



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de filosofia e ciências – Câmpus de Marília

NAIRA BIAGINI MALTONI

A política nacional de inclusão de pessoas com surdez na Educação Básica:
história, avanços e desafios

Marília - SP

2023

NAIRA BIAGINI MALTONI

A política nacional de inclusão de pessoas com surdez na Educação Básica:

história, avanços e desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Julio Cesar Torres

Marília - SP

2023

M261p Maltoni, Naira Biagini
A política nacional de inclusão de pessoas com surdez na Educação
Básica : história, avanços e desafios / Naira Biagini Maltoni. --
Marília, 2023
87 f. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Julio Cesar Torres

1. Políticas Públicas. 2. Libras. 3. Pessoas com Surdez. 4. Educação
Básica. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

NAIRA BIAGINI MALTONI

A política nacional de inclusão de pessoas com surdez na Educação Básica:
história, avanços e desafios

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Torres (Orientador)
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão
UNESP – Câmpus de Assis

Prof^a. Dra. Luciana Ap. Nogueira da Cruz
UNESP – Câmpus São José do Rio Preto

Marília, 28 de fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais, Cristina e Edison, e ao meu irmão Augusto, pelo incentivo, companheirismo, força e paciência ao longo dessa caminhada e por tornarem possível a realização desse sonho. Sei o quanto batalharam para que eu pudesse estar aqui. Agradeço por todo o apoio e confiança e por se fazerem presentes a cada etapa desse processo.

À minha namorada e companheira de vida, Emillyn, por todo o carinho, respeito e cumplicidade, por todo o apoio e amor, por embarcar nos meus sonhos comigo e por tornar o mundo um lugar mais bonito para se viver.

À minha irmã de alma, Mariana Furlan, por toda a paciência, dedicação e amor. Por todas as horas e madrugadas dedicadas a essa dissertação e a mim e por toda sua influência, desde a graduação, em me tornar uma pessoa melhor. É uma alegria compartilhar a vida com você.

Aos meus amigos Denise, Lara, Karine, Flávia, Alex, André e Rafael por terem feito parte dessa jornada, pela amizade e por todo o cuidado e preocupação. Por todos os momentos que dividimos e por tudo de lindo que ainda vamos viver juntos.

Aos meus tios e tias, à minha avó Zélia e aos meus primos, agradeço o incentivo e constante preocupação. Sou muito grata por ter vocês em minha vida.

Ao meu orientador, Julio, pela oportunidade e confiança, por todos os ensinamentos e aprendizados, pela paciência, dedicação e disponibilidade. Agradeço por embarcar comigo nessa etapa e por ser meu orientador desde a graduação. Deixo aqui minha admiração ao seu trabalho e à sua pessoa.

Aos membros da banca, professor Carlos e professora Luciana, minha eterna admiração e gratidão por tudo que me ensinaram. Agradeço por acreditarem em mim, por sempre me tratarem com tanto respeito e carinho e por aceitarem fazer parte desse momento.

À Escola Estadual Victor Britto Bastos, por ter me acolhido durante a graduação. Em especial às professoras Priscila e a Kelly, que tanto me ensinaram e me encorajaram, que se tornaram exemplos para mim e que me receberam de braços abertos na escola. E aos alunos Tatiane, Nicolas e Maria, com quem aprendi e me desafiei e que inspiraram esta dissertação.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com surdez. Seu objetivo foi investigar a articulação dos diferentes entes federativos na oferta de educação escolar para alunos com surdez e a forma como os sistemas de ensino organizam o Atendimento Educacional Especializado para surdos, de forma complementar e integrada à escola regular. Utilizamos como metodologia a pesquisa de natureza bibliográfica e análise documental, levantando teses e dissertações sobre o assunto pesquisado, bem como documentos oficiais referentes a legislações do país. Investigou-se, portanto, a legislação existente no país para a garantia dos direitos dos alunos surdos matriculados na Educação Básica. Para tanto, foi feita uma apresentação do histórico das conquistas da comunidade surda no Brasil e no mundo, sendo este último de forma mais sucinta, além de buscar compreender como se concretiza nos dias atuais a infraestrutura ofertada pelas redes de ensino, com foco na formação de professores. A primeira conquista da comunidade surda no país, em termos de educação, ocorre no século XIX e é seguida de obstáculos. Apesar de ser uma discussão iniciada há quase dois séculos atrás, muitas conquistas aconteceram somente nos últimos anos, portanto buscou-se também entender quais desafios a política nacional ainda urge vencer.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Libras. Pessoas com Surdez. Educação Básica. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The object of study of this work is the public policies of school inclusion of deaf people. We aimed to investigate the articulation of the different federative entities in the provision of school education for students with deafness, and the way in which the education systems organize Specialized Educational Care for the deaf, in a complementary and integrated way to the regular school. We used bibliographic research and documentary analysis as the methodology, raising theses and dissertations on the researched subject, as well as official documents referring to the legislation of the country. Therefore, we investigated the existing legislation in the country that guarantees the rights of deaf students enrolled in Basic Education. To this end, a presentation was made of the history of the achievements of the deaf community in Brazil and in the world, the latter being more succinctly, in addition to seeking to understand how the infrastructure offered by the education networks is implemented today, focusing on teacher training. The first conquest of the deaf community in the country, in terms of education, occurs in the nineteenth century and is followed by obstacles. Despite being a discussion started almost two centuries ago, many achievements have happened only in recent years, so we also sought to understand what challenges national politics still needs to overcome.

Keywords: Public Policies. Brazilian Sign Language (Libras). Deaf people. Basic Education. Specialized Educational Care.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspectos gramaticais da Libras	36
Figura 2 – Trecho da carta de Huet à D. Pedro II	69
Figura 3 – Surdos existentes no Brasil – 1871	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das Conquistas Políticas da Comunidade Surda no Brasil a partir do século XIX	31
Quadro 2 – Matrículas na Educação Especial, por local de atendimento, Brasil 2010 -2021	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos estudos de 2019, 2020 e 2021: BigDataCorp e MWPT	59
---	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
ASL	American Sign Language
BSL	British Sign Language
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEO	Chief Executive Officer
CGPcD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID	Corona Vírus Disease
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituto de Ensino Superior
IISM	Imperial Instituto de Surdos Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos Mudos
L1	Primeira língua
LAVID	Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital

LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Langue des Signes Française
ME	Ministério da Economia
MEC	Ministério da Educação
MIT	Massachusetts Institute of Technology
MWPT	Movimento Web Para Todos
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SGD	Secretaria de Governo Digital
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1: A inclusão dos surdos na escola: uma retrospectiva do campo normativo	20
1.1 Oralização e Oralismo	34
1.2 Língua Brasileira de Sinais – Libras	35
Capítulo 2: Formação de professores e infraestrutura escolar das redes de ensino	38
2.1 A formação de professores no âmbito da Educação Especial e Inclusiva	38
2.2 A infraestrutura das Redes de Ensino	48
2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado – AEE	53
Capítulo 3: A política nacional de inclusão de pessoas com surdez na educação básica: avanços e desafios	56
3.1 A Lei nº 13.146/2015 e a Acessibilidade Digital	56
3.1.1 VLibras	59
3.1.2 Hand Talk	60
3.2 O Decreto nº 6.949/2009 e o Direito à Educação em Todos os Níveis	62
3.3 O Decreto nº 5.626/2005 e a Libras Como Componente Curricular	
Obrigatório	63
3.4 Observatório do PNE e Censo Escolar 2021	64
3.4.1 Matrículas de Educação Especial, por Local de Atendimento 2010 - 2021	66
3.4.2 Percentual de Alunos de Educação Especial Incluídos (Classe Comum), Segundo a Unidade da Federação, Brasil 2021	67
3.4.3 Matrícula na Educação Especial por Tipo de Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, Brasil 2021	68
3.5 Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas públicas de inclusão escolar das pessoas com surdez. Chegar a esse objeto foi uma construção que decorreu de situações vivenciadas por esta pesquisadora. Durante os dois últimos anos de graduação, enquanto discente do curso de licenciatura em Química na UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, a pesquisadora teve a oportunidade de participar, como colaboradora, do projeto de extensão universitária “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez”.

O objetivo do referido projeto de extensão era aproximar alunos de cursos de licenciatura com a realidade da inclusão social, proporcionando o conhecimento da organização da educação inclusiva e o desenvolvimento de ações de intervenção na realidade escolar. O projeto era desenvolvido na sala de aula regular e, também, no Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez de uma escola estadual no município de São José do Rio Preto (SP), contemplando as seguintes ações: a observação inicial das aulas no AEE, seguida da elaboração e aplicação de atividades didático-pedagógicas com os alunos surdos, tomando-se como referência as abordagens teóricas da pedagogia visual e a mediação por meio da língua de sinais.

O cotidiano ao lado dos alunos e dos profissionais que atuavam na sala de recursos multifuncionais, e na sala regular, permitiu que a pesquisadora pudesse compreender melhor as políticas de inclusão para pessoas surdas, além de proporcionar entendimento acerca do funcionamento do AEE e das funções da professora interlocutora de Libras (que atuava na sala regular) e da professora da sala de recursos (que atuava na sala de recursos multifuncionais). Ademais, também foi possível observar como toda a comunidade escolar se comportava perante os alunos surdos, fossem eles os professores, coordenadores, diretores, funcionários terceirizados, alunos ou familiares. A referida escola era referência na educação de surdos na cidade e região, recebendo alunos de outras escolas e outras cidades para o AEE.

Durante o primeiro ano de colaboração da pesquisadora no projeto, a escola tinha dois alunos surdos matriculados no mesmo Ano do Ensino Fundamental. Para o ano seguinte, a escola ganharia mais uma aluna surda matriculada na mesma sala e ano dos dois alunos.

O acompanhamento foi feito ao lado da professora interlocutora de Libras, na sala de aula regular, em que as aulas eram traduzidas e interpretadas da língua portuguesa oral para a língua de sinais, além da adaptação das atividades e aplicação de avaliações das disciplinas. Já

no AEE, no contraturno, eram vivenciadas situações da aprendizagem de Libras, em Libras, da língua portuguesa e de outros conteúdos escolares. Tanto com os alunos da escola, quanto com os alunos que vinham de fora para receber o atendimento.

Após vinte e quatro meses ao lado de profissionais exemplares e dedicados, em uma escola que oferecia uma boa estrutura, sendo referência na cidade e região e com uma equipe de professores que se esforçava para estar próxima aos alunos surdos, os questionamentos acerca daquela realidade levaram a pesquisadora a desejar compreender a história de conquistas da comunidade surda, principalmente, no Brasil. Além de almejar conhecer os direitos e deveres dessas pessoas, com foco em seu processo educacional durante a Educação Básica.

Para iniciar o estudo da história das políticas nacionais de inclusão da pessoa com surdez no país, é necessário olhar e investigar os fatos e acontecimentos passados, assim compreendendo os caminhos que nos fizeram chegar até aqui, as conquistas que essa comunidade alcançou após uma longa história de exclusão social e escolar, preconceito e negação, sendo esses últimos fieis acompanhantes das pessoas com deficiência que, mesmo após muita luta, ainda convivem com algum tipo de discriminação e capacitismo.

No período do Renascimento, pode-se dimensionar o tratamento para com as pessoas com deficiência por meio da declaração de um filósofo do Império Romano, Sêneca, que conta que matavam “os fetos e os recém-nascidos monstruosos. Se nascerem defeituosos ou monstruosos, afogamo-los. Não é devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis” (SÊNECA *apud* SILVA, 1987, p. 128). Sobre esse discurso, Olizaroski (2013, p. 6) chama a atenção para uma reflexão: esse fora o destino de muitas pessoas com deficiência entre os séculos XIII e XVI, sendo assim, “se os deficientes não tinham sequer direito à vida, jamais chegariam a ter direito à educação”.

Na Idade Moderna, Charles-Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos, na França. L'Épée defendeu, “incansavelmente, a língua de sinais e utilizando, em seu trabalho, os sinais já conhecidos pelos surdos” (OLIZAROSKI, 2013, p. 6-7). Alguns anos mais tarde, na Alemanha, era fundada a primeira instituição para surdos, por Samuel Heinicke, com um método de ensino oral.

Só em 1857, a educação de surdos chega ao Brasil, quando, a convite de D. Pedro II, “o professor francês surdo Hernest Huet, veio ao Brasil para fundar a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES” (OLIZAROSKI, 2013, p. 7). O professor francês era adepto à língua de sinais, o que deu aos surdos a oportunidade de, finalmente, usarem sua própria língua: a Língua Brasileira de Sinais

(Libras). Nesse momento, os surdos comunicavam-se livremente usando a Libras e recebiam formação acadêmica em escola especializada.

Porém, em 1880, durante o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, conhecido na literatura como Congresso de Milão, declarou-se que o método oral era o mais apropriado para a educação de pessoas com surdez. “Nesse Congresso, a visão oralista defendeu a tese de que só através da fala o indivíduo surdo poderia ter seu pleno desenvolvimento e uma perfeita integração social” (OLIZAROSKI, 2013, p. 7). Essa imposição da oralidade afetou o mundo todo, à medida que apenas era permitido o uso da língua oral, ficando proibido o uso da língua de sinais.

Após mais de um século de luta, em 1990, no dia 13 de julho, foi promulgada no Brasil a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura a educação das pessoas com deficiência como dever do Estado (BRASIL, 1990). Nesse mesmo contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, define a educação especial e especifica como deve ser esse atendimento e reforça, também, o fato de que ele deve acontecer desde a mais tenra idade da criança; e, em seu artigo 59, estipula métodos e técnicas para esse atendimento (OLIZAROSKI, 2013, p. 9). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) reforçavam a importância da língua de sinais, de métodos avaliativos diferentes e mencionavam a singularidade de cada aluno, dando foco a cada indivíduo e suas diferentes dificuldades e facilidades. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica garantiam o acesso desses alunos à classe regular e o direito ao tradutor-intérprete (BRASIL, 2001).

Mais uma significativa conquista aconteceu no ano de 2002, com a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como a primeira língua (L1) das pessoas com surdez e garante o ensino bilíngue para os surdos. Em 2005, veio a regulamentação dessa lei, com o Decreto nº 5.626, que garante ao aluno surdo professores bilíngues ou intérpretes em sala de aula e também o atendimento escolar em contraturno. Já em 2008, a Lei nº 11.796 institui o dia 26 de setembro como o Dia Nacional do Surdo. A data escolhida refere-se à criação da primeira escola para surdos no Brasil. E, finalmente, em 2010, a Lei nº 12.319 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Libras.

O Decreto nº 5.626/2005 determina a inclusão da Libras como disciplina curricular para os cursos de licenciatura no Ensino Superior. Nesse sentido, Santos e Campos (2013) ressaltam:

Diversas instituições, na urgência de cumprir os prazos estabelecidos pela lei, têm contratado profissionais ou aberto concurso para sanar esse problema. Entretanto, a forma como tal disciplina vem sendo organizada é bastante preocupante, pois não há

orientação ou norma que defina os seus objetivos, as necessidades formativas dos alunos ou a carga horária mínima necessária (p. 237).

Analisando esse excerto, conseguimos compreender a preocupação, visto que, recentemente, esta pesquisadora integralizou os créditos da disciplina obrigatória de Libras na universidade pública. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva, também, contextualizar a questão da formação de professores da Educação Básica, pois, entendemos a formação docente como um importante componente da oferta de ensino e inclusão dos surdos na escola. Gatti (2010) chama a atenção para a porcentagem das disciplinas que contemplam a temática da Educação Especial: 3,8%. Um número muito baixo perto de todo o conjunto de disciplinas oferecidas. Sobre os estágios, “a citada autora ainda encontrou poucas informações, e também imprecisões, que impediram o aprofundamento da análise” (OTALARA & DALL’ACQUA, 2016, p. 487).

O estágio é um exemplo que poderia contribuir para a formação inicial dos professores, dado que poderia estabelecer um elo entre a formação teórica e a prática, embora o aprendizado da profissão docente deva acontecer durante toda a carreira do professor (OTALARA & DALL’ACQUA, 2016, p. 487).

Caetano e Lacerda (2013, p. 232) explicitam a necessidade da “formação de professores minimamente conscientes quanto à surdez”, portanto, apesar das inúmeras deficiências acerca da concretização dessa disciplina, reconhece-se o quão essencial é lutar para que ela exista e para que ela melhore. “Se não entendermos como o ensinar funciona, não entenderemos o que é preciso para melhorar a educação, permitindo que, muito frequentemente, o ensino seja ineficiente” (GREEN, 2015, p. 19).

Similarmente, não se pode falar do ensino para as pessoas com surdez sem mencionar a infraestrutura das redes de ensino. Como muitos municípios têm suas próprias formas acerca da organização da educação de surdos, essa estrutura vai variar não só em âmbito nacional, mas, também, dentro dos próprios estados e suas redes de ensino. O que se espera com esta pesquisa é compreender e analisar os métodos adotados pelas redes e o que elas oferecem e como isso impacta a vida dos alunos.

Sobre essa questão, Beyer (2003) aponta que:

O que se constata, porém, nesses últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta (BEYER, 2003, p. 1).

No decorrer de sua análise, Beyer (2003) também explicita a sensação de despreparo dos professores frente a inúmeros questionamentos. Pesquisar a infraestrutura também está ligado à formação dos profissionais que fazem parte dessa rede.

Mas não são apenas as/os professoras/es que se percebem, de certa forma, impotentes. Também a escola como um todo (equipe pedagógica, recursos materiais, funcionários de apoio, etc.) vê-se como tal. Um dos questionamentos que se escuta com frequência é o seguinte: se já é difícil atender a heterogeneidade do aluno “tradicional”, com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados, potencialmente, de fracasso e exclusão escolar, como a escola poderá dar conta da demanda extra do atendimento dos alunos com deficiência? Tal interrogação é um sinal evidente do despreparo das escolas para converterem o projeto da educação inclusiva em um ato operacionalizável (BEYER, 2003, p. 1).

Reforçando o que foi acima apresentado, Almeida (2011) chama a atenção para a importância do preparo das redes como um todo, mostrando que as “características de infraestrutura e da formação do docente afetam o desempenho dos alunos com deficiência” (ALMEIDA *et al.* 2011, p. 23).

Portanto, para compreender as lacunas existentes no caminho para a acessibilidade das redes de ensino, temos que compreender algo muito mais amplo: todas as deficiências, em termos de infraestrutura, que as unidades componentes desse sistema carregam. Sendo assim, não adianta apenas estudar algo local, como a estrutura de uma escola. Precisa-se entender a legislação vigente, a história dessas leis e das pessoas surdas, a formação do docente no Brasil, para então olharmos e, enfim, compreendermos quais são as estruturas das redes de ensino e porque elas são/estão assim atualmente.

Nos últimos anos, mais leis foram aprovadas e entraram em vigor trazendo mais direitos à população surda. Com todos os avanços que vêm acontecendo e, após conhecer e estudar as políticas vigentes e vivenciar os anos de projeto ao lado dos alunos surdos na escola pública, colocamos a seguinte questão como problema de pesquisa: como se configura a inclusão de alunos com surdez na Educação Básica brasileira?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar a articulação dos diferentes entes federativos na oferta de educação escolar para alunos com surdez e a forma como os sistemas de ensino organizam o AEE para surdos, de forma complementar e integrada à escola regular. Como desdobramentos da questão central elegeram-se como objetivos específicos:

- Descrever a história do campo normativo quanto à política nacional de inclusão das pessoas surdas;

- Discutir os desafios políticos enfrentados pelas redes de ensino: os já superados, em superação e os atuais;
- Analisar a organização do Sistema Nacional de Ensino e a Infraestrutura quanto ao atendimento das pessoas com surdez;
- Analisar como se dá a Formação de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva e seus desafios para a concretização de uma política de educação inclusiva para os alunos surdos.

A metodologia adotada na pesquisa foi de natureza bibliográfica e análise documental. Realizamos o levantamento e a análise da produção de pesquisadores sobre o tema, da legislação concernente à Educação Inclusiva, com foco na educação de pessoas com surdez, na formação de professores e sobre a infraestrutura das redes de ensino:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (GIL, 1999, p. 65).

De acordo com Gil (1999), esse tipo de pesquisa possibilita que se desenvolva uma pesquisa de caráter mais amplo e histórico. Além disso, é utilizado, de alguma forma, em quase todos os tipos de estudo. Para investigarmos os objetivos propostos, realizamos a análise dos documentos oficiais, como leis e decretos, sobre os direitos e deveres da pessoa com deficiência, com foco nas pessoas surdas e no que diz respeito à sua educação, mais especificamente na Educação Básica. Também foram analisadas produções bibliográficas de estudiosos e pesquisadores da área. Os documentos acessados são de domínio público e encontram-se disponíveis na internet.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1999, p. 66).

Como procedimento metodológico, realizou-se o levantamento de documentos e produções bibliográficas disponíveis a respeito da temática da pesquisa, utilizando-se, como estratégia, a pesquisa em bases de dados on-line por meio dos seguintes termos: Educação

Básica; Pessoas com surdez; Libras; Educação Especial; Formação de professores; e Atendimento educacional especializado.

Além disso, foram feitas pesquisas utilizando as bases de dados do governo federal, tendo como foco o *site* do Planalto (planalto.gov.br) que detém todas as leis e decretos; a página do INES (ines.gov.br); e o PNE, que é o Plano Nacional de Educação (pne.mec.gov.br). Também foram realizadas leituras de trabalhos publicados por pesquisadores e autores tidos como referências na área, como a professora doutora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, no livro “Tenho um aluno surdo, e agora?”; a professora doutora Maria Teresa Eglér Mantoan, com o livro “Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?”; artigos extraídos da Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação: trabalho docente no contexto da inclusão escolar; além da leitura e estudo de outros artigos e teses publicadas.

Compreendemos a Educação Básica como etapa crucial para o desenvolvimento do cidadão. De acordo com Cury (2008), “a educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (p. 295). Portanto, como direito de todo brasileiro, escolhemos estudar especificamente a etapa da Educação Básica, não só pelo contato desta pesquisadora com essa fase, mas, também, pelo seu significado na vida de cada indivíduo, sendo a base da educação do cidadão.

Vê-se que, etimologicamente, “base”, donde procede a expressão “básica”, confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. “Base” provém do grego *básis*, *eós* e corresponde, ao mesmo tempo, a um substantivo: pedestal, fundação, e a um verbo: andar, pôr em marcha, avançar (CURY, 2008, p. 294).

Cury (2008, p. 294) também reflete sobre o conceito da educação básica:

E é aí que se situa o papel crucial do novo conceito inclusive como nova forma de organização da educação escolar nacional. Essa nova forma atingiu tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. Esse papel o é como tal porque à educação lhe é imanente o de ser em si um pilar da cidadania e o é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Sendo a Educação Básica todo o período que antecede a Academia, entendemos a relevância de estudar essa etapa educacional para também compreender e guiar estudos acerca da realidade da Educação Superior para esse público de alunos. Para que os alunos surdos cheguem à universidade, é necessário que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio tenham sido de qualidade, não apenas em conteúdos escolares, mas,

principalmente, em inclusão e acessibilidade. A Educação Básica tem potencial para ser fator determinante na vida dos jovens, de forma positiva ou negativa.

Expostos o nosso objeto de estudo, nosso problema de pesquisa e nossos objetivos, indicamos que este trabalho está organizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo, *A inclusão dos surdos na escola: uma retrospectiva do campo normativo*, busca apresentar um histórico das lutas e conquistas dessa comunidade no âmbito legislativo. É nesse capítulo que se aprofunda sobre o Congresso de Milão, importante marco para as pessoas surdas no Brasil e no mundo; também sobre as leis e decretos que já vigoraram e/ou vigoram no país; além de uma linha do tempo mais detalhada com anos importantes na história da comunidade surda em território nacional. O capítulo perpassa a chegada de um professor francês ao Brasil, no século XIX, que trouxe consigo a ideia de um colégio para alunos surdos e, alguns anos mais tarde, por ser um incentivador da língua de sinais, ajudou a desenvolver a Libras. Pouco tempo depois, aconteceria o Congresso de Milão, trazendo mais de um século de proibição da Língua Brasileira de Sinais nas salas de aula. Apenas nos anos 1990, os surdos voltariam a ter o direito de aprender e ensinar em sua primeira língua (L1). A partir desse ponto, o capítulo mostra os desdobramentos das políticas para essa população, com foco nas políticas educacionais.

O segundo capítulo, intitulado *A Formação de Professores e a Infraestrutura Oferecida pelas Redes de Ensino*, visa exibir e debater as políticas acerca da formação docente para o público-alvo da educação especial, principalmente para os profissionais que atuam com alunos surdos. Além disso, pontuamos inúmeros elementos que compõem a infraestrutura da rede e optamos por nos aprofundar acerca da formação docente. Esse capítulo reúne o relato de estudos de caso realizados em mais de um estado do país, trazendo realidades semelhantes mesmo em pontos tão distantes no Brasil. Nele percebemos a importância e o impacto da infraestrutura (ou da falta dela) nas redes de ensino e, em paralelo ao foco na formação de professores, salientamos a necessidade de findar a discussão no tocante à estrutura das redes, culpando-se tão somente a formação da equipe docente que lá trabalha.

Por fim, o terceiro capítulo, *A política nacional de inclusão de pessoas com surdez na Educação Básica: avanços e desafios*, reflete sobre o Decreto nº 5.626/2005 e o Decreto nº 6.949/2009. O primeiro estabelece a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura em todo o país. O segundo promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo que, ao longo de seu texto, trata sobre a Educação e incube os Estados Partes, assinantes da convenção, de garantir educação em todos os níveis para as pessoas com deficiência. A primeira discussão visa entender como tem se consolidado esse Decreto nos

últimos anos; já a segunda tenta compreender como está sendo a saída de alunos surdos da Educação Básica para a Educação Superior. Além disso, esse capítulo também traz a discussão de uma tecnologia assistiva já muito conhecida, os avatares que realizam tradução do português escrito para a língua de sinais. Apesar de datar de anos atrás, a luta da comunidade surda ainda se faz presente. Foram inúmeras conquistas, mas, não se pode deixar de reconhecer que ainda é necessário avançar muito para que esse público possa gozar dos seus direitos de forma plena.

As pessoas com surdez desenvolveram sua língua e sua cultura, para logo em seguida ver seu uso ser proibido nas salas de aula e corredores das escolas. Após anos de ouvintes decidindo seus futuros e destinos por eles, e impondo o que acreditavam ser melhor, finalmente essa comunidade inicia um processo contínuo de conquista de direitos e deveres. Por fim, este trabalho busca compreender até que ponto algumas dessas conquistas estão sendo garantidas pelo Estado, para além de sua institucionalidade por meio de vasto campo normativo.

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA: UMA RETROSPECTIVA DO CAMPO NORMATIVO

As conquistas políticas da comunidade surda, no mundo, iniciam-se bem antes de suas conquistas em solo brasileiro. Em outros países, as pessoas surdas já alcançavam alguns direitos e, em alguns casos, já davam início ao uso da língua de sinais como meio de expressão e comunicação.

Como exemplos, temos a Espanha em que, no século XVI, Pedro Ponce de León fundou a primeira escola para surdos em Sevilla. O monge utilizava a oralização, a escrita e a datilologia. Já no século XVIII, na França, inaugurava-se a primeira escola de surdos do país, fundada pelo criador do alfabeto manual francês, Charles Michael L'Epée. Até o ano de 1789, existiam 21 escolas para surdos na Europa. No século XIX, mais precisamente em 1817, Thomas Gallaudet fundou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos (EUA). Quarenta e sete anos depois, em 1864, seu filho fundou a primeira Universidade para surdos dos EUA, em Washington. Tanto a escola como a universidade estadunidenses, já utilizavam como língua de instrução a língua de sinais (STROBEL, 2009). Somente no século XIX chegaria ao Brasil a primeira escola para surdos, mais precisamente, no ano de 1856.

Alguns meses antes, em 1855, Dom Pedro II recebia a proposta para a criação da primeira escola para surdos no Brasil. O projeto vinha da França, assinado por Ernest Huet, surdo e então professor do Instituto Nacional de Paris, onde havia também se formado. Não houve demora no aceite e, em menos de um ano, era inaugurado, no Rio de Janeiro, o Collégio Nacional para Surdos-Mudos. Em 1857, pela Lei nº 939, de 26 de setembro, o Collégio passa a receber subsídios do governo imperial, incluindo pensões para os alunos mais pobres (DUARTE, 2009).

Antes de darmos um salto no tempo, voltaremos a 1854, pouco antes de Huet enviar a carta a D. Pedro II. O decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro, que regulamentava os ensinos primário e secundário na Corte, também fazia menção sobre os direitos e deveres do corpo docente e o funcionamento das escolas. Porém, o decreto excluía a população escrava e as comunidades surda e cega. Três anos mais tarde, o Collégio passaria a ser realidade para surdos de qualquer classe social (CABRAL, 2020).

Nos anos que se seguiram, muitas mudanças foram realizadas, sendo a maioria de cunho burocrático e político. O Collégio também passou por várias mudanças de nome, sendo a

principal e mais marcante em 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos, nome que mantém até hoje e que é conhecido por sua sigla, INES¹. O ponto mais importante dessa mudança é a retirada, finalmente, da palavra “Mudos” do nome do instituto, visto que o termo era utilizado para definir todas as pessoas surdas como também mudas, na expressão “Surdos-Mudos”. Há anos que esse conceito foi derrubado, já que as pessoas surdas, não só podem, como emitem sons (CABRAL, 2020).

Antes de entrarmos no século XX, existem outras duas datas importantes na história da comunidade surda. A primeira, no Brasil, é 1873, ano em que um ex-aluno do Collégio publicou o primeiro dicionário de língua de sinais no país (DUARTE, 2009). O próximo evento aconteceria alguns anos depois, em 1880, o Congresso de Milão.

Esse evento é conhecido por afirmar a superioridade do método oral puro e rejeitar o uso de sinais na educação de surdos. A seguir, mostraremos mais alguns detalhes do congresso, extraídos do livro *“Compte-rendu du Congrès International pour l’amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880”* (FORNARI, 1881). Em tradução livre, o título do livro significa “Relatório do Congresso Internacional para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880”.

Estavam presentes 250 congressistas e, desses, apenas quatro eram surdos:

Claudius Forestier, diretor da escola gestual de Lyon; Théobald, professor do INSM em Paris; James Denison, diretor da Kendall School em Washington; Felice Carbonera, surda falante, professora em Milão, mas defensora do oralismo. Quatro surdos de 250 congressistas. Parece ultrajante, mas Milão era um congresso de profissionais, não aberto ao público. No entanto, professores surdos eram extremamente raros e, portanto, não se admira que estejam tão mal representados (FORNARI, 1881, p. 2, tradução nossa)².

Sobre os membros presentes e as decisões tomadas pelo congresso:

Por fim, devemos lembrar a extrema religiosidade do século XIX. Milão também foi um congresso que reuniu, em sua maioria, homens de igreja. Então, na mente desses

¹ O INES exerce os papéis de subsidiar a formulação de políticas públicas e de apoiar a sua implementação pelas esferas subnacionais de Governo. Como instituto de educação, atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de apoiar a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa surda e atender a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. O instituto ainda ajuda a inserir o surdo no mercado de trabalho por meio de ensino profissionalizante e estágios (INES, 2021).

² “Claudius Forestier, directeur de l’école gestualiste de Lyon - Théobald, professeur à l’INSM de Paris - James Denison, principal de la Kendall School à Washington - Felice Carbonera, sourd parlant, professeur à Milan, mais partisan de l’oralisme. Quatre sourds sur 250 congressistes. Cela paraît scandaleux, mais Milan était un congrès de professionnels, non ouvert au public. Or, les enseignants sourds étaient rarissimes et il n’est donc pas si étonnant qu’ils soient si faiblement représentés.”

homens (as mulheres eram tão raras quanto os surdos) à fé católica, dar fala aos surdos era aperfeiçoar a obra divina (FORNARI, 1881, p. 3, tradução nossa)³.

O autor também relata que o Comitê Organizador do congresso, desejando ter a maior eficácia possível em suas deliberações, enviou uma série de perguntas a todas as direções de instituições da Itália, visando obter respostas de forma segura e dentro do prazo.

Ao fim dos dias de discussões, o Congresso votou-as e aprovou oito resoluções. Na primeira resolução, o Congresso definia a inferioridade dos sinais perante a fala e se referia à língua de sinais como “mímica”. Como consideravam a fala um instrumento superior, ficou decidido que o método oral seria preferido para a educação de surdos, que eles ainda chamavam de “surdos-mudos”.

A segunda resolução complementa a anterior, impondo que o uso de sinais concomitante com o uso da fala poderia atrapalhar o desenvolvimento da fala, portanto o método oral puro deveria ser escolhido. Seguindo para a terceira resolução, o Congresso reconhecia que uma grande quantidade de pessoas surdas não recebia “o benefício da instrução” por conta da “impotência das famílias e institutos”, dessa forma, declararam como dever do governo que tomasse as providências para a educação de todos os surdos.

Na quarta resolução, ficou definido que o processo de ensino das pessoas surdas deveria ser o mais próximo possível do processo de ensino de pessoas ouvintes, portanto, para a aquisição da língua, o surdo seguiria o método intuitivo, em que primeiro é designada a fala e depois a escrita; além disso, o aluno surdo também deveria responder exercícios de aplicação gramatical e, por fim, era incentivado que fossem entregues livros para que os alunos surdos pudessem ler. Como suplemento à resolução anterior, a quinta resolução pede para que os mestres do ensino publiquem livros especiais que contribuam para o desenvolvimento gradual da língua.

Já a sexta resolução vai tratar sobre a leitura labial e o método oral puro, defendendo que os alunos continuem a praticar ambos para assim não perder o conhecimento adquirido. O Congresso ainda pede para que os surdos usem exclusivamente a fala quando em conversa com outras pessoas. A penúltima resolução aprovada considera as exigências particulares do ensino de pessoas surdas e declara que a idade mais adequada para que o aluno surdo seja admitido na escola é de 8 a 10 anos e que a duração dos estudos deve ser de, pelo menos, 7 anos, tendo

³ “Enfin, il faut se souvenir de l’extrême religiosité du xixe siècle. Milan était aussi un congrès réunissant, en majorité, des hommes d’église. [...] Donc, dans l’esprit de ces hommes (les femmes sont aussi rares que les sourds) à la foi catholique, rendre la parole aux sourds, c’était parfaire l’œuvre divine.”

como ideal o tempo de 8 anos; além disso, ressaltam que o professor não pode ensinar mais de 10 alunos ao mesmo tempo, com perigo de tornar o ensino ineficaz.

Por fim, a oitava e última resolução aprovada no Congresso de Milão trata sobre a aplicação do método oral puro nas Instituições onde ainda não vigora, defendendo que deve ser uma introdução prudente, gradual e progressiva, caso contrário pode se tornar inútil. Por isso, o Congresso pede que os novos alunos da escola formem uma aula separada em que o ensino será dado exclusivamente pela fala e reforça que esses alunos devem ser separados de alunos mais avançados que já não podem mais ser instruídos pela fala e, portanto, concluirão seu ensino com os sinais. Além disso, uma nova aula de oratória deve ser oferecida a cada ano, até que todos os alunos instruídos pelo o que eles se referem como “mimetismo” tenham concluído sua educação (FORNARI, 1881, p. 325-328, tradução nossa).

O registro das oito resoluções aprovadas pelo Congresso evidencia o início de tempos complicados para a comunidade surda em toda a Europa e no mundo, ou, pelo menos, em boa parte dele. Nem todos os países assinaram o Congresso de Milão, como os Estados Unidos, por exemplo, que continuaram a oferecer a língua de sinais como método para a educação de surdos.

De acordo com Ramos (1992), chega no Brasil, em 1911, as consequências do Congresso, sendo anunciado que o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (IISM), antigo Collégio Nacional para Surdos-Mudos, e atual INES, utilizaria o método oral puro em todas as disciplinas. Muitos professores, ex-alunos, alunos e funcionários do Instituto optaram por não proibir o uso da língua de sinais dentro da sala de aula, proporcionando “um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais”.

Só em 1957, a proibição, de fato, chegaria:

[...] por iniciativa da diretora Ana Rímoli de Faria Doria e por influência da pedagoga Alpia Couto, finalmente a Língua de Sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Medidas como o impedimento do contato de alunos mais velhos com os novatos foram tomadas, mas nunca o êxito foi pleno e a Libras sobreviveu durante esses anos dentro do atual INES (RAMOS, 1992).

A autora também conta que, por meio de uma entrevista informal, uma educadora que trabalhou no Instituto nessa época das proibições, informou que os sinais não desapareceram, chegando a serem feitos por debaixo das roupas das crianças e em locais onde não havia fiscalização. Apesar do esforço para o não desaparecimento dos sinais, ainda houve prejuízo para a cultura e para a língua.

Nas décadas que se sucederam ao Congresso de Milão, até a data da proibição do uso de sinais que chegou, de fato, ao IISM, em 1957, não houve conquistas para a comunidade surda no Brasil em questão de políticas públicas. As leis começariam a positivamente ser instituídas alguns anos depois, de forma gradual, mas abrindo cada vez mais espaço para a educação especial.

Em 1961, o Brasil promulga sua primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 20 de dezembro, publicada pelo então presidente João Goulart. Sobre a Lei nº 4024/61, Duarte (2009, p. 64) afirma que “o primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, tendo sido necessários treze anos de debate até o texto final”.

Já em 1977, a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro, estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

Finalmente, em 1988, a Constituição Federal trata sobre a Educação Especial:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

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 (BRASIL, 1988).

Mais conquistas acontecem em 1989, com a Lei nº 7.853/89. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, que dispõe sobre “o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, [...] disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 1989).

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Ainda sobre o artigo 2º da Lei nº 7.853/89, o inciso primeiro trata da área da Educação. Em sua primeira alínea, o texto traz a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa, compreendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e a então Supletiva, hoje Educação de Jovens e Adultos, além da habilitação de profissionais para exercer o trabalho na área. A segunda alínea refere-se à inserção de escolas especiais públicas e privadas no sistema educacional. Já as terceira e quarta alíneas tratam sobre a oferta obrigatória da Educação

Especial, sendo uma feita pelas instituições públicas de ensino, de forma gratuita e a outra por unidades hospitalares, respectivamente. A penúltima alínea versa sobre a extensão dos benefícios conferidos a todos os demais estudantes aos alunos com deficiência, como por exemplo, a merenda escolar, bolsas de estudo e o material escolar. Em sua sexta alínea, o texto trata sobre o incentivo à matrícula compulsória de alunos com deficiência no ensino regular, seja em instituição pública ou privada. O artigo 15 da referida Lei aborda a reestruturação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

No ano de 1990, é publicada a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente:

Capítulo IV: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Em 1994, a importância da língua gestual para a comunidade surda é reconhecida quando a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais adota a Declaração de Salamanca. Essa Conferência Mundial ocorreu entre os dias 7 e 10 de junho do referido ano, em Salamanca, na Espanha e reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais (DUARTE, 2009). A Declaração afirma que a “importância da língua gestual como meio de comunicação entre os surdos (...) deverá ser reconhecida e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na língua gestual do seu país” (DUARTE, 2009, p. 69).

É sancionada, em 1996, a Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, que, em seu Capítulo V, trata da Educação Especial. O Artigo 58 define o conceito de Educação Especial compreendido pela Lei e expõe a oferta de apoio especializado na escola regular para atender aos alunos público da Educação Especial. Além disso, o texto também versa sobre as circunstâncias sob as quais o atendimento especializado será oferecido e explica que o mesmo deve estar disponível em classes, escolas ou qualquer estabelecimento educacional que tenha como público esses alunos. Ainda no referido artigo, é reforçado o dever do Estado para com a oferta da Educação Especial e é estabelecida a faixa etária de início desse serviço, de zero a seis anos de idade, ou seja, durante a Educação Infantil.⁴

Já o Artigo 59, da mesma Lei, assegura aos alunos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

⁴ Hoje, a Educação Infantil compreende o atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental”. Nesse último caso, o texto também garante, aos alunos superdotados, uma aceleração do programa escolar para que eles possam concluir em menor tempo. Ainda, o artigo assegura professores especializados para atender esse público de alunos tanto em atendimento especializado quanto em sala de aula regular, garantindo aos estudantes sua integração na sala de aula comum; e, também, “o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”. Para concluir, a Lei também assegura a “Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade” (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 60, a Lei traz o seguinte:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

No ano 2000, é sancionada a Lei nº 10.098, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000). E, voltando a falar da Libras, só em 2002, por meio da Lei nº 10.436, foi oficialmente reconhecida:

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor (BRASIL, 2002).

É, também, a Lei nº 10.436/2002 que determina a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Licenciaturas. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004 através do Decreto nº 5.159/2004.

Em 2005, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Ao longo de seus nove capítulos e mais de 30 artigos, esse decreto também vai definir a inclusão da Libras como disciplina curricular:

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.” (BRASIL, 2005).

Além de abordar, também, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, bem como o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e sobre o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras, entre outros temas, direitos e deveres.

Já em 2007, como aponta Duarte (2009), o foco é voltado para três decretos: o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Decreto nº 6.215, que institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPcD; e o Decreto nº 6.214, que regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social à pessoa com deficiência.

No ano de 2008, entra em vigor o Decreto nº 186, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Ainda nesse ano, a Lei nº 11.796 institui o dia 26 de setembro como o Dia Nacional dos Surdos. Também entra em vigor o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Em 2009, o Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em seu artigo 24º, a Convenção trata sobre a Educação e inicia da seguinte forma:

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 pleno desenvolvimento 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 uma sociedade livre

(BRASIL, 2009).

Finalmente, em 2010, veremos a profissão de tradutor e intérprete de Libras ser regulamentada pela Lei nº 12.319. No dia 16 de maio de 2011, via Decreto nº 7.480, a SECAD passa a se chamar SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Em 2015, a Lei nº 13.146 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). No ano de 2018, o Decreto nº 9.656 altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; nesse mesmo ano, a Lei nº 16.769 considera pessoa com deficiência, para os fins de ingresso na reserva percentual de vagas para o provimento de cargos e empregos públicos, o indivíduo diagnosticado com audição unilateral e dá outras providências.

No segundo dia de janeiro de 2019, logo após sua posse como Presidente da República do Brasil, o então Presidente publica o Decreto nº 9.465/2019, que extingue a SECADI. Em 2020, o Decreto nº 10.502 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, significando um retrocesso em relação às políticas anteriores em via de implementação, pois resgata o princípio até então superado na legislação da educação especial organizada por meio de classes e escolas “especiais”.

Em seu segundo artigo o decreto traz onze incisos, três deles específicos sobre a educação de pessoas com surdez. O inciso II trata da educação bilíngue de surdos, “a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BRASIL, 2020).

Já o inciso XIII fala sobre as escolas bilíngues de surdos, sendo essas as instituições de ensino da rede regular, que devem priorizar e respeitar a Libras como primeira língua (L1) do aluno surdo e a língua portuguesa como segunda língua. O inciso IX trata das classes bilíngues de surdos, que são “classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020).

Os outros incisos vão tratar de outros aspectos da educação inclusiva no geral. O primeiro inciso considera a educação especial como a “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020). O inciso III fala da política educacional equitativa, focando em planejar medidas para que todos os alunos tenham oportunidades iguais e possam alcançar seus melhores resultados, valorizando cada individualidade e diminuindo ou eliminando as barreiras que possam dificultar a participação plena do aluno. No inciso IV, o decreto aborda a política nacional inclusiva e, no inciso V, apresenta a política de educação com aprendizado ao longo da vida.

Escolas e classes personalizadas são abordadas pelos incisos VI e VII, respectivamente. Sobre as escolas especializadas, são consideradas as instituições de ensino “planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020). As classes especializadas são organizadas nas escolas regulares inclusivas, nesse sentido, essas salas classes devem oferecer acessibilidade (em todos os âmbitos: arquitetura, mobiliário, materiais didáticos, equipamentos) para atendimento das individualidades dos alunos; essas classes também terão profissionais qualificados. Já sobre as escolas regulares inclusivas, o texto afirma que são as instituições de ensino que “oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (BRASIL, 2020). Por fim, o inciso XI trata dos planos de desenvolvimento individual e escolar, que visa à participação ativa da escola, família e dos profissionais envolvidos, na construção de um planejamento e organização de ações para o público alvo da educação inclusiva.

A Lei nº 14.191, de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A Lei nº 9.394/1996 passa então a vigorar acrescida de um novo capítulo, o Capítulo V-A, que versa sobre a Educação Bilíngue de Surdos.

Art. 60-A. 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).

Integram esse novo capítulo, também, a garantia de apoio educacional especializado, caso necessário; a garantia de ensino ao longo da vida para o aluno surdo, iniciando ao zero ano; acesso a tecnologias assistivas para os surdos oralizados; e professores bilíngues, com formação adequada e especialização, além de materiais didáticos adaptados. Também é estabelecido que “nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas” (BRASIL, 2021).

Também foram acrescentados mais dois artigos à Lei 9.394/1996, os artigos 78-A e 79-C. O primeiro, trata de programas integrados de ensino e pesquisa:

Art. 78- A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (BRASIL, 2021).

Já o artigo 79-C assegura apoio técnico e financeiro, por parte da União, aos sistemas de ensino no que diz respeito à educação bilíngue e intercultural aos alunos surdos, desenvolvendo programas de ensino e pesquisa. Sobre esses programas, o texto garante a participação das comunidades surdas e de instituições de ensino superior no planejamento dos mesmos e cita como objetivos dos referidos programas: fortalecer a Libras e as práticas socioculturais dos surdos; elaboração de material didático bilíngue; “manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas” (BRASIL, 2021). Para finalizar esse artigo, é estabelecido que, na educação superior, os alunos surdos receberão o ensino bilíngue e terão assistência estudantil, como também incentivo à pesquisa.

Em primeiro de janeiro de 2023, por meio do Decreto nº 11.342, é reinstituída a SECADI/MEC e criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Também em primeiro de janeiro de 2023, o Decreto nº 11.370 revoga o Decreto nº 10.502/2020. Esses decretos foram assinados pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva logo após sua posse como o 39º Presidente da República do Brasil.

Abaixo, segue um Quadro-Síntese com alguns marcos na história da comunidade surda no Brasil. As informações encontram-se resumidas e em ordem cronológica, contendo apenas as datas e pontos que nós consideramos mais relevantes para compreender as conquistas e lutas das pessoas com surdez no país.

Quadro 1 – Síntese das Conquistas Políticas da Comunidade Surda no Brasil a partir do século XIX

Ano	Marco	Descrição
1854	Decreto nº 1.331-A	Regulamentava os ensinos primário e secundário, porém, excluía a população escrava e as comunidades surda e cega.
1856	Escola de surdos	Chega ao Brasil a primeira escola para surdos.
1857	Lei nº 939	O Collégio Nacional para Surdos-Mudos passa a receber subsídios do governo imperial.
1873	Dicionário de língua de sinais	Um ex-aluno do Collégio Nacional para Surdos-Mudos publica o primeiro dicionário de língua de sinais no país.
1880	Congresso de Milão	Afirma a superioridade do método oral puro e rejeita o uso de sinais na educação de surdos, impactando a Educação de Surdos em diferentes partes do mundo.
1911	Método oral puro	O Brasil adota, nas salas de aula, o método oral puro em todas as disciplinas.
1957	Proibição da língua de sinais	A língua de sinais é proibida dentro das salas de aula e nos corredores das escolas.
1977	Lei nº 6.494	Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.
1988	Constituição Federal	Trata sobre a Educação Especial.
1989	Lei nº 7.853	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.
1990	Lei nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

1994	Declaração de Salamanca	A importância da língua gestual para a comunidade surda é reconhecida.
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2000	Lei nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
2005	Decreto nº 5.626	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.
2007	Decreto nº 6.215	Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPcD e dá outras providências.
2007	Decreto nº 6.214	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.
2008	Decreto nº 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
2008	Lei nº 11.796	Institui o Dia Nacional dos Surdos.
2008	Decreto nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2010	Lei nº 12.319	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2018	Decreto nº 9.656	Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.
2019	Decreto nº 9.465	É extinta a SECADI.
2020	Decreto nº 10.502	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

2021	Lei nº 14.191	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
2023	Decreto nº 11.342 e Decreto nº 11.370	Reinstituição da SECADI/MEC e Revogação do Decreto nº 10.502/2020, respectivamente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa bibliográfica e documental.

Durante essa exposição de conquistas e perdas para a comunidade surda, conseguimos evidenciar mais de 150 anos de história do Brasil e do mundo. No começo, em 1856, com a inauguração do Collégio, entre a proposta, a aprovação e a fundação, não se poderia imaginar facilmente, poucos anos depois, o direito dos surdos a utilizarem a língua de sinais. Logo depois, percebemos que as decisões do Congresso de Milão, em 1880, impactaram não só a Europa, chegando, algumas décadas depois, ao Brasil, com suas proibições e incentivo para a oralização pura como método de ensino, das pessoas surdas.

Quando falamos em oralização, estamos nos referindo ao Oralismo. Duarte (2009, p. 74) explica que, para os oralistas, “os surdos deveriam se reabilitar de forma que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos”. Esse trecho é reforçado pelas ideias de Heinicke, considerado o fundador do oralismo, que acreditava que a gesticulação atrapalhava o pensamento. Ele também dizia que o pensamento dependia da língua oral. Portanto, ensinar a língua de sinais, e pela língua de sinais, era considerado um retrocesso.

A proibição do uso da língua de sinais, no Brasil, chegou em 1911, apesar de só ter sido efetivamente levada para dentro do IISM em 1957 (DUARTE, 2009). Por mais que as barreiras fossem impostas, os alunos continuaram tendo contato com a língua gestual, mesmo que minimamente. Somente em 1994 a importância dessa língua foi reconhecida, com a Declaração de Salamanca. E, apenas no ano de 2002, o Brasil reconheceu a Libras como a primeira língua (L1) da população surda no país.

A Libras ficou proibida na educação de surdos por mais de 80 anos em território nacional. Os danos causados provavelmente nunca serão medidos, não por falta de fatos e provas, relatos e imaginação, mas, simplesmente, por ser imensurável o prejuízo que todos esses anos trouxeram para a comunidade surda. Esses trechos nos fazem perceber o quão recente é toda essa história. Há 40 anos, a Libras ainda era proibida no país e, há 20 anos, essa língua foi reconhecida. Logo em seguida, em 2005, o poder público admite a necessidade de incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória para os cursos da saúde e nas licenciaturas, além da oferta da disciplina, como optativa, para todos os outros cursos de graduação. A demora para

a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras também é marcante, faz 12 anos que essa Lei foi promulgada.

A história de lutas da comunidade surda data de séculos passados. Duarte (2009, p. 84) conta que os surdos “fazem parte de um grupo de pessoas com limitações específicas que eram considerados pela percepção vigente, sobretudo até a Idade Média, como ‘anormais’, seres ‘monstruosos’.” A autora continua explicando mais detalhes, como no século XVII, em que “eram tratados como ‘indivíduos a corrigir’, ‘interditados’ por instituições de adestramento”. E, hoje, finalmente, vemos uma postura completamente diferente, do governo e da sociedade, com relação às pessoas com surdez. Hoje, falamos sobre direitos, deveres, sobre fazer com que eles sejam e sintam-se cidadãos do/no mundo. Trabalhamos e lutamos pela inclusão, diversidade, acessibilidade. Em pouco tempo, muitas leis novas foram instituídas, a favor de um presente e um futuro mais leve, mais tranquilo, com mais igualdade e equidade.

1.1 Oralização e Oralismo

O Oralismo ganhou força em 1778, quando Samuel Heinicke fundou a primeira escola oralista do mundo, em Lípia, na Alemanha. Heinicke é considerado o “Pai do Método Alemão”, ou o “Pai do Oralismo Puro” e foi ele quem deu início à base da filosofia oralista. O oralismo preza pela fala, deixando de lado a língua de sinais e quaisquer outros tipos de comunicação. Após o Congresso de Milão, em 1880, o Oralismo se espalhou pelo mundo, sendo o método votado pelos congressistas como melhor opção para a educação de surdos. A inserção do Oralismo não foi imediata, sendo progressiva e gradual em cada país e chegando ao Brasil na década de 1950 (KÉZIO, 2016).

De acordo com Kézio (2016, p. 170), ao abolirem a língua de sinais, “se deu a concepção que os sinais não tinham valores linguísticos na qual não passavam de mímicas”, reforçando então que a língua de sinais deveria ser evitada e que as disciplinas escolares deveriam ser ensinadas através da língua oral. O autor também comenta que, para o Oralismo, o surdo deve ser igual ao ouvinte e, para isso, sua deficiência deve ser minimizada.

Salles (2004, p. 55) também fala sobre a metodologia Oralista e explica que a mesma é “pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração.” De acordo com a autora, por conta disso, a aprendizagem da fala “tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado.”

De acordo com Goldfeld (1997), para os oralistas, o uso da linguagem de sinais atrapalha o desenvolvimento da fala e, por isso, deve ser proibido. Novamente, a surdez é vista como um fator a ser minimizado. Poker (2011) explica que o método Oralista tem alguns requisitos para seu sucesso: a) dedicação das pessoas envolvidas na educação da criança; b) o início da reabilitação deve ser o mais precocemente possível; c) não se pode oferecer outro método de educação se não a modalidade oral; d) a família tem participação ativa no ensino da língua oral; e) participação de profissionais especializados.

Poker (2011, p. 6) resume o Oralismo em um método que consiste em fazer “com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. Gestos, Língua de Sinais e alfabeto digital são expressamente proibidos”.

1.2 A Língua Brasileira de Sinais – Libras

Para introduzir a Libras e suas características, Harrison (2013, p. 28) inicia a discussão com um ponto de vista comum entre os ouvintes, a ideia de que línguas de sinais sejam “uma versão sinalizada das línguas orais”. A autora explica que essa ideia se baseia em imaginar a Libras como uma “versão em sinais da língua portuguesa falada no Brasil, ou de que a língua francesa de sinais seria uma sinalização da língua francesa oral” (p. 28). Essa suposição, além de errada, é infundada. “As línguas de sinais são autônomas das línguas orais”, explica Harrison (2013, p. 28), que complementa explicando que as línguas de sinais possuem uma “estrutura linguística diversa, visuoespacial, com sintaxe, morfologia e ‘fonologia’ próprias”.

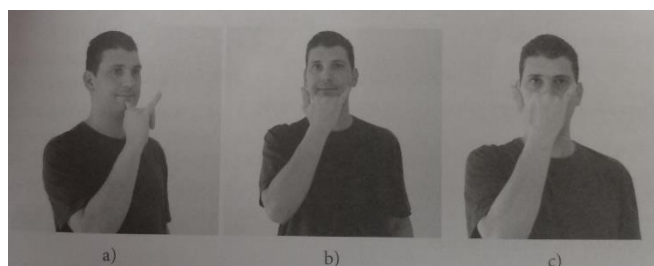
Outra ideia também muito comum entre os ouvintes é a “de que a língua de sinais é universal, ou seja, uma vez que se conheça uma língua de sinais pode-se conversar com surdos de qualquer lugar do mundo”. Sobre esse pensamento também equivocado, Harrison (2013, p. 28) explica que “como qualquer língua, as línguas de sinais são geradas pelas comunidades de surdos no interior da cultura de cada país e se diferenciam entre si, assim como os diferentes povos têm seus idiomas, costumes e manifestações culturais próprios”. A autora também aponta alguns exemplos de sinais da Libras que possuem variações regionais, e até municipais, ou seja, se a variação dos sinais existe dentro de um mesmo estado, a variedade de sinais que existem dentro de um país e entre os países é significativa.

O alfabeto manual (ou datilologia) da Libras é composto por 27 diferentes letras (incluindo o grafema ç). Góes e Campos (2013, p. 71) enfatizam que o alfabeto manual não é a língua de sinais, e que o mesmo possui uma função específica na interação entre usuários da

língua de sinais. O alfabeto manual “é utilizado para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, elementos técnicos, palavras que ainda não possuem sinais correspondentes, ou em algumas situações de empréstimo de palavras da língua portuguesa.”

Além da datilologia, existem parâmetros formacionais que criam o significado dos sinais da língua, sendo eles a configuração da mão, localização/ponto de articulação, movimento, expressão não manual e orientação da mão. Góes e Campos (2013, p. 75) mencionam mais de 60 diferentes configurações de mão e explicam que “uma mesma configuração de mão pode ser usada para representar diferentes sinais, isso porque à configuração de mão se somam os demais parâmetros”. É o caso dos sinais de: a) exemplo, b) desculpar e c) azar, que possuem a mesma configuração manual, mas unindo-se aos outros parâmetros da língua assumem significados diferentes.

Figura 1: Aspectos gramaticais da Libras



Fonte: Aspectos da gramática da Libras in Tenho um aluno surdo, e agora? (2013)

O ponto de articulação é “a área do próprio corpo ou espaço neutro em frente ao corpo onde os sinais são articulados”, de acordo com Góes e Campos (2013, p. 76). Os autores também explicam sobre o movimento das mãos, sendo esse um parâmetro que envolve diferentes formas e direções. Kilma e Bellugi (*apud* QUADROS & KARNOPP, 2004) descrevem o conceito de movimento e o consideram um parâmetro complexo que pode envolver desde os movimentos internos das mãos, como também os movimentos do pulso e movimentos direcionais no espaço. Para finalizar sobre os parâmetros, Góes e Campos (2013, p. 79) falam sobre a orientação das mãos, podendo ser para cima, para baixo, para direita, para a esquerda, para a frente ou para o corpo, e também sobre as expressões não manuais, que são “os movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco”.

A Libras é uma língua completa e complexa, que compreende questões culturais do seu país, povo e sociedade. Possui regras e parâmetros próprios e, mesmo com suas raízes em uma língua de sinais estrangeira, é única e viva, passando por adaptações regionais quando necessário e se transformando todos os dias.

Harrison (2013) traz uma curiosidade em seu texto quando menciona que tanto a Libras quanto a ASL (*American Sign Language* – ou Língua de Sinais Americana) possuem uma influência comum, a LSF (*Langue des Signes Française* – ou Língua de Sinais Francesa), mesmo que o Brasil tenha sido colonizado por Portugal e os Estados Unidos tenham sido colonizados pelos ingleses, a Libras e ASL têm mais em comum com a LSF do que com a LGP (Língua Gestual Portuguesa) e com a BSL (*British Sign Language* – ou Língua de Sinais Britânica), respectivamente.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFRAESTRUTURA ESCOLAR DAS REDES DE ENSINO

Originalmente, esses dois temas foram pensados para capítulos separados. Entretanto, parece incoerente discutir a infraestrutura escolar das redes de ensino sem mencionar seu corpo docente, tampouco é possível entender a infraestrutura sem incluir a formação dos professores que atuam no ambiente escolar.

Pensando nisso, iniciaremos este capítulo com foco na formação de professores e, em seguida, trabalharemos em cima da estrutura das redes públicas de ensino no Brasil no que diz respeito à educação de pessoas surdas. As reflexões acerca da formação docente foram retiradas da leitura do livro *Revista Ibero-Americana de estudos em educação: trabalho docente no contexto da inclusão escolar*, que reúne treze artigos sobre a formação de professores, com estudos de caso realizados em diferentes estados do país; e, também, o livro *Tenho um aluno surdo, e agora?*, que traz uma introdução à Libras e à educação de surdos.

2.1 A Formação de Professores no contexto da educação especial e inclusiva

A Constituição Federal de 1988 aborda, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e atribui ao Estado e à família o dever de promovê-la e garanti-la. Já no artigo seguinte, o 206, a Constituição Federal trata sobre alguns princípios fundamentais para o ensino, sendo um deles o da igualdade de condições de permanência e acesso à escola. Sobre essa inclusão escolar, Uehara e Carneiro (2016, p. 350) refletem que:

Historicamente temos a constatação de que vários grupos foram alijados do sistema educacional por razões variadas como: sociais, culturais, econômicas, religiosas, fisiológicas, entre outras. Dentre esses grupos encontra-se aquele das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, hoje definidos como público-alvo da Educação Especial. Incluir esse grupo no ‘todos’ da educação, implica em uma modificação do sistema de forma a considerar suas características e especificidades.

As autoras são responsáveis por um estudo de caso em uma cidade no interior de São Paulo. O objetivo do trabalho em questão era responder algumas perguntas: a) incluir legalmente significa incluir de fato? b) como os professores têm percebido a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns? c) como tem se dado a prática

pedagógica desses professores para com alunos da Educação Especial? d) que tipos de apoios esses professores estão recebendo?

Mesmo se tratando de um trabalho de pesquisa específico, em uma única escola do Brasil, os resultados trazem reflexões importantes para a discussão acerca da formação de professores e a infraestrutura escolar das redes de ensino. A seguir, apresentamos alguns resultados do estudo das autoras e suas conclusões.

Acima, já apresentamos as perguntas que guiaram e motivaram o estudo de caso. Porém, mais algumas informações são necessárias para entendermos o cenário geral e a escolha das duas pesquisadoras. Elas optaram por fazer essas perguntas para treze professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e citam as seguintes razões para tal escolha:

Mais da metade dos alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas das redes estaduais e municipais no país frequentam este nível de ensino; no município em questão aproximadamente 55% das matrículas realizadas na Educação Especial são feitas para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (UEHARA & CARNEIRO, 2016, p. 351).

Para a coleta dos dados, as pesquisadoras elaboraram um questionário que foi entregue aos professores. A escola escolhida tinha 508 alunos, sendo 17 de alunos público-alvo da educação especial e que recebiam atendimento educacional especializado. Das dez questões que compõem o questionário, abordaremos com mais detalhes apenas três.

A questão 4 é formulada da seguinte maneira: “Você acredita que a inserção de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns é uma forma adequada de se realizar a inclusão? Por que?”. A partir das respostas, as pesquisadoras fizeram a análise a seguir:

Apenas dois professores responderam sim, tendo como base de argumentação a socialização, e um deles considerou o desenvolvimento das capacidades desses alunos e a reprodução daquilo que é a vida em sociedade. Vale lembrar que a socialização é uma consequência natural do processo da escolarização, e não seu objetivo. [...] Três professores ficaram no campo da incerteza. [...] Os outros oito professores responderam que não, apontando como empecilhos o grande número de alunos nas classes, a falta de apoio auxiliar, falta de formação dos professores para essa tarefa, falta de recursos materiais, falta de estrutura física adequada, falta de recursos humanos e, por fim, falta de uma cultura de inclusão (UEHARA & CARNEIRO, 2016, p. 356-357).

Já a questão 6 traz a seguinte pergunta: “Na escola em que atua estão disponíveis para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial: infraestrutura adaptada? Dê exemplo”.

Foram oito respostas “sim” e cinco “não”. A discussão sobre as respostas dessa questão segue abaixo:

Os itens citados como exemplo dessa infraestrutura se resumem a rampas, banheiros adaptados e sala de recursos, ou seja, infraestrutura física, demonstrando pouco conhecimento por parte dos professores sobre uma infraestrutura realmente adequada para uma escola atender alunos com todos os tipos de necessidades. Isso revela que caminhamos pouco no sentido da inclusão e por isso não conhecemos nem as necessidades e nem as soluções para elas (UEHARA & CARNEIRO, 2016, p. 360).

Por último, a questão 9, que traz a pergunta: “Como você avalia sua formação para lecionar em classes com alunos de inclusão?”. Um professor respondeu “péssima”, seis responderam “ruim”, três responderam “regular”, dois consideram “boa” e apenas um professor respondeu “ótima”.

Uehara e Carneiro (2016, p. 369) discutem esse tópico ao longo do estudo realizado:

A cultura inclusiva [...] parece não depender, pelo menos não totalmente, do conhecimento teórico sendo preciso que haja um movimento de formação em serviço capaz de ser uma proposta abrangente de formação que desenvolva não somente aspectos teóricos como em um curso, mas estudos de casos reais dos professores participantes, criação de espaço de reflexão por parte dos mesmos de seu trabalho enquanto profissionais, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação.

Nesse momento, as pesquisadoras reforçam não só a necessidade de maior foco teórico durante a graduação dos alunos de licenciatura, mas, também, a importância de fazer com que esses graduandos tenham uma experiência, uma vivência prática com a Educação Especial antes de ingressarem no mercado de trabalho e nas práticas docentes.

Para fechar o estudo, as pesquisadoras concluem:

Observamos que o oferecimento de matrícula, primeiro passo no caminho da escola para todos, portanto fundamental, não garante ensino e aprendizagem. [...] é preciso criar uma cultura de colaboração, envolvendo professores comuns, professores especializados, gestão da escola, família, parceiros da comunidade, enfim, todos os recursos humanos capazes de oferecer à escola e aos alunos condições plenas de desenvolvimento. A inclusão escolar faz parte de um movimento que pressupõe mudança de modelo, de estrutura e de política, se constrói a partir de dentro, com análise crítica do que está posto e reflexão propositiva para onde vamos (UEHARA & CARNEIRO, 2016, p. 372).

Escolhemos iniciar a discussão do tema com apontamentos desse estudo, pois, mesmo que se trate de uma escala pequena e não olhe para a comunidade surda em específico, acreditamos que ele possa, em muitas partes, representar a situação atual do país com relação à formação de professores e à infraestrutura escolar oferecida pelas redes no que diz respeito às pessoas com surdez.

Já o trabalho de Garcia, Diniz e Martins (2016) reforça o quanto a equipe docente faz parte da infraestrutura oferecida pela escola e o quanto a estrutura oferecida pela rede impacta no trabalho docente. O estudo das pesquisadoras aconteceu em uma escola localizada no estado de Minas Gerais e teve como objetivo observar e analisar como se dava o “processo de inclusão na unidade escolar, quais os desafios enfrentados e os subsídios oferecidos pela escola” (GARCIA, DINIZ & MARTINS, 2016, p. 443). Como instrumento de pesquisa, as pesquisadoras utilizaram um questionário que foi aplicado a cinco professores que lecionavam no Ensino Médio. O questionário continha sete perguntas e, de forma geral, procurava saber se o professor tinha noções básicas para trabalhar ao lado de alunos com necessidades educacionais especiais.

Durante toda a introdução do estudo, as pesquisadoras reforçam que a Constituição Federal brasileira “garante a todos os indivíduos o direito à qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino” (GARCIA, DINIZ & MARTINS, 2016, p. 438). E, a partir disso, iniciam suas reflexões acerca do trabalho docente e da infraestrutura das redes de ensino: “analisar a prática pedagógica implica necessariamente em discutir a identidade do professor, tendo em vista que todo processo educativo escolar está diretamente relacionado à sua atuação, embora dependa de uma estrutura macro e micro” (GARCIA, DINIZ & MARTINS, 2016, p. 438). Logo em seguida, as pesquisadoras começam a discutir sobre a qualidade do trabalho do professor:

A qualidade do trabalho do professor está vinculada a uma série de condições: quantidade de alunos em cada turma que atende, horário de trabalho, tempo disponível para preparação das aulas, apoio de profissional preparado para acompanhamento contribuindo para sua prática educativa, qualidade dos recursos didáticos existentes na escola, reuniões de estudo, entre outros. Esse vínculo de qualidade na escola se entrelaça às questões de identidade e formação dos profissionais que atuam nessa instituição e que, assim, são agentes ativos no processo para tornar a escola pública o espaço adequado à aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Questões relacionadas à identidade e formação do professor têm ocupado lugar de destaque, por questões políticas, teóricas e práticas (GARCIA; DINIZ & MARTINS; 2016, p. 439).

Acerca desse trecho, as pesquisadoras reforçam a necessidade da formação inicial e em serviço, apontando como “indispensável ao professor e essencial à sua atuação com o aluno”. Essa opinião converge com a opinião das pesquisadoras do primeiro estudo mostrado neste capítulo, que também explicitaram a importância e necessidade da formação inicial e em serviço.

Em continuidade, Garcia, Diniz e Martins (2016) defendem que seja repensada a formação de professores do ensino regular: “para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, cursos de formação de professores do ensino regular devem estar inteiramente voltados para práticas que acompanhem a evolução das ciências da educação e que não excluam nenhum aluno”. E voltam a defender, em seguida, que “a escola para ser inclusiva deve estabelecer um espaço democrático que promova a participação de todos respeitando suas peculiaridades” (p. 439-440).

Gradualmente, o foco atinge toda a equipe do ambiente escolar “considerando que a diferença é inerente ao ser humano, e reconhecendo a diversidade como algo natural, em que cada ser pode usar de seus direitos coletivos na sociedade, um novo conceito surge, denominado Inclusão (GARCIA; DINIZ & MARTINS, 2016, p. 441). Para discutir o conceito de inclusão, as autoras trazem a definição de Mantoan (1997, p. 41) que a define como “o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos”.

A partir desse momento, as autoras refletem sobre a participação da escola em geral: “coordenação, professores e demais funcionários, devem assumir o compromisso de tornar a escola inclusiva, acreditando que as mudanças são possíveis desde que haja uma transformação nos atuais modelos de ensino” (GARCIA; DINIZ & MARTINS, 2016, p. 441). Argumento amparado por Mantoan (1997, p. 120), que acredita que “ao incluir crianças com necessidades especiais na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas”. De forma conclusiva, tanto as pesquisadoras citadas, quanto Mantoan (1997), concordam que, para acontecer a inclusão, é necessário que o trabalho seja realizado para além da sala de aula, atingindo todo o ambiente escolar.

Diferente do primeiro estudo abordado por nós, Garcia, Diniz e Martins (2016) escolheram fazer o estudo de caso com professores do Ensino Médio. As pesquisadoras justificam essa escolha ao mencionarem os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar 2011 sobre o número de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do Ensino Médio. O Resumo evidencia o crescimento do número de matrículas, que triplicou entre 2007 e 2011. As autoras explicam que:

À primeira vista, esses dados nos chamam atenção por seu aspecto positivo, mas um olhar mais aprofundado mostra que ainda há necessidade de obter avanços, isso porque a quantidade de matrículas – e a qualidade do acesso por trás desses números – ainda está muito aquém do ideal. Enquanto no Ensino Fundamental alunos com NEE representam 1,4% do total; no Ensino Médio, apesar do crescimento, são apenas 0,4%. A disparidade sinaliza que um número considerável de pessoas com alguma

deficiência deixa a escola sem chegar à última etapa da Educação Básica (GARCIA, DINIZ & MARTINS, 2016, p. 442).

E seguem com os apontamentos:

Entre os fatores que contribuem para essa desigualdade destaca-se a própria estrutura do Ensino Médio – que em muitas instituições ainda está associado a uma formação medida apenas pela produtividade intelectual ou profissional. Como consequência, falta espaço nos currículos para uma preocupação devida com a inclusão. Somam-se a isso os problemas já conhecidos de infraestrutura escolar voltada ao atendimento a esses alunos, comuns em todas as etapas da Educação Básica (GARCIA, DINIZ & MARTINS, 2016, p. 442).

Além de observar e analisar o processo de inclusão na escola escolhida, o trabalho teve também como objetivo compreender quais os desafios enfrentados e os subsídios oferecidos pela escola. Das sete perguntas que compõem o questionário aplicado, evidenciaremos aqui apenas as questões 5 e 6.

A questão 5 é apresentada da seguinte forma: “na escola que atua é oferecido suporte para lidar com os casos de inclusão? Se sim, como é realizado?” Dos cinco professores, quatro responderam “não” e um respondeu que não tinha essa informação. E a questão 6 apresenta a pergunta: “você acredita no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? O que você acha que pode melhorar, ou o que está faltando?”. Dos cinco professores, dois respondem que acreditam no processo de inclusão; um responde que não acredita; e os outros dois não respondem diretamente à questão, sendo que um deles apresenta sua resposta da forma a seguir: “é uma via de mão dupla, o aluno especial pega características do ‘normal’ e este pega atributos ao especial”. Já sobre a segunda parte da pergunta, são abordados temas como maior orientação dos professores, cursos na área, orientador ou auxiliar para ajudar os professores, formação de professores e políticas especiais.

Novamente, esse estudo converge com o anterior, assumindo as mesmas pautas e observações. A formação de professores novamente é citada e colocada em foco, enquanto outros fatores de infraestrutura também são questionados e avaliados. Para finalizar o trabalho, as pesquisadoras observam que “além dos professores não serem bem preparados, falta informação e compreensão de toda equipe escolar no que se refere à educação inclusiva [...] podemos inferir que a ideia de inclusão para esses professores é apenas a oportunidade de socialização.” E concluem ao ressaltar que “a inclusão não é uma utopia, nem apenas uma expressão linguística e física de um processo histórico e que não tem fim, é responsabilidade de todos, devendo ser entendida dentro do enfoque dinâmico, processual e sistêmico.”

Nesse mesmo sentido, o trabalho de Candido, Nascimento e Martins (2016) reforça que a formação do professor se tornou um dos pontos cruciais na Educação Inclusiva e afirma que:

Desse modo, os desafios encontrados pelo professor no dia a dia da educação se tornarão um espaço de desenvolvimento e expansão das práticas pedagógicas, objetivando a busca de informações, na qual dúvidas, necessidades e incertezas acontecerão no ambiente educacional, e o professor terá um importante papel no delineamento de caminhos para construção do aprendizado, visto que, apesar de documentos legais que apoiam e orientam as necessidades pedagógicas, tais situações ainda são recentes nesta modalidade de ensino, e como acontece com a formação humana, não existe uma fórmula determinada para adquirir o conhecimento (CANDIDO, NASCIMENTO & MARTINS, 2016, p. 457).

Logo em seguida, as pesquisadoras explicitam outra parte importante da nossa discussão, ao mencionarem que “apesar da grande responsabilidade, o docente não é único neste desafio”. E continuam a discussão ao dizer que a educação dos alunos PÚBLICO ALVO DA Educação Especial (PAEE) tem “o objetivo de impulsionar o sujeito para o futuro, possibilitando a conclusão da Educação Básica como sendo apenas o encerramento de um ciclo e o início de uma nova etapa de conquista”.

Ainda sobre a importância do docente e sua formação, Mittler (2002, p. 189) indica que “assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo”.

Candido, Nascimento e Martins (2016) pontuam o artigo 59 da LDB 9394/96, que determina que “os professores deverão ter especialização adequada para atuarem na Educação Especial”. Porém, nas palavras das próprias pesquisadoras, “o que ocorre são professores atuando em salas com alunos público-alvo da educação especial sem preparação específica” (CANDIDO, NASCIMENTO & MARTINS, 2016, p. 461).

Mais uma vez, também reiteram o docente como parte de uma infraestrutura maior, um sistema onde todos precisam trabalhar juntos e na mesma direção para que processo educativo seja efetivo:

O professor pode ser considerado um elemento fundamental na organização de espaços educacionais mais apropriados, porém ele não é o único responsável por essa mudança e reorganização do ensino, é de extrema importância que haja uma participação em equipe, sociedade, coordenação da instituição educacional e corpo docente, para que bons resultados sejam obtidos (CANDIDO, NASCIMENTO & MARTINS, 2016, p. 461).

Similarmente em seu trabalho, Caramori (2016, p. 474) destaca a importância do processo de formação do docente, seja essa formação inicial ou continuada, já que ele está

“intrinsecamente ligado a essas rupturas e mudanças de postura e de prática que a inclusão exige, pois é um dos pilares do seu desenvolvimento profissional.” A pesquisadora, ainda, discorre sobre a Resolução CNE/CPnº 01/2002 que “institui Diretrizes Curriculares em âmbito nacional para a formação de professores da educação básica atenta para a necessidade de formação continuada” (BRASIL, 2002).

Seguindo o tema levantado pelos trabalhos apresentados anteriormente, Caramori (2016, p. 474) também discute a importância da prática desses professores em formação e chama a atenção para a discussão “da dicotomia entre teoria e prática que precisa ser superada”. Mais uma pesquisadora que reforça a necessidade de os alunos de graduação terem contato com a sala de aula e suas pluralidades, principalmente no que diz respeito à educação de alunos PAEE.

Até o momento foram trazidos textos que não trabalharam especificamente a comunidade surda e a formação de professores no que diz respeito à educação desse público. A discussão anterior serviu para ilustrar que, mesmo amparados por tantas leis e regulamentações, o sistema nacional de ensino ainda não oferece um ambiente escolar totalmente inclusivo para seus alunos e o destaque e importância da formação docente para um trajeto de conquistas e sucesso na trajetória escolar dos alunos com deficiência.

Já com o trabalho de Santos e Campos (2014), o foco será, especificamente, na formação de professores da educação básica no que diz respeito ao ensino de Libras para os mesmos. As pesquisadoras publicaram o trabalho “O ensino de Libras para futuros professores da educação básica” como parte do livro “Tenho um aluno surdo, e agora?” (LACERDA & SANTOS, 2013), sendo seu capítulo o de número 14. Ao longo do capítulo as pesquisadoras relatam suas percepções como docentes da disciplina de Libras ministrada a alunos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Para introduzir o assunto, Santos e Campos (2013, p. 237) ressaltam que:

O ensino de Libras para futuros professores é um tema que vem nos inquietando há algum tempo. Desde a publicação do Decreto 5.626/2005, muitas questões e dúvidas têm surgido com relação à obrigatoriedade do ensino da Libras nas universidades, sejam elas públicas ou privadas. Diversas instituições, na urgência de cumprir os prazos estabelecidos pela lei, têm contratado profissionais ou aberto concurso para sanar esse problema. Entretanto, a forma como tal disciplina vem sendo organizada é bastante preocupante, pois não há orientação ou norma que defina os seus objetivos, as necessidades formativas dos alunos ou a carga horária mínima necessária.

As pesquisadoras, em seguida, explicitam os motivos de essa disciplina ser imposta aos cursos de licenciatura e de sua importância para a formação de professores:

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo discutida incessantemente, bem como a melhor maneira de realizá-la de forma que o indivíduo tenha seus direitos assegurados. Entretanto, antes de abordar a inclusão de surdos, propriamente dita, faz-se necessário uma reflexão acerca da real causa dos problemas desses educandos no âmbito escolar: boa parte deles é usuária de uma língua que não a utilizada pelo grupo majoritário – a língua brasileira de sinais (SANTOS & CAMPOS, 2013, p. 237).

Como acima mencionado, a maioria dos alunos com surdez são usuários da Libras, sendo necessário que as aulas sejam ministradas na referida língua e as atividades e avaliações sejam adaptadas para a melhor compreensão do aluno. Santos e Campos (2013) relatam suas experiências e discorrem sobre a aplicação de um questionário aos seus alunos da disciplina de Libras, com o qual pretendiam avaliar o ensino da Língua Brasileira de Sinais e conhecer o ponto de vista do aluno, assim seria possível proporcionar melhorias na disciplina, de forma a atender as necessidades e as expectativas dos graduandos.

Uma das questões se referia às expectativas dos alunos; de forma geral, os alunos compreenderam que adquiriram conhecimentos básicos, mas boa parte dos alunos acreditava que sairia fluente na Libras ao final de um semestre. Devemos ressaltar que a disciplina referida oferecia aproximadamente trinta horas distribuídas em aulas semanais, com duração aproximada de duas horas (2013, p. 241).

As pesquisadoras comentam sobre o pensamento dos alunos de saírem fluentes em Libras após um semestre de aula:

[...] Pelo fato de ter uma modalidade diferente da maioria das línguas, visual e gestual, pode gerar a falsa ideia de facilidade de aprendizado, sendo comparada à mimica, ou ainda ser alvo de preconceito, pelo desconhecimento a seu respeito. O não conhecimento acerca dessa língua também pode levar à crença de que seria possível adquirir fluência em um curto espaço de tempo. Cabe a nós, neste momento, fazer uma ressalva: nenhuma língua pode ser adquirida com fluência em tão pouco tempo; e caso haja o desejo, é preciso dedicação, estudo, contato pelo maior tempo possível com ‘falantes’ da língua, entre outros aspectos. Assim como os ouvintes levam anos para adquirir fluência em sua língua, e em outras como o inglês ou o espanhol, disciplinas de trinta horas de ensino de Libras jamais contemplarão esse aspecto (2013, p. 241).

Os alunos relataram dificuldade com relação à compreensão dos movimentos, memorização dos sinais e, também, sobre a ausência de material de apoio disponível. Muitos também mencionaram os materiais disponíveis no mundo digital, em formatos de vídeo, já que a Libras é visual e gestual, e o impresso não mostra com clareza os movimentos das mãos, pontos de articulação dos sinais e expressões faciais. Ainda sobre a pesquisa, nenhum dos

alunos mencionou a possibilidade de receber uma pessoa surda na sala de aula para aprender com ela. Sobre todos esses apontamentos, as pesquisadoras argumentam que:

O objetivo principal da disciplina, inclusive no texto da lei, é uma melhor formação de professores para atuação em salas de aula inclusivas que, possivelmente, terão a presença de alunos com os mais diversos tipos de deficiência, incluindo a surdez. Infelizmente, o tempo da disciplina não permite o aprofundamento dessas questões, mas a disciplina deve proporcionar ao aluno o conhecimento da Libras – que se não usada, esmaecerá -, bem como uma reflexão sobre formas de atuação adequadas para com alunos surdos, possibilidades de conscientização da diferença linguística e cultural e aceitação da língua portuguesa como segunda língua do aluno surdo (SANTOS & CAMPOS, 2013, p. 242).

Santos e Campos (2013) também reforçam que a Libras deve ser ensinada como língua estrangeira, da mesma forma que outras línguas são ensinadas. Porém, é comum que relatem maiores dificuldades ao aprender a língua de sinais, já que se trata de uma língua visual e gestual. Algumas habilidades são requeridas para o aprendizado da Libras, como certa agilidade manual e atenção visual.

De forma conclusiva, as pesquisadoras encerram o texto reforçando a necessidade de essa nova disciplina ganhar uma regulamentação. Enquanto isso não ocorre, sugerem, baseadas em suas experiências, que a carga horária seja maior, ou que a disciplina seja dividida em duas partes: uma teórica e outra prática. Também destacam a importância de os graduandos tomarem ciência da legislação existente para a educação de pessoas surdas e da história e da luta dessa comunidade. Outra recomendação é que, durante as aulas, os alunos não possam conversar oralmente entre si, sendo permitida, apenas, a Libras, assim os incentivando a tentarem e se desafiarem.

Os trabalhos aqui apresentados objetivaram explicitar a importância da formação de professores para que esses possam atuar da melhor forma possível ao lado de alunos PAEE. De forma geral, todos os estudos apontaram o docente como foco principal da infraestrutura oferecida pela rede de ensino no que diz respeito à inclusão. Entretanto, como já anteriormente mencionado, o professor é apenas uma parte de todo um sistema que precisa caminhar rumo à inclusão, oferecendo as condições necessárias para a permanência desses alunos na escola, com um aprendizado de qualidade, que o integre e faça-o sentir-se confortável no espaço onde estuda.

2.2 A infraestrutura das redes de ensino

Para introduzir as discussões acerca da infraestrutura escolar das redes de ensino, apresentamos a seguir algumas leis e decretos que garantem e descrevem o que a escola deve oferecer ao aluno com surdez e quais são os direitos desse aluno no que diz respeito à educação.

A Lei nº 9.394/1996 tem o Capítulo V intitulado “Da Educação Especial”. Nele estão presentes aos seguintes artigos e incisos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Já o Decreto nº 5.626/2005 traz em seu Capítulo IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Como forma de garantir o atendimento educacional especializado, as instituições de ensino deveriam:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

A legislação também visa garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, tanto nas salas de aula quanto em salas de recursos. Além disso, trata da necessidade da disponibilização de equipamentos, acesso às tecnologias de informação e comunicação e recursos didáticos. Sobre a função de tradutor e intérprete de Libras, o decreto elucida que podem atuar nessa função os professores da educação básica, bilíngues, aprovados em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa e relembra que essa posição é diferente da atuação de professor docente.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No ano de 2011, o mencionado decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, que dispõe, sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Em seu artigo 3º, explica os objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Já em 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

É necessário, também, mencionar o artigo 10 dessa Resolução. Como explicam Lima e Santos (2014, p. 23), nesse artigo consta que:

[...] o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: ter sala de recursos equipadas e acessíveis, para alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; organizar cronograma de atendimento aos alunos; elaborar um plano para o AEE que identifique as necessidades educacionais específicas dos alunos e defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas; contar com professores para o exercício da docência no AEE; possuir outros profissionais da educação, como: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; montar redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Lima e Santos (2014, p. 27) reforçam um ponto importante do AEE, quando mencionam que “as atividades desenvolvidas no AEE não devem ser as mesmas das salas comuns, por não serem substitutivas à escolarização, devendo estar articuladas, mas não copiadas ou trocada uma por outra”. Também destacam que, para os alunos surdos, o AEE acontece em três momentos: o atendimento educacional em Libras; o atendimento educacional de Libras e o atendimento educacional de língua portuguesa.

Os autores foram responsáveis por uma pesquisa realizada na cidade de João Pessoa, localizada no estado da Paraíba. A pesquisa tinha por objetivo acompanhar os profissionais do AEE no atendimento a alunos surdos, em uma escola da rede pública. Os alunos participantes da pesquisa acompanharam os atendimentos na sala de recursos multifuncionais.

Santos e Lima (2014, p. 35) relatam que na referida sala “havia um computador adaptado para o trabalho com os surdos, jogos educativos adaptados para os surdos e outros para os cegos, contudo com poucas imagens visuais nas paredes”. Também destacam que, no momento da pesquisa, apenas uma profissional atuava no AEE, com especialização em educação de surdos. Após entrevista com essa profissional, os pesquisadores notaram que ela não tinha a formação prevista em lei para atuar no AEE com esse público.

Ao questionarem sobre suas atribuições como profissional responsável pelo AEE, ela respondeu que ensinava Libras, em Libras e, mesmo com dificuldade, ensinava também o português – cabe ressaltar aqui que a formação da professora é em Artes. Ela também mencionou que os atendimentos só aconteciam no período da tarde, visto que ela era a única profissional disponível para realizá-lo. Os atendimentos funcionavam de segunda à sexta-feira, porém cada grupo de alunos só poderia participar uma vez por semana, pelo mesmo motivo de só ter atendimentos em um período do dia. Nesse momento, os pesquisadores alertam para um

descumprimento do referencial do AEE para surdos, em que é dito que o atendimento deve ser realizado todos os dias.

Por fim, os pesquisadores concluíram que nem tudo previsto em lei era parte da realidade dos alunos, dos professores e da escola em questão. Além dos detalhes apontados, também vivenciaram inúmeros momentos ao lado dos alunos na sala de recursos multifuncionais e puderam observar como funcionava as atividades de cada disciplina.

De forma geral, as leis e os decretos mencionados garantem uma infraestrutura escolar completa para o aluno surdo na rede de ensino: atendimento educacional especializado, tradutor intérprete de Libras na sala de aula regular, materiais didáticos adaptados, acesso a novas tecnologias. Mesmo que as escolas garantam tudo o que está previsto em lei, seria o suficiente para promover a inclusão desses alunos? Acerca desse tema, traremos reflexões de Maria Teresa Eglér Mantoan, estudiosa e referência na área da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Em seu livro *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (MANTOAN, 2003)⁵, a pesquisadora inicia a discussão trazendo uma reflexão importante, em que diz que “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações” (MANTOAN, 2003, p. 12). E continua afirmando que:

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (2003, p. 12).

Mantoan (2003, p. 13) também reflete sobre um binarismo criado pela escola:

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

A autora também alerta para as consequências do mesmo, quando fala sobre o “movimento de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses

⁵ Mesmo se tratando de um livro de 20 anos atrás, a visão de Mantoan perpetua os dias atuais e se faz necessária para a análise e compreensão do cenário atual.

novos alunos” (MANTOAN, 2003, p. 15). Apesar de se tratar de um texto escrito há vinte anos, essa é uma questão ainda muito comum nos dias atuais.

A autora também faz uma diferenciação entre integração e inclusão, em que define a inclusão como algo que “questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. Ou seja, “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16). Mantoan também coloca a integração e a inclusão lado a lado para explicar a divergência:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Para concluir seu pensamento acerca do assunto, retoma a questão da inclusão:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 20).

A inclusão desperta a sociedade para o diferente. O modelo educacional, por mais que tenha sofrido inúmeras mudanças e melhorias, ainda não está pronto para receber alunos com deficiência. A legislação e a realidade, que deveriam caminhar lado a lado, parecem manter uma distância que diminui quase que imperceptivelmente.

Quando falamos em inclusão, falamos em estrutura, em oferta, em direitos, em leis e regimentos. Para falar de estrutura, é necessário falar de arquitetura, acessibilidade, corpo docente, discente, equipe de funcionários e servidores, equipe de coordenação e direção, família. Todos esses elementos são parte de um todo necessário para caminhar rumo à inclusão desses alunos.

Olhar para o profissional que atua juntamente ao professor na sala regular, ou para o profissional que vai atuar na sala de recursos multifuncionais, é tão importante quanto pensar no professor da sala regular. Direcionar a atenção para os recursos que a escola está disponibilizando nas salas e para sua equipe, os incentivos para que toda a comunidade escolar

aprenda a se comunicar com aquele aluno, que conheça a Libras e saiba a importância da inclusão.

Sobre a organização das atividades escolares, Mantoan e Santos (2012, p. 50) defendem que “a aprendizagem, assim como o centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como objetivos da escola, são essenciais para que se adotem práticas escolares acolhedoras e inclusivas” (2012, p. 50). Concluem expondo que “o sentido desse acolhimento não é o da aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de ser receptivo a todas elas”. As autoras ainda discorrem sobre o tempo escolar e o espaço escolar.

Sobre o tempo escolar, elas evidenciam a necessidade de que o mesmo seja coerente com a proposta, ou seja, precisam atuar como facilitadores da construção do conhecimento e ser “planejados de modo que sejam flexíveis e se adaptem aos ritmos dos alunos na aprendizagem” (2012, p. 50). Os espaços escolares são abordados por Mantoan e Santos como aqueles que a escola inclusiva utiliza como facilitares e estimuladores. Além disso, as autoras enfatizam que a escola inclusiva não deve se apegar à configuração mais comum da sala de aula, ou seja, deve fugir do “encarteiramento”⁶ e da centralização da voz autorizada do conhecimento, no caso, a do professor” (2012, p. 50).

Apesar de um tema complexo, nas palavras de Mantoan (2003), é um “sonho possível!” Avançamos muito ao longo dos anos. Mesmo que venha sendo um processo lento, os avanços são notáveis, tanto quanto os desafios.

2.2.1 O Atendimento Educacional Especializado – AEE

Apesar de a introdução ao tema já ter sido feita ao longo deste capítulo, incluindo a exposição das leis e decretos que corroboraram para o estabelecimento de uma política de atendimento educacional especializado dentro das escolas, esse tópico foi colocado em destaque apenas para manter o foco nos detalhes de organização e funcionamento do AEE.

Mantoan e Santos (2012) discutem sobre o AEE e seus objetivos. As autoras pontuam que Atendimento Educacional Especializado é pensado e organizado de forma a suprir as necessidades “de acesso ao conhecimento e à participação dos alunos nas escolas comuns” (p. 30). Em adição a isso, o AEE constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, “embora participar desse atendimento seja uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis” (p. 30).

⁶ Mantoan e Santos (2012) definem o processo de encarteiramento como aquele em que o aluno fica limitado a carteira escolar, fixo.

Dentre todas as suas responsabilidades, o AEE deve apoiar seus alunos, disponibilizar o ensino de linguagens e oferecer tecnologias assistivas.

É importante lembrar que o atendimento educacional especializado se mistura com a proposta da escola comum, porém, as atividades que acontecem durante o atendimento, ou seja, no contraturno, devem ser diferentes das atividades realizadas na sala de aula regular. Portanto, o AEE não substitui o ensino escolar para os alunos sujeitos da educação especial. Os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ao lado dos alunos com deficiência, transtornos gerais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acabam por produzir materiais didáticos, ou fazem adequações a materiais já existentes, visando às necessidades individuais de cada aluno. Mantoan e Santos (2012, p. 31) explicam que os conteúdos das atividades são

[...] selecionados após um estudo de cada aluno, levando-se em conta os problemas referentes às barreiras impostas pelo meio escolar e às necessidades específicas dos aprendizes, de modo que possam ser asseguradas condições de acesso e aproveitamento escolar aos mesmos nas turmas do ensino comum.

O Atendimento Educacional Especializado acontece de diferentes formas ao longo da vida do aluno. Mantoan e Santos (2012) dissertam sobre as diferentes fases da vida escolar em que o AEE atua. Nos três primeiros anos de vida, ele se dá como estimulação precoce do desenvolvimento, sendo esse serviço realizado em parceria com a área clínica e a área social.

Já na educação básica, o AEE aparece como oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no contraturno, ou seja, no período contrário ao período de aulas na sala de aula regular. A educação especial também se faz presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na educação profissional, na educação do campo, indígena e quilombola. Por fim, a educação especial se faz presente no ensino superior, como promoção do acesso a esses alunos, permanência e participação efetiva, a acessibilidade do espaço físico e adaptações nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

De forma geral, o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer dentro do espaço das escolas comuns, na sala de recursos multifuncionais. Como parte integrante desse ambiente, tem-se mobiliários adaptados, equipamentos de informática, materiais pedagógicos, e quaisquer outros utensílios, objetos e materiais que forem julgados necessários para a aprendizagem e ensino dos alunos. Essa sala não necessariamente atende apenas os alunos da escola em que ela está instalada, ela também pode atender alunos de escolas das redondezas, caso essas escolas não tenham condições de atender todos os seus alunos sujeitos da educação especial e suas individualidades.

Além da escola comum, o AEE também pode acontecer em Centros de Atendimento Educacional Especializado, embora esses não sejam os locais preferenciais para a sua oferta. Esses Centros podem pertencer a instituições comunitárias ou filantrópicas, sem fins lucrativos e os alunos regularmente matriculados nas escolas comuns podem ser atendidos. Contudo, essas instituições devem seguir os mesmos critérios prescritos em lei, para que o AEE esteja dentro dos padrões estabelecidos pela Secretaria de Ensino.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM SURDEZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E DESAFIOS

Depois de entendermos os caminhos pelos quais a educação da comunidade surda percorreu e após uma discussão sobre a infraestrutura das redes, neste capítulo discutimos alguns avanços e desafios atuais para a educação de surdos no Brasil. Para isso, iremos nos debruçar sobre recortes do campo normativo que discutimos no Capítulo 1.

Apesar de o nosso foco ser a Educação Básica, apontaremos aqui, também, alguns indicadores do Ensino Superior a fim de compreender o que está acontecendo com os alunos surdos após a terminalidade da Educação Básica, isto é, se vem ocorrendo no mesmo patamar a continuidade dos estudos em nível superior.

3.1 A Lei nº 13.146/2015 e a acessibilidade digital

A tecnologia se faz presente em inúmeros momentos do dia a dia. O que parecia ser um processo gradativo, mostrou-se exponencial: cada vez mais equipamentos e dispositivos, mais modelos, maiores possibilidades. A internet se tornou um lugar em que tudo e todos se integram, desde comércios, cardápios, vitrines, bibliotecas, jornais, até o bate-papo. Há algumas décadas, a tecnologia vem mudando o “modo de viver e socializar na sociedade” (GUERIN, PRIOTTO & MOURA, 2018, p. 727).

Mas, apesar de ter espaço ilimitado, o quão acessível é essa rede? Quantas pessoas realmente têm acesso a ela? Uma pesquisa realizada pelo IBGE, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2019, mostra que 17,3% dos domicílios no Brasil não possuíam acesso à internet (GOV.BR, 2019). Além disso, outra pesquisa⁷ apresenta um dado também surpreendente: dos 16,89 milhões de *sites* ativos no Brasil, menos de 1% são completamente acessíveis para pessoas com deficiência (BIGDATACORP, 2021).

Em 2019, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade tinham alguma das deficiências investigadas. Desse total, 8,5 milhões são idosos (60 anos ou mais).

⁷ Esse trabalho foi realizado pela empresa BigDataCorp, em parceria com o Movimento Web Para Todos (MWPT). Juntos, eles realizam um estudo anual sobre a Acessibilidade na Web Brasileira. O estudo já conta com três edições e, a cada ano, mostra dados mais detalhados. Apesar da evolução positiva, os números ainda surpreendem com a baixa porcentagem dos *sites* brasileiros que são acessíveis.

Na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual; 1,1% (ou 2,3 milhões) tinham deficiência auditiva e 1,2% (ou 2,5 milhões) tinham deficiência mental. Entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que tinham deficiência auditiva, 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cerca de 3,8% (7,8 milhões) das pessoas de 2 anos ou mais tinham deficiência física nos membros inferiores e 2,7% (5,5 milhões), nos membros superiores (IBGE, 2019).

Com tanto avanço da tecnologia, torna-se difícil acreditar que a acessibilidade digital seja ainda tão defasada. A Tecnologia Assistiva que permite a tradução do português para a Libras existe e é gratuita. Para entender melhor todo o cenário que compreende esses avanços até chegarmos à realidade atual, faremos uma breve passagem por tópicos importantes sobre o assunto.

Em 14 de dezembro de 2007, foi aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) o conceito de Tecnologia Assistiva no Brasil:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionabilidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p. 3, linhas 29 a 33).

Nove anos antes, em 1998, José Tonolli e Rita Bersch criaram uma classificação para organizar os objetivos de cada Tecnologia Assistiva. No ano de 2017, essa classificação foi atualizada, pelos mesmos autores, a fim de acompanhar os avanços da área. A categoria 10, intitulada “Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais”, traz exemplos de Tecnologia Assistiva para a comunidade surda, dentre eles os avatares que realizam a tradução da língua portuguesa para a Libras - Língua Brasileira de Sinais (BERSCH, 2017).

Atualmente, esses avatares existem em duas plataformas muito fortes no Brasil: o Hand Talk e o VLibras. O Hand Talk é uma iniciativa privada, enquanto o VLibras é público. Ambos existem gratuitamente na forma de aplicativo para celulares. Já como *plug-in*⁸, apenas o VLibras é fornecido sem qualquer cobrança. Além do fato de essa Tecnologia Assistiva já ter sido pensada e concretizada, no ano de 2015, o Brasil instituiu a já mencionada Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI:

⁸ *Plug-in*: na informática, um *plug-in* ou módulo de extensão é um programa de computador usado para adicionar funções a outros programas maiores, provendo alguma funcionalidade especial ou muito específica.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 63 É obrigatória a acessibilidade nos sítios da internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no País ou por órgãos de governo, para uso da pessoa com deficiência, garantindo-lhe acesso às informações disponíveis, conforme as melhores práticas e diretrizes de acessibilidade adotadas internacionalmente.

§ 1º Os sítios devem conter símbolo de acessibilidade em destaque.

A lei acima retrata a obrigatoriedade de acessibilidade em todos os *sites* ativos no país. O objetivo dessas empresas é buscar entender o motivo de 99% desses *sites* ainda não serem acessíveis para toda e qualquer pessoa, sendo que temos a tecnologia, o público e a lei.

A BigDataCorp lidera o mercado de Big Data na América Latina desde 2013. Big Data “é a capacidade de coletar um extraordinário volume de dados, analisá-los e, a partir do resultado obtido, extrair ideias para inteligência de negócios” (NEOWAY, 2021). A empresa captura dados de mais de 1,5 bilhões de *sites* e bases de dados públicas de todo o mundo.

O Movimento Web para Todos foi idealizado em 2017 e é “um ponto de encontro entre as organizações, desenvolvedores e pessoas com deficiência com o objetivo de mobilizar a sociedade para a causa da acessibilidade digital” (MWPT, 2021). O propósito do movimento é transformar a *web* do país em um ambiente inclusivo para todos.

Juntos, a empresa e o movimento realizaram, até agora, três edições do estudo sobre a acessibilidade da web brasileira. Nos anos de 2019, 2020 e 2021, foram feitos testes em todos os *sites* ativos do país. De forma sintetizada, “são realizados testes em vários elementos das páginas da *web* para verificar algumas das barreiras de navegação que as pessoas com deficiência enfrentam” (BIGDATACORP, 2019). O presidente e fundador da empresa, Thoran Rodrigues, explica que “não é porque um *site* falhou em um teste específico que uma pessoa com deficiência não possa usá-lo. Mas sua experiência de navegação deixará a desejar” (BIGDATACORP, 2019).

Tabela 1 – Dados dos estudos de 2019, 2020 e 2021: BigDataCorp e MWPT

	Sites ativos (milhão)	Falhou em todos os testes (%)	Passou em todos os testes (%)	Passou em todos os testes (Governo) (%)
2019	14,00	5,60	0,61	0,34
2020	14,65	0,01	0,74	3,29
2021	16,89	2,31	0,89	10,54

Fonte: BigDataCorp e MWPT. Elaborado pela pesquisadora.

A Tabela 1 traz, de forma resumida, os resultados das três edições do estudo “Acessibilidade da Web Brasileira”. De 2019 para 2021, houve um salto significativo do número de *sites* ativos, sendo dois milhões e oitocentos e noventa mil *sites* a mais. A queda da porcentagem de *sites* que falharam em todos os testes de acessibilidade impressiona quando comparamos 2019 e 2020. O aumento dessa porcentagem em 2021 pode ter se dado pelo *boom* de novos *sites*. Já a porcentagem de *sites* que tiveram sucesso em todos os testes de acessibilidade ainda não passa de 1%, por mais que esteja aumentando ao longo dos anos. O último dado apresentado na Tabela 1 diz respeito aos *sites* do governo (gov.br) que passaram em todos os testes de acessibilidade. Esse filtro nos mostra um avanço positivo dos *sites* governamentais em direção à acessibilidade. O salto na porcentagem de 2019 para 2021 é animador, mas ainda está longe dos 100%.

3.1.1 VLibras

“O VLibras é o resultado de uma parceria entre o Ministério da Economia (ME), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD), e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do LAVID - Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital” (VLibras, 2021). No próprio *site* do VLibras, é possível fazer o *download* gratuito para computadores, navegadores, *smartphones* e tablets. Existem inúmeros vídeos na internet que explicam como fazer a instalação rápida e gratuita do *plug-in*.

De acordo com as informações do *site*, são mais de dezessete mil sinais na biblioteca da plataforma e cem mil traduções todos os dias. O usuário pode escolher o avatar com o qual vai interagir, sendo duas opções: o Ícaro ou a Hozana.

3.1.2 Hand Talk

O aplicativo que foi premiado pela ONU, em 2015, eleito o Melhor App Social da América Latina, também recebeu o prêmio *Gifted Citizen* de Solução mais Inovadora do Mundo, em 2016. O CEO da Hand Talk, Ronaldo Tenório, foi escolhido pelo MIT – *Massachusetts Institute of Technology*, como um dos 35 jovens mais inovadores do mundo também no ano de 2016.

As informações do *site* falam em mais de quatro milhões de *downloads* do aplicativo para *smartphones* e mais de cinquenta milhões de traduções mensais. Os avatares disponíveis para escolha do usuário são o Hugo ou a Maya. O *blog* do Hand Talk traz inúmeras informações sobre a comunidade surda, como curiosidades, legislações e avanços. É importante destacar que o *download* do aplicativo é gratuito, mas, para ter acesso ao *plug-in*, é necessário fazer contato com um consultor do Hand Talk.

A *startup*⁹ também realiza eventos todos os anos, como é o caso do Link, o festival de acessibilidade digital. Em 2021, aconteceu a quarta edição do evento, de forma completamente *on-line* e gratuita, e contou com intérprete de Libras, audiodescrição e legendas, além de certificado de participação. No último dia do festival, dia 12 de agosto, uma novidade foi anunciada: o *Hand Talk Motion*.

Se até agora só parecia possível o caminho de tradução do português para a Libras, a tecnologia Motion chega para revolucionar: traduz da Libras para o português. A nova função do aplicativo percebe os sinais, expressões e movimentos, e traduz para a língua portuguesa. Foram dois anos de pesquisa para, enfim, realizar o sonho dos idealizadores da *startup*. No *site* do Hand Talk tem uma matéria que explica sobre o novo aplicativo e um vídeo que demonstra o funcionamento da tecnologia. Apesar de ainda não estar disponível para *download*, em breve essa nova função vai chegar aos diferentes produtos oferecidos pela empresa.

Apesar de os estudos mostrarem progresso, os números ainda desanimam. Mais de 99% dos *sites* não são totalmente acessíveis. O caminho está sendo trilhado muito lentamente, em

⁹ *Startup*: Termo da língua inglesa sem tradução oficial para a língua portuguesa, é uma “empresa emergente” que tem como objetivo principal desenvolver ou aprimorar um modelo de negócio, preferencialmente escalável, disruptivo e repetível.

meio a uma sociedade que, além de ter muita pressa, também convive com uma carga diária elevada de notícias e informações veiculadas pela internet. Então, quando juntamos os fatos e constatamos que grande parte dos *sites* ainda não é acessível, podemos dizer que o indivíduo com deficiência está sendo impedido de participar ativamente desse novo modelo social, em que a informação, e a desinformação, chegam tão rápido quanto se vão.

É importante ressaltar que, como já abordado anteriormente, os avatares que fazem a tradução do português para a Libras não são o único tópico explorado nos testes realizados pela BigDataCorp e o MWPT. Existem várias tecnologias e possibilidades que são analisadas pelo estudo. É possível que exista um grande número de *sites* que utilizem a tecnologia assistiva dos avatares, mas que não ofereçam, por exemplo, nenhum meio de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão. Nesse caso, esse *site* não entra como acessibilidade total, mas também não entra como reprovação em todos os testes. Ele fica na porcentagem de acessibilidade parcial, que é alta. No ano de 2021, a porcentagem de *sites* que apresentou acessibilidade parcial foi de 96,79%. Dentro desse número, não temos como saber em quais setores foram as falhas, portanto, é difícil afirmar quantos *sites* hoje utilizam os avatares.

Contudo, o que é possível perceber, como indivíduos que acessam a internet e consomem grande número de conteúdo on-line, é que muitos *sites* ainda não apresentam o símbolo da acessibilidade em Libras no canto direito da tela. É um quadrado pequeno, na cor azul, com o símbolo da Libras em branco. O funcionamento é simples: após abrir o avatar, basta selecionar, com o *mouse*, o texto que deseja ser traduzido. No mesmo momento, o avatar inicia a tradução.

É importante salientar, no entanto, que nem todos os sinais fazem parte do banco de dados. Não é raro perceber o avatar soletrando a palavra em Libras. As atualizações acontecem periodicamente, mas nem sempre é possível suprir todas as palavras. Além do mais, existem expressões que assumem um sentido diferente das palavras individuais que as compõe, sendo algumas já conhecidas pelos avatares e outras não.

É difícil imaginar quantos acessos fazemos por dia, quantificar nosso consumo de conteúdo *on-line*, contabilizar o número de vezes que navegamos em *sites* que não tinham opções de acessibilidade. Se conseguíssemos notar as opções de acessibilidade em alguns acessos diários, nossa inquietação referente ao tema seria muito maior.

3.2 O Decreto nº 6.949/2009 e o direito à educação em todos os níveis

Esse Decreto promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo que, em seu artigo 24º, incube os Estados Partes, assinantes da convenção, de garantir educação em todos os níveis para as pessoas com deficiência. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi elaborada ao longo de quatro anos e contou com a participação de 192 países membros da ONU e centenas de civis vindos de várias partes do mundo. “Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007” (FERREIRA & OLIVEIRA, 2007).

Um dos instrumentos de pesquisa utilizados pelo Brasil para saber sobre as instituições de ensino superior (IES) é o Censo da Educação Superior. Essa pesquisa é realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep. Dentre muitos tópicos estudados por esse Censo, estão o percentual da população com educação superior, número de instituições e suas respectivas categorias administrativas, número de matrículas, cursos, docentes em exercício, número de vagas, de participantes no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além de muitos outros temas que estão relacionados às especificidades do ensino superior.

Dentre os muitos assuntos abordados pelo Censo, o tópico aqui analisado será o intitulado “Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na educação superior no Brasil” e seus dois subtópicos, que tratam do número de matrículas desses alunos em cursos de graduação e, posteriormente, esse número de matrículas por tipo de deficiência, com foco principal nas pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

No ano de 2019, foram 6.569 pessoas com deficiência auditiva que se matricularam em instituições de ensino superior, 2.556 pessoas com surdez e 157 pessoas com surdocegueira. Dentre as que se inscreveram para o ENEM 2020, foram 2.487 com deficiência auditiva, 1.353 surdos e 134 com surdocegueira. Ao olhar o número de alunos surdos que se matricularam no ano em questão, temos um número de 2.556 matrículas. Na mesma pesquisa, o número de instituições de ensino superior no Brasil é de 2.608. Matematicamente, não tem uma pessoa surda para cada instituição. O número total de matrículas no ano de 2019 foi de 8.603.824. Quando comparamos esse total com o número de matrículas de alunos surdos, esse último representa, aproximadamente, 0,03% das matrículas do ano. Se ainda decidirmos adicionar as

pessoas com deficiência auditiva e surdocegueira, a porcentagem de representação passa a ser 0,11%, um número que continua extremamente baixo.

Além desses dados, existem também outras informações importantes para a discussão do tema, como por exemplo, o número de inscrições no ENEM. Em 2016, foram 9.421 pessoas com qualquer tipo de deficiência auditiva (INEP, 2016). Em 2020, esse número caiu para 3.974 (INEP, 2020), menos da metade do número de inscritos de quatro anos antes, porém, devemos lembrar que 2020 foi um ano atípico por conta da pandemia da COVID-19, fato também preocupante relacionado à educação de surdos e à forma como tudo ocorreu de forma remota.

Sabemos que há muitos outros fatores a serem analisados, como o número de alunos matriculados na Educação Básica, principalmente nos anos finais/conclucentes, assim proporcionando uma melhor relação sobre quantos se formam e quantos ocupam esse espaço no ensino superior. Se a cada dia mais conquistas promissoras acontecem para a comunidade surda, cada vez mais leis e maior repercussão sobre o tema surgem, a necessidade de abordar esse tema torna-se cada vez mais pertinente: por que os alunos surdos não estão no ensino superior? Além de mostrar que eles podem, é preciso dizer como eles podem alcançar esse momento. É preciso incentivar, encorajar e desbravar esse caminho ao lado deles.

3.3 O Decreto 5.626/2005 e a Libras como componente curricular obrigatório

Por meio do Decreto nº 5.626/2005, foi estabelecida a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura em todo o Brasil. Desde então, notou-se um movimento das universidades do país para contemplar essa nova mudança e, aos poucos, os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia integraram a Libras como disciplina obrigatória em suas matrizes curriculares. Além disso, como prevê o decreto, a Libras também se constituiu como disciplina optativa para os outros cursos de ensino superior.

Ao longo de seus artigos, o Decreto nº 5.626/2005 não detalha como a disciplina deve ser implementada. Não há menções em relação à carga horária mínima, normas que definam seus objetivos, semestre de realização, meios de avaliação e se deve ser realizada de forma presencial ou *on-line*. Santos e Campos (2013, p. 240) explicam que “dessa forma, o que pode ocorrer é uma banalização da Libras, de forma que seu ensino apenas cumpra o que é exigido por lei, mas que não contemple as necessidades reais de professores em formação”.

Oliveira e Mourão (2012) trazem o relato do estágio supervisionado especificamente realizado com alunos surdos e demonstram o quão importante foi para o acadêmico ter esse contato, o quanto reforçou o aprendizado da Libras, proporcionou novos vocabulários, aumentou o interesse pela Língua e possibilitou o contato com os métodos e adaptações de aula. No Capítulo II, alguns autores citados também reforçam a importância do estágio para que os professores em formação possam ter contato com esse público e aprendam melhor sobre a identidade da pessoa surda, sua cultura, sua língua e suas particularidades.

Além disso, seria necessário pensar a importância de criar tópicos para a implementação da disciplina de Libras nos cursos de graduação, assim garantindo um padrão mínimo que fosse aceito como base para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. A definição desses detalhes se torna necessária à medida que se faz difícil avaliar a eficiência da disciplina, uma vez que não existem parâmetros e exigências mínimas.

3.4 Observatório do PNE e Censo Escolar 2021

Para medir e acompanhar as ações dessas leis e decretos mencionados, é possível utilizar o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 25 de junho de 2014, entra em vigência a Lei nº 13.005, “em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao país a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira”. O *site* também explica que “os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2022).

A Lei nº 13.005, de 2014, apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam desde a Educação Infantil até a Pós-graduação no Brasil; estabelece diretrizes para a profissão docente, a implantação de uma gestão democrática e o financiamento do ensino; aborda estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias no sistema de educação.

No site do Observatório, é possível acompanhar cada uma das 20 metas do PNE. A meta 04 é a específica para falar de Educação Especial/Inclusiva e tem como objetivo principal:

Universalizar, para a população de 4 a 17 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 (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2022).

Esse objetivo principal ainda não apresenta resultados parciais. Porém, é possível analisar os indicadores oferecidos pelo Observatório. O primeiro indicador é a “porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns”; o segundo indicador, o qual utilizaremos de forma mais detalhada, é a “porcentagem da população de 4 a 17 anos com dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar ou deficiência mental/intelectual permanente na escola”.

Nesse segundo indicador, é possível filtrar os alunos matriculados. Utilizaremos o filtro para encontrar os alunos com “Dificuldade permanente de ouvir”, em que selecionaremos os graus de dificuldade: não consegue de modo algum, grande dificuldade e alguma dificuldade.

Navegando pelo *site* do Observatório, após a aplicação do filtro, é possível perceber o número de alunos matriculados no Ensino Básico, sendo 520.839 alunos com alguma dificuldade de ouvir; 94.607 alunos com grande dificuldade de ouvir e; 47.170 alunos que não ouvem de modo algum. Notem, porém, que os últimos dados que temos acesso são de 2010, treze anos atrás. Portanto, essa pesquisa já está desatualizada e não necessariamente espelha a realidade em que vivemos hoje, podendo essa ser até mais otimista.

Vamos mostrar aqui os indicadores de estratégia, mais precisamente a estratégia 4.7, que é chamada “Braille e educação bilíngue Libras/língua portuguesa”:

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 deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 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 surdos-cegos (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2022).

Essa estratégia também não possui indicadores que nos permitam acompanhar o cumprimento dela. De qualquer modo, o Observatório é um ótimo medidor do cumprimento das políticas públicas pensadas e propostas para a Educação no Brasil. A grande capacidade de filtragem específica do *site* nos permite encontrar e conhecer números em detalhes. Torna-se, portanto, um importante aliado para o estudo, a análise e a garantia no cumprimento das leis no país.

O Censo Escolar realizado todos os anos pelo Inep trouxe, em sua edição de 2021, dados sobre matrículas de alunos na Educação Especial. O Censo Escolar é “o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa

estatística educacional brasileira” (INEP, 2021). O Inep realiza a pesquisa em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Sobre a Educação Especial em 2021, o Censo traz 3 indicadores: o primeiro, as matrículas por local de atendimento (classes especiais/escolas exclusivas; e classes comuns); como segundo indicador, temos o percentual de alunos incluídos em classe comum por unidade federativa; e o último indicador diz respeito ao número de matrículas por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Esse último indicador foi realizado pela primeira vez em 2021, portanto, não traz dados comparativos dos outros anos. Importante ressaltar que os dois primeiros indicadores não mostram os números específicos dos alunos surdos matriculados, e sim de todo e qualquer estudante matriculado na Educação Especial.

As matrículas de Educação Especial por local de atendimento dividem-se em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Como forma de melhorar o comparativo entre os anos, escolhemos ressaltar aqui os dados dos Censos de 2010, 2016 e 2021 para esse indicador.

3.4.1 Matrículas de Educação Especial, por local de atendimento 2010-2021.

a) Educação Infantil:

Em 2010, eram 35.397 alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas, e 34.044 alunos matriculados em classes comuns. Já em 2016, o número de alunos em classes especiais/escolas exclusivas era de 11.012 e, em salas comuns, de 58.772. No ano de 2021, os alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas eram 7.905 e, em salas comuns, 106.853 (INEP, 2021).

b) Ensino Fundamental:

Em 2010, eram 142.866 alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas, e 380.112 alunos matriculados em classes comuns. Já em 2016, o número de alunos em classes especiais/escolas exclusivas era de 102.573 e, em salas comuns, de 607.232. No ano de 2021, os alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas eram 88.064 e, em salas comuns, 840.295 (INEP, 2021).

c) Ensino Médio:

Em 2010, eram 972 alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas, e 27.695 alunos matriculados em classes comuns. Já em 2016, o número de alunos em classes especiais/escolas exclusivas era de 1.052 e, em salas comuns, de 74.007. No ano de 2021, os alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas eram 1.038 e, em salas comuns, 172.897 (INEP, 2021). Para sintetizar os dados, produzimos o quadro abaixo:

Quadro 2. Matrículas na Educação Especial, por local de atendimento, Brasil 2010-2021.

Ano	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Ensino Comum	Ensino Especial	Ensino Comum	Ensino Especial	Ensino Comum	Ensino Especial
2010	34,044	35,397	380,112	142,866	27,695	972
2016	58,772	11,012	607,232	102,573	74,007	1,052
2021	106,853	7,905	840,295	88,064	172,897	1,038

Fonte: Censo Escolar 2021 – INEP. Elaborado pela pesquisadora.

De forma geral, o que se percebe em todos os anos é uma diminuição no número de alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas e aumento no número de matrículas em classes comuns. Além disso, vale notar também que em 2010, na Educação Infantil, o número de matrículas em classes especiais era maior do que o número de matrículas em classes comuns; nesse mesmo ano, o número de matrículas em classes especiais para o Ensino Médio era quase 29 vezes menor do que o número de matrículas em classes comuns. O ano de 2021 ultrapassa 1,2 milhão de matrículas na Educação Especial.

3.4.2 Percentual de alunos de Educação Especial incluídos (classe comum), segundo a unidade da federação, Brasil 2021

a) Na Educação Infantil, são seis estados brasileiros abaixo de 90%, sendo eles: Goiás, com 89,6%; Minas Gerais, com 88,7%; Tocantins, com 86,6%; Mato Grosso, com 83,8%; Mato Grosso do Sul, com 68,6%; e Paraná, com 65,6% (INEP, 2021).

b) No Ensino Fundamental, são cinco estados brasileiros abaixo de 90%, sendo eles: Minas Gerais, com 88,4%; Rio de Janeiro, com 86,8%; Mato Grosso do Sul, com 81,0%; São Paulo, com 79,1%; e Paraná, com 69,1% (INEP, 2021).

c) No Ensino Médio, temos cinco estados brasileiros abaixo de 99%, sendo eles: Distrito Federal e Ceará, com 98,9%; Rio de Janeiro, com 98,7%; Rio Grande do Sul, 98,3%; e Sergipe, com 97,3% (INEP, 2021).

Esse indicador mostra que a maioria dos alunos matriculados na Educação Especial estão em classes comuns, em todos os estados. A maior porcentagem de alunos em classes comuns acontece no Ensino Médio, em que o estado com menor percentual registra 97,3% de seus alunos incluídos em classes comuns.

3.4.3 Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, Brasil 2021

a) Deficiência Auditiva: 38.990 alunos (INEP, 2021).

b) Surdez: 21.841 alunos (INEP, 2021).

c) Surdocegueira: 578 alunos (INEP, 2021).

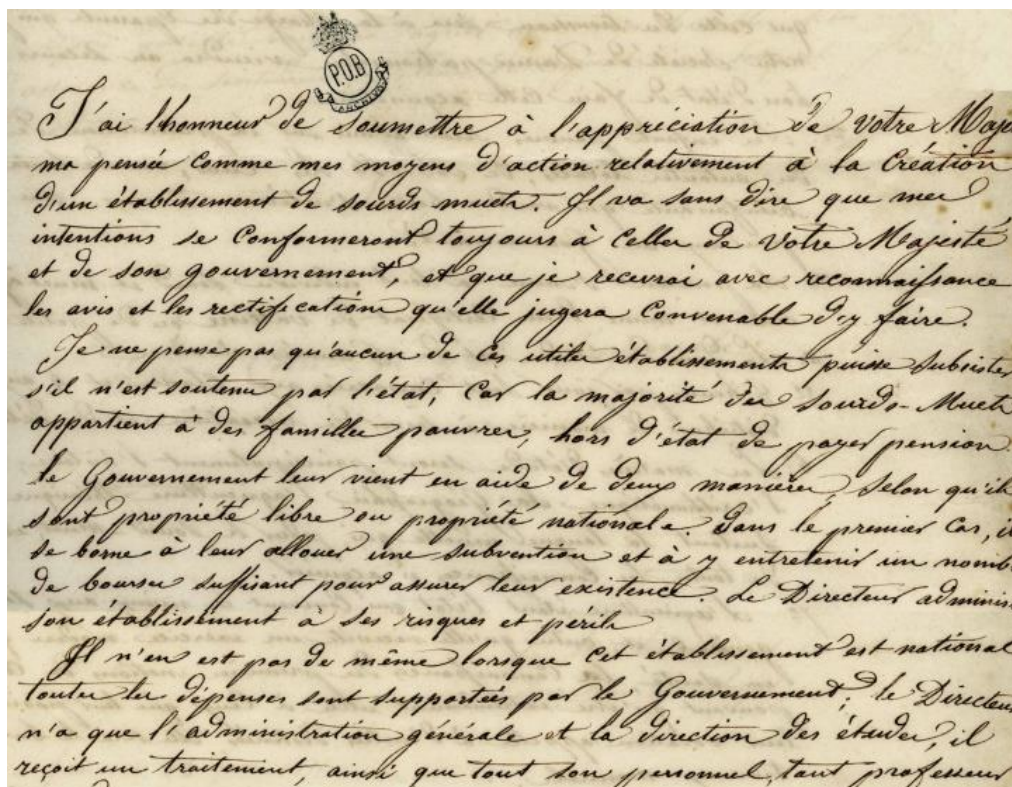
Sendo a primeira vez que tais dados aparecem no Censo Escolar, é difícil criar um comparativo. O Observatório do PNE mostra que, em 2010, o número de alunos que “não ouvem de modo algum” matriculados na Educação Básica, era de, aproximadamente, quarenta e sete mil alunos. Se colocarmos os números lado a lado, percebemos que esse número caiu pela metade em 2021. De qualquer forma, é necessário esperar as próximas atualizações do Censo com os dados desse indicador em questão, para assim criar um comparativo fiel.

3.5 Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

Como já exposto no Capítulo I, o Instituto Nacional de Educação de Surdos iniciou seus atendimentos no ano de 1856, quando ainda era chamado Collégio Nacional para Surdos-Mudos. Por trás da fundação, organização e planejamento do Collégio estava Ernest Huet, professor francês surdo que ensinava alunos surdos e que era adepto da língua de sinais. Em 1855, Huet enviou uma carta a D. Pedro II dando instruções de como criar um Instituto para a educação de pessoas com surdez. A carta continha três páginas e foi escrita em francês. Abaixo uma imagem de trecho da carta enviada a D. Pedro II, disponível no site do INES.

Nas três primeiras linhas, é possível ler o seguinte trecho: “Tenho a honra de submeter à apreciação de Vossa Majestade os meus pensamentos e meios para a ação relativa à criação de um estabelecimento para surdos e mudos” (HUET, 1855, tradução nossa).¹⁰

Figura 2: Trecho da carta de Huet à D. Pedro II



Fonte: Repositório do INES. Carta de Huet à D. Pedro II.

A estrutura curricular do Collégio, na época, era composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios, todas elas eram parte da proposta de ensino apresentada por Huet.

No ano de 1867, o Decreto nº 4.046 aprovava o regulamento provisório do Instituto dos Surdos-Mudos, como passou a ser chamada a instituição. Esse mesmo decreto trouxe novas disciplinas para currículo e novas normas para o Instituto. Sobre a admissão dos alunos, era proibida a admissão dos menores de 9 anos e maiores de 16 anos; dos que “se acharem em estado de idiotismo, e por isso incapazes de instrução” (BRASIL, 1867); e dos escravos.

¹⁰ “J’ai l’honneur de soumettre à l’appréciation de la votre Majesté ma pensée comme mes moyens l’action relativement à la création d’un établissement de sourds muets.”

Também é percebido no texto que todas as referências são feitas aos “alunos” ou “meninos”¹¹. O novo currículo era composto por “Leitura. - Escripta. - Doutrina Christã. - Arithmetica. - Geometria elementar e Desenho linear. - Elementos de Historia e Geographia, sobretudo nacionaes - Portuguez - Francez – Contabilidade”, e era desenvolvido em 5 anos de estudos (BRASIL, 1867).

Tobias Rabello Leite, diretor do Instituto dos Surdos-Mudos entre os anos de 1868 e 1896, publicou, em 1869, um relatório sobre o funcionamento do Instituto com detalhes sobre o prédio, contratações, alunos e outros assuntos. No documento, Tobias cita todos os alunos matriculados no Instituto no ano de 1868. Eram 18 alunos, sendo 4 meninas. Dos 18 alunos, apenas 3 eram contribuintes, um pensionista e os outros 14 eram do estado do Rio de Janeiro. A faixa etária definida para alunos do Instituto era seguida à risca, como exposto por um trecho do relatório de Tobias, que sugere ao governo que duas alunas, estando próximas à puberdade, sejam retiradas do Instituto, mesmo antes de concluir a instrução literária, para que não causem inconvenientes. O diretor também explicita que ambas possuem condições de serem contratadas já que têm conhecimentos na área da costura.

Já o relatório de 1871, traz o número de 13 meninos como corpo discente do Instituto. Além disso, o documento também expressa a frustração do diretor após enviar cartas aos Bispos pedindo ajuda na divulgação do Instituto e não obter o apoio esperado:

Fui, porém, pouco feliz na minha tentativa, porque só o venerando Bispo de Marianna se dignou de acolher benignamente a súplica que fiz em nome da religião e da humanidade; nenhum outro mais se dignou nem ao menos de acusar o recebimento de minha humilde carta. [...] Para dissipar a crença errônea, em que muitos estão, de que no Brazil são poucos os infelizes privados da palavra, organizei o seguinte quadro, com as deficientíssimas informações officiaes... (LEITE, 1871).

¹¹ De acordo com Stamatto (2002), em 1827, a Lei Geral de 15 de outubro já havia sido aprovada e permitia que meninas frequentassem a escola no Brasil. No entanto, elas ainda não tinham acesso à mesma grade curricular que os meninos, sendo o foco de sua educação as tarefas domésticas. As escolas particulares foram as primeiras a surgir para a educação de meninas e, portanto, as que não possuíam condições de pagar, não estudavam ou estudavam em casa. Duarte (2009) reforça algumas vezes em seu texto que o Instituto, à princípio, foi criado apenas para atender meninos surdos.

Figura 3: Surdos existentes no Brasil - 1871

PROVÍNCIAS.	MENORES DE 14 ANOS.		MAIORES DE 14 ANOS.	TOTAL.
	Sexo masculino.	Sexo feminino.		
S. Paulo.....	81	49	402	532
Minas.....	41	35	82	158
Rio Grande do Norte.....	34	21	64	119
Paraná.....	30	27	58	115
Ceará.....	16	15	49	80
Pernambuco.....	20	7	52	79
S. Pedro.....	16	9	34	59
Sergipe.....	11	4	33	48
Parahyba.....	6	3	34	43
Maranhão.....	7	1	34	42
Rio de Janeiro.....	4	5	31	40
Santa Catharina.....	7	2	21	30
Alagoas.....	6	3	12	21
Espirito-Santo.....	3	5	11	19
Amazonas.....			7	7
Somma.....	282	186	924	1.392

Fonte: Repositório do INES. Relatório do Diretor 1871.

Apesar de alegar a dificuldade em obter as informações, o diretor conseguiu mostrar o número de pessoas surdas no Brasil, separando-as por sexo biológico, idade e estado.

Em 1901, o Decreto nº 3.964 alterou o nome do Instituto dos Surdos-Mudos para “Instituto Nacional de Surdos-Mudos”, o INSM. No texto do decreto, é possível ler todo o regulamento do Instituto. Mostraremos aqui alguns trechos que consideramos importantes de serem ressaltados para compreendermos o funcionamento da instituição.

O segundo capítulo do Decreto é dedicado ao Ensino. Nele, fica definido que o ensino no INSM acontecerá de forma literária e profissional. No ensino literário, currículo seria composto por “língua portugueza, com o maior desenvolvimento possível; mathematica elementar com applicações práticas ás necessidades da vida commum; história e geographia do Brazil; lições de cousas pelo methodo intuitivo” (BRASIL, 1901). Também ficou estabelecido que o ensino literário teria duração de 6 anos e o método misto¹² seria aplicado em todas as disciplinas aos alunos que estivessem aptos a recebê-lo.

Já sobre o ensino profissional, foi determinado que compreenderia o ensino da “arte typographica, officio de encadernador, de dourador, de sapateiro, gymnastica” (BRASIL,

¹² Método misto é o método que une o ensino da linguagem articulada ao ensino da leitura labial (MAPA, 2023).

1901). Também foi estabelecido que os alunos teriam direito a uma porcentagem sobre a venda do produto que eles fabricaram, sendo essa porcentagem inferior a 50% e calculada “segundo o valor e merecimento de cada objecto fabricado ou trabalho feito” (BRASIL, 1901). A Caixa Econômica Federal teria cadernetas para cada um dos alunos e as quantias referentes a venda dos produtos seriam destinadas a essas cadernetas, sendo entregues aos alunos quando os mesmos deixassem o INSM.

O Decreto determinava que os alunos eram obrigados a aprender um ofício ou arte e que quatro horas era a quantidade máxima de horas diárias que eles poderiam frequentar as oficinas. Caso fosse da vontade do diretor, ele poderia empregar, como operários, nas oficinas, ex-alunos do Instituto que se destacassem na área da oficina escolhida. Também era definido o calendário escolar, com o ano tendo início no dia 2 de março e encerrando no dia 25 de novembro. As aulas aconteciam de segunda a sábado, sendo feriados “os domingos, dias de festa ou luto nacional, e o dia aniversário da fundação do Instituto” (BRASIL, 1901). Por fim, o texto também aprovava a contratação de funcionários para o INSM, suas funções e quantidades, bem como a folha de pagamento para cada cargo/função; impunha as obrigações do diretor, direitos e deveres do corpo docente, bem como dos alunos, e discorria sobre as formas de exames, avaliações, prêmios, licenças e faltas.

O Repositório do INES conta que, em 1906, o Instituto iniciou a produção de uma revista que ficou paralisada por mais de 40 anos até ser retomada na edição de 26 de setembro de 1949. Nessa primeira edição da década de quarenta, a revista lista os aniversariantes de agosto a outubro, sendo possível contar mais de 50 alunos. A publicação também traz o nome e endereço de oito estabelecimentos que ministram o ensino a “surdos-mudos” e mantêm correspondência com o INSM, sendo dois em Porto Alegre, dois em São Paulo e, os outros quatro distribuídos, entre Manaus, Curitiba, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

As outras edições da Revista do INSM trazem atualizações sobre todos os acontecimentos no Instituto, bem como a estrutura curricular, objetivos, atividades realizadas pelos alunos e alunos destaques, além de reunir informações de cunho burocrático, como reuniões e congressos. Em 1954, reunindo artigos de cunho profissional, a primeira Revista de Ensino ao Surdo foi publicada, com autoria da Associação Brasileira de Professores de Surdos.

Atualmente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos atende cerca de 600 alunos e oferece Educação Precoce, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de promover pesquisas, seminários, fóruns, publicações e assessorias e também a formação de profissionais surdos e ouvintes, no Curso Bilíngue de Pedagogia (INES, 2022).

Este capítulo buscou trabalhar os avanços e desafios no desenrolar da história até os dias de hoje. A lei de acessibilidade digital ainda carece de muita atenção, envolvimento e investimento para que atinja porcentagens mais altas de acessibilidade total. As tecnologias assistivas que fazem a tradução do português para a Libras já evoluíram e, hoje, também temos como possibilidade a tecnologia que traduz da Libras para o português, através de um sensor que capta os movimentos do interlocutor.

Os números do Ensino Superior mostram um avanço na quantidade de alunos surdos que chegam a essa etapa de ensino, desconsiderando a quebra que houve nos anos de pandemia. Porém, o número ainda é baixo e mais alunos com surdez deveriam estar ocupando seus lugares na universidade. O Decreto nº 5.626/2005, promulgado há mais de quinze anos, ainda requer atenção e cuidado para que a oferta da disciplina seja estabelecida de melhor forma, assim garantindo um padrão mínimo, ou uma base, para a formação inicial de professores.

Sobre o Plano Nacional de Educação e o Censo Escolar, as análises da Meta 04, que diz respeito à Educação Especial e os comparativos do Censo 2021 com os Censos de 2010 e 2016, se convergem em um demonstrativo da ocupação das escolas por esses alunos nos tempos atuais, além de ser possível perceber o avanço com relação aos anos anteriores.

Dessa forma, buscamos mostrar que leis que foram/são consideradas avanços e marcos político-institucionais importantes nos anos de suas promulgações, ainda enfrentam desafios para serem aplicadas e cumpridas, mesmo anos após suas publicações. Mas, também, quisemos mostrar que desafios passados também puderam ser superados e, hoje, já estão em processo de discussão e visando a avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa nos permitiu compreender alguns caminhos pelos quais a comunidade surda passou em nosso país. A retomada dos momentos históricos no Brasil, e em outros países do mundo, foi responsável por um maior entendimento de como as conquistas foram gradativas e demoradas, além dos imprevistos que aconteceram em meio a tudo, como o Congresso de Milão, que rapidamente retirou direitos dessas pessoas ao proibir o uso da língua de sinais nas escolas. O mais surpreendente é perceber o quão recente é essa história no Brasil. Grande parte do campo normativo que disciplina os direitos das pessoas com surdez e, por conseguinte, os direitos à educação dos surdos, na verdade, nem sequer completou duas décadas de sua instituição.

Conhecer a história da política nacional torna possível a interpretação da realidade atual que vivemos. Desde a fundação da primeira escola para surdos no país, que durante anos carregou em seu nome “Surdos-Mudos”, as pessoas com surdez passaram pela proibição do uso da língua de sinais, que tardou a se desenvolver e se institucionalizar no Brasil; puderam ver seus direitos à educação serem garantidos por lei, em todos os níveis; também vivenciaram sua língua ser reconhecida e, posteriormente, sendo incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; o reconhecimento e regulamentação da profissão de tradutor-intérprete de Libras; e todas as outras conquistas citadas e detalhadas ao longo dos capítulos desta dissertação.

Para melhor compreender o cenário atual, além da história, é necessário entender como se organizam as redes de ensino em questão de oferta de infraestrutura escolar para receber esses alunos. Ao pensar em infraestrutura, não se pode deixar de estudar a formação de professores. O corpo docente da escola é peça fundamental na educação dos alunos, porém, não é a única parte que deve ser analisada. Pesquisar sobre esse tema abriu caminhos para entender que existem muitas peças envolvidas na infraestrutura de uma escola, que vão desde a acessibilidade física, até sua equipe escolar (coordenadores, funcionários, alunos, professores), e que o campo normativo, sozinho, não é capaz de garantir o cumprimento dos direitos que disciplina e assegura.

Nesse sentido, sentimos a necessidade de aprofundar sobre algumas leis específicas que são discutidas mais ao final do texto. Discutimos a acessibilidade digital para pessoas com deficiência; a garantia de educação em todos os níveis e os números da Educação Superior nos últimos anos; a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores,

porém, sem uma regulamentação que discipline sua implementação. Apesar de termos escolhido como foco a Educação Básica, os números da Educação Superior também nos interessam, visto que essa última depende da etapa que escolhemos nos aprofundar neste estudo.

Também foram apresentados números e atualizações referentes à Meta 04 do Plano Nacional de Educação e os números do Censo Escolar de 2021, a fim de tornar possível uma ilustração de como se configura, hoje, a ocupação de espaço nas escolas pelos alunos surdos/alunos com deficiência. Como forma de discutir um pouco mais os marcos históricos, os avanços e desafios ainda impostos à educação de surdos no Brasil, o INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, tem partes de sua história brevemente retratadas para finalizar o capítulo, mostrando a evolução do campo normativo, a estrutura curricular e formas de pensar e agir do Instituto.

A inclusão de alunos surdos na Educação Básica do Brasil é garantida por leis que vigoram desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal. Outras leis e decretos, datados de anos anteriores, também se voltaram para os direitos da pessoa com deficiência, porém, foi com a Constituição Federal de 1988 que o caminho das pessoas com surdez, na educação, começou a se alterar. Unem forças à Constituição Federal, a Declaração de Salamanca, em 1994; a promulgação da LDBEN, em 1996; as leis nº 10.098/2000, nº 10.436/2002, nº 12.319/2015 e nº 13.146/2015 e nº 14.191/2021; os decretos nº 5.626/2005, nº 6.571/2008 e nº 6.949/2009 e tantos outros que aqui foram discutidos anteriormente.

Tais políticas públicas configuram, hoje, a inclusão de alunos com surdez na escola. Por lei, aos alunos fica garantido direito à educação ao longo da vida, iniciando ao zero ano. Também fica garantido o direito desses alunos ao atendimento educacional especializado, além do ensino em sala de aula regular. A escola deve oferecer, em sala de aula comum, o professor intérprete de Libras e, desde que a escola possua o AEE dentro de suas dependências, deve também ter disponível um professor especializado para atender na sala de recursos multifuncionais. Em caso de não ter condições de ofertar o AEE dentro da escola, o aluno surdo deve ser atendido pelo AEE localizado nas proximidades. Por lei, também fica assegurado o ensino bilíngue dos alunos surdos e, em AEE, o ensino **em** Libras, **de** Libras e **de** português. Além disso, toda a parte de acessibilidade física, linguística e social, também é citada nas leis e assegurada por elas.

O Atendimento Educacional Especializado deve acontecer no período de contraturno, ou seja, se o aluno participa da sala de aula regular no período da manhã, o AEE deve acontecer no período da tarde e vice-versa. As leis ainda preconizam a necessidade de as aulas do AEE não serem iguais ou acompanharem as aulas que acontecem no ensino comum, porque o AEE

não deve substituir o ensino comum, mas, sim, somar-se a ele. As salas de atendimento especializado devem dispor de mobiliários adaptados, equipamentos de informática, materiais pedagógicos e o que mais for julgado necessário para a aprendizagem e ensino dos alunos.

A participação e comprometimento do corpo docente também é fundamental para que as leis tenham êxito na prática. Os professores, que têm contato diário e direto com os alunos, precisam estar preparados para encontrar alunos com deficiência em sala de aula. Com relação aos alunos surdos, em 2005, foi publicado o decreto que dispõe sobre a inclusão da disciplina de Libras como disciplina obrigatória na estrutura curricular das licenciaturas, sendo ofertado aos futuros professores, mesmo que minimamente, o que pode ser seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais e um pouco da cultura da comunidade surda. Apesar da existência do decreto, o mesmo não explicita ou coloca parâmetros mínimos de como a disciplina deve ser ofertada, não especifica carga horária mínima, formato (presencial ou on-line) ou sua vinculação com estágio disciplinar obrigatório, ficando a cargo de cada instituição de ensino definir como serão os detalhes e a organização didática da disciplina.

Entender a história do campo normativo é importante para que possamos compreender contexto atual e a realidade dos alunos com surdez na escola, perceber os caminhos percorridos até os dias de hoje e entender como e por que encontramos o cenário atual que impõe ao país e às redes de ensino muitos desafios. Ainda que estejamos avançando, no contexto do campo normativo e nas perspectivas de inclusão social dessa população, no que diz respeito à educação de pessoas surdas, faz-se necessário continuar com a atenção voltada para o assunto para que a luta da comunidade surda ganhe cada vez mais força e que ela possa, além de conquistar mais direitos, não voltar a entrar em risco de perdê-los.

O campo normativo, por mais que, em uma utopia, fosse perfeito e completamente seguido, ainda não seria capaz de, sozinho, resolver a questão da inclusão social das pessoas surdas na comunidade. Para além de uma questão legislativa, é necessário que a população se conscientize acerca das pessoas com deficiência e aprendam a respeitá-las e incluí-las. Após centenas de horas de estágio, experiências pessoais, muita leitura, estudo e discussões, a conclusão que fica é que nós, enquanto sociedade, continuamos a escrever leis inclusivas, mas esquecemos de agir de tal maneira. Enquanto humanos, deixamos, muitas vezes, de ensinar ou praticar o respeito, mas estamos sempre prontos para dizer o que está ou não garantido por lei e, no imprevisível do cotidiano, podemos esquecer que o amor e o respeito também têm poder.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciana Alves Drumond *et al.* Desempenho de Alunos com Deficiência na Rede Regular de Ensino: Impactos da Infraestrutura de Acessibilidade e da Formação Docente. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [s. l.], p. 16-28, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309676375_Desempenho_de_Alunos_com_Deficiencia_na_Rede_Regular_de_Ensino_Impactos_da_Infraestrutura_de_Acessibilidade_e_da_Formacao_Docente_Performance_of_Students_with_Disabilities_in_the_Regular_Education_Net. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017. 20 p.
- BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Inclusiva**, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), n. 22, 2003. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- BIGDATACORP. **Acessibilidade dos sites brasileiros**. Disponível em: <https://bigdatacorp.com.br/acessibilidade-dos-sites-brasileiros/>. Acesso em: 11 abr. de 2022.
- BIGDATACORP. **Acessibilidade em sites e apps brasileiros**. Disponível em: <https://bigdatacorp.com.br/estudo-acessibilidade-em-sites-e-apps-brasileiros-ed-2021/>. Acesso em: 11 abr. de 2022.
- BIGDATACORP. **Acessibilidade na web brasileira**. Disponível em: <https://bigdatacorp.com.br/estudo-acessibilidade-na-web-brasileira/>. Acesso em: 11 de abr. 2022.
- BIGDATACORP. **Sobre a empresa**. Disponível em: <https://bigdatacorp.com.br/sobre-a-bigdatacorp/>. Acesso em: 12 abr. de 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. de 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 186 de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 21 abr. de 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 1331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.964 de 23 de março de 1901.** Aprova o Regulamento para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3964-23-marco-1901-503192-norma-pe.html>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.046 de 19 de dezembro de 1867.** Aprova o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm. Acesso em: 20 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-abril-2007-553445-norma-pe.html>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em: 21 abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.215 de 26 de setembro de 2007.** Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm. Acesso em: 21 abr. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

BRASIL. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.656 de 27 de dezembro de 2018.** Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9656-27-dezembro-2018-787563-norma-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.342 de 1º de janeiro de 2023.** 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.342-de-1-de-janeiro-de-2023-455351302>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Brasil. **Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857.** Fixando a despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858-1859. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824->

1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-publicacaooriginal-78539-pl.html. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.494 de 07 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104850/lei-6494-77>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/decreto/d5.626.htm. Acesso em: 19 abr. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislação>. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 16.769 de 18 de junho de 2018.** Considera pessoa com deficiência, para os fins de ingresso na reserva percentual de vagas para o provimento de cargos e empregos públicos, o indivíduo diagnosticado com audição unilateral e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2018/lei-16769-18.06.2018.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999. Disponível em: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Downloads_PCN.PDF. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 out. 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 fev. 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

CABRAL, Dilma. **Instituto dos Surdos-Mudos.** Arquivo Nacional – MAPA, 2020. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em abril de 2022.

CAETANO, Juliana Fonseca; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Libras no currículo de cursos de licenciatura. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. cap. 13.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 455-470, 2016.

CARAMORI, Patrícia Moralis. Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática: uma experiência de consultoria colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.471-483, 2016.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; UEHARA, Flávia. A inclusão de alunos pública alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.349-373, 2016.

CURRY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Caderno de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

DUARTE, Da Silva Ana Beatriz. **Releitura histórica da educação de surdos no Brasil: 1961 – 1996.** 2009. Tese (Mestrado em Educação) – Curso de Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FERREIRA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lília Novais. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Disponível em <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

FORNARI, Pasquale. **Compte-rendu du Congrès International pour l'amélioration du sort des sourds-muets tenu à Milan du 6 au 11 septembre 1880.** Rome: Héritiers Botta, 1881.

GARCIA, Patrícia Mara Almeida; DINIZ, Rosimeire Ferreira; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 437-453, 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2022

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GÓES, A.M; CAMPOS, M.L.I.L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. cap. 4.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GOV.BR. **Acesso à internet no Brasil**. Disponível em: [https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=Em%202019%2C%20entre%20as%20183,estudantes%20\(75%2C8%25\)](https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=Em%202019%2C%20entre%20as%20183,estudantes%20(75%2C8%25).). Acesso em: 18 abr. 2022.

GREEN, Elizabeth. **Formando mais que um professor**. [S. l.]: Safra Editora e Comércio Ltda., 2015.

GUERIN, Cintia Soares; PRIOTTO, Elis Maria Teixeira Palma; MOURA, Fernanda Carminati. Geração Z: A influência da tecnologia nos hábitos e características de adolescentes. **Revista Valore**, v. 18, p. 726-734, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/187>. Acesso em: 20 jun. 2022.

HANDTALK. **Hand Talk Motion**. Disponível em: https://blog.handtalk.me/tecnologia-inovadora-hand-talk/?utm_campaign=todos_os_participantes_lancamento_hand_talk_motion&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 16 abr. 2022.

HARRISON, K. M. P. Libras: Apresentando a Língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. cap. 2.

HUET, E. **Rapport à l'Empéreur**. 22, junho de 1855. Carta manuscrita. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/185>. Acesso em: 3 jan. 2023.

IBGE. **Pessoas com Deficiência no Brasil**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: março de 2022.

IBGE. **PNS 2019**. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia.html#:~:text=Estat%C3%ADsticas%20Sociais-,PNS%202019%3A%20pa%C3%ADs%20tem%2017%2C%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas,com%20algum%20tipo%20de%20defici%C3%A2ncia&text=Em%202019%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,de%20idosos%20estavam%20nessa%20condi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 jun. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2009**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INEP. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

INES. **Conheça o INES**. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 19 abr. 2022.

KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS, 1., 8 a 10 de jun. 2016, Bacabal (MA). **Anais**. Bacabal (MA): EDUFMA. 2016. p. 166-180. Tema: Linguagem e diversidade cultural. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53115>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos. 1869. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/409>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatorio do Director**. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos. 1871. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/381>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LIMA, Maria Eliziane Pereira; SANTOS, Uilma da Silva. **AEE para Surdos: o legal e o real**. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiências**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

MAPA. **Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930)**. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MWPT. **Movimento Web Para Todos**. Disponível em: <https://mwpt.com.br/movimento/>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

NEOWAY. **O que é Big Data?** Disponível em: <https://blog.neoway.com.br/o-que-e-big-data/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 04 – Educação Especial/Inclusiva**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Estágio Supervisionado e a Educação de Surdos: a importância do bilinguismo. **Anais do SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 8, 2012.

OLIZAROSKI, Iara Mikal Holland. **Trajetória histórica do sujeito surdo e reflexões sobre as políticas públicas que regem a educação dos surdos no Brasil**. Artigo simpósio, [s. l.], [201-]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_simposio_6_892_iaramikal@hotmail.com.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

OTALARA, Aline Piccoli.; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p 485-45, 2016.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2_texto2.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

QUADROS, Ronice Muller.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Cléa Regina; GOLDFELD, Marcia. Vendo vozes: os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. In. **Revista Geles**. n. 6, ano 5, Rio de Janeiro: Babel, 1992.

Repositório INES. **Repositório Digital Huet**. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/>. Acesso em: 3 jan. 2023.
REVISTA DO I.N.S.M. Rio de Janeiro: I.N.S.M., 1949. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/377>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Educação de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2. v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. [S. l.]: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. cap. 14.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)**. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/3936242/a-mulher-escola-brasil-colonia.pdf>. Acesso em 10 dez. 2022.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

VLibras. **VLibras**. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras>. Acesso em: 20 abr. 2022.