

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS
NELSON DE ABREU JUNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT/UEG**

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO
ESTUDANTE SURDO EM UM CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
ANÁPOLIS-GO**

Anápolis-GO

2023

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO
ESTUDANTE SURDO EM UM CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
ANÁPOLIS-GO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Orientadora: Prof^ª Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Linha de pesquisa: Linha 1 - Educação, Escola e Tecnologias.

Anápolis-GO

2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira

E-mail cleonicebrf@gmail.com

Dados do trabalho

Título POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO EM UM CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS-GO

Dissertação

Curso/Programa MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG/IELT)

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 11/01/2024

Local

Data

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

F383p

Ferreira, Cleonice Bicudo da Rocha.

Políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO [manuscrito] / Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira. – 2023.

150 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Políticas públicas educacionais – Anápolis(GO).
2. Educação especial – Estudantes surdos - Anápolis(GO).
3. Inclusão – Deficientes auditivos - Escola bilíngue.
4. Dissertações – MIELT – UEG/UnUCSEH. I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Título.

CDU 376(817.3Anápolis)(043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus

Bibliotecária da UEG/UnUCSEH

CRB1/2385

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DO
ESTUDANTE SURDO EM UM CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
ANÁPOLIS-GO**

Esta dissertação foi considerada _____ para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG-IELT/UEG, em - _____.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Orientadora / Presidente

Prof^a. Dr^a. Olira Saraiva Rodrigues (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Juliana Guimarães Faria (Universidade Federal de Goiás –UFG)
Membro Externo

Anápolis-GO, 11/01/2024

AGRADECIMENTOS

A Deus...

Que diariamenete visitou minha mente com refrigério, meu corpo com ânimo, meus olhos com nitidez, minha memória com funcionalidade. Por proporcionar um tempo de qualidade para que eu pudesse pesquisar uma temática que enche meu coração de alegria, meus olhos de amor e minhas mãos de sinais. Pela sua graça infinita em ter minha família ao lado, em ter minha doce netinha Maria Julia gritando vovó e me fazendo sorrir e levantar um pouco da cadeira da frente do computador. Pelo privilégio de saber que tem o controle da minha vida em suas mãos. Por capacitar-me a escrever sobre um tema tão significativo e que será tão relevante para aqueles que de alguma forma se ocupam de pesquisar sobre surdez. Obrigada por fazer das minhas mãos vozes para ecoar na vida dos surdos.

À família...

Em especial à minha mãe, que apesar do pouco estudo e sem saber muito sobre o que é um mestrado, me apoiou, orou e me motivou. Ela sempre me disse diariamente sobre a vontade de ligar e conversar comigo, mas se mantinha em silêncio para não interromper o raciocínio (ela sempre dizia isso),

Aos meus tios, Jair e Nalva, que sempre torceram por mim. Eles acreditam que tem uma sobrinha de alto nível (rsrsr, obrigado por ser um incentivo), sem contar que bem no meio da escrita o computador cansado, parou de vez, eles se preocuparam e me presentearam com outro novinho e muito bom.

Agradeço minhas irmãs que com o amor que nos une, me admira, me elogia e me motiva. Amo vocês!

Meus sobrinhos que sempre me fizeram sorrir, nosso grupo ~~no~~ familiar no aplicativo de whatsapp é o mais engraçado. Lá falamos de tudo, rimos, choramos, oramos e vibramos...

Aos meus filhos, nora, genro e netas por ser o incentivo que eu precisava. Amo vocês! Em dias longos, uma mensagem no whatsapp, com uma foto linda da Maju ou da Catarina, ah, vou confessar, era alívio para a tensão. Obrigada!

Ao meu esposo, Alex, meu respeito, amor e admiração. Ele foi suporte, o que seria desse tempo sem você, o que seria de mim seu abraço, compreensão e amor...

Ao Programa de Pós-Graduação PPG-IELT...

Meu muito obrigada à Universidade Estadual de Goiás; a todos os professores do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias que contribuíram para meu aprendizado e realização dessa pesquisa, tornando possível desenvolver uma proposta de valia para minha vida profissional e pessoal.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG

Esse grupo contribuiu e contribuirá com minhas práxis, desde o início da minha participação, antes da aprovação do mestrado, já me sentia “na sala de casa” discutindo temáticas relevantes com colegas que pensam e acreditam na diversidade, assim como eu. Já se passaram quase três anos, e esse grupo não tem limite nem prazo de validade. Que felicidade a nossa de ter um lugar para discutirmos temas que reverberarão para outros meios sociais. Obrigada!

Aos Amigos...

No livro de Eclesiastes no capítulo 6 e versículo 14, diz que “Um amigo fiel é uma poderosa proteção: quem o achou, descobriu um tesouro”. Essa mensagem bíblica reflete exatamente sobre o tesouro de estar rodeada de amigos verdadeiros, agradeço minha irmã de coração, Deyse, que vibra com minhas conquistas. Em meio a tantos desafios, encontramos tempo para aquele bom café e curtas conversas, obrigada “irmã”, te amo. Agradeço pela minha amiga Keila Cinara, pelas orações e conselhos, ainda bem que te ouvi. Agradeço minhas amigas, Fhram, Karla que o Crossfit me presenteou, vocês não têm noção do tanto que me ajudaram nesse percurso, nada que uns quilômetros de corrida e umas barras de ferro para cançar o corpo e descansar a cabeça, agradeço a Deus pelo cuidado de me dar as melhores pessoas.

Agradeço minha amiga Itair Regina, que me instigou a ingressar, primeiramente no grupo de estudo, depois como aluna especial do programa e por fim no mestrado. Rê, eu não tenho palavras para te agradecer...

Agradeço minhas amigas e parceiras de programa e orientacoes, Lucila, Kesia, Michele. Sem mais delongas, AMO VOCÊS. Com toda certeza após concluirmos esses estudos, nos encontraremos para um LONGO café regado com mutas experiências vivenciadas desse tempo de mestrado que foi lindo, difícil, desafiador e gratificante.

À Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis Nelson de Abreu Junior

Em 2003 fui acadêmica dessa instituição no curso de Graduação em Pedagogia, sempre acreditei no ensino público, gratuito e de qualidade, eu tive a oportunidade de continuar nesse lugar que faz meus sonhos serem reais. Muito obrigada UEG!!!

À Secretaria Municipal de Educação através da Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania

Quero com meu coração saltando de alegria e gratidão agradecer essa diretoria na pessoa da Juliana Siqueira, atual diretora da inclusão, que em meio a uma diversidade de situações permitiu e apoiou meu afastamento temporário da equipe para concluir essa pesquisa. Jú, muito obrigada, sei que eu tenho amigos que em parceria nos tornamos uma equipe forte, amorosa, consciente. Agradeço a Muriel que é minha amiga e chefe imediata, você é diferenciada, eu te amo. Obrigada Denise, Keila, Ivonilde, Nadia, Ruteniza e Sueni, pela linda amizade que ao longo dos anos se fortalece, vocês são incríveis.

À professora Orientadora

Professora Marlene, com toda certeza é única em muitas características, algumas que me fazem admirá-la ainda mais, é a organização, agilidade com o tempo, antecipação de serviço, e nunca procrastinar, além de outras habilidades que são nitidamente percebidas. Eu tenho um defeito, que sempre foi desafiador assumir e falar sobre isso, procrastinação, não significa necessariamente, preguiça, mas um comportamento de sempre deixar para depois (questões da minha vida que venho evoluindo). As primeiras reuniões eram desafiadoras, medo de não conseguir, medo de não ter tempo. Aos poucos fui me adequando e percebendo que o tempo se for bem aproveitado pode ser meu aliado. Professora, eu te agradeço pela ajuda, não sei se foi consciente ou inconsciente você me viu, você me afetou. Hoje tenho outros olhos para meu tempo, o que fazer dele e com ele. Obrigada por ter acreditado em mim, pelo carinho e por tudo que me ensinou nos momentos que compartilhamos. Reza a lenda que um orientador nunca deixa seu orientando e vice-versa. Obrigada pelas orientações, pela motivação e pela parceria. Que coisa boa!

À Banca examinadora...

Obrigada por aceitar fazer parte de um momento tão especial e único. A leitura minuciosa de vocês fará a diferença na qualidade da escrita que um trabalho científico exige. Vocês têm “olhos de lince” meus agradecimentos pelo tempo que destinaram para contribuir com a pesquisa. Meu coração se regozija no trabalho que realizaram. Admiro vocês!

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Atendimento Educacional Especializado.....	112
Imagem 2 – Momentos de formação continuada. Temas da Educação Inclusiva.....	120
Imagem 3 – Interpretação dos livros paradidáticos.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação das pesquisas de dissertações e teses da CAPES, que se referem às políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo.....	25
Quadro 02 - Ciclo das políticas públicas.....	43
Quadro 03 - Distinções na forma de comunicação entre a Língua Portuguesa e a Libras.....	79
Quadro 04 – Participantes da pesquisa, formação, função e tempo de atuação.....	100
Quadro 05 – Dispositivos legais para a Educação de Surdos.....	101
Quadro 06 – Cursos ofertados pelo Cefope 2021-2023.....	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEADI - Centro de Ensino a Distância
- Cefope - Centro de Formação dos Profissionais em Educação
- CEMAD - Centro Municipal de Atendimento a Diversidade
- CER - Centro Especializado em Reabilitação Auditiva
- CF - Constituição Federal
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
- DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
- EaD - Ensino a Distância
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- Febrapils - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
- Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidades
- GO - Goiás
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
- IE - Intérprete Educacional
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- L1 - Primeira língua
- L2 - Segunda língua
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

PEE - Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PME - Programa Mais Educação

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGIELT - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

PS - Pessoa com surdez

Sealf - Secretaria de Alfabetização

SECADI - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UNB - Universidade de Brasília

WASLI - *World Association of Sign Language Interpreters*

RESUMO

Este trabalho está vinculado à Linha de pesquisa 1 - Educação, Escola e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG. As políticas públicas educacionais inclusivas asseguram a escolarização bilíngue de estudantes surdos com a organização de escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. O problema explorado nesta pesquisa é: como as políticas públicas educacionais vigentes possibilitam aos estudantes surdos da rede municipal de ensino em Anápolis uma escolarização de qualidade, promovendo um desenvolvimento social e pedagógico? O objetivo geral foi analisar as políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO. A pesquisa é qualitativa, quanto aos procedimentos, é bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Aproxima-se da concepção de pesquisa fenomenológica ao tratar seus processos e abordagens. Para fundamentação teórica, foram utilizados pesquisadores/autores que fundamentam este trabalho e que contribuem nos seguintes eixos: Políticas Públicas Educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo - Reis (2013), Souza (2018), Mantoan (2017); Educação bilíngue para surdos - Strobel (2018); Lacerda (2012) Quadros (2006); Formação continuada para educação inclusiva bilíngue – Gatti e Barreto (2009), André (2016); As práxis pedagógicas de um ensino inclusivo bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado - Mantoan (2007), Damázio (2007), Lacerda (2007); Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais - Capovila (2011), Quadros (2005), dentre outros que foram basilares para construção desta pesquisa, colaborando com o processo de compreensão que se dá na teoria e prática. Para realização da pesquisa de campo foi utilizada a entrevista semiestruturada com 4 (quatro) participantes, sendo: duas professoras regentes, uma professora de Atendimento Educacional Especializado-AEE, um tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras em uma escola da rede municipal de Anápolis - GO. No que se refere à análise de dados, foi utilizada a hermenêutica dialética, pois esse tipo de pesquisa se ocupa com significados, motivos, das aspirações, das crenças, das atitudes (Minayo, 2010). Os dados foram organizados a partir de três eixos centrais: a Políticas Públicas Educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo na rede municipal de ensino; a formação continuada em uma perspectiva de escolarização inclusiva bilíngue, enfatizando o uso da Libras como meio legal de comunicação para o estudante surdo; as práxis pedagógicas de uma educação inclusiva e bilíngue, desenvolvidas no ambiente escolar. Os resultados apontaram que: as políticas públicas educacionais inclusivas para estudantes surdos devem ser pautadas na valorização da escolarização em um viés bilíngue, compreendendo a Libras como uma língua visual espacial, para favorecer a aprendizagem desses estudantes. Ademais, desvelou também a necessidade de um trabalho colaborativo, com uma abordagem inclusiva que se constrói nas práxis, interligando as equipes das escolas com as diversas ações e planejamentos, repensando com mais profundidade na formação continuada tendo em vista o processo de escolarização que contemple o estudante pelas nuances da surdez, e das particularidades de uma educação inclusiva bilíngue.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Estudante surdo. Inclusão. Escola inclusiva bilíngue.

ABSTRACT

This work is linked to Research Line 1 - Education, School, and Technologies of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language, and Technologies (PPG-IELT) at the State University of Goiás – UEG. Inclusive educational public policies ensure bilingual education for deaf students through the organization of bilingual schools and classes, as well as inclusive schools. The problem explored in this research is: how do current educational public policies enable quality education and promote social and pedagogical development for deaf students in the municipal education system in Anápolis? The general objective was to analyze educational public policies and the education of deaf students in the context of a municipal school in Anápolis-GO. The research is qualitative, using bibliographic, documentary, and field research procedures. It aligns with the phenomenological research conception in addressing its processes and approaches. For theoretical foundation, researchers/authors were employed who support this work and contribute in the following areas: Educational Public Policies and guidelines for inclusive teaching - Reis (2013), Souza (2018), Mantoan (2017); Bilingual education for the deaf - Strobel (2018); Lacerda (2012) Quadros (2006); Continuing education for bilingual inclusive education – Gatti and Barreto (2009), André (2016); Pedagogical practices of bilingual inclusive education and Specialized Educational Assistance - Mantoan (2007), Damázio (2007), Lacerda (2007); Educational Interpreter of Brazilian Sign Language - Capovila (2011), Quadros (2005), among others who were fundamental to the construction of this research, contributing to the understanding process in theory and practice. For the field research, semi-structured interviews were conducted with 4 participants, including two regular teachers, a teacher of Specialized Educational Assistance (SEA), and a Brazilian Sign Language (Libras) interpreter in a municipal school in Anápolis - GO. Regarding data analysis, dialectical hermeneutics was used, as this type of research deals with meanings, motives, aspirations, beliefs, and attitudes (Minayo, 2010). The data were organized around three central axes: Educational Public Policies and guidelines for inclusive teaching in the municipal education system; continuing education from the perspective of bilingual inclusive education, emphasizing the use of Libras as the legal means of communication for deaf students; pedagogical practices of inclusive and bilingual education developed in the school environment. The results indicated that inclusive educational public policies for deaf students should be based on the valorization of bilingual education, understanding Libras as a visual-spatial language to facilitate the learning of these students. Furthermore, it revealed the need for collaborative work, with an inclusive approach built in practices, connecting school teams with various actions and planning, rethinking continuing education more deeply considering the educational process that encompasses the student's deafness nuances and the peculiarities of bilingual inclusive education.

Keywords: Educational Public Policies. Deaf Student. Inclusion. Bilingual Inclusive School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR INCLUSIVO PARA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	29
1.1 Contextualizando.....	29
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA INCLUSIVA BILÍNGUE.....	40
2.1 Da elaboração à implementação.....	42
2.2 A educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos.....	45
2.3 Lei 10.436 de 2002: Língua Brasileira de Sinais – Libras, meio legal de comunicação e expressão.....	46
2.4 Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: a educação inclusiva bilíngue para estudante surdo.....	48
2.5 Resolução 052 de 2013 Conselho Municipal de Educação – CME.....	56
2.6 Plano Municipal de Educação de Anápolis – GO – 2015/2025.....	60
3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE.....	65
3.1 Formação continuada em uma perspectiva bilíngue (português/Libras) e prática pedagógica em sala de aula regular.....	68
3.2 O Tradutor Intérprete de Libras.....	80
3.3 O Atendimento Educacional Especializado - AEE.....	86
3.3.1 O Atendimento Educacional Especializado.....	90
3.3.2 Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras.....	91
3.3.3 O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.....	92
4 ANÁLISE: ESTUDO DE UM CONTEXTO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL.....	96
4.1 O espaço da pesquisa.....	96
4.2 Participantes da pesquisa.....	97
4.3 As Políticas Públicas Educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo na rede municipal de ensino.....	101
4.4 As práxis pedagógicas de uma educação inclusiva e bilíngue, desenvolvidas no ambiente escolar (oferta do AEE): documentos utilizados pelo município de Anápolis-GO.....	113
4.5 O processo de escolarização do estudante surdo no município de Anápolis-GO - do real ao ideal.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE A.....	140
APÊNDICE B.....	145

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como tema as políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO; está inserida na Linha de Pesquisa Educação, Escola e Tecnologia do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias e tem como eixo temático: Processos educativos e diversidade. Neste texto também compartilho um pouco da minha história por meio de um breve relato da minha vida profissional.

Apresento, nesse relato, importantes recordações de experiências que tenho com a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e minhas particularidades com a comunidade surda. Evidencio nesta parte do texto o propósito e relevância da pesquisa para a comunidade de surdos local, profissionais da educação e as contribuições para implementação de políticas públicas de educação inclusiva bilíngue nesse município. Apresentamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, sobre o tipo de investigação, os objetivos, os instrumentos para a coleta de dados, bem como os autores e documentos legais que a sustentaram.

No ano de 1988, com apenas 13 anos de idade, fui abordada por um homem com surdez que vendia um calendário com o alfabeto manual em Língua Brasileira de Sinais - Libras¹. Fiquei admirada com aquele processo de comunicação. Por alguns anos acreditei que o alfabeto em Libras era tudo que os surdos tinham para se comunicar. Em 2002, concluindo o magistério² estava ministrando aula para o 3º ano do Ensino Fundamental, quando fui informada que teria uma estudante com surdez. De uma forma ingênua, me senti tranquila para aquele desafio. Quando conheci a estudante, fui fazer o alfabeto manual, acreditando que estaria me comunicando em língua sinalizada. Nesse momento pude, então, entender que ser professora daquela estudante seria meu primeiro passo para conhecer uma língua rica, complexa, completa e suficiente. Eu fiquei assustada. Pouco se sabia e se ensinava sobre a surdez, sobre Libras. O que eu conhecia eram os sinais manuais que representam um alfabeto, eu ainda não entendia sobre as pessoas surdas.

Nesta ocasião, procurei informações com a equipe pedagógica da escola, me orientaram deixá-la sentada junto a outro estudante para que ela copiasse o conteúdo, e que esta estudante era deficiente e não poderia aprender, pois não falava e nem ouvia. Fiquei sem saber o que fazer, como ajudar aquela estudante. Como ensiná-la e o que ensiná-la eram

¹ Utilizarei a sigla Libras para referir-me à Língua Brasileira de Sinais, escrita apenas com a letra inicial maiúscula, conforme a lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05.

² Magistério. Formação em nível médio para exercício da docência na primeira fase do Ensino Fundamental.

algumas de minhas dúvidas. Aquele ano foi desafiador, exaustivo, todavia com muito aprendizado. Eu mais aprendi que ensinei. Posso afirmar que nasci, renasci, ressignifiquei, e almejei ser sempre uma professora que pudesse conhecer seus estudantes, suas individualidades e ensiná-los.

Continuando o percurso de aprendizagem, em 2003 fui aprovada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG, e tive a oportunidade de conhecer sobre a Libras em uma disciplina que foi ofertada pela instituição. Desde então, tenho me debruçado a entender mais sobre Libras, as pessoas surdas, sua identidade, cultura bem como sua aprendizagem escolar. No ano seguinte aconteceu o processo seletivo no município de Anápolis-Go, para professor pedagogo, desde esse período tenho desenvolvido um trabalho, atuando, em alguns momentos na sala de aula como professor regente, como intérprete de Libras, e atualmente como assessoria de inclusão junto à - Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania - deste município.

No ano de 2011 realizei uma especialização ofertada pela Universidade de Brasília – UNB, com a temática Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na ocasião, optei por pesquisar sobre o atendimento especializado para os estudantes com surdez. Assim tem sido minhas práxis, sempre alinhando teoria e práticas para um trabalho pautado no acesso comunicacional e equitativo.

Com muito entusiasmo e determinação, neste percurso em estar com a comunidade surda, pude ser voz e ouvidos de muitos deles (consultas médicas, delegacias, Conselho Tutelar, universidades, *lives*, *shows*, entrevistas, programas religiosos, Ministério Público dentre tantos outros eventos que se fizeram necessários).

No ano de 2020 me inscrevi como aluna especial no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da UEG de Anápolis na disciplina Educação e Diversidades, sendo aprovada. Senti a aproximação de um sonho que antes estava tão distante. Nesta disciplina pude aprender muito, compreender um pouco mais sobre o fazer-se pesquisador. Ainda como aluna especial, iniciei em um Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidades (GEPEDI/UEG) do qual ainda faço parte, pesquisando, escrevendo, contribuindo e compartilhando conhecimento nesse espaço de formação e nos trabalhos que realizo. Essa experiência e aprendizado contribuiu para que, no ano de 2022, eu fosse aprovada no (PPGIELT/UEG), e pudesse continuar a conhecer e pesquisar mais sobre diversidades, em especial a escolarização do estudante surdo.

As leituras, pesquisas, rodas de conversas, estão pautados em referenciais teóricos que, de forma muito séria e responsável, tem tratado das especificidades das pessoas com surdez,

entendendo que são basilares para subsidiar a pesquisa que me alvitrei a desenvolver com muito cuidado, zelo, responsabilidade, veracidade.

De tal modo, entendo que o desenvolvimento acadêmico é resultado de experiências de estudos e práticas, momentos que nos moldam para uma trajetória de compartilhamentos e aprendizados para vida. Esse percurso tem me permitido compreender mais sobre a Libras, sua historicidade e completude como língua sinalizada, responsável pela comunicação de um povo que por muitos anos viveu sem o direito de ter uma língua própria para suas necessidades básicas comunicacionais.

A motivação para continuar a pesquisar sobre esta temática justifica-se a partir do interesse pessoal, profissional, e pela convivência com a comunidade surda. Através do trabalho que realizo na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, atuando na assessoria de Educação Inclusiva, percebo a necessidade de um olhar atento sobre a escolarização do estudante com surdez na rede municipal de ensino. Acredito na relevância de uma pesquisa com esse foco não apenas para o conhecimento histórico sobre as pessoas surdas, a Libras, mas também como uma forma de trazer reflexões, inquietações, provocações quanto à escolarização do estudante surdo em um espaço comum para todos os estudantes.

Na cidade de Anápolis, de acordo com o site³ da prefeitura, são cerca de 37 mil estudantes matriculados nas 108 unidades de ensino (64 unidades escolares: 08 conveniadas, 32 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs e 12 Centros de Educação Infantil - CEIs conveniados). Dentre os estudantes matriculados, são 21 estudantes com surdez inseridos nas unidades de ensino, desde a Educação Infantil ao 8º ano do Ensino Fundamental. Esse quantitativo de estudantes surdos traz uma inquietação sobre o processo de ensino em uma perspectiva inclusiva, com uma educação bilíngue. Me traz uma inquietação da exclusão educacional. Onde estão os surdos?

O aprofundamento sobre o ensino dos surdos se tornou emergente nos últimos anos graças à visibilidade dos movimentos, das lutas por reconhecimento em relação às pessoas com surdez no que se refere à sua língua, cultura, identidade, e, ainda, em relação ao entendimento do fato inegável da diversidade humana. Nesse viés, consideramos urgente e necessário que sejam desenvolvidos estudos e pesquisas que abordem de forma relevante as políticas públicas educacionais como meios de garantir acesso a uma educação inclusiva, voltada para uma educação bilíngue, que respeite as especificidades de cada estudante.

³ O endereço do portal da educação de Anápolis está nas referências.

Embora as políticas públicas para educação dos estudantes surdos sejam uma garantia de direitos alcançados, há barreiras para o acesso igualitário à escolarização desses estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015, no artigo 28, assegura que o sistema educacional deverá ser inclusivo em todos os níveis de ensino, aperfeiçoando seus processos de formação educacional.

Para melhor compreensão do leitor, nesta dissertação, a nomenclatura - escola inclusiva - é definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa política, escolas inclusivas propõem acolher todos os alunos, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística, adaptando-se às suas necessidades. A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, fundamentada na concepção de direitos humanos, que estabelece que todos têm o direito de aprender juntos, mantendo igualdade e diferença como valores indissociáveis (Brasil, 2008).

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a educação bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas nos vários níveis escolares, bem como o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, ensinando como segunda língua. “A educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político- pedagógicas” (Quadros; Schmiedt 2006, p. 18).

É fundamental utilizar as terminologias apropriadas, pois, ajuda a garantir uma melhor compreensão acerca do tema. Nessa dissertação usamos a nomenclatura Educação Inclusiva Bilíngue. Isto porque, entendemos que não há como desvincular educação inclusiva de uma educação bilíngue. Ressaltamos que quando a escola oferece uma educação inclusiva bilíngue, assume “uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”, (Quadros; Schmiedt 2006, p. 18).

Para melhor compreender sobre a importância das políticas, Souza (2006, p. 13) define “política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”.

De acordo com Lopes, Amaral e Caldas (2008), políticas públicas são um conjunto de metas, planos, decisões e ações governamentais, seja em nível nacional, estadual ou municipal, que visam à promoção do bem-estar da sociedade por meio de soluções nas mais diversas áreas, tais como saúde, educação, trabalho, lazer, cultura, transporte - sempre de interesse público.

Dessa maneira, o problema a ser explorado nesta pesquisa é: como as políticas públicas educacionais vigentes possibilitam aos estudantes surdos da rede municipal de ensino em Anápolis-GO uma escolarização de qualidade, promovendo um desenvolvimento social e pedagógico? Apesar das inúmeras considerações estabelecidas pelos documentos legais, ainda há uma necessidade de conhecimento acerca da história da educação de surdos, da língua de sinais, da cultura surda e de particularidades que permeiam essa comunidade.

Nesta proposta de pesquisa apresentamos como foco as políticas públicas educacionais e a escolarização de estudantes surdos na rede municipal de ensino em Anápolis (GO); e, para isso, realizamos um estudo em um contexto de uma escola municipal. Assim, entendemos que o processo de atendimento do estudante com surdez em diferentes etapas do ensino é um direito previsto e assegurado pelas políticas públicas educacionais.

Para refletirmos sobre a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, é preciso evidenciar situações de desigualdade na escolarização. Para melhor compreender sobre a temática - escolarização - definimos como uma prática social complexa efetivada entre sujeitos – professor e aluno – por meio do processo formal de ensinar e aprender na constituição do conhecimento em espaço escolar, ou ainda, ação de ensino que resulta na aprendizagem, possivelmente ligada a formas variadas de ensinar (relação entre ensino-aprendizagem), e não apenas à aprendizagem propriamente dita (Anastasiou; Alves, 2006).

A escolarização é concebida como um processo contínuo na aprendizagem humana, na interação e mediação, não apenas em sala de aula, mas nos demais espaços escolares; e, podemos dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem.

Zufiaurre e Hamilton (2015, p. 15) consideram a escolarização como a “concentração institucional de algumas rotinas educativas que se creem como repetíveis e exitosas”. A escolarização deve estar centrada na construção do conhecimento pelo estudante e não apenas na transmissão de informações pelo professor. Para isso, é necessário instigar esse estudante a construir seu próprio conhecimento a partir de suas experiências, relacionando-as com as novas informações recebidas ou construídas em sala de aula.

Esta pesquisa tem como objetivo geral - analisar as políticas públicas educacionais e relacionar com a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO a partir das práticas e da formação continuada. O estudo tem como objetivos específicos: verificar quais documentos legais nacionais, estaduais e municipais garantem e respeitam os direitos do estudante surdo, assegurando uma escolarização que atenda suas especificidades; Analisar se há projetos de formação continuada da rede municipal de ensino

para os profissionais que atuam com estudante surdo, na perspectiva de um ensino bilíngue; Identificar, a partir das falas dos participantes, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com o estudante surdo, sob uma perspectiva inclusiva, e de educação bilíngue no ambiente escolar e relacionar com as políticas públicas educacionais.

As concepções teóricas adotadas nesta pesquisa partem da ideia de que o acesso à escola regular é um direito garantido em lei a todos os estudantes, não apenas em um sentido restrito da ação de estar no espaço, mas de fazer parte do processo de escolarização. Dentre os autores utilizados: Souza (2018) colabora com orientações a respeito das políticas públicas, a singularidade desde a organização até a implementação; Reis (2013) desenvolve reflexões sobre as políticas públicas, inclusão e a igualdade de oportunidades na educação; Mantoan (2017) apresenta orientações valiosas sobre como criar ambientes educacionais que atendam às necessidades específicas de estudantes com surdez, garantindo acesso e participação de todos à educação.

No que se refere à educação bilíngue, Quadros (2006), Capovila (2011) e Lacerda (2007), exploram a importância da língua de sinais na educação de surdos e como uma abordagem bilíngue pode promover a comunicação e o aprendizado desses estudantes juntamente com seus pares. Sobre formação continuada temos a contribuição de André (2016) e Nóvoa (1992), além de outros autores importantes que coadunam com a temática. Utilizamos outras referências que também são basilares na construção desta pesquisa, colaborando com o processo de compreensão que se dá na teoria e prática.

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) aponta que esta parcela corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos, dos quais, 2,7 milhões possuem surdez profunda e cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população do país. No que se refere à idade, quase 1 milhão são crianças e jovens. A surdez atinge 54% de homens e 46% de mulheres (IBGE, 2010).

Entendemos que a educação deveria acontecer de forma prática e efetiva para todos; no entanto, muitos estudantes surdos, infelizmente, chegam à segunda fase do Ensino Fundamental sem dominar a própria língua de comunicação e, ainda, apresentam lacunas na escolarização. De acordo com Capovila (2011, p.78) “as políticas erram ao tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas; na Educação Especial⁴, ao tratar as crianças surdas como se

⁴ A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 1996, p. 19).

fossem ouvintes”. Assim, as políticas públicas educacionais podem interferir diretamente no desenvolvimento das competências linguísticas e escolares das crianças surdas.

As dificuldades presentes no ambiente educacional, sejam elas físicas ou sociais, não são as limitações dos indivíduos, portanto, o que compromete o processo é o comportamento e as atitudes daqueles que fazem e pensam a educação. Segundo Reis (2013), a educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, contribuindo com o exercício da cidadania, uma sociedade mais inclusiva requer envolvimento contínuo na defesa da diversidade humana.

Para que os alunos surdos sejam assistidos em suas particularidades é necessário entender a importância da comunicação como princípio de construção de conhecimento. A língua ocupa a centralidade na formação e no desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1991, p. 398), autor de referência de vários estudos sobre a surdez, a palavra é a “unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem”; ou seja, é “[...] uma unidade indecomponível de ambos os processos”. Assim, a inclusão dos alunos surdos, intrinsecamente, está relacionada com a promoção da língua de sinais na escola regular; e, dessa forma, entendemos que esse princípio é um desafio para a escolarização dos surdos em uma concepção inclusiva.

O Decreto 5626/05 (Brasil, 2005) traz em seu texto prerrogativas essenciais para assegurar a educação dos surdos de forma qualitativa nas instituições educacionais; e, esta regulamenta a lei 10.436/02 que legitima em sua normativa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o meio de comunicação e expressão dos surdos. Nesse sentido, a escola tem uma função social que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art.22) é garantir aos estudantes, surdos ou não o desenvolvimento, garantir a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e prover meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

A inclusão de um estudante surdo não é definida apenas pela presença de um intérprete de Libras. Sob a concepção de atendimento aos estudantes surdos, a presença do intérprete desvinculado de uma disseminação da língua de sinais no ambiente da escolar não assegura uma efetiva prática educacional inclusiva desses alunos em questão. De acordo com Soares (2002), uma escola transformadora não aceita a rejeição da linguagem dos estudantes pertencentes às camadas populares, por não ter uma linguagem tão expressiva e lógica quanto a linguagem de prestígio, mas também, e sobretudo, porque essa situação teria um caráter político inaceitável, pois significaria exclusão da classe social, através da rejeição da sua linguagem.

Quando se refere a escolarizar, ressalta-se a necessidade de refletir sobre os processos de letramento⁵, para o qual é fundamental considerar as condições materiais, culturais e históricas que contribuem para o ato de ler e escrever. Nesse sentido, é fundamental que a escola dê atenção ao modo, ao lugar, às razões, tendo em vista a atribuição de significados e as expectativas quanto à aquisição bilíngue.

Para desenvolver esta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, compreendendo que esta é a mais adequada à proposta apresentada. Isto porque, uma pesquisa de caráter qualitativo não se preocupa com aspecto numérico, e sim, com a relevância e aprofundamento da compreensão de um grupo social, nesse caso em específico, o estudante com surdez e sua escolarização.

Desse modo, o presente trabalho se ancora na abordagem qualitativa porque se aproxima do método da pesquisa fenomenológica, uma vez que descrevemos e interpretamos os fenômenos que são perceptíveis. Tal abordagem parte do conhecimento dos homens como “sujeitos históricos, datados, concretos, delineados por uma cultura, na qual criam e recriam, produzem e reproduzem a realidade social, sendo constituintes e constituídos dessa realidade” (Trivinos, 1987, p.57).

Com relação aos objetivos, esta pesquisa é exploratória, pois segundo Gil (2002, p. 41) “pesquisa exploratória tem como objetivo propor maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Esse tipo de pesquisa inclui levantamento bibliográfico e entrevistas, conexo à perspectiva da escolarização do estudante com surdez na sala de aula regular, percorrendo a história da educação inclusiva no Brasil.

Esta pesquisa apresenta um estudo realizado em um contexto de uma escola municipal de Anápolis – GO, com a participação de 2 (dois) professores regentes, 1 (um) professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, 1 (um) intérprete de Libras.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas pelo celular, mediante a autorização de cada participante, para transcrição e análise posterior. Para isso, antes de iniciar o processo de coleta de dados, submetemos a pesquisa ao Comitê de Ética, e as gravações foram realizadas respeitando as particularidades de cada profissional, oferecendo o tempo necessário para responderem às perguntas, oportunizando um momento agradável para essa participação.

⁵ Definimos letramento de acordo com Soares (2018) como condição de ser letrado – que etimologicamente vem do latim *littera* (significa letra). É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever, a ideia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas.

Após essa importante etapa de ouvir cada participante, realizamos a transcrição de cada fala, uma tarefa que exigiu atenção, responsabilidade e ética. Mantivemos as falas integralmente na representação escrita. E, conforme recomendado pelo Comitê de Ética, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios. Nesse sentido, propusemos que eles próprios escolhessem seus pseudônimos, assim seriam citados ao longo da dissertação, sendo responsáveis pelas suas produções orais.

Elegemos a técnica de triangulação de dados para a análise dos resultados. Para isso, realizamos um estudo documental que aborda as políticas inclusivas que norteiam a educação dos surdos no Brasil e no estado de Goiás, estudo descritivo acerca das leis e documentos oficiais do município de Anápolis - GO que versam sobre a educação de surdos, e as entrevistas dos participantes desta pesquisa citados anteriormente. Vale ressaltar que “as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno” (Yin, 2015, p. 125).

A centralidade da análise se dá nas percepções destes profissionais com relação às experiências compartilhadas no processo de escolarização do estudante surdo, relatando sobre suas habilidades e limitações em realizar o trabalho docente diante de uma sala de aula heterogênea e singular. A escolha da turma se deu a partir da organização do ciclo de alfabetização Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede municipal de ensino.

A coleta do material empírico se deu através de relatos dos participantes, norteadas por perguntas gerativas, elaboradas pela pesquisadora. Ao serem abordados, esclarecemos a cada um desses participantes sobre o objetivo da pesquisa na unidade escolar. Em seguida, solicitamos ao entrevistado a informação sobre sua formação acadêmica e profissional assim como o tempo de atuação na função. O trabalho está pautado na liberdade desses participantes falarem de suas práticas pedagógicas, experiências com estudante surdo.

De acordo com Szymaski (2011), as entrevistas são uma das principais técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas, isso ocorre porque esse instrumento permite que o pesquisador obtenha informações em profundidade sobre as experiências, opiniões e perspectivas dos participantes da pesquisa. A entrevista pode enriquecer significativamente a pesquisa e torná-la mais interessante e envolvente para o leitor.

Como etapa inicial, foi basilar o conhecimento adquirido através das literaturas, documentos legais, buscando temáticas e estudos que apontam a importância e significado dessa pesquisa.

Para avançar na pesquisa e fundamentação teórica, apresentamos uma busca bibliográfica sobre o referido tema. Realizamos uma pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que está ligada ao Ministério da Educação (MEC). Esta busca está delimitada nos últimos 05 anos, (2015 a 2020). A busca nesse período estabelecido se deu a partir da relevância da Lei Brasileira de Inclusão, pelas diretrizes que se fazem presentes nesse documento a respeito das pessoas com deficiência, em específico questões sobre a surdez. Para realizar essa busca utilizamos o descritor “Escarização de surdos; Políticas Públicas Educacionais”. Refinamos os resultados delimitando em dissertações e teses, a grande área do conhecimento Ciências Humanas, Educação Inclusiva e Educação. Essa delimitação nos levou a encontrar 53 (cinquenta e três) trabalhos. No entanto, após analisarmos os objetos de pesquisas, questões educacionais, metodologias, tipos de instrumentos, envolvimento do pesquisador com o tema, relevância do tema para inclusão dos surdos em escolas regulares, somente 12 (doze) se aproximaram, parcialmente, à nossa pesquisa. Os critérios para essa aproximação se deu primeiramente, através da abordagem, educação para surdo. Seguindo esse viés, as teses e dissertações que se aproximam dessa pesquisa, apresentam em suas concepções teóricas e práticas os diversos caminhos que podem colaborar com uma educação inclusiva e bilíngue para os estudantes surdos.

São doze (12) trabalhos, cada um traz contribuições importantes para a inclusão dos estudantes surdos, reforçam a legitimação de uma escola para todos, de um ensino bilíngue pautado nas observâncias das legislações, na cultura, na identidade, nos profissionais que atuam nessa frente, evidenciando a necessidade de uma educação bilíngue e inclusiva para surdos. Ressaltamos que apenas a dissertação número dez (10) apresenta um estudo de uma escola especial para surdos no estado do Piauí, a escolha se deu pela abordagem de trazer a reorganização desta instituição diante dos objetivos da educação especial, entendendo que a educação deve ser oferecida na rede regular de ensino.

Quadro 01 – Relação das pesquisas de dissertações e teses da CAPES, que se referem às políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo.

Qt:	Título:	Autor:	Tipo / Ano de Defesa:	Programa:	Instituição de Ensino Superior:
01	O Surdo Na Perspectiva Inclusiva: Acesso, Permanência E Êxito No Ensino(?)	Elisa Helena Meleti Reis	Tese 10/04/2019	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho –Franca
02	A Política de Inclusão Escolar para	Ana Cristina De	Dissertação	Educação	Universidade

	o Aluno Surdo na Perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa	Assunção Xavier Ferreira	02/07/2019		Federal do Piauí
03	Libras na Pedagogia: consonâncias e dissonâncias nas políticas educacionais	Eliza Marcia Oliveira Lippe	Tese 20/04/2017	Educação	Universidade Estadual de Campinas
04	Efeitos do Diagnóstico Precoce da Surdez nos Processos de Escolarização de alunos Surdos	Liane Camatti	Tese 01/09/2017	Educação	Universidade Federal de Santa Maria
05	Das Políticas Educacionais Inclusivas Bilíngues Para Surdos às Políticas De/Com Surdos: um Estudo de Caso	Tatiane Cristina Bonfim	Dissertação 27/11/2020	Educação Especial	Universidade Federal De São Carlos
06	Compreendendo O Universo Da Surdez Pelo Olhar Complexo E Transdisciplinar	Simone Pinto Rocha	Dissertação 29/08/2019	Educação	Universidade Federal de Alagoas
07	As Políticas Linguísticas Públicas e a Educação dos Surdos na cidade de Conceição Do Coité	Anna Karyna Torres Cortes	Dissertação 21/07/2016	Língua E Cultura	Universidade Federal da Bahia
08	Educação Bilíngue: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos	Anderson Francisco Vitorino	Dissertação 06/11/2017	Educação	Fundação Universidade Federal de Sergipe
09	A Aprendizagem da Língua de Sinais por Crianças Surdas: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito	Taise Dall Asen	Dissertação 07/08/2020	Educação	Universidade Comunitária Da Região de Chapecó
10	Processo de Escolarização dos Surdos no Piauí: História e Memória da Escola de Educação Especial Prof. ^a Consuelo Pinheiro (1970 -1996)	Fatima Leticia Da Silva Gomes	Dissertação 11/12/2019	Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí
11	Orientações Curriculares Para o Ensino de Português Para Surdos: Análise de Documento do Município de São Paulo	Marcia Cruz	Dissertação 15/02/2019	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	Universidade Federal de São Carlos
12	A Expressão Do Sujeito Surdo Por Meio da Escrita em Língua Portuguesa	Christianne Thatiana Ramos de Souza	Tese 29/03/2019	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Durante a busca no banco de dados, constatamos que, dentre essas 12 produções acadêmicas elencadas, 02 (duas) teses mencionam e estudam o objeto com proximidade ao tema desta pesquisa, os demais trabalhos têm uma proximidade parcial, contudo não contemplam os aspectos que abordados em nosso estudo.

A pesquisa de número 02 (dois) e a pesquisa de número 05 (cinco) apresentam como referencial os documentos legais e autores como Quadros (2006), Capovila (2011), Souza

(2006), Mantoan (2007). O foco desses trabalhos pautou-se no estudante surdo e sua inclusão na escola regular.

A pesquisa de número 02 (dois) - A Política de Inclusão Escolar para o Aluno Surdo na Perspectiva do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa - retrata a inclusão de alunos surdos de forma desafiadora sob muitos aspectos, particularmente quanto à implementação de políticas públicas voltadas para seu acesso e permanência na escola. O texto traz como eixo central as políticas públicas e a garantia do intérprete de Libras educacional. A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza a entrevista como instrumentos de coleta de dados.

A pesquisa de número 05 (cinco) - Das Políticas Educacionais Inclusivas Bilíngues Para Surdos às Políticas De/Com Surdos: um Estudo de Caso de Porto Alegre - se aproxima dos nossos objetivos de pesquisa no que se refere à análise das diretrizes orientadoras das políticas públicas de educação dos estudantes surdos e a proposta metodológica. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. A pesquisa aborda o direito do estudante surdo, respaldado por documentos legais, e analisa a transposição dos discursos de verdade sobre a educação de surdos e suas implicações às práticas cotidianas do Intérprete Educacional (IE).

Após a pesquisa no banco de dados da CAPES percebemos a necessidade que há em expandir os estudos acerca desse tema. Consideramos a relevância de se buscar através das legislações vigentes uma proposta educacional para estudantes surdos, pautada na organização de salas e ou escolas bilíngues que inclua de forma equitativa, versando suas particularidades enquanto pessoa com surdez.

Apesar das temáticas relacionadas à surdez apresentarem uma visibilidade satisfatória na sociedade, acreditamos na relevância e contribuição desta pesquisa com estudos vindouros. Entendemos que esta pesquisa se mostra pertinente no sentido que, ao apresentar as políticas públicas e a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis, nos leva a compreender que o estudo da surdez e da educação de surdos ainda pode ser um campo complexo e desafiador que requer mais pesquisas para entender melhor as necessidades educacionais destes estudantes, garantindo, além da matrícula, uma escolarização centrada na inclusão e igualdade de direitos.

Assim, a primeira seção desta pesquisa apresenta as políticas públicas, a importância e o papel na sociedade, as diretrizes para uma prática inclusiva bilíngue. Com um recorte temporal a partir da Constituição Federal de 1988, contextualiza as legislações que abordam essa temática, pontuando os direitos de uma educação inclusiva bilíngue para os surdos. Na seção II, evidenciamos como referência a Lei 10.436 de 2002 e o Decreto 5.626 que

ênfatisam o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e a garantia de uma educação pautada nos direitos linguísticos e educacionais dos surdos. Apresentamos a escolarização de estudantes surdos no município de Anápolis sob a ótica da resolução 052 de 2013 do Conselho Municipal de Educação – CME (Anápolis, 2013) e do Plano Municipal de Educação – PME (Anápolis, 2015).

A seção III apresenta a formação continuada em uma perspectiva inclusiva e bilíngue. Nesta parte da pesquisa refletimos sobre a prática pedagógica em sala de aula regular, abordando as atribuições do professor regular, do Intérprete Tradutor de Libras e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, com desdobramentos nos três momentos didáticos pedagógicos.

Na seção IV apresentamos o tratamento e análise dos dados coletados, e relacionamos com o estudo detalhado através de legislações vigentes (nacional, estadual, municipal), textos científicos, instrumentos para coleta de dados (entrevistas). A seção pontua com relevância a fala de cada participante nesta pesquisa, com estudos específicos sobre o que é previsto nos documentos legais e o que de fato temos como prática na escola e nas práxis nesse ambiente.

1 - POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR INCLUSIVO PARA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Nesta seção abordamos um pouco da trajetória dos marcos legais da educação brasileira relacionados à inclusão. O recorte temporal se dá a partir da Constituição Federal de 1988 perpassando por leis, decretos e resoluções importantes e que fundamentam a temática dessa pesquisa. Apresentamos os avanços para a promoção da inclusão escolar, assim como as reflexões atuais e perspectivas futuras sobre a educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos.

Quando se trata dos direitos das pessoas com deficiência e da prescrição de espaços sociais acessíveis, a legislação brasileira é uma das mais avançadas no mundo. Segundo a Dra. Izabel Maior (Maior, 2017, p. 32), coordenadora da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), o Brasil está entre os cinco⁶ países mais inclusivos das Américas por ter inserido a deficiência como um tema transversal em suas políticas públicas. Contudo, a implementação desta política inclusiva esbarra nos escassos recursos destinados à inclusão das pessoas com deficiências.

1.1 Contextualizando

A implementação da proposta de educação inclusiva no Brasil tem seguido diferentes caminhos, de acordo com as concepções dos responsáveis por sua efetivação. A ideia de educação inclusiva surgiu como um novo paradigma no final do século XX, buscando promover o acesso e a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, nas escolas regulares.

Nesse contexto, é importante reconhecer que o uso indiscriminado e inadequado do termo “inclusão” em diversos discursos sociais, políticos e educacionais levou à sua banalização e ao esvaziamento do conceito. Isso ocorre quando a inclusão é utilizada de forma superficial, apenas como um jargão ou uma palavra de ordem, sem uma compreensão profunda e sem a devida implementação das políticas e práticas necessárias para tornar a educação verdadeiramente inclusiva (Rodrigues, 2015).

É relevante que os termos educação inclusiva e educação bilíngue não sejam usados de forma vazia, mas sim como um convite para repensar e transformar as práticas educacionais, buscando a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos os estudantes

⁶ Os demais países são Jamaica, Estados Unidos, Canadá e Costa Rica

tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. É fundamental que esses termos sejam usados com responsabilidade, e que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas com os princípios e objetivos subjacentes a esses conceitos para garantir uma educação efetiva e inclusiva.

A Educação Especial no Brasil tem uma história marcada por lutas e conquistas importantes na garantia dos direitos das pessoas com deficiência (Blanco, 2002). Antes da Constituição de 1988, esse modelo de educação não era obrigatória e não havia uma política pública específica para atender às necessidades dessas pessoas.

Com um recorte temporal de 1988, essa pesquisa apresenta alguns documentos legais de relevância para a inclusão escolar e as pessoas com deficiências. Desse modo, destacamos a Lei 10.436 de 2002, o Decreto 5.626 de 2005, a Lei 13.146 de 2015. A escolha se deu pelo fato destes documentos tratarem de diretrizes nacionais específicas para o contexto da educação do surdo. A Lei 10.436 tem sua relevância ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação das pessoas surdas, o Decreto regulamenta a lei já citada, além de inserir a Libras como disciplina curricular obrigatória, trata da formação continuada e detalhamentos sobre o AEE. A Lei 13.146, assegura à pessoa com deficiência auditiva o direito a atendimento por intérprete de Libras. Apresentamos, ainda, os desdobramentos dessas legislações no município de Anápolis, sob a ótica da resolução 052 de 2013 do Conselho Municipal de Educação – CME (Anápolis, 2013) e do Plano Municipal de Educação – PME (Anápolis, 2015), a escolha se deu pelo fato de tratar de diretrizes que tangem as esfericidades dos estudantes surdos.

Até a década de 1980, o Brasil viveu um período de ampliação quantitativa da escolarização, em que a demanda por acesso à educação crescia, criando escolas e ampliando o número de vaga, com a necessidade crescente de garantir um espaço para todos os estudantes. No que se refere ao conceito educação, Saviani (1986) define como instrumento essencial para o exercício da cidadania e a base para a construção de uma sociedade democrática e de cidadãos capazes de agir politicamente; sendo estes capacitados para participar, opinar, interferir nos rumos da sociedade.

Entendemos que, com o movimento das pessoas com deficiência, houve uma mobilização pela garantia do direito à educação inclusiva e à igualdade de oportunidades. Foi então que surgiram as primeiras escolas especiais, que ofereciam atendimento aos estudantes com deficiência. Assim, em 1988, a Constituição Federal (1988) incluiu a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Conforme Reis (2013), apesar da espessa trajetória para a consolidação do direito à educação, ainda são necessárias ações efetivas que materializem a educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 assume, formalmente, o compromisso do oferecimento da educação para todos (capítulo III, artigo 208). A promulgação de marcos legais específicos para a inclusão, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a criação de espaços adaptados estruturalmente para atender as demandas da inclusão, propiciam aos educandos com necessidades especiais, o direito de frequentar a escola, que é um dos principais espaços sociais.

No contexto brasileiro, a diversidade é um tema central nas políticas públicas de educação. Desde a promulgação da Carta Magna de 1988, o país reconhece a pluralidade cultural e étnica do país, estabelecendo o respeito à diversidade como um dos princípios fundamentais do ensino, sobretudo o papel da escola no ato de tornar esse percurso acadêmico acessível. Assim, Blanco (2002) evidencia que a instituição escolar precisa incluir, sustentar, acompanhar, apoiar, enriquecer e oferecer ao estudante o que necessita em sua singularidade.

Portanto, é importante destacar que as políticas públicas para a diversidade não surgem de forma isolada, mas estão vinculadas a um contexto histórico e social mais amplo. As políticas de inclusão estão relacionadas à luta dos movimentos sociais por direitos e reconhecimento. E, esse não é um processo linear ou simples, pois requer o envolvimento de diferentes atores sociais e a construção de práticas educativas que valorizem a pluralidade de formas de ser, pensar e viver no mundo. Nesta perspectiva Michels (2006) concebe a escola como:

[...] espaço da reprodução e da transformação social, bem como espera-se da escola espaços de promoção da democracia (...) a escola hoje é conclamada a ser democrática, 'para todos', uma escola inclusiva. Porém, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazer uma análise ingênua sobre seu papel social (Michels, 2006, 407).

Nos dias atuais, a inclusão vem sendo amplamente discutida e ressignificada. Os meios de comunicação de massa têm trazido, através de novelas e comerciais, por exemplo, situações para promover a reflexão sobre como as pessoas com necessidades especiais podem exercer seus direitos de cidadãos.

A Constituição Federal de 1988, em seu primeiro inciso, estabelece que a educação básica será:

I - obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, (Brasil, 2021,p. 89).

Assim, fica afirmado que o dever do estado com a educação será efetivado a partir da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Esse documento assegura, ainda, que o ensino será ministrado sobre os princípios de igualdade e condições de acesso e permanência, garantindo a todos os estudantes direito à aprendizagem ao longo da vida, além da valorização dos profissionais da educação e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nesse contexto, a educação dos surdos aparece subentendida, sem chamar a atenção para as particularidades linguísticas desse grupo (Brasil, 1988).

A escolarização do estudante surdo vem sendo alicerçada, tendo em vista que, ao garantir um ensino regular ministrado sobre princípios de igualdade para todos, entendemos que apesar de genérico os surdos são lembrados, ganhando força em um cenário ainda pouco conhecido.

Sobre o atendimento educacional especializado oferecido para os estudantes com deficiência, no Art. 208, no parágrafo III, destaca que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p.115 – grifos do documento). Esse artigo deixa evidenciado que o atendimento necessariamente não precisa acontecer dentro do mesmo espaço escolar onde o estudante está matriculado. Portanto, a palavra "preferencialmente" está sendo usada como uma justificativa para negar o acesso à educação inclusiva, pelo contrário, é importante que o sistema educacional busque promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas condições.

Se o atendimento especializado é um serviço da educação especial para complementar e/ou suplementar a escolarização dos estudantes que dele necessita, surgem dúvidas de como se sustentaria a inclusão, uma vez que o atendimento especializado é organizado em outro ambiente, sem a articulação do professor regente e de outros profissionais que estão dentro da escola regular. Sobre os estudantes surdos, o atendimento, a comunicação e a aprendizagem a lei não evidencia práticas específicas nas aulas regulares nem mesmo nos serviços complementares.

Nesse sentido, Carvalho (2010, p. 73) afirma que “o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas e intrínsecas aos alunos, buscando-se

todas as formas de acessibilidade e de apoio”, contribuindo com a aprendizagem dos estudantes em um ambiente de aulas e atendimentos especializados organizados de forma articulada.

Na década de 1990, a partir dos princípios da inclusão, a escola se organizou para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. No início desta década, em 13 de julho, foi criada a lei nº 8.069/90, um documento muito importante no sentido de estabelecer direitos e deveres da criança - trata-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse documento estabelece medidas de proteção, garantia de direitos, punição de abusos e exploração, além de prever a criação de políticas públicas para a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Apesar da importância do documento (ECA), no entanto ele não trata traz questões pontuais sobre o estudante surdo, contudo garante e cobra a responsabilidade do poder público e da família sobre a frequência de todas crianças e adolescentes na escola. De forma inegociável o direito é centrado na criança e não na vontade da família.

Ainda no início da década de 1990, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que estabeleceram e ampliaram as bases para a inclusão escolar e a garantia do acesso à educação para todos os brasileiros. Esses documentos ficaram marcados pela intenção de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização⁷, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 representou uma mudança significativa na forma como a educação especial era abordada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Esse documento define as diretrizes e bases da educação no Brasil, estabelecendo as normas que orientam as políticas públicas educacionais em todo o país.

De acordo com Artigo 2º desse documento, a “educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, p. 1).

O Art. 3º afirma que o ensino será ministrado na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias pedagógicas, respeito à liberdade; coexistência de instituição escolar; gratuidade do ensino público (Brasil, 1996, p. 2). A LDB

⁷ O uso do termo ciclos para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrangia, portanto, na Lei n. 4.024/1961 o regime seriado como modo de organização da escola (BRASIL, 1961).

reconhece a importância da escolarização das pessoas com deficiência, assegurando-lhes o direito à educação inclusiva em escolas regulares.

A escolarização das pessoas com deficiência é relevante, pois contribui para a promoção da inclusão social e a garantia dos direitos humanos⁸. Através da educação, as pessoas com deficiência podem desenvolver suas habilidades e competências, e participar ativamente da sociedade em que vivem. Além disso, ajuda a quebrar preconceitos e estereótipos sobre a deficiência, e promove a convivência e a aprendizagem conjunta entre pessoas com e sem deficiência.

No Art. 4º desse documento é fortalecido o direito de uma educação escolar pública efetivada mediante a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência, “sem discriminação de qualquer natureza” (Brasil, 1996, p. 1). Determina-se que a educação para as pessoas com deficiência deve ser inclusiva, ou seja, oferecida em escolas regulares, com adaptações necessárias para garantir o acesso e a participação dessas pessoas, além de prever a oferta de serviços de apoio especializado aos alunos com deficiência, garantindo a acessibilidade e a inclusão. Reis (2013, p.132) evidencia que na LDB de 1996 não se identifica mais uma educação com foco na exclusão, mas na diversidade, na sua concepção mais ampla, configurando-se em uma nova concepção de educação.

Dessa forma, a LDB prevê a implementação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, incluindo o desenvolvimento de programas de formação de professores, a promoção de ações afirmativas e a implementação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno (Brasil,1996).

A lei supracitada, apesar de trazer um discurso de uma educação especial, com propostas inclusivas no sistema nacional de educação, ao analisar de forma mais afincado, percebemos que algumas armadilhas que comprometem uma escola para todos.

Sobre a educação especial, a LDB (1996) apresenta no capítulo V, a possibilidade do AEE ser realizado “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, p. 19).

No trecho, “sempre que, em função das condições específicas dos alunos”, cria uma barreira quase que intransponível entre escola e estudante. As orientações nacionais, mais

⁸ A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, demarca “que cada indivíduo e cada órgão da sociedade (...) se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos. (ONU, 1948).

uma vez, reforçam a desigualdade no direito de acesso e permanência, centrando na limitação do estudante a possibilidade de se enquadrar ou não em um espaço preparado para receber “todos”, cria uma brecha para que esse suporte não aconteça exclusivamente na escola regular, haja vista que a matrícula por si só não é garantia de uma educação igualitária, tampouco inclusiva.

Salientamos que a deficiência não é parâmetro para acessar ou não a educação, é necessário que as políticas educacionais sejam claras, não discriminatórias e apoiem a adaptação do ambiente educacional às necessidades dos estudantes. A inclusão deve ser uma prioridade, e as escolas devem ser preparadas para receber todos os alunos, independentemente de suas condições específicas.

Nesse mesmo capítulo V da LDB (1996), temos orientações a respeito do currículo, técnicas, recursos, formação continuada visando a efetiva integração na vida e na sociedade. Nesta parte do documento, a palavra “integração” aparece com a conotação de assegurar ao estudante o direito de acessar a escola; todavia, evidenciamos um equívoco associado à palavra “integração” em contraste com o conceito de “inclusão” na educação. Sobre os termos “integração” e “inclusão” no contexto educacional, ambos retratam a participação de estudantes com deficiência em ambientes escolares regulares, contudo se baseiam em abordagens e filosofias diferentes.

De acordo com Mantoan (2003), integração,

[...]trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (...) Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção (Mantoan, 2003, p. 15).

É importante destacar que as palavras “integração” e “inclusão” podem ser usadas de forma intercambiável, o que pode levar a confusões interpretativas. Desta forma, compreender as diferenças conceituais entre esses termos é fundamental para promover práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes com deficiência.

Assim, LDB, reafirmado no CNE, traz o compromisso em construir um sistema educacional inclusivo, assegurando, no projeto pedagógico das unidades escolares, a inclusão e atendimento às necessidades educacionais especiais de seus estudantes definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (Brasil, 2001).

Desse modo, podemos perceber que ao longo dos últimos trinta anos muitas ações foram desenvolvidas para que se pudesse estabelecer uma educação pública, gratuita e

inclusiva. No que se refere a formação continuada, o documento afirma no Art. 59, Inciso III a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular” (Brasil, 1996, p. 19).

Apesar da legislação trazer uma referência específica sobre as pessoas com deficiências, mas em uma abordagem mais particular, novamente o estudante surdo não tem sua educação inclusiva bilíngue contemplada nas especificidades, tampouco um atendimento especializado para o desenvolvimento das suas habilidades, entendendo sua identidade, cultura e comunicação.

Após a LDB, com intuito de garantir a inclusão escolar no Brasil, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - criado em 2003, teve como objetivo promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (Brasil, 2003).

Ao pensar em uma educação inclusiva, a prática de atendimento especificamente para estudantes com deficiência começou a ser questionada pelos movimentos sociais, que reivindicavam uma educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, independente de sua condição física, sensorial, intelectual ou mental.

No que se refere ao significado de incluir, Cury (2005) explica que:

[...] a palavra incluir vem do latim, do verbo “includere” e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo in (dentro) com o verbo “cludo” (cludere), que significa “encerrar, fechar, clausurar”. Assim, ao utilizarmos a palavra podemos nos referir tanto especificamente às pessoas com necessidades especiais quanto a atitudes de inclusão que se referem a outras situações observadas em nossa sociedade (Cury, 2005, p. 18).

É importante ressaltar que nas últimas décadas foram muitas as lutas e conquistas das pessoas com limitações no Brasil. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada pelo país, o que reforçou a importância da inclusão social e educacional dessas pessoas. Esse evento deu origem à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi instituída com objetivo de garantir a inclusão escolar, promovendo a eliminação de barreiras que dificultam o acesso e a participação desses estudantes na escola. Esse documento orienta sobre como promover a inclusão escolar de todos os estudantes, independentemente de suas características e condições, por meio da implementação de políticas programas e ações que garantam o acesso, a permanência e o sucesso na escola (Brasil, 2008).

A educação inclusiva no Brasil está em processo de evolução constante, é uma realidade, mas ainda há muitos desafios a serem superados, como a falta de estrutura física e de recursos pedagógicos adequados, a formação deficitária dos professores, a resistência de alguns setores da sociedade em relação à inclusão. Entretanto, a maior limitação a ser vencida são as barreiras atitudinais.

O Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas - criado em 2012, tem como objetivo:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (Brasil, 2012a).

Esse programa foi muito importante no sentido de estabelecer parâmetros de acessibilidade nas escolas, além dos direcionamentos quanto ao financiamento das modificações necessárias ao processo de adaptação das instituições.

Em 6 de julho de 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante a igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas em todos os âmbitos da sociedade, incluindo a educação. No Art. 28, a referida Lei determina que a educação inclusiva é um direito de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência, e que a inclusão deve ser promovida em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015).

Muitas são as propostas elaboradas para subsidiar a educação no país, surgindo através de estudos, pesquisas, debates, fóruns, discursos que fomentam a melhoria de um ensino para todos. Desse modo, pensando na necessidade de estabelecer uma referência comum de aprendizagem para o país e garantir uma educação básica de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua região ou contexto socioeconômico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, apresenta-se como um documento de cunho normativo, que define um grupo de conhecimentos, de caráter orgânico e progressivo, que devem ser trabalhados pelos estudantes da educação básica, ao longo do desenvolvimento de suas etapas (Brasil, 2017).

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Em relação a esse documento, ressaltamos que não se trata, necessariamente, de refletir sobre a estrutura do documento, tampouco minimizá-lo quanto seu lugar na educação, o objetivo é mostrar que uma proposta tão importante para país não revela uma educação para todos, pois busca uma padronização na educação. O documento não considera as necessidades específicas dos estudantes, o que configura uma falha em relação à diversidade.

Sobre a educação especial o documento da BNCC não apresenta nenhuma especificidade, mas estabelece que é necessário ater-se às diretrizes, ou seja, a LDB. Conforme o documento:

[...] precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, p. 17).

Sobre a escolarização do surdo, a questão fica mais delicada, tendo em vista que a BNCC coloca a Libras no campo das diferentes linguagens, no campo da comunicação,

Competências específicas de linguagens para o Ensino fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. [...]

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 63).

Diante disso, é importante ressaltar que, para a comunidade surda, o reconhecimento da Libras como língua no Brasil sempre foi uma das reivindicações históricas desse povo. Nesse documento, a Libras é apresentada como uma, entre outras, alternativas de linguagens, e não efetivamente como uma língua. E, deveria ser apresentada como uma alternativa à Língua Portuguesa, considerando que é uma língua já reconhecida legalmente.

Nessa perspectiva, observamos que existem as contradições na composição da BNCC em relação à Libras e suas especificidades. De acordo com Santos Júnior, Maldaner e Cavalcante (2021):

[...] superar essas condições essas contradições se faz necessário, e o caminho para tal é partir de um ensino baseado nos princípios da omnilateralidade, onde o indivíduo é respeitado nas suas particularidades de

modo integral e não unilateral e homogeneamente (...) refletido na Base Nacional Comum Curricular (Santos Júnior; Maldaner; Cavalcante, 2021, p. 210).

É evidente que mesmo de forma simplista, essa inclusão que a Base confere à Libras e a evidencia, por um lado o aprofundamento ficou deficitário, carecia de uma discussão mais encorpada sobre a língua, por outro, faz com a temática seja materializada nacionalmente, para que a partir desse documento, prossigam novas discussões e diretrizes, fortalecendo a luta pela legitimação da Libras que é língua própria das pessoas surdas e da escolarização em uma abordagem bilíngue.

Observando o que está explicitado na 4ª competência geral na BNCC, analisando as disciplinas que compõem as áreas de linguagens, percebemos que,

[...] a Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros (Brasil, 2017, p. 481).

Esse trecho retirado da BNCC evidencia que o ensino da Libras não está garantido. Se nesse documento a Libras estivesse respaldada assim como está a Língua Inglesa, certamente a educação bilíngue com o ensino da língua de sinais como língua de referência e a língua portuguesa como língua adicional na sua modalidade escrita fomentaria a formação omnilateral em uma perspectiva da linguagem e respeito pelas diferenças; contudo não é possível garantir direitos linguísticos para os diferentes se não há valorização das línguas dos diferentes.

A escolarização em um formato bilíngue para surdos pode ser conceituada por um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sociolinguísticas dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados (Skliar, 1997).

Lacerda e Mantelatto (2002) afirmam que o bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral.

Quando se fala em desenvolvimento integral, é importante compreender que a língua de sinais não é apenas uma linguagem gestual simples, mas sim uma língua completa e complexa, com sua própria gramática, sintaxe e vocabulário. Por isso, é importante reconhecer e valorizar a língua de sinais como uma língua legítima e análoga à língua oral, e

garantir o acesso dos surdos à educação, aos serviços de saúde e a outros direitos linguísticos em sua língua natural/materna.

É importante destacar que a oferta de educação bilíngue de surdos refere-se a um posicionamento político em prol da defesa de estudantes surdos acessarem uma educação de qualidade, que promova a efetivação¹⁰ dos direitos linguísticos e educacionais, e que sejam validados através de políticas públicas centradas no estudante.

Os documentos apresentados (CF, LDB, LBI, BNCC, ECA), são importantes para que continuemos a estudar, cobrar, e efetivar o direito a uma educação pública de qualidade e gratuita a todos os estudantes, em especial àqueles que outrora foram subjugados e lhes foi negado o direito à participação na escolar regular.

De forma substancial e com dúbia interpretação, as legislações fortalecem, em algumas situações, as limitações, pois essas ocuparam um lugar que deveria ser das habilidades, haja vista que, se os estudantes com deficiência não se adaptarem nesse espaço escolar, legalmente esses teriam outras opções para serem escolarizados. Entretanto, precisamos lembrar que uma educação inclusiva não se estabelece somente com aqueles que conseguiram acompanhar o dinamismo da escola, é necessário um caminho inverso, a escola é que precisa ser adequada para receber todos e ser de todos.

Antes de analisarmos outros documentos que discutem de forma mais específica o desenho para a educação inclusiva bilíngue dos surdos, a formação continuada e o AEE, realizamos uma breve exposição de como as políticas públicas são fundamentais para garantir os direitos de estudantes na escola regular e como se dá o processo que vai da elaboração até a implementação.

¹⁰ Efetivação aqui, tem a conotação de implementação. De acordo com o dicionário online de português, significa: ato de tornar permanente, estável.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA INCLUSIVA BILÍNGUE

As políticas públicas são fundamentais na promoção da inclusão e na criação de escolas que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com diferentes capacidades e habilidades linguísticas. Desse modo, nesse contexto educacional, as políticas públicas garantem (ou deveriam garantir) o acesso igualitário, novas metodologias, formação continuada dos professores e apoio especializado para uma educação inclusiva e bilíngue.

A escola desempenha um papel crucial na promoção da convivência entre surdos e ouvintes, mas é necessário que ela seja um ambiente que acolha e se adapte às particularidades dos estudantes surdos para promover uma experiência educacional inclusiva e bilíngue.

Ressaltamos que as políticas públicas devem atuar na promoção do bem-estar e na melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos. Elas são destinadas a abranger diversas áreas, incluindo saúde, meio ambiente, lazer, segurança, transporte e, como mencionado, a educação.

Nesta seção demos continuidade aos estudos sobre os aspectos que se relacionam à escolarização do estudante surdo. Para melhor condução e compreensão do leitor dividimos a segunda seção em seis partes importantes: Políticas Públicas da elaboração à implementação; A educação inclusiva bilíngue para estudantes surdo; Lei 10.436 de 2002, Língua Brasileira de Sinais – Libras, meio legal de comunicação e expressão; Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005: A educação inclusiva bilíngue para estudante surdo; Resolução 052 de 2013 Conselho Municipal de Educação – CME; Plano Municipal de Educação de Anápolis – GO – 2015/2025.

2.1 Da elaboração à implementação

As políticas públicas são essenciais para garantir o atendimento das demandas da sociedade em diferentes áreas, promovendo o bem-estar social e protegendo os direitos humanos. Elas podem ser desenvolvidas em diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal), envolvendo diversas instituições e atores sociais na sua elaboração, implementação e avaliação. As políticas públicas também devem ser construídas de forma participativa, com a colaboração da sociedade civil, para garantir que as medidas tomadas estejam alinhadas com as necessidades reais da população.

Como afirma Santos (2012, p. 5), as “políticas públicas são ações geradas na esfera nacional, estadual e municipal, têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes

dela”; todavia, as públicas também são de nossa responsabilidade, enquanto cidadãos, que buscam melhoria de vida. Baruffi (2017) explica que:

[...] as políticas públicas terão eficácia, a partir do momento que os cidadãos compreendam como ocorre a criação dessas políticas (ações, programas) nas esferas federais, estaduais e principalmente nas que estão bem próximas de cada um de nós, e que estão sendo desenvolvidas, as municipais. Estas ações também ocorrem dentro e fora de nossas residências, e somos nós, também responsáveis pela sua aplicabilidade, transparência e eficácia (Baruffi, 2017, p.13).

É importante destacar a relevância de compreender que as ações individuais também podem contribuir para a implementação das políticas públicas, seja por meio do consumo consciente, da adoção de práticas sustentáveis, do engajamento em projetos comunitários ou da promoção da cidadania ativa. Dessa forma, cada indivíduo pode colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em consonância com as políticas públicas que buscam atender ao bem comum.

A elaboração destas políticas públicas envolve um processo complexo que requer a participação de diversos atores e etapas, que reconhecem a complexidade dos problemas sociais e buscam desenvolver soluções mais completas e eficazes para os desafios enfrentados pela sociedade.

Souza (2018) afirma que a formulação de uma política pública é um jogo de poder que envolve inter-relações complexas entre diversos atores. Conforme o autor, é um processo de negociações e barganhas por meio das quais cada setor busca defender seus interesses e influenciar a decisão final. Nesse sentido, as políticas públicas são resultado de um processo de poder, no qual a capacidade de cada ator em influenciar o processo decisório é fundamental.

As políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo que é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Esse ciclo não condiz necessariamente com todas as realidades, mas é um relevante instrumento analítico para entendermos os processos decisórios que fazem parte das políticas públicas.

Uma discussão necessária que precisa ser mais difundida e levada para nossas práxis, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, inclusive nas academias. Falar sobre a escolarização do estudante surdo demanda conhecer mais sobre as políticas nacionais de educação, bem como entender sua funcionalidade e aplicabilidade para o desenvolvimento deste estudante. Conhecer mais sobre os documentos legais não é garantia de uma aula mais

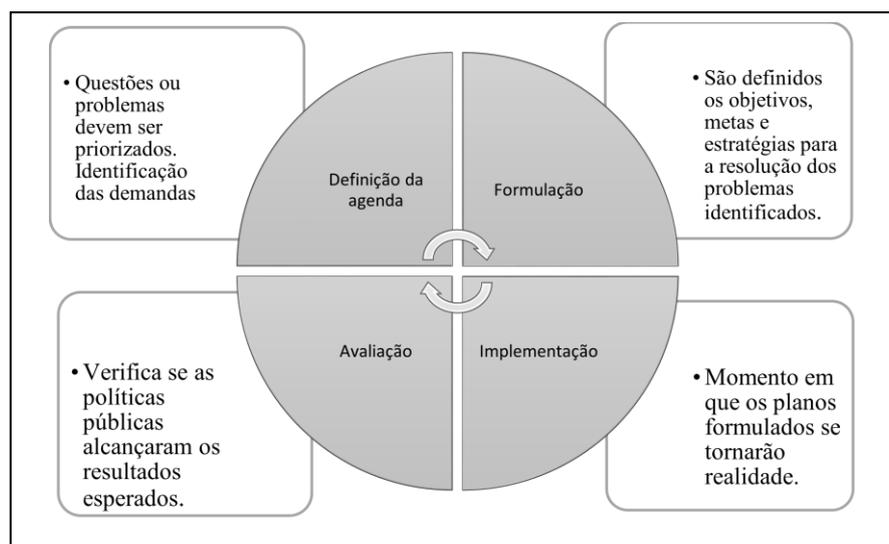
acessível, uma comunicação efetiva¹¹, tampouco a concretização da inclusão. Dessa forma, há urgência em investir tempo em estudos aprofundados sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com intuito de garantir o direito dos estudantes com surdez ao atendimento especializado, que é fundamental para promover a inclusão escolar, o acesso à educação de qualidade e equitativa.

Souza (2006) enfatiza que há diversas definições e modelos sobre políticas públicas, evidenciando algumas de maior relevância: permite distinguir o que o governo faz ou pretende fazer; conta com vários autores, sendo consolidada pelos governos; a política pública não se limita a leis e regras; é uma ação intencional com objetivos específicos; é uma ação de longo prazo; envolve processos subsequentes, implica também implementação, execução e avaliação.

Acerca dessa temática, Reis (2013) descreve que as tomadas de decisões e as escolhas realizadas pelos atores envolvidos no processo de criação e implementação das políticas públicas não é realizado com certeza e precisão em relação aos riscos. Conforme a autora, os riscos e as incertezas são frequentes nas tomadas de decisões e, às vezes, a experiência e a intuição sinalizam as melhores escolhas e as alternativas de ações.

Esse ciclo não enquadra necessariamente com a realidade, mas é um importante instrumento analítico para entendermos os procedimentos decisórios que fazem parte das políticas públicas (Souza, 2007). A figura (1) abaixo demonstra como se dá a organização desse ciclo de acordo com a autora.

Quadro 2 - Ciclo das políticas públicas.



¹¹ Comunicação efetiva é uma comunicação, que seja oportuna, precisa, completa, sem ambiguidade e compreendida pelo receptor, reduz a ocorrência de erros e resulta na melhoria de segurança (BRASIL, 2015).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Souza (2007); Reis (2013)

A autora Souza (2007) destaca algumas fases que compõem esse ciclo. A formulação da agenda é a fase em que se define quais questões ou problemas devem ser priorizados para a elaboração da política pública. Nessa etapa, é feita uma análise da realidade, identificando demandas e necessidades da sociedade. As análises sobre essa fase buscam compreender como e por que determinados temas se tornam mais (ou menos) prioritários de atenção governamental ao longo do tempo (Souza, 2007).

A fase destinada à - formulação - é o momento em que as políticas serão objeto de formulação, de planejamento, de decisão sobre seus modelos e objetivos. Nessa fase são definidos os objetivos, metas e estratégias para a resolução dos problemas identificados. São estabelecidos também os recursos e mecanismos necessários para a implementação das políticas. As apreciações sobre essa fase buscam conhecer e compreender como as políticas públicas foram estabelecidas, quais os envolvidos nesse processo, em que medida a formulação é mais radical ou incremental, o papel das coalizões, entre outros temas (Souza, 2007).

A - implementação - é a fase em que as políticas públicas são colocadas em prática, com a alocação de recursos, a criação de programas e ações, e a mobilização dos atores envolvidos. Posteriormente, considera-se o período da implementação, momento em que os planos formulados se tornarão realidade. É o momento que depende fortemente da ação de burocratas e dos instrumentos de ação do estado. Elas buscam entender as diferenças entre o que foi formulado e o que foi executado e o papel que os diferentes participantes do processo.

Por fim, a fase de - avaliação - é aquela em que as implicações das políticas públicas serão mensuradas. Nessa fase de avaliação verifica-se se as políticas públicas alcançaram os resultados esperados e se houve impacto na resolução dos problemas identificados. É importante para identificar pontos de melhoria e aprimoramento das políticas.

As políticas públicas terão eficácia a partir do momento que os cidadãos compreenderem como ocorre a criação dessas políticas nas esferas federais, estaduais e, principalmente, nas que estão bem próximas de cada cidadão, e que estão sendo desenvolvidas – as municipais. Estas ações também acontecem dentro e fora das residências, sendo cada um responsável pela sua aplicabilidade, transparência e eficácia.

As apreciações sobre essa fase buscam compreender os diferentes instrumentos de avaliação empregados, os resultados alcançados em suas várias dimensões (eficiência, eficácia, efetividade etc.), os atores envolvidos na avaliação (Lotta, 2019).

Sobre as fases já analisadas anteriormente Reis (2013) explica que:

[...] o processo da implementação, por sua vez, pode ser caracterizado a partir de sua relação com a política. Assim, pode-se afirmar que seu foco está centrado nas “ações” dos implementadores para o alcance dos objetivos estabelecidos na etapa anterior, a da formulação, ou seja, é a etapa da concretização da política pensada (Reis, 2013, p. 69).

A implementação de políticas públicas pode ser desafiadora, pois frequentemente enfrentam obstáculos e resistência de diversos atores e grupos de interesse, como a falta de recursos adequados, falhas na comunicação e coordenação, mudanças na liderança e nas prioridades políticas. Contudo, uma implementação bem-sucedida pode levar a melhorias significativas em diversas áreas, e pode ter um impacto positivo na qualidade de vida das pessoas.

Entendemos a relevância de cada fase desse ciclo; e, para esse estudo em específico, fixamos sobretudo na implementação das políticas educacionais para escolarização de estudante com surdez. A implementação de uma política pública é um processo complexo e exige a participação ativa da sociedade civil, além de recursos e mecanismos efetivos para sua execução e monitoramento.

2.2 A educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos

A luta pela promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades para as pessoas surdas no Brasil ganhou força nas últimas duas décadas, após a organização de movimentos sociais e a participação cada vez mais ativa da comunidade surda na vida política do país, com a promulgação da Constituição Federal (CF, 1988), reforçou esse movimento, começaram a serem efetivadas as garantias e os direitos das pessoas surdas. A Carta Magna contesta qualquer tipo de discriminação, conforme o texto abaixo:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Conforme o trecho do documento supracitado ‘todos são iguais’. E, o acesso e a permanência em um espaço escolar inclusivo e bilíngue são a garantia que os estudantes surdos precisam para que a vida acadêmica tenha um desenvolvimento pautado no respeito à língua, cultura, identidade e aprendizagem. É fundamental que a educação evidencie os

aspectos socioculturais e as diferenças, considerando-os não somente como estudantes que aprendem para a escola e sim como sujeitos ativos inseridos em uma sociedade em construção, em que todos os ensinamentos devem apresentar um caráter funcional dentro do contexto que estão inseridos.

Trazer a temática educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos é desafiador, tendo em vista que no cenário atual as escolas que se comprometem com essa perspectiva estão sempre recebendo críticas de estudiosos da área. A situação é justificada a partir dos modelos de aulas apresentados. Entendemos que as práticas para ensinar são específicas para ouvintes e, nesse modelo, os surdos não são contemplados, não são respeitadas suas condições linguísticas e culturais e, quando essas escolas empregam a língua de sinais, esta constitui apenas um instrumento para a aprendizagem do português.

Apesar das situações adversas, entendemos que a opção de fazer escolas específicas para grupos específicos, utopicamente poderia ser o percurso mais fácil, mais barato; todavia, a sociedade não se organiza a partir de características que se assemelham. Todos os espaços sociais (cinema, supermercados, parques, igrejas, teatros, hospitais, escolas) precisam ser acessíveis à população independente das condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, culturais, sociais, religiosas. O espaço é para todas as pessoas, ninguém poderá ser inferiorizado devido às diversidades, as diferenças as deficiências.

A defesa de uma educação inclusiva bilíngue para surdos inicia-se pela proposta de que a língua de instrução para a aquisição dos conhecimentos seja a língua de sinais, enquanto a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, somente na modalidade escrita (Lacerda; Lodi, 2010).

Uma escola inclusiva e bilíngue é aquela que possibilita o desenvolvimento dos estudantes surdos por meio de “políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais” (Skliar, 2010, p. 26). A educação inclusiva bilíngue para surdos abrange potencialidades visuais, comunitárias e culturais e propicia que o estudante avance nos estudos e aprenda de acordo com suas competências, de forma que sua diferença seja respeitada.

2.3 Lei 10.436 de 2002: Língua Brasileira de Sinais – Libras, meio legal de comunicação e expressão

A oficialização da lei de Libras (Lei nº 10.436) se deu em abril de 2002. A Lei 10.436, conhecida como Lei de Libras, tem grande relevância no cenário que se refere à escolarização de estudante surdo. Ao realizar um estudo sobre essa lei, bem como seus parâmetros,

observamos que a inclusão das pessoas surdas é uma demanda que vai além da comunicação em língua sinalizada.

Sobre a educação inclusiva bilíngue, entende-se a Lei n. 10.436/02, preconiza o conceito de Libras como um, “[...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, p.1).

Ao reconhecer a Libras e suas particularidades como meio de expressão, valorizando-a como sistema linguístico, o poder público assume, de forma implícita, a responsabilidade de pensar em propostas escolares que visem à valorização da língua sinalizada nos espaços acadêmicos. Essa lei legitima o direito de aulas com acessibilidade comunicacional, levando em consideração que a Libras é o meio das pessoas surdas se comunicarem, de transmitirem e entenderem ideias e fatos.

A Lei 10.436 dispõe sobre o reconhecimento da Libras e atribui a ela o status oficial de língua da comunidade surda, e, por consequência, a garantia da oferta de ensino para surdos em sua língua de conforto, sem que essa substitua a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Para que uma escolarização seja efetivada de forma inclusiva e bilíngue, ressaltamos a importância de pensar em propostas de formação continuada e atendimento especializado na rede regular de ensino. Nesse viés o Art. 4º assegura que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (Brasil, 2002, p. 1)

O documento evidencia que a formação está prevista e assegurada nos sistemas educacionais nas instâncias federais, estaduais e municipais. Nesse trecho, reforça-se o ensino da Libras e ainda dispõe sobre a obrigatoriedade dessa língua sinalizada ser parte do currículo. Contudo entendemos que só uma formação de ensino de Libras não é suficiente para garantias de inclusão de estudantes surdos em escolas regulares.

Apesar de citar educação especial como formação, a Lei não estabelece o Atendimento Educacional Especializado como serviço para educação dos surdos. Reforçamos que o fato da Libras ser ensinada em alguns cursos não garante que os profissionais que estão dia a dia na

sala de aula regular com estudantes surdos ofereçam aulas inclusivas. Contudo, entendemos que é um meio para se pensar na estrutura que envolve a educação inclusiva bilíngue, sendo necessário ainda, perpassar pela formação continuada e o AEE.

Compreendemos que, embora esteja previsto no documento que a Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa, não há menção específica ao nível de proficiência em Libras desejável e nem orientações claras para que se efetive a educação inclusiva bilíngue para surdos. Apesar da educação inclusiva bilíngue não ser mencionada nesse documento legal, lembremo-nos que a partir dessa Lei, a Língua Brasileira de Sinais ganhou visibilidade no país, sendo desenvolvidas diversas ações com o objetivo de torná-la cada vez mais acessível.

Percebemos que a educação do estudante surdo precisa ter a Libras como língua oficial e, de acordo Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), esta língua é “[...] utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas”.

A inclusão do estudante surdo teve muitos percalços e isso impossibilitou que a comunidade surda escrevesse uma história de conquistas. Gianotto (2020, p. 75) esclarece que “todas as conquistas para comunidade surda é resultado de uma herança linguística que resistiu ao tempo, às imposições linguísticas e ao isolamento e invisibilidade social”.

A Libras foi uma grande conquista e, por trás desta conquista, há uma luta histórica por reconhecimento de um grupo social que por muito tempo foi excluído, que não protagonizaram suas próprias ações, sendo representados por pessoas ouvintes que nem sempre compreendiam suas reais necessidades. É nesse contexto que a educação passa a funcionar como ferramenta fundamental para que a pessoa surda se torne protagonista, tenha autonomia. A educação abre possibilidade e espaços para o debate e a participação nas instâncias sociais.

2.4 Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: a educação inclusiva bilíngue para estudante surdo

Após o terceiro ano da Lei de Libras, em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto de nº. 5.626/05, a primeira característica que o difere das legislações até então apontadas, é que o termo surdo passa a ser esclarecido e reconhecido, ficou estabelecida que a pessoa surda é considerada como “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da

Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p.1). O decreto regulamenta a lei 10.436 e o artigo 18 da lei 10.098¹².

Entendemos desse modo, a importância de um documento que além do reconhecimento dos direitos, compreende as necessidades específicas como estudante de forma singular. A respeito dessa singularidade é que estudaremos esse decreto, analisando os aspectos da educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos, a formação continuada de profissionais e o AEE, com intuito de compreender como essas temáticas vêm sendo incorporadas e fortalecidas para tempos vindouros.

Entendemos a relevância desse decreto e seu papel para ações futuras mais consistentes, pois esse decreto segue as características tradicionais do gênero “documento legal” e é composto de nove capítulos, cada qual com seus respectivos artigos, incisos e parágrafos, os quais se relacionam com as ações previstas nas leis, as quais pretendem regulamentar.

Quando falamos em escola inclusiva bilíngue para surdos nos referimos àquela que os estudantes têm liberdade de estar com seus pares; e, “pares” nesse caso não se restringe aos que têm limitações, mas todos os estudantes que estão nesse ambiente. Nesta perspectiva, a formação continuada e o Atendimento Educacional Especializado – AEE podem promover a escolarização dos estudantes surdos de forma inclusiva, respeitando a língua e as diferentes formas de aprendizagem. Assim, em relação ao Decreto 5.626 analisamos os capítulos II (Art. 3), III (Art. 5º, 6º e 13º) IV (Art.14º), V (Art.21º) e VI (Art.22º) buscando atender a especificidade desta de pesquisa.

Esse decreto evidencia no artigo 3º disposições sobre a Libras, formação continuada bem como o papel das instituições diante das normativas legais.

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.

¹² 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.

§ 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, p. 1).

O Art. 3º desse documento destaca que a Língua Brasileira de Sinais – Libras, deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício docente, em nível médio e superior (Brasil, 2005, p. 01).

Capacitar profissionais com a aprendizagem da Libras é uma ação que contribui com uma escola inclusiva e bilíngue. Conhecer e ‘dominar’ a língua de sinais através de uma graduação pode parecer meio controverso, pois sabemos que o domínio de uma língua não se restringe à carga horária de uma disciplina. E, esse conceito de “dominar” perpassa os relacionamentos com a comunidade surda, conhecendo sua cultura e identidade, compreendendo a práxis de uma aula bilíngue. Reiteramos que a Libras é o meio de comunicação de estudantes surdos, ter a língua sinalizada inserida no currículo, a priori, é uma forma de chamar a atenção para essa temática, para a educação e reconhecimento da pessoa e da comunidade surda.

Na educação pública, o profissional tem o direito a uma formação continuada por parte do poder público, seja pela oferta ou custeio de cursos para áreas de atuação. Entretanto, o mesmo artigo deixa de forma optativa a aprendizagem da Libras para outros cursos. Um documento de tamanha relevância deveria ser mais pontual sobre a importância da língua de sinais, a qualificação profissional e a atuação na educação de surdos.

Apesar de inserir a Libras como disciplina curricular para formação de docentes, temos, ainda, um grande desafio enfrentado pelos os estudantes surdos: ter aulas com professores bilíngues e com práticas inclusivas exitosas.

O Art. 5º desse documento trata da formação de professores para o ensino de Libras, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, segue a orientação de que [...] “deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” (Brasil, 2005, p. 2)

Cursos como Pedagogia ou normal superior oferecem Libras na formação, porém é notório que os professores que tiveram Libras na graduação, não necessariamente dominam ou compreendem a língua de sinais; logo, ensinar estudantes surdos não restringe ao uso da língua, mas de toda a complexidade que permeia a escolarização do surdo.

Apesar da importância e legitimidade desse decreto, a educação inclusiva bilíngue não fica pontuada de forma explícita; todavia, o documento ocasiona alerta para novas diretrizes

sobre a escolarização de estudantes surdos. Pensar em uma educação inclusiva e bilíngue é compreender sobre as funções dos profissionais nessa frente.

O decreto delibera sobre a formação do professor e do intérprete e tradutor de Libras – Língua Portuguesa do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa, entendendo que é necessário para garantir o acesso das pessoas surdas à educação.

O artigo 7º traz a relação de alguns profissionais, suas funções e exigência na qualificação para o trabalho com o surdo, sendo eles: professor de Libras, instrutor de Libras, professor ouvinte bilíngue (Brasil, 2005, p. 3).

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005).

Sobre o professor bilíngue e o intérprete de Libras é importante esclarecer o trabalho de cada um: enquanto o tradutor intérprete de Libras traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar, o professor bilíngue tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico (Quadros, 2007).

Para que uma escola inclusiva bilíngue se solidifique, ainda há muito para ser realizado. Os profissionais devem ser referências para validar o ensino bilíngue, mas, desde 2005, após esse decreto, não vimos nenhum processo de intensificação de formação continuada para professores de Libras, para profissionais que atuam na escolarização do surdo. Não nos cabe questionar a capacidade dos surdos em desempenhar o papel de professor e/ou instrutor, mas a presença de profissionais surdos na escola atualmente é muito reduzida; logo, o serviço de ensinar Libras e fazer a mediação necessária, geralmente é desenvolvido pelo professor do AEE com o apoio do intérprete de Libras e professor regente.

De acordo com Quadros (2007), em muitos contextos de escolarização, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, pois são os únicos profissionais na escola a dominar a língua de sinais como língua de instrução. Ressaltamos que, apesar do artigo 7º posicionar sobre os profissionais para uma educação bilíngue, não exemplifica como se dará a

organização e função de cada um dentro da escola regular, assim as interpretações errôneas podem tornar barreiras para a efetiva escolarização.

O Decreto 5.626 em seu artigo 14 trata da obrigatoriedade de garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art.14º 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 modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

- a) o uso e o ensino da LIBRAS;
- b) o ensino da LIBRAS;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;

II- 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 a segunda língua para as pessoas surdas;
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (Brasil, 2005, p. 3)

O Art. 14 versa sobre a educação das pessoas surdas. Desta forma, escolarizar é uma garantia prevista em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Escolarizar nesse decreto necessariamente não evidencia uma escola inclusiva e bilíngue, haja vista que em vários artigos, o decreto deixa dúvida a interpretação sobre como, onde e de que maneira se organizará um ensino para estudantes surdos, um ensino que não seja denominado apenas bilíngue, mas um ensino que inclua e respeite as particularidades.

No parágrafo primeiro, o atendimento especializado é previsto, contudo há uma necessidade latente de formação de profissionais. As considerações a respeito desse serviço, apesar de mencionado no artigo, não ficam evidentes os desdobramentos em relação ao funcionamento e organização dentro de uma escola inclusiva e bilíngue.

No que se refere à escolarização de estudantes surdos, o artigo reforça que a União deve munir as escolas com professores que saibam Libras e, na falta desses, faz-se necessária a presença de um intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula como meio eficaz para a interpretação do conteúdo curricular para o estudante com surdez, além de professores que ensinem a Língua Portuguesa na modalidade escrita e que respeitem e saibam sobre as diferenças linguísticas desses alunos.

Na perspectiva de uma escolarização inclusiva, entendemos que é fundamental um trabalho colaborativo. O professor da sala, além de conhecer a Libras deve utilizá-la como parte integrante da aula e em parceria com o intérprete, dessa forma concordamos com Lacerda (2011), ao afirmar que,

[...] é necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida (Lacerda, 2011, p.18).

Sendo assim, ter a presença de um professor que saiba Libras não substitui a imprescindível presença do intérprete dentro da sala de aula e nas demais atividades acadêmicas, e que um profissional não anula a necessidade da atuação do outro.

Em relação à educação inclusiva bilíngue, o atendimento especializado aos estudantes surdos, o decreto estabelece a inclusão e a garantia de educação bilíngue. Assim, o Art. 22, define que “as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos” (Brasil, 2005, p. 7).

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (Brasil, 2005, p. 7, 8).

Dentro deste panorama são inegáveis os avanços das políticas públicas voltadas para a inclusão desses estudantes no espaço escolar. Entretanto, é preciso destacar que há um longo processo a ser percorrido na busca de uma escolarização que aconteça de forma inclusiva e bilíngue. Escola ou sala bilíngue ainda não é uma realidade para estudantes surdos, tampouco um atendimento especializado que contempla as especificidades de cada um desses, sem mencionar a formação continuada de profissionais que estão inseridos nesse contexto educacional.

O Art. 22 desse documento reforça a garantia da inclusão estudantes surdos. O trecho reforça a ideia de escolas e classes bilíngues “abertas a alunos surdos e ouvintes” e aponta uma organização inclusiva e bilíngue, com um espaço escolar comum a todos os estudantes. Esse espaço é concebido na educação infantil e ensino fundamental (Brasil, 2005, p. 7).

Ainda nesse artigo, escola bilíngue e escola comum são mencionadas paradoxalmente. Entendemos que no âmbito das diretrizes da política de inclusão, a educação inclusiva bilíngue para surdos tem sido debatida de forma substancial, justamente pelas polêmicas acerca do lócus que melhor representaria a oferta da educação bilíngue para esse grupo de estudantes.

Compreendemos que fazer uma educação inclusiva bilíngue dentro de uma escola comum é desafiador e caro. Conforme Resende e Lacerda (2013, p. 402) “a construção dessa escola inclusiva para um grupo de pessoas que possui uma língua diferenciada e própria não parece ser uma tarefa simples”, mas uma tarefa possível e exequível.

Assim, existe a necessidade emergente de ressignificar o espaço escolar atual, considerando a inclusão de todos os estudantes no ensino regular, em defesa de uma educação inclusiva e bilíngue. Percebemos que o estado brasileiro tem direcionado ações educacionais para a inserção de todos os estudantes em um único espaço, contando com os apoios e serviços disponíveis da Educação Especial, já mencionados anteriormente.

Ressaltamos, ainda, que dentro das escolas, as práticas utilizadas nas aulas regulares destoam das concepções de uma aula que contemplaria surdos e ouvintes. Desse modo, verificamos que ainda são muitos os desafios para se organizar uma educação inclusiva e bilíngue, há muitos profissionais que não conhecem sobre a Libras, desconhecem a educação inclusiva e não sabem sobre o bilinguismo para surdos; contudo, percebemos possibilidades para que essa escolarização aconteça de forma evolutiva, atendendo os estudantes surdos em uma formatação inclusiva e bilíngue. Apesar de tantos desafios, entendemos que a inclusão pode e deve ser reforçada no ambiente escolar.

No parágrafo 2º do Art. 22 o AEE não fica explícito. Desta forma, dizer que “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular”, deixa uma interpretação ambígua sobre a escolarização inclusiva e bilíngue e o atendimento educacional especializado. Novamente o decreto faz menção ao atendimento especializado sem explicá-lo, comprometendo o processo de inclusão dentro da escola regular.

O Art. 22 “aponta ainda uma escola inclusiva com profissionais cientes da singularidade da linguística desses estudantes, considerando a presença do intérprete de Libras, tornando a escola um ambiente mais acessível” (Brasil, 2005, p. 8).

É importante salientar a necessidade de um trabalho de conscientização entre sociedade, profissionais e políticas públicas. A inclusão do estudante com limitação sensorial no ensino regular vai além de estar no mesmo espaço acadêmico para socialização, representa o combate à separação e o respeito à existência das diferenças humanas. A prática excludente nos mostra que, uma escola da forma como está, quer padronizar pessoas, em critérios dominantes (Ferreira, 2005).

Sob perspectiva educacional, entendemos que a legislação, embora reconheça a Libras como meio legal de comunicação, ainda carece de orientação sobre a proposta bilíngue e inclusiva. De tal modo, percebemos que ainda há lacunas que precisam ser revistas e discutidas e compreendemos a importância de profissionais capacitados para mediar e oferecer uma escolarização mais adequada.

Para Soares e Lacerda (2004) uma das questões que dificultam o desenvolvimento do estudante surdo é o fato de o processo de ensino ser pensado tendo como base alunos ouvintes. Nesse contexto, compreendemos a importância dos profissionais para mediar e oferecer uma escolarização mais adequada.

Ainda nesse contexto, entendemos que deve ser oportunizado ao estudante surdo um ambiente que lhe possibilite a aquisição, desenvolvimento e uso da língua de sinais de forma natural e espontânea, sendo priorizadas, no âmbito do ensino regular, condições que possam garantir uma escolarização com qualidade.

Na relação de um ambiente educacional inclusivo, compreendemos que a Libras deve permear todas as ações pedagógicas dessa escola, tornando-a além de inclusiva, bilíngue. Nesse sentido, coadunamos com Chaveiro, Rodriguez-Martín e Faria, (2020) em afirmarem que uma proposta de educação para surdos,

[...] deve postular nas suas práticas pedagógicas um ambiente educacional que proporcione a aquisição da LS o mais precoce possível, em tempo hábil de se garantir ao surdo o seu desenvolvimento cognitivo e suas potencialidades gerais. O quanto antes uma criança surda tiver acesso a sua língua, a LS, mais chances terá de conseguir um bom desenvolvimento e avanços com a educação bilíngue a qual será exposta (Chaveiro; Rodriguez-Martín; Faria, 2020, p. 4).

Pensando sobre uma escolarização inclusiva em um espaço com adequações necessárias, ressaltamos que o serviço do AEE é importante, pois tem o potencial de colaborar

com o desenvolvimento escolar do estudante, podendo contribuir com a comunicação participação, desenvolvimento e aprendizagem em sala de aula e nos espaços da escola.

Na concepção de uma escola para todos, (Mantoan, 2017) reitera que, a inclusão nos faz repensar sobre as práticas pedagógicas e produzir na conjuntura das relações do professor e do estudante, e no modo de ensinar e de aprender na mesma sala, em que todos possam acompanhar as aulas, para distanciar-se da exclusão, na proposta de uma educação inclusiva e bilíngue.

A inclusão na educação refere-se a um conjunto de políticas e práticas educacionais que buscam garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características pessoais, necessidades ou deficiências.

2.5 Resolução 052 de 2013 Conselho Municipal de Educação – CME

As políticas educacionais para a diversidade defendem o princípio da “inclusão”, segundo o qual o estudante deve ser inserido no meio social independentemente de suas limitações. Essas políticas são pautadas pela igualdade, equidade, asseguradas em uma sociedade democrática que reconheça e respeite essas diversidades, transformando-se em favor das necessidades, além de fornecer o baluarte necessário para que todos tenham acesso à vida em comunidade (Souza; Ribeiro; Braustein, 2013).

O município de Anápolis-GO, desde a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem tentado realizar uma educação de qualidade, por meio da qual todos sejam acompanhados em suas particularidades.

Para compreender melhor o que é o CME e o que lhe compete, apresentamos uma breve explanação. A Lei Orgânica do município de Anápolis, promulgada em 5 de abril de 1990, com 317 artigos em 10 capítulos, dispõe sobre a organização política do município. No art. 274 estabelece que deverá ser organizado como órgão normativo consultivo e deliberativo (Fernandes, 2023).

Assim no dia 01 de setembro de 2000, a Lei nº 2.699, “institui o Conselho Municipal de Educação órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo e deliberativo acerca dos temas e questões inerentes à educação pública municipal”. (Anápolis, 2000, p.1)

De acordo com o Conselho Municipal de Educação – CME, no uso das atribuições legais que lhe confere, considera a necessidade da ressignificação da Educação Especial em

uma perspectiva inclusiva, e através de diretrizes, garantir a segurança e equidade no espaço escolar.

Pensando nessa escolarização de qualidade, no ano de 2013, o CME aprovou a resolução nº 052/2013, que “Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências” (Anápolis, 2013, p. 1).

Esse documento apresenta orientações sobre a necessidade de desenvolver, implementar e consolidar as políticas educacionais inclusivas no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, para a construção de uma escola para todos, sem discriminação ou segregação e amplo respeito às diferenças educacionais e à diversidade cultural que os alunos possam apresentar no processo educativo escolar (Anápolis, 2013).

A resolução está organizada com um quantitativo de 12 (doze) capítulos. E, os que se relacionam à discussão aqui proposta são: capítulo I – aborda sobre a disposições iniciais em relação a educação inclusiva; capítulo IV – Da organização das unidades escolares; capítulo VI – trata da acessibilidade; capítulo VIII – traz os serviços de apoios especializados; capítulo X – fala sobre a formação continuada e dos profissionais da educação inclusiva e especial.

Sobre a escolarização inclusiva, a resolução afirma no capítulo I, que as “as escolas devem incluir todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, econômicas, culturais ou outras” (Anápolis, 2013, p. 2).

Sobre a educação inclusiva a resolução afirma, no capítulo I, que as escolas devem incluir todas as pessoas. Ao referenciar as questões linguísticas, entendemos que os estudantes surdos podem ser beneficiados com um ensino bilíngue, contudo não é garantia que aconteça em escola inclusiva.

Compreender a escolarização do estudante surdo é imprescindível, saber sobre a língua, sobre o aprendizado, a cultura nos permite olhar além. A inclusão pode criar um ambiente em que todos, independentemente de suas diferenças, possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo IV (Art. 12) estabelece que, para garantir uma educação inclusiva pautada no respeito às diferenças, as unidades escolares devem prever e prover o atendimento educacional especializado, além de garantir o apoio docente especializado, oferecer a organização curricular para as especificidades.

[...] organização curricular, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao

desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados; oferta de educação bilíngue, língua portuguesa e libras, quando for o caso; oferta do Sistema Braile (Anápolis, 2013, p. 8).

Nesse contexto, ressaltamos a importância de organizar o currículo, com metodologias variadas e adaptadas para atender às necessidades específicas de todos os estudantes, considerando diferentes estilos de aprendizagem, linguagem e cultura. Pensar na elaboração de um projeto pedagógico que inclua, com ações que possam mediar as relações e a aprendizagem.

A escolarização do surdo precisa ser pensada a partir de uma escola inclusiva bilíngue; e, trabalhar a Libras e Língua Portuguesa requer qualificação da equipe e organizar da escola. O termo utilizado “quando for o caso”, expressa um descuido com a educação e formação continuada.

Reforçamos que o ato de qualificar, adequar a escola antecedem a matrícula e acesso do estudante na escola. Ainda há falta de entendimento sobre escola inclusiva. Nesse sentido, compreender o significado de “estar junto” ou “incluir” sem pensar as especificidades dos surdos, ocasiona para esses estudantes, muitos prejuízos na aprendizagem e desenvolvimento. O termo inclusão não deve ser motivo de retrocesso, tampouco uma abordagem excludente configurada de efetiva e acolhedora.

Desta forma, entendemos o posicionamento das autoras Campello e Rezende (2014, p. 88) ao afirmarem não querer uma “educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística”, de fato, temos lutas de significação, e é inegável a importância de todos os movimentos ao longo da história da educação do estudante surdo.

Logo, a luta dar-se-á, pela busca de uma educação inclusiva bilíngue, por políticas, públicas, pela valorização da língua de sinais, por posições de igualdade, por intérpretes Libras, por qualificação profissional, pelo AEE, pela validação de todos os direitos de igualdade no respeito às diferenças.

O capítulo VI, no (Art. 20), em consonância com as Leis Federais nº 10.098/2000 (Lei de acessibilidade) e 10.172/2001 (Lei que aprova o PNE), assegura que sejam eliminadas as barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como das barreiras nas comunicações, provendo as unidades escolares dos recursos humanos e materiais necessários.

Esses documentos asseguram aos estudantes com limitações na comunicação, acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, a língua de sinais e sistema operacional próprio, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários, conforme podemos ver no próprio documento:

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das unidades escolares existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos pelas normas da legislação em vigor.

§ 2º Deve ser assegurado, no processo educativo dos alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e tecnologias assistivas, como o sistema braile, a língua de sinais e sistema operacional próprio, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 3º Deve ser assegurado, no processo educativo dos alunos com deficiência intelectual e/ ou deficiência de aprendizagem, acentuada, acessibilidade referente ao apoio pedagógico especializado individualizado, metodologias e materiais didáticos pedagógicos adequados às necessidades de cada aluno. Atuação de professores-intérpretes, de professores-instrutores ou intérpretes das diferenças linguísticas e códigos aplicáveis; disponibilização de outros recursos necessários à aprendizagem, à mobilidade, à comunicação e à acessibilidade (Anápolis, 2013, p. 11).

Entendemos que, para consolidar a educação inclusiva bilíngue para surdos, há que se atentar às especificidades desses estudantes, criar estruturas adequadas para além da política educacional, proporcionar uma educação que tange o uso da Libras como primeira língua de Português na forma escrita e de ações voltadas ao uso de recursos visuais para o trabalho pedagógico.

A Resolução apresenta como meio de subsidiar a inclusão do estudante surdo profissionais para desenvolver e apoiar o trabalho, haja vista que são profissionais com atuações distintas como dantes apresentados. O documento traz como opção, nota-se “**ou** professor-intérprete **ou** professores-instrutores **ou** intérpretes” (Anápolis, 2013, p. 8 – grifos do documento). Não evidenciamos na resolução o perfil do professor-intérprete e nem professor-instrutor, sendo esse apresentado pela primeira vez nesse trecho do (Art. 20) consta (Professor de Libras, Instrutor e Intérprete de Libras) profissionais e nem o tipo de formação exigida. Qual seria a função do professor-intérprete se o instrutor teria a função do ensino da Libras? E qual seria o serviço do professor-instrutor? E o intérprete de Libras teria qual formação e como atuaria? Na sala de aula?

Não temos pretensões em responder essas perguntas, mas sim refletir sobre os apontamentos em destaque. Prover as escolas com recursos humanos é pensar em formação continuada; logo, capacitar profissionais deve ocupar um lugar de destaque nas políticas de educação inclusiva.

Nas questões específicas que permeiam a escolarização dos surdos, é necessário antes de propor diretrizes, conhecer quais são os profissionais, suas funções e da formação continuada. Sob essa perspectiva, Mantoan (2003, p.15), afirma que a inclusão “é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”.

A educação inclusiva bilíngue tem como objetivo oferecer aos estudantes surdos uma educação que atenda às suas necessidades específicas. Ao utilizar a língua de sinais como meio de comunicação e ensino, os estudantes surdos têm acesso ao conhecimento de forma mais efetiva e podem se desenvolver de forma satisfatória.

Ressaltamos, desta forma, que a diversidade na escola e na sala de aula não é apenas um ideal, mas um processo que requer a participação ativa do Estado na formulação de políticas públicas inclusivas e na formação adequada dos professores. Ao fazê-lo, busca-se garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

Salientamos sobre a importância da formação de professores para lidar com essa diversidade na educação. Os professores desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo e no atendimento às necessidades específicas de todos os estudantes. Portanto, o Estado deve investir na formação de todos os profissionais da escola, fornecendo-lhes meios para desenvolver competências necessárias para trabalhar de forma efetiva seja na sala de aula e nos demais ambientes escolares.

Assim, o objetivo da próxima seção é refletir acerca da formação continuada dos profissionais que atuam na escola, bem como seu papel diante da escolarização do estudante surdo para uma educação inclusiva bilíngue.

2.6 Plano Municipal de Educação de Anápolis – GO – 2015/2025

O Plano Nacional de Educação é um documento que estabelece diretrizes e metas de longo prazo para a educação no Brasil e serve como referência para a elaboração de políticas educacionais em níveis estaduais e municipais. Portanto, seu cumprimento envolve a

colaboração de diferentes instâncias governamentais, educadores, sociedade civil e demais partes interessadas no sistema educacional.

De acordo com o PME, para sua execução deverá ser periodicamente avaliada. O Município de Anápolis deverá criar mecanismos de monitoramento contínuo, em articulação com a União, o “Estado e sociedade civil, para garantir a continuidade e sucesso das ações”. As instâncias responsáveis por essa atividade deverão ser “Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Fórum Municipal de Educação, Câmara Municipal de Anápolis” (Anápolis, 2015, p. 93).

De acordo com Portaria 62 de 03 de março de 2016 foram nomeados representantes de diversos segmentos, entretanto de acordo com a essa Comissão de Monitoramento¹³ e Avaliação de PME - Anápolis/GO, a atividade de acompanhamento não está ativa no presente momento.

A Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação, em seu artigo 8º, prevê que “os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano, contado da publicação desta lei” (Brasil, 2014, p. 14).

Nessa perspectiva, já contando com um Plano Municipal de Educação, que vigoraria até 2016, o município de Anápolis realizou a adequação às metas e estratégias do novo PNE, bem como ao Plano Estadual de Educação – PEE (Goiás, 2015), que também está passando por um processo de revisão e alinhamento às diretrizes propostas.

É importante ressaltar que o PME é um plano de Estado, não de governo, pois abrange um período de dez (10) anos, passando por sucessivas administrações. Esse plano não diz respeito apenas às unidades escolares municipais, mas a todo território anapolino, prevendo ações e estratégias de políticas públicas articuladas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no município (Anápolis, 2015).

No que se refere ao acompanhamento, os Fóruns¹⁴ desempenham um papel crucial na coordenação e acompanhamento das políticas educacionais em nível local. Eles reúnem

¹³ Comissão Coordenadora do Processo de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Anápolis-GO 1-Secretaria Municipal de Educação (SEMED): Titular: Alex de Araújo Martins Suplente: Ivanete Rosa de Lima Titular: Mary Aurora da Costa Marcon Suplente: Fernanda Ávila Santana Costa li - Representantes do Conselho Municipal de Educação CCME): Titular: Idelma Maria dos Reis Suplente: Jocilene dos Santos das Neves Titular: Marlene Rocha Ribeiro Suplente: Evelyne Moraes Lopes Ili-Câmara Municipal Titular: Maria Geli Sanches Suplente: Sueni Conceição Youssef (Fernandes, 2023, p. 73).

¹⁴ O Fórum Municipal de Educação de Anápolis (FME) foi instituído pela lei 3782/15 de 28 de setembro de 2015 (Fernandes, 2023, p. 33).

representantes de diferentes setores da sociedade, como professores, pais, estudantes, gestores escolares, organizações não governamentais e poder público, para discutir e planejar as ações educacionais.

Por meio desse documento, o município se compromete com a educação inclusiva, reiterando que a acessibilidade na esfera educacional é relevante, pois afirma a importância de ações destinadas à eliminação de barreiras no acesso à educação, para a plena e efetiva participação de todos os estudantes no seu processo de aprendizagem (Anápolis, 2015).

O PME está organizado com 20 metas para educação municipal de Anápolis. E, para a garantia da aplicabilidade de cada meta, são estabelecidas estratégias para que o objetivo seja alcançado. Nesta pesquisa apresentamos as metas 4 (quatro), 7 (sete) e 19 (dezenove), que se relacionam diretamente à educação de estudantes surdos, formação continuada e atendimento educacional especializado.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Anápolis, 2015, p. 102).

No que se refere ao cumprimento da Meta 4 - universalização para estudantes de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, o município de Anápolis organiza estratégias para assegurar a inclusão dos estudantes com limitações descritas anteriormente, dando acesso à educação básica e ao atendimento especializado como garantia de um sistema inclusivo.

Sobre o AEE, nos deparamos com a situação que ainda deixa abertura para tomadas de decisões que podem ser um retrocesso à educação inclusiva, se é “preferencialmente na escola regular”, há evidências que esse serviço aconteça em outros espaços; e, diante dessa afirmação, entendemos que apesar das estratégias para incluir, poderemos criar barreiras impeditivas para uma escola inclusiva.

Como estratégia da Meta 4, conforme o documento, o sistema de ensino organizará salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado; garantir o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM aos estudantes com deficiência, ampliar as equipes de profissionais tais como tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues, tendo em vista o cumprimento da legislação (Anápolis, 2015, p. 103)

Em se tratando de formação continuada, como estratégia, a Meta 4 traz a capacitação contínua dos profissionais de Educação (gestores, coordenadores, professores regentes, professores de atendimento educacional especializado, o documento ainda menciona sobre profissionais de apoio, cuidadores e auxiliares administrativos em geral, equipe multiprofissional, dentre outros), que atuam no contexto escolar de educação inclusiva (Anápolis, 2015, p. 105).

Sobre esta meta, a formação prevista atualmente acontece no Centro de Formação de Profissionais em Educação - Cefope¹⁵ departamentos ligados a Secretaria de Educação do município de Anápolis-GO. Em relação à ampliação do quadro de profissionais, no que se refere ao intérprete de Libras, o último concurso público para efetivação desses profissionais aconteceu há sete anos, apresentado no Edital nº 012 de 14 de abril de 2015.

Sobre a educação inclusiva e bilíngue para estudantes surdos o documento (PME), referencia uma oferta de educação bilíngue para surdos,

[...] 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 e alunas surdos [...] em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Anápolis, 2015, p. 103).

Algumas nomenclaturas carecem de um olhar mais detalhado, pois apesar de fazer parte de um documento que valida a inclusão, podem acarretar prejuízos. Assim as palavras, “oferta”, “educação bilíngue”, “escolas/classes bilíngues” e “escolas inclusivas”, trazem sentidos e caminhos distintos.

O termo ‘ofertar’ não deveria ser utilizado para facultar ações que são legitimadas em documentos legais, (um direito previsto), a palavra remete a uma intencionalidade, haja vista que o Dicionário Aurélio traz o significado “fazer uma oferta, uma doação” (Aurélio, 2012, p. ?), educação não é uma doação, é um direito de todos independente das particularidades. Ofertar uma “educação bilíngue” se difere de garantir uma educação inclusiva; logo, entendemos que se uma escola é inclusiva, ela devera ser pautada na singularidade de cada estudante.

O município de Anápolis utiliza o PNE e reitera seu compromisso de organizar escolas bilíngues, mas não deixa evidente o compromisso de que essa escolarização aconteça dentro de uma escola inclusiva. O documento diz que “a oferta da educação bilíngue” será garantida aos

15 O Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope) é um departamento da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Usarei apenas “Cefope” para representar o espaço.

estudantes surdos, o espaço para que essa educação bilíngue aconteça fica incerto, podendo ser “em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Sob essa abordagem, entendemos que os estudantes surdos ainda não têm sido assistidos totalmente em suas necessidades linguísticas e de aprendizagem, apesar de muitas escolas serem conhecidas como inclusivas, há muito a ser realizado. Como bem observam Damázio e Alves (2010),

[...] a inclusão escolar implica mudança paradigmática, ou seja, uma nova concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, na não dualidade, na não fragmentação (Damázio; Alves, 2010, p. 39).

O documento (PME) descreve as diretrizes e estratégias de curto, médio e longo prazo, para a promoção de uma gestão com mudanças e/ou inovações necessárias de acordo com a realidade do Município, traz em seu texto que o propósito é evitar a improvisação, contribuindo para o enfrentamento da descontinuidade das políticas públicas.

Diante dessa realidade apresentada, é necessário o envolvimento da gestão nos processos decisórios bem como na implementação e execução das metas do PME. Nesse aspecto, o plano tem um prazo de abrangência e, para o acompanhamento, conforme a Lei nº 13.005 de 2014 - Plano Nacional de Educação, assegura como estratégia 19.3,

[...] incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, como intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos e educação (Brasil, 2014, p. 84).

Reconhecer as desigualdades no sistema educacional brasileiro como resultado de um processo social e histórico é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Isso exige um compromisso contínuo com políticas e práticas que valorizem a diversidade, promovam a igualdade de oportunidades e busquem a justiça social não apenas no campo educacional, mas em todos os espaços públicos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ESCOLARIZAÇÃO BILÍNGUE

A educação exige que a formação continuada seja uma necessidade profissional. Ser professor requer um olhar atento às demandas, estar consciente do seu papel, ser um aprendiz e pesquisador. Encarar os desafios da educação exige investimento e ações de enfrentamento e superações das diversidades.

Dentre os objetivos da educação, a formação de professores é considerada o principal elemento operacionalizador do processo ensino-aprendizagem. Isto porque, é essa formação que possibilita um parâmetro formativo auxiliar na construção de saberes docentes que respondam aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação.

André (2016) afirma que:

[...] a formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisa-las e reconstruí-las. Isso exige um aprendizado de leitura crítica da prática, de análise fundamentada da situação para entendê-la e encontrar caminhos para reestruturá-la, tornando-a melhor (André, 2016, p. 32).

Nesse sentido, professor é aquele que não se contenta apenas em aplicar fórmulas prontas, mas busca compreender os fundamentos teóricos que sustentam sua prática e desenvolvem sua capacidade reflexiva para aprimorar continuamente seu trabalho.

No que se refere à formação de professores, é importante mencionar que por muito tempo estudar era um privilégio para poucos, um benefício das classes favorecidas economicamente, mesmo existindo propostas educacionais para escolas regulares, muitos documentos e estudos científicos evidenciam a ausência de uma política inclusiva para a população geral (Gatti; Barreto, 2009).

Contudo, é inegável que essa situação vem sendo alterada, pois a crescente temática sobre a formação de professores tem se constituído como um dos grandes avanços nas últimas décadas. Considerado como uma área de pesquisa relativamente nova, tem atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores. Percebemos, nesse sentido, a fertilidade de questionamentos, resultantes de vários estudos que demonstram, cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar.

A educação básica brasileira está apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9.394/1996, que estabelece no art. 21 a formação pela educação infantil, ensino fundamental e médio, oferecendo às crianças, formação escolar, vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais (Brasil, 1996).

Com base na LDB, as mudanças foram significativas na política de formação de professores no Brasil. Anteriormente, a formação ocorria principalmente em nível médio, nos cursos de Magistério. Essa lei estabeleceu que a formação de professores ocorresse em nível superior, em cursos de licenciatura, preferencialmente em universidades e institutos superiores de educação. Essa medida teve como objetivo elevar a qualidade da formação dos profissionais da educação, reconhecendo a importância do conhecimento teórico e prático para a atuação docente (Brasil, 1996).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), tomando como base a Constituição Federal (Brasil, 1988), e a LDB (Brasil, 1996), se enquadra em uma política regulatória. E, “o PNE atua como norteador das políticas públicas de caráter distributivas e redistributivas no que se refere à educação brasileira” (Fernandes, 2023, p. 53).

Esse plano orienta que os professores da educação básica devem ter formação em nível de especialização e garantir a “todos os profissionais da educação básica formação continuada em suas áreas de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 79)

Com essa mudança houve uma busca pela valorização e profissionalização do profissional da educação em nível superior, entendendo que essa formação proporciona uma base teórica mais sólida e uma visão mais abrangente sobre a área de atuação. Desde as mudanças na legislação, espera-se que os professores tenham uma formação mais completa, com embasamento teórico consistente e habilidades pedagógicas mais desenvolvidas.

De acordo com Nóvoa (1992), além de compreender os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é primordial considerá-lo detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu próprio ofício. Assim, o desafio atual está na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (Nóvoa, 1992, p. 27), e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Entendemos que a formação de professores é fundamental e contribui com qualidade educacional, sendo esse profissional, capaz de atender às necessidades dos estudantes. Isso implica em uma formação acadêmica sólida, uma formação que contempla a prática

pedagógica, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais¹⁶ e a capacitação para lidar com as diversidades presentes em sala de aula.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p. 25-26).

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas pedagógicas adequadas em uma escolarização bilíngue de surdos. Esse tipo de formação visa a capacitação dos profissionais que atuam na educação de surdos, como professores, intérpretes de Libras e outros especialistas em educação especial.

Antes de adentrar no próximo item, precisamos entender que a escolarização está diretamente envolvida em todas as ações escolares. Na contemporaneidade, há inúmeras discussões sobre a escolarização de estudantes surdos. Em contexto amplo, é reafirmado na política nacional de educação especial o direito à escolarização em escola regular para todo e qualquer estudante (Brasil, 2008). Nessa questão, há posicionamento favorável à obrigatoriedade da escolarização de surdos em escolas regulares.

Consideramos que a escolarização dos surdos se faz de forma inclusiva e bilíngue. Discussões a esse respeito apresentam-se de forma crescente no cenário educacional nacional. A inclusão e o bilinguismo são temáticas que se diferem, contudo não há como pensar em uma educação inclusiva para o surdo separada do bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa). A educação inclusiva bilíngue é responsável por transformações da concepção ideológica sobre a surdez e uma revolução na organização do processo de inclusão escolar, pois evidencia a centralidade da língua de sinais no processo de escolarização do surdo (Fernandes; Moreira, 2009).

16 Segundo Mayer e Salovey (1997, p. 15), habilidades socioemocionais é a capacidade de perceber, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Neste contexto, é importante identificar as estratégias pedagógicas empregadas ao longo de sua escolarização, a função dos profissionais bem como a qualificação para atuar na escolarização do surdo.

Por meio de uma educação inclusiva bilíngue o estudante surdo poderá demonstrar sua “capacidade de expor seus desejos, emoções e sentimentos, como estamos falando em educação, ela é a base para experienciar e expressar os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante o processo de escolarização” (Bonfim, 2020, p. 64)

Assim, compreendemos que a formação dos professores precisa perpassar pela cultura, identidade, aprofundamento da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos. Logo, pensar em escolarização de estudante surdo é significado de uma escola inclusiva bilíngue; e, o que caracteriza em específico uma escola inclusiva bilíngue é a língua de instrução, que terá uma importância insubstituível.

3.1 Formação continuada em uma perspectiva bilíngue (português/Libras) e prática pedagógica em sala de aula regular

A abordagem da educação inclusiva e bilíngue para estudantes surdos se fundamenta na premissa da valorização das diferenças individuais. Sob tal pressuposto, reconhece-se que cada pessoa possui suas próprias características, habilidades e maneiras de aprender e isso deve ser considerado no ambiente educacional. Quando esse direito é garantido a todos, na educação, segundo Mantoan (2003, p.36), “não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

Entendemos que essa abordagem reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos e busca proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem para todos, haja vista que são muitas as barreiras ainda vivenciadas na e pela escola. Essas barreiras existem pelo fato de muitos profissionais ainda não entenderem, com propriedade, a Libras, pela falta de formação continuada de professores sob uma perspectiva bilíngue, pela falta de professores capacitados para o ensino do português escrito para surdos, por não ter intérpretes educacionais com domínio da Libras, entre outras demandas. Ainda assim, acreditamos que uma educação bilíngue pautada na inclusão deve ser o percurso assertivo para se construir uma escola para todos.

De acordo com Strobel (2018), a diversidade linguística e cultural dos estudantes é um recurso valioso que deve ser reconhecido, valorizado e integrado ao ambiente

educacional. A autora argumenta que a diversidade linguística e cultural traz uma riqueza de perspectivas, conhecimentos e habilidades para a sala de aula, enriquecendo a experiência de aprendizagem para todos os alunos.

Strobel (2018) explica:

[...] a cultura surda retrata a vida que os sujeitos surdos levam; as suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, as suas artes, os seus desempenhos e os seus mitos compartilhados, o seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele (Strobel, 2018, p. 135).

Educação e cultura estão envolvidas em um processo de construção e transformação de identidades. Ensinar língua de sinais aos surdos em sala de aula, pedagogicamente, significa uma prática voltada para a formação da subjetividade surda, através de uma comunicação que lhes permite identificar-se como pertencentes de um multiculturalismo¹⁷.

Desta forma, o Decreto 5626/05, estabelece que a formação de professores para o ensino bilíngue deve contemplar a Libras, além de fornecer diretrizes para a organização curricular e a adaptação de recursos didáticos para atender às necessidades dos estudantes surdos (Brasil, 2005).

Nesse viés, o ensino bilíngue busca promover a inclusão educacional dos estudantes surdos, com estratégias de ensino da Libras¹⁸ e a Língua Portuguesa como segunda língua - L2¹⁹ na modalidade escrita (Lodi, 2013).

Considerando que o estudante surdo necessite de duas línguas: a língua de sinais para a sua comunicação e da língua adicional para se inserir à comunidade ouvinte, essa particularidade reflete a importância de profissionais dominarem a língua de sinais e estarem capacitados ao ensino de português como segunda língua (L2).

A formação de profissionais para atuar na educação é imprescindível, e para ensinar estudantes surdos, é fundamental ter conhecimento não apenas da língua de sinais e de práticas para esse ensino, deve ser considerado o conhecimento sobre quem é o estudante surdo, sua cultura e habilidades. Nesse sentido, ao se referir ao bilinguismo, Quadros (2000, p. 54) evidencia que não há uma dicotomia, mas sim reconhece “as línguas envolvidas no

¹⁷ A definição do multiculturalismo, compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais (McLaren, 2000, p. 123)

¹⁸ Sigla utilizada para se referir à Libras como língua do estudante surdo de acordo com o Decreto 5626/2005.

¹⁹ Sigla utilizada para se referir à Língua Portuguesa como segunda língua do aluno surdo, sempre na modalidade escrita, de acordo com o Decreto 5626/2005.

cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Logo, estar em sala de aula diante de uma demanda tão heterogênea, exige de cada profissional, estudos, pesquisas, debates, rodas de conversas, buscando minimizar as limitações existentes no percurso da formação e da práxis. Diante dos desafios (que são diários) ouvimos, com frequência, uma expressão que tem se tornado um jargão, ‘não estamos preparados para ministrar aula para estudantes com deficiência, não recebemos formação para tal tarefa, não sou obrigada(o) a saber Libras, para isso tem o intérprete’.

A inclusão de estudantes surdos na escola regular no Brasil tem sido fortalecida desde 2002, com o reconhecimento da Libras como língua de comunicação e expressão dos surdos (Brasil, 2002). Isso tem impulsionado a adoção de práticas educacionais inclusivas que valorizam a diversidade linguística e as necessidades individuais dos alunos surdos. Ainda assim, é possível presenciar situações de descaso sobre a escolarização de estudantes surdos, uma vez que temos uma política que orienta incluir. Fica sempre o questionamento a respeito de profissionais que, de alguma maneira, escolhem não se incluir nesse processo de ensinar e aprender.

As reflexões de Saviani (2008) sobre o ato de educar como uma ação revolucionária e transformadora são relevantes para entendermos a importância da educação inclusiva para os surdos. As políticas nacionais de educação reconhecem a necessidade de garantir uma educação de qualidade para os estudantes surdos e incentivam a adoção de meios adaptativos para promover essa educação.

Assim, sobre o ato de ensinar, a escola cumprirá não apenas o papel de transmitir o conhecimento científico, mas também de introduzir os conhecimentos de mundo mais elementares junto a esses estudantes. Por isso, há a necessidade de uma proposta que ampare os alunos não somente no conhecimento da língua, mas também dos conteúdos transmitidos por ela.

Para o desenvolvimento da Libras, da Língua Portuguesa escrita e de quaisquer outros conteúdos, é necessário pensar em recursos adequados. Como exemplo desses recursos, podemos mencionar os materiais visuais, que são essenciais na aprendizagem do aluno surdo. Segundo Skliar (2013), o processo de aprendizagem dos alunos surdos almeja uma pedagogia própria, visto que, por meio desta, suas diferenças passam a ser reconhecidas e valorizadas: língua, identidades, arte, cultura e modo de ser e enxergar o mundo.

Compreendemos que as propostas pedagógicas específicas para estudantes surdos, ainda se encontram, em sua maioria, no campo das pesquisas. E, mesmo sabendo que já houve

avanços, ainda nos encontramos de forma bem embrionária no que se refere à educação de estudantes surdos. Desse modo, ressaltamos a urgência de se iniciar o processo formativo desses alunos na educação infantil, com atendimento acessível, com os recursos de que necessitam para superar as barreiras existentes, usufruindo de seus direitos escolares que devem estar presentes até a sua formação profissional no ensino superior, exercendo sua cidadania, obedecendo e fazendo jus às leis constitucionais do país. Isso quer dizer, por exemplo, que o estudante surdo precisa entrar em contato com a L1 (Libras) desde a educação infantil, especialmente aqueles que não são de famílias de surdos e que não têm outra possibilidade de aprenderem uma língua que lhes possibilite comunicar que não seja por meio da escola.

Para contemplar as necessidades escolares de estudantes surdos, a legislação pontua que o ideal seria uma escola ou sala bilíngue. De acordo com Mantoan (2003):

Escolas bilíngues apresentam no plano político-pedagógico ações que primam pela cultura Surda, com acessibilidade em todas as práticas educacionais. Na escola regular há um padrão no qual o aluno deve encaixar-se: A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora (Mantoan, 2003, p.28).

Assim, o papel do professor, como organizador e mediador, consiste em propiciar ao estudante, de forma natural, organizada e adequada ao seu desenvolvimento, experiências que favoreçam a aquisição da linguagem escrita. Diante de tantos desafios para compreender e garantir direitos de uma escolarização de qualidade, surgem muitos questionamentos a respeito de como ensinar estudantes surdos, como garantir uma comunicação eficiente, como organizar espaço acessível comum a todos os estudantes, como tem sido as práxis dessas aulas.

A educação dos surdos tem um histórico marcado por evoluções no que se referem aos métodos utilizados. As abordagens de ensino-aprendizagem a esse público sofreram mudanças bruscas, desde o Oralismo passando pela Comunicação Total até chegar ao Bilinguismo, modelo atual e previsto nos documentos legais já mencionados anteriormente.

O Oralismo pode ser compreendido como uma abordagem que enfatiza o ensino da língua oral (a língua falada) para pessoas surdas, com o objetivo de que elas se comuniquem exclusivamente através da fala e da leitura labial. A Comunicação Total valoriza a utilização de todos os recursos disponíveis para a comunicação, incluindo a língua de sinais, a leitura labial, a fala, a escrita e outros recursos visuais e táteis (Goldfeld, 2002).

Goldfeld (2002) ressalta que o Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva; ou seja, visa fazer uma reabilitação dos surdos em direção à normalidade, a não surdez. A Comunicação Total acredita que somente o aprendizado da língua oralizada não assegura pleno desenvolvimento da criança surda.

Embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito para alcançar uma educação inclusiva bilíngue. A centralidade do sistema educacional em uma abordagem voltada para os ouvintes tem sido uma barreira enfrentada por muitos estudantes no país. Historicamente, as escolas foram projetadas com base nas necessidades dos estudantes ouvintes, com estigmas que permeiam a história do estudante surdo fortemente nos nossos dias.

Sob a perspectiva da língua portuguesa como principal (para não dizer única) forma de comunicação, a inclusão de surdos na escola não acontece de maneira eficaz, nem tampouco, respeitosa; haja vista que, nesse caso, espera-se que o aluno surdo tenha a mesma competência linguística dos alunos ouvintes, mesmo que a língua portuguesa não seja a sua língua materna. Isso nos faz questionar que tipo de inclusão tem sido promovida na escola. Nesta concepção, o termo adequado para as experiências desenvolvidas não seria “inclusão”, e sim uma forçada “adaptação” com a situação do dia a dia dentro de escola de ouvintes (Strobel, 2018).

Para dinamizar a educação a atual, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece a necessidade de ressignificação do espaço escolar, considerando a inclusão de todos no ensino regular um imperativo essencial e único das políticas públicas em Educação Especial. Sendo assim, disponibilizados apoios e serviços da Educação Especial, considerada desde a LDB (1996) como modalidade de ensino e não mais um tipo específico de atendimento paralelo ao ensino regular. Contudo, tais garantias nem sempre compartilham com direitos consolidados como de fato deveria acontecer.

Nessa perspectiva, Skliar (1999) explica que:

[...] o discurso e a prática da deficiência ocultam, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade, da alteridade e, em resumo, a questão do outro, de sua complexidade. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade, que é entendida quase sempre como variante aceitável (Skliar, 1999, p. 95).

A inclusão é um acontecimento mundial que implica em mudanças na cultura escolar, ou seja, mudanças nas práticas discriminatórias já enraizadas na sociedade, tornando a formação de professores para essa atuação mais ativa, tendo como parte principal o estudante, suas habilidades, conhecimento, especificidades linguísticas e culturais.

Dessa maneira, ser professor de estudante surdo não se restringe ao ato de planejar uma aula para ouvintes e contar com a presença do intérprete de Libras para transmitir através de sinais o conteúdo ministrado, é imprescindível conceber o estudante surdo como parte dessa turma, preparar uma aula acessível, criar situações para um aprendizado com significados e compartilhamentos.

A educação de surdos, do ponto de vista histórico, ainda é nova no cotidiano escolar e tem se manifestado através das inquietações acerca de como a alfabetização dos alunos surdos em sua língua materna, a Libras, será dinamizada. Ao longo dos anos diversos estudiosos vêm intensificando a defesa da inclusão dos alunos em sala regular. Assim, a formação continuada, o aprimoramento para esses desafios precisa ser efetivo e constante. De acordo com Faria (2011, p.98), a “base de formação do profissional da educação é a docência, e a essência da docência envolve o processo ensino-aprendizagem”.

Com base na relação da docência e aprendizagem, entendemos que as práticas voltadas para os estudantes com surdez têm sido produzidas a partir das concepções e valores de professores ouvintes, a respeito do estudante surdo e sua educação. Infelizmente, são reproduzidas práticas que não levam em consideração para quem e como se dá o processo acadêmico desses estudantes. A partir disso, identificamos a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades culturais, escolares, focando na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Conforme Strobel (2018):

Infelizmente, a maioria das escolas segue espaços não preparados para essas diferenças culturais, como é o caso da inclusão de alunos surdos em escolas regulares. Eles se deparam com dificuldades de adaptação e com problemas de subjetividades, porque nessas escolas não compartilham suas identidades culturais (Strobel, 2018, p. 123).

Diante dessas lacunas, entendemos que o processo de formação é de muita relevância, contudo entendemos que, para ser professor e fazer um trabalho que reverbera nos estudantes mudanças significativas na aprendizagem, é necessário compreender que a atuação pedagógica se traduz no cotidiano da escola, transformando a sala de aula em um espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, compreendendo o movimento pedagógico

com suas ações típicas da rotina escolar, mas que permeiam os sujeitos envolvidos nesse processo, através dos saberes docentes e de suas experiências (Cunha, 2004)

Para que haja um trabalho dinâmico e estruturado, vale lembrar que é necessário criar um ambiente escolar inclusivo e bilíngue, sendo imprescindível investir em infraestrutura adequada, materiais educacionais adaptados e profissionais capacitados para trabalhar com estudantes surdos, o que requer professores também bilíngues. Além disso, é fundamental promover a conscientização e o respeito pela cultura surda e pela língua de sinais dentro das escolas.

Na atual conjuntura, a formação docente desempenha um papel crucial na constituição de professores sensibilizados e engajados nas políticas de inclusão e educação bilíngue para surdos. Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação adequada dos professores é fundamental para garantir que eles possuam o conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para atender às necessidades educacionais dos estudantes surdos de maneira efetiva e inclusiva.

Não há como tratarmos formação continuada sem falar do papel dos profissionais que atuam nessa frente educacional, tampouco deixar de evidenciar a prática pedagógica realizada em sala de aula. E, embora a legislação tenha avançado ao reconhecer a Libras como língua oficial e estabelecer diretrizes para um ambiente educacional inclusivo e bilíngue para surdos no Brasil, ainda há desafios significativos a serem superados para garantir a inclusão e igualdade de oportunidades para os surdos.

Na perspectiva de evidenciar práticas inclusivas para surdo, concordamos com o trecho que se encontra no documento elaborado por um grupo de trabalho instituído pelo MEC/SECADI, formado por profissionais e pesquisadores da área de Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, no que se afirma que a educação para o estudante surdo,

[...] envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). (...) O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

O modelo de escolarização para surdos determinado ainda é permeado por diversas discussões. Há quem se posiciona a favor de uma escola bilíngue de surdo, por outro lado há

pesquisadores, surdos, professores que defendem que os estudantes surdos devem participar de uma escola que seja inclusiva e bilíngue, valorizando um ambiente que seja organizado para receber todos os estudantes; que tenha a presença de um Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, professores capacitados e Atendimento Educacional Especializado para mediar a educação de surdos. Lacerda (2000) conceitua a experiência bilíngue como:

A proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da língua de sinais (Lacerda, 2000, p. 73).

Assim, para se pensar nesta estrutura de duas línguas diferentes em um mesmo espaço é importante pensar na práxis, e entender a partir dessa estrutura de ensino, a aquisição da leitura, da escrita, da comunicação e do aprendizado.

Vivemos em uma sociedade que, desde primórdios, tem a sua organização em torno da escrita e da leitura, e para compreender o processo de construção de leitura e escrita do surdo e um contexto diverso como a sala de aula regular é, no mínimo, instigante e desafiador. Isto porque, de acordo com Mantoan (2017, p. 44), “o professor também precisa ser afetado pelo que trata/ensina”.

A escrita e suas representações são importantes e necessárias e entendemos que os registros, de maneira geral, estão presentes nos espaços, nos momentos, servindo a distintas funções sociais. A sociedade assume compromissos, e ter consciência da diversidade de usos e funções sociais da escrita, bem como das incontáveis possibilidades que ela abre, desperta no estudante o interesse e a disposição para o aprendizado.

A aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 se faz presente nas propostas educacionais, oferecendo ao estudante surdo a oportunidade de aprendizagem de outra língua, sendo apresentada na modalidade escrita.

A Política Nacional (2008) estabelece que as escolas comuns devem garantir o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Fundamentando esta perspectiva, concordamos com as considerações de Martins e Lacerda (2013), ao afirmarem que, no caso do professor que irá ensinar estudantes surdos,

[...] precisará estar atento à necessidade urgente de contemplar a singularidade linguística deste grupo e buscar meios para que a diferença seja atendida, adotando e desenvolvendo nas práxis pedagógicas formas de ensino adequadas, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais (Martins; Lacerda, 2013, p.40).

Diante da situação da educação do surdo, ainda há muito o que pesquisar, entender, conhecer, mesmo compreendo que uma educação inclusiva bilíngue deve ser o modelo para a escolarização do surdo. Seria o modelo educacional concebido atualmente nas unidades escolares o mais eficiente? Essa educação dos estudantes surdos tem sido inclusiva e bilíngue? Criar uma escola bilíngue de surdo seria a solução para uma escolarização efetiva? São questões que não possuem respostas prontas, mas fazem parte do cenário atual e que merecem um olhar mais específico sobre o que se tem e o que se pretende nos dias vindouros para a educação dos surdos.

Sobre a escolarização, a Política Nacional (2008), já citada anteriormente, observamos que há uma determinação, que a Língua Portuguesa deve ser ensinada ao aluno surdo como uma segunda língua e que ele fará uso desta na modalidade escrita, haja vista que vivem em um mundo de ouvintes que utilizam a Língua Portuguesa como principal forma de comunicação.

Nesse contexto, é importante pensar no processo de alfabetização desse estudante que, após apropriar-se de sua própria língua (Libras) precisa aprender a ler e escrever uma segunda língua. E, no que se refere à alfabetização, trata-se de um processo que está atrelado ao letramento.

Sabemos que a política pública traz orientações sobre como organizar esse ensino, contudo o processo acadêmico precisa ser analisado, objetivando a consolidação da escolarização de surdo.

Vale ressaltar que Ferreiro e Teberosky (1999) propuseram uma concepção ampliada de letramento, que vai além da mera alfabetização. As autoras argumentam que o processo de aquisição da leitura e escrita não se limita à decodificação das letras e palavras, mas envolve a compreensão dos usos sociais da escrita e a capacidade de se engajar em práticas de leitura e escrita em contextos diversos.

Sobre essa questão, Oliveira, Lima, Ferreira e Faria. (2022) evidenciam que:

[...] o letramento é um processo social em constante mudança, porque a prática, nesse contexto, é um fenômeno social que não se limita somente ao espaço e às relações escolares, mas se abre ao ambiente sociointeracionista

de cada estudante, abrangendo uma nova visão sobre as modalidades de leitura e escrita (Oliveira *et al.*, 2022, p. 91).

A escolarização de estudantes surdos não se restringe em ensinar português escrito e Libras, entende-se que esse processo é muito mais complexo. Há uma crença por parte de alguns profissionais de que a escrita representa a língua falada e, portanto, argumenta que um leitor deve ser capaz de falar a língua para compreendê-la adequadamente. Com base nessa premissa, acredita-se que um estudante surdo brasileiro, que não fala o português, também não seria capaz de ler e escrever nesta língua como sua segunda língua. No entanto, essa ideia é contestada pelos resultados de várias pesquisas, que mostram que a primeira língua das pessoas surdas (L1) desempenha um papel importante no aprendizado da segunda língua escrita (L2), já que ambas possuem elementos visuais em sua estrutura.

Assim, entendemos que o estudante surdo deve ter a consciência das semelhanças e das diferenças de cada língua e cada código semiótico²⁰. Isso o ajudará a explorar habilmente os recursos linguísticos de significação em favor do domínio do conteúdo.

Soares (2009) evidencia que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis no ensino e aprendizagem das primeiras letras para o estudante. Para essa autora, não se deve dissociar essas duas concepções e, para isso, chama a atenção para as práticas sociais, e conclui que “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2009, p. 44).

A alfabetização tradicionalmente se concentra no ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, que são fundamentais para o acesso à informação e ao conhecimento. No entanto, uma abordagem mais ampla da alfabetização reconhece que a leitura e a escrita são apenas uma parte do processo. A verdadeira alfabetização envolve também a capacidade de interpretar e analisar textos, de compreender contextos e de se comunicar de forma efetiva em diferentes situações e mídias.

Quadros (2000, p.53) afirma que “a alfabetização de criança surdas enquanto processo; portanto, só faz sentido se acontece na L1, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua”.

A alfabetização não é um processo que ocorre apenas na escola. Aprendemos a nos comunicar e a interagir com o mundo desde os primeiros anos de vida, por meio das interações com nossos familiares, amigos e comunidade. O meio social em que estamos

²⁰ A semiótica está, portanto, relacionada à aquisição da linguagem e aos seus mecanismos psicológicos e funcionais (Piaget, 1986).

inseridos desempenha um papel crucial na nossa alfabetização, uma vez que a linguagem e a cultura são construídas coletivamente e influenciam a forma como nos expressamos e compreendemos o mundo ao nosso redor (Quadros, 2000)

A partir do uso de uma proposta de letramento, considerando a perspectiva visual de aprendizagem do estudante surdo, ele é capaz de aprender com sucesso a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita com uma segunda língua. No entanto, é importante que esse processo de aprendizagem da Língua Portuguesa parta das experiências do contexto sociocultural do surdo. Desse modo, a escolarização do surdo, suas interações verbais partem de experiências vividas dentro de um contexto bilíngue (L1 e L2). Sendo assim, no processo de aprendizagem da língua portuguesa como uma segunda língua, devem ser exploradas as diferentes funções e contextos de uso da língua em uma proposta de letramento na perspectiva visual de aprendizagem.

Botelho (2005) destaca que o conceito de letramento envolve:

[...] muito mais que o simples saber ler e escrever. Com os surdos isto não é diferente, ainda persiste entre os profissionais que trabalham com surdos uma concepção deformada sobre a sua competência de aprendizado, sobretudo de aprendizado da LP, acreditando que os surdos têm dificuldades de abstração, e que jamais vão conseguir aprender a ler e escrever [...] (Botelho, 2005, p. 67).

Entendemos que há uma preocupação expressa em relação à concepção equivocada sobre as capacidades de aprendizado do estudante surdo, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. É importante superar esses estereótipos e reconhecer que os surdos têm plena capacidade de aprender a ler e escrever, desde que sejam oferecidas as condições adequadas de ensino.

A Libras e o português são línguas distintas, com estruturas gramaticais e modalidades de expressão diferentes. A Libras é uma língua visual-gestual²¹, enquanto o português é uma língua oral-auditiva e escrita. As diferenças entre essas duas línguas podem representar desafios para os surdos que estão aprendendo a língua portuguesa como segunda língua. Por exemplo, a estrutura gramatical da Libras é baseada na combinação de movimentos, expressões faciais e espaço físico, enquanto o português segue uma estrutura gramatical baseada em palavras, ordem das palavras e conjugação verbal.

Sobre a aquisição da Libras,

²¹ Uma língua visual-gestual, como a Libras (Língua Brasileira de Sinais), Quadros, Ronice Müller de, Schmiedt, Magali L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Libras é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (Quadros, 2000, p. 54).

Cada língua possui seu próprio conjunto de palavras e estruturas gramaticais que são usadas para expressar ideias e se comunicar. A distinção entre línguas orais, que usam o canal comunicativo oral-auditivo, e línguas de sinais, que usam o canal gestual-visual, diferença importante no modo como ocorre a comunicação.

Nas línguas orais, os significantes são produzidos oralmente e percebidos auditivamente. As palavras têm a gramática baseada em estruturas sintáticas e regras gramaticais específicas. Já as línguas de sinais são transmitidas na utilização de gestos, movimentos das mãos, expressões e informações visuais para transmitir significado.

Os significativos dessas línguas estão relacionados a esses gestos e movimentos específicos. Cada sinal ou gesto pode representar um conceito ou uma palavra. As línguas de sinais têm gramáticas próprias e estruturas linguísticas distintas das línguas orais. O quadro a seguir aborda a forma de comunicação entre a língua portuguesa e a Libras

Quadro 3- Distinções na forma de comunicação entre a Língua Portuguesa e a Libras

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
Fonético/fonológico	Configuração de mão
Morfológico	Ponto de articulação
Sintaxe	Movimento
Semântico	Orientação
Textual/discursivo	Expressões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Quadros (2006), Felipe (2005)

Assim, compreendemos a necessária e urgente busca por uma formação continuada que subsidie os profissionais a desenvolverem um serviço que contemple as especificidades do estudante surdo. É notório que os surdos têm enfrentado muitas barreiras ao aprender a língua portuguesa escrita, devido às diferenças entre a Libras e a estrutura linguística da Língua Portuguesa. No entanto, esses desafios não devem ser interpretados como uma incapacidade inerente dos surdos, mas como uma questão de necessidade de estratégias de ensino adaptadas e suporte adequado.

Sobre a questão do letramento do estudante surdo, a dinâmica tem sido desafiadora para os profissionais que atuam no ambiente escolar; e, esses profissionais devem pensar em ações mediadoras que facilitem a aprendizagem e principalmente que o envolva nas atividades de sala de aula, onde as mesmas sejam pensadas tanto para o estudante surdo quanto para o ouvinte para facilitar a interação entre ambos. De acordo com Mantoan (2003):

[...] formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. (...) A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2003, p. 81).

A inclusão dos estudantes surdos no ensino regular traz aos profissionais e à escola diferentes desafios, pois propõe uma transição desse espaço para acolher e atuar com os estudantes, favorecendo um melhor aprendizado a eles. Acreditamos que as barreiras que estudantes surdos enfrentam nas relações sociais no ambiente escolar podem ser amenizadas e melhoradas com a aquisição da língua de sinais pelos ouvintes e surdos.

Além disso, é essencial destacar que cada estudante surdo é único e possui habilidades e necessidades individuais. É importante adotar uma abordagem educacional inclusiva e personalizada, considerando as diferenças individuais, oferecendo apoio individualizado e adaptando o ensino de acordo com as necessidades desse estudante. Sobre esses apoios esclarecemos no próximo tópico em que abordamos o papel do intérprete de Libras e do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O objetivo não é expor as fragilidades da educação dos surdos, tampouco desmerecer o trabalho que profissionais têm desenvolvido ao longo dos anos. Queremos pontuar os desafios inerentes à escolarização de estudantes surdos, sem procurar “culpados” pelas barreiras ainda enfrentadas. Contudo, fica explicitado que a aquisição da Libras é premissa para o aprendizado do estudante surdo, e a língua portuguesa na modalidade escrita, por sua vez, precisa ser sistematizada para que possa ser aprendida durante o percurso acadêmico.

3.2 O Tradutor Intérprete de Libras

Nesse tópico refletimos sobre o papel do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS no espaço de escolarização do estudante surdo, entendendo a relevância desse

profissional no contexto da atual política de inclusão de surdos, a qual é refletida no reconhecimento de sua atuação a partir de orientações legais (Brasil, 2005).

O Decreto 5.626/2005 e a Lei da Libras (Lei 10.436/2002) esses documentos abordam como dantes apresentados aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais. Especificamente, o decreto estabelece diretrizes e requisitos para a formação adequada dos profissionais que atuam no ensino da Libras.

O profissional, TILS, tem como função interpretar de uma língua de sinais para outro idioma, ou deste outro idioma para uma determina língua de sinais. Ressaltamos que essa profissão foi reconhecida no Brasil apenas em 1º de setembro de 2010, com a Lei nº 12.319 (Brasil, 2010). Nos diversos espaços sociais a presença do intérprete é imprescindível, e no espaço escolar sua presença é inegociável.

A lei 12.319 apresentou diretrizes e normas específicas para a atuação dos TILS, reconhecendo a importância dos profissionais na inclusão e acessibilidade de estudantes surdos, além da visibilidade para a profissão.

Sobre o TILS, o profissional deve ser ouvinte, uma vez que tem como função primordial transmitir aos surdos às informações orais com a maior fidedignidade possível. Esse profissional, além de ouvinte, deve ter conhecimento e domínio da Libras e conhecer e ter contato com a comunidade surda.

De acordo com a atuação profissional, a característica bilíngue é, desse modo, essencial. Interpretar implica conhecimento de mundo que, mobilizado pelos enunciados, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na Libras, consciente dos sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (Lacerda, 2010).

Vale ressaltar que uma interpretação que não atende o estudante, sendo realizada de forma inadequada, pode causar prejuízos sérios ao desenvolvimento acadêmico. Por isso, é necessário que se busque formação que implique reflexões sobre as especificidades surdas, que envolvem a língua e a cultura; os conhecimentos da área educacional, ser ético, responsável e comprometido (Fernandes, 2003).

Estudar a língua de sinais é fundamental; entretanto, de acordo com Vilhalva (2007), conhecer a Libras não é o suficiente para atuar de forma eficaz na educação de surdos. É preciso mais que isso, faz-se necessário vivenciar a cultura surda no contato com a comunidade surda. É preciso participar de forma paciente da comunidade, inteirando-se de sua cultura. Reconhecer e valorizar a cultura surda no contexto educacional proporciona ao estudante surdo, construir sua identidade com senso de pertencimento a um grupo social com interesses e objetivos em comum.

No que diz respeito à cultura surda e sua implicação na educação de surdos, é importante destacar a necessidade da presença do professor ouvinte com domínio da língua de sinais, além da presença do TILS, também conhecido como Intérprete Educacional – IE

No texto - O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - Quadros (2007, p. 59) diferenciou o intérprete de Libras que trabalha na educação daquele que trabalha em outros contextos, chamando-o de “intérprete educacional”, termo que utilizamos nesta pesquisa.

É importante ressaltar que os primeiros Intérpretes de Libras foram pessoas ligadas diretamente com o surdo, ou seja, amigos e familiares que, na convivência, compreendiam os sinais realizados pelos surdos e os interpretavam. Tudo sempre desenvolvido de maneira informal e sem registros comprobatórios.

Apesar de avanços significativos na função do IE, ainda há muitos estudantes surdos que estão na escola, contudo, sem a presença de um profissional nas aulas. Diante do contexto atual, são necessárias políticas públicas de educação inclusiva bilíngue para surdo, pois entendemos a relevância em compreender e refletir sobre a relação que se estabelecem no ambiente escolar inclusivo, com a presença de surdos e de IE.

É importante salientar que entre os profissionais da escola, o IE tem sua atribuição a desempenhar; e, exercer essa função exige conhecimentos específicos para além da fluência nas línguas com as quais trabalha. Isto porque, de acordo com as orientações legais já mencionadas anteriormente, devem atuar em sala de aula o professor regente e o IE; porém, a presença desses profissionais em sala de aula não caracteriza que a escola seja em si uma unidade inclusiva, tampouco bilíngue, dadas as limitações da atuação do intérprete em sala de aula (Campello; Rezende, 2014).

Alguns estudos e pesquisas têm mostrado que as funções desempenhadas pelos intérpretes dentro da escola, são diversas, assumindo inclusive funções docentes. Sobre essa questão, Lacerda (2004) ressalta que,

[...] se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com o aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como EDUCADOR frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. (...) ele deva integrar a equipe educacional, todavia isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete gerando polêmicas (Lacerda, 2004, p. 3).

Compreendemos que essas funções destoam do que é previsto para o intérprete assumir dentro da sala de aula, sendo necessário reforçar aqui que, sua atribuição consiste em

realizar a interpretação de uma língua falada para a sinalizada e vice-versa. Essas intercorrências podem ser causadas pelo pouco conhecimento da equipe em não entender os papéis de cada profissional ou por achar que o fato do IE conhecer Libras, o estudante é de sua responsabilidade (planejar aulas, ensinar, avaliar) e se o intérprete não fizer não há quem faça.

Em relação a atuação do intérprete, concordamos com Fernandes (2003, p.85) ao afirmar que “[...] a atuação do intérprete junto ao professor exige um conhecimento”; e, “a atuação em sala deve ser interativa não apenas no que se refere ao aluno e ao professor, mas inclui o intérprete”. Assim, é necessária uma parceria entre os profissionais, de forma consistente o suficiente para que os objetivos sejam alcançados.

O profissional IE precisa entender e conhecer sua função e a relação ética com o surdo. Nessa perspectiva, entendemos que o propósito da inclusão não é ser assistencialista, e essa situação apresentada aqui reverbera de forma negativa a escolarização do surdo. Desse modo o IE, deve manter-se atualizado no que se refere às competências inerentes a sua profissão.

Para essa compressão temos o Código de Conduta e Ética deliberado pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores Intérpretes e Guia intérpretes de Língua de Sinais – (FEBRAPILS)²² com representatividade junto ao *World Association of Sign Language Interpreters* (WASLI), que trata os princípios norteadores para a prática profissional. Esse órgão possui caráter internacional e representa TILS do mundo todo. Ou seja, trata-se de organização recente, que passou a apoiar o profissional e colaborar para sua formação (Lacerda, 2010).

Buscando qualificação profissional, cria-se o ProLibras²³ que iniciou no ano de 2005 e finalizou no ano de 2015. Essa certificação tinha como objetivo comprovar a competência e proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras. Com a finalização do exame, esses profissionais passaram a ser certificados através de cursos profissionalizantes reconhecidos pelo MEC.

²² A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008.

²³ ProLibras é um programa nacional que realiza exames para obtenção de dois tipos de certificados: "Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras" e "Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa" ambos previstos no Artigo 7º do Decreto 5626/2005. A certificação do ProLibras pode ser considerada um título que prova a competência e proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras.

De acordo com Quadros *et al.* (2009), o processo de avaliação da proficiência em Libras foi feito seguindo os seguintes critérios: a primeira prova analisou o entendimento do candidato quanto à Libras, o seu conhecimento quanto à legislação e a questões de ética profissional. As provas da segunda etapa, por serem práticas, buscaram avaliar o nível de proficiência do candidato e a competência quanto à compreensão e, ainda, na produção de textos Português-Libras-Português, com textos educacionais.

Mesmo diante dos avanços quanto à formação, avaliação e atuação desses profissionais ainda notamos a escassez de processos seletivos, concursos públicos para essa categoria. O que vemos, na maioria das vezes, são contratações que não consideram o perfil profissional, nem tampouco a qualificação, além da baixa remuneração.

Compreende-se que, em alguns casos, profissionais da própria escola que já realizaram curso básico de Libras são redirecionados para atuarem como intérpretes, na tentativa de cumprir com uma exigência; contudo, os prejuízos são evidentes para o processo de aprendizagem do estudante surdo devido à falta de conhecimento sobre o papel do IE e sua formação para o desenvolvimento do estudante surdo.

Ressaltamos que a questão principal não é na “escolha de um profissional da própria unidade”, mas sim o fato de nem sempre esse profissional ter uma formação que realmente lhe capacite para atuar junto ao aluno surdo. O ponto principal é mostrar que um estudante surdo não pode ter sua aprendizagem a mercê de um profissional com pouco conhecimento na língua e de todos os outros fatores que permeiam esse vasto universo de uma pessoa surda.

De acordo Lacerda (2009, p. 121), “a prática observada até o momento aponta para evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidades para discussões sobre essas possibilidades”.

É fundamental diante dessa situação promover mais conscientização sobre as questões que envolvem a escolarização do estudante surdo e formação do IE, além de promover discussões e diálogos para uma compreensão mais profunda das necessidades, desafios vivenciados no ambiente escolar.

A esse respeito, a Lei nº 12.319 (Brasil, 2010) em seu artigo 6º inciso II traz como atribuições do tradutor e intérprete (no âmbito da educação) a tarefa de: interpretar em Língua Brasileira de Sinais – língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Sob tais pressupostos, reforçamos a necessidade da formação continuada do intérprete de Libras, tendo em vista que a língua de sinais é uma língua em constante desenvolvimento.

Desta forma, o processo contínuo de formação tem como premissa a busca pela atualização constante em relação às expressões, cultura, mudanças e avanços na área da surdez e da educação inclusiva bilíngue.

Na primeira fase do Ensino Fundamental é possível perceber que os estudantes surdos chegam à escola sem conseguirem compreender de forma clara a função do IE, não assimilam a mediação desse profissional, não entendem a lógica de ter dois profissionais na sala de aula, podendo representar uma confusão dos papéis que cada um exerce nesta relação. Ao mesmo tempo em que o IE vivencia uma relação que quase impossibilita a separação de papéis, Intérprete e professor, a ausência de formação específica, o impede de estabelecer uma equivalência (Quadros, 2005). Diante dessa questão, a autora explica que:

[...] o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. O intérprete, por sua vez, se assume todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. Vale ressaltar que se o intérprete está atuando na educação infantil ou fundamental, mais difícil torna-se a sua tarefa. As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela (Quadros, 2005, p. 60).

Neste aspecto, reforçamos a necessidade de novas pesquisas, de nos debruçarmos em diferentes materiais, de buscarmos conhecimentos para novas reflexões. No caso do Intérprete Educacional de Libras, quanto mais refletimos sobre a presença desse profissional, mais compreendemos a complexidade de seu papel, bem como as dimensões e a profundidade de sua atuação. Eles, os IE, são imprescindíveis para que a comunicação e inclusão aconteçam, haja vista que eles interpretam a cultura a identidade surda e desempenham um papel fundamental na quebra de barreiras e na promoção da igualdade de acesso aos estudantes surdos.

Sobre a formação do tradutor intérprete de Libras, bem como sua atuação na educação básica, esse profissional carece de ser aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras (Brasil, 2005).

Ainda sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do TIL, ressaltamos a relevância da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023 que alterou a Lei nº 12.319, assim fica estabelecido a função do TIL, bem como sua atuação. É sabido que o TIL, por vezes está submetido a uma carga horária exaustiva, além da precariedade nas condições para o exercício do trabalho. De acordo com a nova legislação, o Art. 8º traz diretrizes importantes, reconhecendo que o trabalho dos profissionais TIL será de 6 (seis) horas diárias ou de 30 (trinta) horas semanais. Em interpretações superiores a 1 (uma) hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, 2 (dois) profissionais. (Brasil, 2023, p. 5).

O movimento a favor da educação inclusiva bilíngue tem avançado, porém podemos perceber, pela repetição das medidas legisladas e não executadas no cotidiano escolar desses estudantes, que as propostas legais de ensino no Brasil ainda não se encontram devidamente consolidadas para esses estudantes.

Embora a afirmação de que a educação deva ser inclusiva para todos possa parecer redundante à primeira vista, é importante ressaltar seu significado e sua importância. E, sabemos que ainda existem escolas em nossos contextos sociais que não garantem uma educação igualitária e acessível para todas as pessoas. Mas ainda que sobrevenha tentativas de excluir os estudantes surdos e todas as conquistas alcançadas até aqui, seremos (pais, profissionais da educação, pesquisadores, família) vozes, nossas “mãos falarão”, pois a escola inclusiva é espaço de TODOS, acreditamos que nesse espaço tão diverso é que as relações são construídas e fortalecidas para uma sociedade mais humana.

3.3 O Atendimento Educacional Especializado - AEE

A Constituição Federal (CF) de 1988 nos artigos 206, 208 e 227 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, ressaltando o dever do Estado com a educação, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências preferencialmente na própria unidade educacional.

O termo – atendimento - provém do verbo latino *attendere* que, para Rezende (2014), significa estender para; tender a; dirigir para; prestar atenção; estar atento; atender; atentar para; prestar assistência, ser cortês ou oferecer ajuda. O termo refere-se ao ato ou efeito de atender.

A temática - Atendimento Educacional Especializado (AEE) apareceu em 1988 no Art. 208 da CF, e inciso III, quando assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do AEE aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Outros instrumentos legais anteriores à Constituição Federal pouco utilizam este termo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB, 1996), nos artigos 58, 59 e 60, em linhas gerais, preconizam que a educação das pessoas com necessidades especiais deve ocorrer de preferência na rede regular de ensino o que traz uma outra concepção na forma de entender o atendimento educacional dessas pessoas (Brasil, 1996).

Essa orientação de forma sistemática trouxe alguns percalços para a inclusão desses estudantes. A compreensão da palavra “preferencialmente”, acarretou a retirada dos direitos de estarem com seus pares, em sala de aula regular. É importante que as políticas e diretrizes educacionais sejam revisadas e esclarecidas a fim de evitar interpretações errôneas que possam prejudicar a inclusão dos estudantes de forma geral. As escolas devem buscar a formação de seus profissionais, bem como fornecer recursos e apoio adequados para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Para garantir um ensino de qualidade, a educação inclusiva valoriza a diversidade como forma de enriquecer o processo educacional, proporcionando a reestruturação das práticas educacionais para beneficiar a todos. Ensinar alunos que necessitam de metodologia específica se apresenta como um grande desafio para a escola; e, diante dessa demanda, é possível construir condições adequadas de aprendizado para esses indivíduos.

Sob a influência dos dispositivos legais e políticos como a CF (1988) e a LDB (1996), em setembro de 2008 foi publicado o decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre ampliação do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Esse documento integrou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). É válido destacar que o decreto 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, entre outras providências (Brasil, 2011).

A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta que o AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos estudantes, considerando suas especificidades.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil estabelece diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica. A Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009a) estabelece os princípios, as normas e os critérios para a oferta do AEE, designado como um serviço educacional especializado, complementar ou suplementar ao ensino regular, oferecido aos estudantes. O Art. 5º dessa Resolução aponta que atendimento especializado deve ser realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM²⁴ da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns e 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.

Para atuar na SRM o professor que deve ter formação na área de educação especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado. A Resolução CNE/CEB n.4/2009, no seu artigo 12 afirma que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial” (Brasil, 2009a, p. 3).

Pensando na necessidade de formação, para Tardif (2002, p. 36) o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Desse modo, o saber docente é enriquecido pelos saberes experienciais adquiridos ao longo da carreira do professor. Esses saberes são desenvolvidos por meio da prática cotidiana, da interação com os estudantes, das reflexões sobre os resultados obtidos e das trocas de experiências com outros profissionais. A formação é fundamental para que o professor possa desempenhar seu papel de forma eficaz e promover a aprendizagem significativa dos estudantes.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado para o estudante surdo, é importante salientar que há muitas particularidades, tanto na formação continuada do professor quanto na organização desse serviço na SRM. As diretrizes operacionais para o AEE, exposto na Resolução nº 4, em seus Incisos V ao VII:

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

²⁴ De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

VII – 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 (Brasil, 2009a, p. 2).

A resolução orienta sobre a rede de apoio que estão diretamente ligados ao estudante surdo, traz explicações relevantes que fortalecem o atendimento especializado bem como a organização, acesso, recursos e equipamentos na SRM (Brasil, 2009a, p.2).

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos na escola regular tem um papel fundamental na promoção de uma escolarização inclusiva e de qualidade. Essa proposta de atendimento é voltada para suprir as necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos, fornecendo-lhes suporte adicional e recursos adequados para maximizar seu aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com esse documento, o professor de Libras deverá ser usuário da língua e possuir curso de pós-graduação e/ou com formação superior, além da certificação de proficiência na língua de sinais validado pelo MEC²⁵; o instrutor de Libras, precisa ter conhecimento da língua, com formação em nível médio, ser proficiente e certificado por instituições validadas pelo MEC; tradutor intérprete de Libras, ter conhecimento e domínio da língua de sinais, nível médio, contato com a comunidade de surdos, ter certificação de proficiência por instituições validadas pelo MEC; professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005, p. 39)

No que se refere ao atendimento especializado para o estudante surdo, é de suma importância, e deve acontecer em um espaço inclusivo bilíngue, sendo oferecido a partir do ensino organizado em três momentos didático-pedagógicos como orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), entendendo que o AEE é um serviço basilar para o desenvolvimento de uma inclusão bilíngue.

Esse serviço é organizado a partir das necessidades do estudante surdo, sendo ofertado preferencialmente no ambiente escolar onde o estudante frequenta (Brasil, 2008). Damázio (2007) explica que o AEE envolve três momentos didáticos pedagógicos: o primeiro

²⁵ A orientação da formação é deliberada dentro do Decreto 5626/2005. É necessário possuir Graduação de licenciatura em Letras com habilitação em Libras ou Libras/Língua Portuguesa. Magistério, curso normal ou pedagogia no qual a Libras e a língua portuguesa tenham constituído línguas de instrução. Formação de nível médio com cursos de educação profissional ou de formação continuada para instrutores de Libras, ofertados por instituições de ensino superior ou credenciadas por secretarias de educação.

momento denominado - AEE para o ensino *em* Libras -; o segundo - AEE para o ensino *de* Libras; e, o terceiro momento - AEE para o ensino em Língua Portuguesa.

Uma dificuldade enfrentada na escolarização do estudante surdo que ainda persiste, é a falta de profissionais com formação específica, pois o que temos presenciado é uma escassez de formação específica para atuação na educação de surdo, ressaltamos que muitos professores surdos poderiam desempenhar a função de ensinar a Libras nas escolas regulares, contudo quando há processos seletivos, não abrem vagas para as áreas de Pedagogia Bilíngue ou Letras Libras, e quando há vagas nos concurso os profissionais surdos não tem seus direitos linguísticos resguardados durante a avaliação, as provas totalmente em língua portuguesa e sem acessibilidade adequada.

3.3.1 O Atendimento Educacional Especializado para o ensino *em* Libras

Esse momento é de muita relevância e exige do profissional, além do conhecimento do conteúdo da sala de aula, o domínio da Libras. A escola deve proporcionar a sustentação dessa língua, da cultura surda e das atividades curriculares, contribuindo com a apreensão do conteúdo pelo estudante surdo na sala comum. E, no sentido de conceber a Libras como parte predominante para a escolarização do estudante surdo, concordamos com Goes (2002), ao dizer que a escola inclusiva deve adaptar seus sistemas comuns para o atendimento à heterogeneidade, oportunizando o desenvolvimento e interação entre os pares.

No caso do estudante surdo, os conteúdos devem ser trabalhados de formas diversificadas, desde que possam fazer sentido para o aluno. E, nesse sentido, o uso de recursos visuais e outras estratégias de ensino que visam beneficiar a aquisição dos conteúdos em Libras.

O atendimento acontece a partir de uma organização entre os profissionais do AEE, o intérprete e o regente. O professor da sala regular planeja a aula e repassa ao professor do AEE que, por sua vez, recorre a variedades de recursos visuais específicos para a compreensão dos conteúdos curriculares. Quanto a esse atendimento, Alvez (2010) esclarece que:

- O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais:
- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.
 - A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.

- Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Libras.
- Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.
- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos (Alvez, 2010, p. 12,13).

É importante ressaltar que o planejamento do AEE em Libras deve ser flexível e adaptável às necessidades individuais dos estudantes surdos. O professor do AEE deve estar aberto para revisar e ajustar o plano de acordo com o progresso e as mudanças de cada estudante surdo, haja vista que, “a prática da inclusão por lei, deve estar presente no espaço escolar” (Oliveira, 2019, p.180).

A avaliação da aprendizagem por meio da Libras é fundamental para a verificação, compreensão e evolução conceitual dos estudantes surdos no atendimento especializado. A Libras é língua de instrução do surdo, é essencial neste contexto educacional, utilizar a língua de sinais na avaliação para garantir que seja realizada de forma justa e precisa.

3.3.2 Atendimento Educacional Especializado para o ensino *de* Libras

Esse atendimento inicia com o diagnóstico do estudante, sendo realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o nível de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir de uma descrição minuciosa do conhecimento que o estudante tem em relação à Libras. Esse atendimento contribui para o desenvolvimento linguístico (Damázio, 2007).

O AEE para o ensino de Libras deve ter um programa planejado, considerando os objetivos de aprendizagem do estudante surdo, é essencial contar com profissionais qualificados e especializados em Libras. Esses profissionais devem ter conhecimento e experiência em metodologias de ensino de Libras, bem como uma compreensão aprofundada da cultura surda.

De acordo com Gomes *et al.* (2016):

O professor do AEE de Libras avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos, utilizando uma ficha de registro onde consta: uso de mímica, conhecimento dos sinais de Libras, fluência e simetria. Em fluência e simetria, são analisados os parâmetros da Língua de Sinais: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial. São estudados também o grau de complexidade do domínio da língua, como emprego de termos técnico-científicos das várias ciências (Gomes *et al.*, 2016, p. 123).

Nesse aspecto, o planejamento é uma ferramenta importante, haja vista que possibilita ao profissional identificar o nível de desenvolvimento do estudante. É por meio do planejamento e avaliação que a equipe escolar conseguirá perceber as habilidades, anseios, conhecimentos da própria língua, sendo oportunizado àqueles estudantes surdos que ainda não se apropriaram da língua de sinais, a usufruírem dela. Além disso, é importante que os estudantes ouvintes possam se apropriar também da Libras para fins de uma comunicação efetiva, utilizando-se de estratégias, principalmente, visuais, para a apropriação dos aspectos linguísticos da Libras. Cabe ao professor do AEE desenvolver estratégias que fomentem o uso e o aprendizado da libras na sala de aula e no ambiente escolar, através de ações pensadas com a equipe gestora e comunidade escolar.

Assim, no que se refere ao ensino de Libras, o AEE deve considerar as necessidades desses estudantes, pois cada um apresenta ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, portanto, é importante adaptar o ensino para atender às suas necessidades específicas, oferecendo suporte individualizado e oportunidades de prática.

3.3.3 O Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa para surdos

O terceiro momento didático-pedagógico é planejado por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo, acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. As autoras Gomes *et al.* (2016, p. 134), explicam que o “estudo sistemático de Libras e da língua portuguesa escrita não é apenas um complemento necessário ao bom desempenho escolar do aluno com surdez, mas a garantia da sua inclusão em escolas comuns e na sociedade em geral”.

Logo, a aprendizagem da língua portuguesa requer que o profissional saiba os parâmetros e a estrutura dessa língua, bem como as metodologias de ensino de segunda

língua. E, é necessário que o atendimento aconteça de forma regular, pois assegura a aquisição dessa língua pelos estudantes surdos. Ressalta-se que o ambiente escolar constitui o lugar de promover a aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa escrita no AEE, as autoras Alvez, Ferreira e Damázio (2010) afirmam que o ato do estudante surdo ler e escrever:

[...] se dá por meio de um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediados pelo texto, num movimento que estimula seus mecanismos perceptivos, do todo para as partes e vice-versa, resultando nos percursos de contextualização, descontextualização e recontextualização. (...) apropriação da língua portuguesa escrita demanda atividades de reflexão voltadas para a observação e a análise de seu uso, para o conhecimento de sua estrutura e sistema linguístico, funcionamento e variações em contextos de prática, tanto nos processos de leitura como na produção de texto (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 18).

Sobre a escolarização e desenvolvimento do estudante surdo, concordamos com Alvez (2010) em afirmar que, as práticas em sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias que estimulem vivências e que levem o estudante aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem na abordagem bilíngue. Conforme essa autora:

A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realizando pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez (Alvez, 2010, p. 10).

Compreender que o estudante surdo é reflexivo e síntese de múltiplas determinações em um conjunto de relações sociais é um ponto de partida importante para promover práticas pedagógicas inclusivas. A transformação das práticas pedagógicas excludentes em inclusivas envolve a adoção de abordagens que reconheçam a diversidade dos estudantes e busquem atender às necessidades individuais de cada um, valorizando suas potencialidades e promovendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que a implementação efetiva das políticas de educação inclusiva e bilíngue para surdos requer um compromisso contínuo dos governos, das instituições educacionais e de toda a sociedade. É necessário, além de investir em formação de professores, garantir infraestrutura adequada e recursos para que a educação de surdos seja de fato transformadora, proporcionando uma escolarização de qualidade a todos.

Reforçamos que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em nenhum momento, poderá ser substitutivo ao ensino regular. Esse serviço não poderá ser concebido de forma paralela ao horário das aulas, sendo oferecido no turno contrário de escolarização do estudante.

Apesar de pontuarmos algumas barreiras para a educação inclusiva bilíngue de surdos, entendemos que a escola regular tem avançado, e que esse é o espaço ideal para o desenvolvimento linguístico, cultural e educacional dos estudantes surdos.

Sobre a educação dos surdos, muitos pesquisadores se posicionam sobre as lacunas atualmente vivenciadas pelos surdos nas escolas. Assim, apontam uma escola bilíngue para surdo, uma escola que os pares (surdo/surdo) se desenvolvam a partir da sua cultura, língua e identidade. Esclarecem que o AEE não traz contribuições significativas para o desenvolvimento acadêmico desses estudantes, pois não são equiparados com a Política Educacional e Política Linguística.

Diante dessa situação, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)²⁶ idealizou a proposta de implementar a educação bilíngue. A partir desse documento instaurou o Projeto de Lei nº 4.909/2020 que contou com uma articulação com os políticos de diferentes órgãos, na Câmara Federal e Senado Federal como também em comissões favoráveis às pautas defendidas pela comunidade surda, reforçada pela carta de apoio em nome de diferentes instituições²⁷ (Brasil, 2020).

Percebemos que os documentos legais no sentido de trazer posicionamentos mais consistentes fazem, na grande maioria, uma réplica de diretrizes, deixando a dúvida interpretação. O Decreto 5626 (Brasil, 2005), o PNE (Brasil, 2014) estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) dentre outros traz a “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Brasil, 2015, p.67).

A pesquisa ora desenvolvida discute sobre as políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo. Nesse viés, quais seriam então os objetivos dos documentos

²⁶ Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em 16 de maio de 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira.

²⁷ Carta de apoio: Abralin; Instituto de Ciência Política-IPOL; INES; Setorial apoio de Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul; World Federation of the Deaf (WFD); ANPOLL; Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; IPAESE; Docentes das Universidades; Departamento de Letras/Universidade Federal de Uberlândia; Conselho Nacional de Justiça; Departamento de Libras/Universidade Federal de Santa Catarina; Núcleo de Educação Especial e Libras/Universidade Federal de Uberlândia (NEEL/UFU); Doutores Surdos e Doutoradas Surdas; Febrapils; GIPEBS; Mestres Surdos e Mestras Surdas; Apoio Setorial Nacional do PT - Pessoas com Deficiências.

legais ao direcionar em suas orientações em, “escolas bilíngues” “classes bilíngues” e “escolas inclusivas”? Não há intencionalidades em minimizar os esforços de quem concebe uma educação bilíngue de surdo em uma escola bilíngue para surdo, também não temos como motivação responder essas questões, mas, compreender a escolarização de surdo em um espaço inclusivo bilíngue.

Na relação de políticas públicas e a escolarização do estudante surdo, o PNE (2014) traz como estratégia,

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Compreendemos que para a existência de uma escola inclusiva bilíngue torna-se imprescindível a organização de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) para estudantes surdos, e a aquisição do português como segunda língua (L2). Uma escola inclusiva bilíngue conta com uma equipe qualificada com professores capacitados para exercer suas funções, com conhecimentos específicos sobre o ensino de estudante surdo, sua língua, sua cultura e formas de aprendizagem.

A despeito dos posicionamentos sobre a escolarização de surdo, reiteramos que a escola regular ainda é o melhor espaço de aprendizagem a ser concebido para uma educação inclusiva e bilíngue.

Na seção seguinte, apresentamos os objetivos da pesquisa, bem como o contexto e os participantes. Também evidenciamos os procedimentos metodológicos, detalhando os instrumentos utilizados para coleta dos dados e a forma de análise dos mesmos.

4 ANÁLISE: ESTUDO DE UM CONTEXTO EM UMA ECOLE MUNICIPAL DE ANÁPOLIS - GO

A realização de pesquisas que envolvem a compreensão subjetiva de indivíduos perpassa pelo crivo das ciências humanas e sociais, que abrange um universo de significados, histórias, interpretações, criação, imaginário, representações e uma infinidade de aspectos individuais e coletivos. Entende-se que é no cenário apresentado pelo pesquisador que se evidencia a complexidade existente em pesquisas qualitativas.

Nesta pesquisa, a técnica que utilizamos para a coleta de dados foi a entrevista. Isso favoreceu a interação entre pesquisador e entrevistado na obtenção de descrição detalhada sobre o objeto de estudo. Durante o processo, evitamos interferir na fala de quem estava sendo entrevistado e não direcionar as respostas ou suscitar dúvidas a respeito do que era respondido. Foi possível construir uma inter-relação entre os participantes durante esta etapa de captação das experiências cotidianas e da linguagem do senso comum (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

Os documentos utilizados nesta análise resultam de um contexto histórico, pedagógico e político e, portanto, revelam as concepções e lutas travadas sobre as políticas educacionais e a escolarização do estudante surdo, interesse desta pesquisa.

Com base em um roteiro (Apêndice B), realizamos a entrevista semiestruturada a fim de orientar a condução das análises. Considerando que ao utilizar uma entrevista, há um ganho significativo na interação entrevistador e entrevistado, sendo o roteiro um instrumento flexível de orientação, adequando-o aos objetivos da pesquisa (Duarte, 2002).

Nesse contexto, a abordagem hermenêutico-dialética, como discutida anteriormente, pode ser integrada ao processo de análise para aprofundar ainda mais a compreensão dos dados coletados e interpretar suas implicações mais densas e complexas. E, diante da particularidade e da necessidade de aprofundamento teórico no contexto das políticas públicas e a escolarização do estudante surdo, reafirma-se o uso de referencial metodológico que possa evidenciar com precisão os aspectos empíricos e subjetivos dessa realidade social (Minayo, 2014).

4.1 O espaço da pesquisa

Realizamos a pesquisa em uma escola municipal localizada na zona urbana da cidade de Anápolis - GO, no bairro Vila Jaiara; no entanto, por motivos éticos, não divulgamos o nome da unidade educacional. De acordo com a gestora e documentos do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP28, essa unidade é pública localizada no bairro Nova Vila. Oferece educação especial, ensino fundamental, ensino fundamental - anos iniciais 1º ao 5º e pré-escola. Atualmente recebe diariamente 357 estudantes, e tem 12 professores, 1 intérprete de Libras, 1 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 3 profissionais para serviços gerais, e 6 profissionais cuidadores para atender as necessidades de alimentação, higienização e locomoção dos estudantes com deficiência que dependem desses serviços.

A escolha desse local se deu pelo fato de ser uma escola localizada em um bairro populoso, estima-se que residam, hoje, no que se convencionou denominar “Grande Jaiara”, uma população que ficaria entre 120 e 150 mil moradores, maior do que as populações da maioria das cidades do Estado (Portal6)²⁹. A História de Anápolis revela que, com o crescimento socioeconômico da Jaiara, cresceu, também, sua importância logística.

A escolha se deu pelo número considerável de estudantes, pela relevância de ter o ciclo de alfabetização, ter completo o quadro de profissionais, ter histórico de propostas pedagógicas inclusivas, levando sempre em consideração o direito dos estudantes em ter uma educação de qualidade, além dos profissionais, e colegas de sala conhecerem bem o estudante surdo, pois estuda nessa unidade desde 2021. Os estudantes são oriundos do próprio bairro, as condições sociais são variadas. A escola conta com uma sala de Recursos Multifuncionais, onde a professora do AEE atende 23 estudantes com deficiência e dentre esses, um tem surdez profunda matriculado no 2º ano e o outro estudante com perda parcial, um matriculado no 3º ano. Os estudantes recebem o atendimento especializado sempre no contra turno, não configurando substituição do ensino regular.

4.2 Participantes da pesquisa

Para apresentarmos os dados da pesquisa, conforme Gil (2010), é fundamental definir claramente quais sujeitos participantes foram incluídos na amostra, levando em conta os objetivos e as características da pesquisa, para obter resultados relevantes. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, organizamos o levantamento por meio de entrevistas gravadas,

²⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Trata-se de um órgão federal vinculado ao MEC, cujo objetivo principal é a promoção de pesquisas, estudos e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro.

²⁹ Portal 6 Comunicação LTDA. Endereço da página se encontra nas referências.

através de uma conversa bem tranquila, conhecendo um pouco da vivência e das experiências de cada profissional.

Dentre os profissionais que participaram da pesquisa - 1 (um) professor regente, 1 (um) intérprete de Libras e 1 (um) professor de AEE - se colocaram totalmente abertos para contribuir. Em seguida, encaminhamos a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁰ via e-mail ou WhatsApp, para que todos pudessem ler antecipadamente, verificar todas as informações e a devida veracidade do trabalho.

Antes de iniciar a coleta de dados, realizamos uma visita nesta escola. Na ocasião, a gestora apresentou todo o espaço, equipamentos, materiais, os profissionais que trabalham diariamente com o estudante surdo, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é um ambiente acolhedor, arejado, com equipamentos específicos para o atendimento. A gestora explicou que esse estudante surdo é matriculado na unidade desde o ano de 2021, iniciando no Infantil 5 na Educação Infantil, e atualmente é frequente no 2º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino.

De acordo com Lacerda (2010), o direito à educação do estudante surdo só será respeitado se for garantido que não fique isolado e privado de interagir com seus pares. O estudante surdo iniciou a vida escolar nessa unidade desde pré-escola³¹, os profissionais já o conhecem e nutrem uma relação de muito respeito, carinho e responsabilidade, com informações mais consistentes sobre a relação, interação e aprendizagem.

Como explicamos na primeira seção, o estudante surdo não é participante direto dessa pesquisa, contudo está inserido diretamente nesse contexto educacional, e o estudo foi realizado a partir dos participantes ao relatarem suas experiências através de uma entrevista semiestruturada que se deu presencialmente na unidade de ensino.

Quem é o estudante surdo? É um menino alegre, que ama a escola, seus colegas, utilizam a Libras para se comunicar (apesar do pouco conhecimento de sinais), mora com os pais, filho único, bastante participativo nas atividades escolares, está no 2º ano do Ensino Fundamental tem 8 anos de idade. De acordo com diagnóstico clínico³², emitido pelo Centro Especializado em Reabilitação Auditiva - CER III, o exame audiológico realizado em 2019, o estudante apresentou perda auditiva tipo sensorineural de grau profundo em ambas as

³⁰ Disponibilizado no (Apêndice A). Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

³¹ Sobre a pré-escola, o Art. 30 da LDB, esclarece que, a educação infantil será oferecida, creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

³² Está no anexo A, a identidade do estudante está preservada.

orelhas – CID³³: H90.3. Ainda consta no documento que esta perda é irreversível. De acordo com relatos da gestora, a criança tem surdez desde o nascimento, sem maiores esclarecimentos sobre a deficiência.

Ainda segundo a gestora, esse ano matriculou outro estudante surdo no mesmo turno, no 3º ano, e por uma opção da família, a Libras não é o único meio de comunicação, faz uso de aparelhos auditivos de amplificação da audição.

Após essa visita no turno vespertino, atendendo uma solicitação realizada pelos profissionais e participantes para facilitar suas rotinas no trabalho, iniciamos as entrevistas. A estratégia para minimizar prejuízos e garantir tranquilidade na rotina escolar foi organizada pela equipe. Sendo assim, o intérprete de Libras foi o primeiro a participar, pois assim que concluída a entrevista, voltaria para sala de aula, e durante o tempo que os professores regentes estivessem fora da sala, o coordenador pedagógico estaria juntamente com o intérprete conduzindo a aula de forma segura.

Sobre as entrevistas, e com base no que propõe Duarte (2004), consideramos que cada participante dessa pesquisa é privilegiado, pois além de participarem do universo acadêmico em que o estudante surdo está inserido, contribuiram com o delinear dessa pesquisa.

De acordo com site da SEMED, não há escolas bilíngues para surdos na rede municipal de ensino, o que se tem segundo esse site são escolas inclusivas que oferecem atendimentos no AEE para proporcionar um aprendizado através da Libras e Língua Portuguesa. Essa questão também é evidenciada na fala dos participantes ao sinalizarem que a instituição oferece uma escolarização para o estudante surdo pautada na inclusão e valorização da língua de sinais.

Com relação à carga horária de trabalho, as professoras regentes cumprem 40 horas semanais nessa unidade, sendo 5 períodos no turno vespertino e 2 períodos no turno matutino. A professora de AEE realiza seu trabalho com uma carga horária de 40 horas, cumprindo 4 períodos no turno matutino e 3 períodos no turno vespertino. O intérprete de Libras faz 30 horas em outra unidade, no turno matutino, como professor regente, e nessa unidade acompanhando o estudante surdo, com uma carga horária de 30 horas.

No quadro a seguir verificamos alguns dos dados já mencionados aqui, como a formação e a função de cada profissional, na intenção de melhor visualizarmos o perfil de cada participante.

³³ Classificação Internacional de Doenças (CID). uma classificação padronizada de doenças, distúrbios, condições de saúde e causas de morte. Ela é desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e é usada para fins de registro médico, estatísticas de saúde e pesquisa.

Quadro 4 – Participantes da pesquisa, formação, função e tempo de atuação

	Pseudônimo	Formação	Função	Tempo de atuação
01	Ana	Magistério, Geografia	Professora regente	19 anos
02	Vera	Pedagogia	Professora regente	16 anos
03	José	Pedagogia/Letras Libras	Interprete de Libras	06 anos
04	Maria	Pedagogia	Professora de AEE	2 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas.

Apresentamos, neste capítulo, as análises constituídas, através do estudo das políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo em uma escola municipal de Anápolis Goiás, partindo das convergências dos dados, dos documentos legais federais, documentos municipais e entrevistas com os participantes. Para analisar os documentos legais apresentados nessa pesquisa, explicitamos três eixos centrais:

- As Políticas Públicas Educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo na rede municipal de ensino, bem como a formação continuada em uma perspectiva de escolarização inclusiva bilíngue, enfatizando o uso da Libras como meio legal de comunicação para o estudante surdo.
- As práxis pedagógicas de uma educação inclusiva e bilíngue, desenvolvidas no ambiente escolar (oferta do AEE); documentos orientadores utilizados pelo município de Anápolis-GO.
- O processo de escolarização do estudante surdo no município de Anápolis-GO, do real ao ideal.

A Política Nacional de Educação Especial mostra a possibilidade de inserção de estudantes surdos no contexto regular. Outros documentos legais deram suporte a essa necessidade de acesso e permanência deles, contudo as condições desses direitos, vão além da inserção de profissionais com conhecimentos para o ensino, é necessário um envolvimento com foco em uma educação inclusiva bilíngue. Sendo assim, de acordo com os estudos de Lacerda (2009) e Megale (2005), considera-se que quando a comunidade acadêmica se envolve com a inclusão de forma coletiva, refletindo sobre as dificuldades, as ações são planejadas de maneira mais eficaz e as metas previstas alcançadas.

Sobre os documentos legais que regem a educação de surdos no território brasileiro, apresentamos a seguir um quadro com uma síntese dos materiais aqui usados, em ordem cronológica das principais publicações das Leis, Decretos e Políticas Nacionais em âmbito

Federal e, em seguida, no âmbito municipal, focalizando o município de Anápolis – GO, estudado nesta pesquisa.

O período de análise dos documentos se concentra entre os anos de 2002 e 2021. Esses documentos oficiais se encontram em vigor e são eles que regem a educação de surdos em dias atuais, por isso, é base para a discussão nesta seção em que se tomam os dispositivos legais como reguladores de práticas escolares.

Quadro 5 – Dispositivos legais para a Educação de Surdos

Ano de Publicação	Âmbito	Caracterização	Descrição geral das leis, diretrizes e normativas
2002	Federal	Lei	Lei de Libras nº 10.436/2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais
2005	Federal	Decreto	Decreto Federal nº 5626/2005 - Regulamenta a Lei de Libras
2008	Federal	Política	Documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI
2013	Municipal	Resolução	Resolução nº 052/2013 Conselho Municipal de Educação – CME, que dispõe sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
2014	Federal	Plano	Documento que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional – PNE (Nº 13.005/2014)
2015	Federal	Lei	Lei nº 13.146, conhecida como, Lei Brasileira de Inclusão – LBI
2020	Municipal	Lei	Lei Complementar nº 456/2020. Dispõe sobre a criação da Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania
2021	Federal	Lei	Lei nº14.191/2021, institui a modalidade de educação bilíngue de Surdos na LDB

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora para síntese dos documentos estudados

4.3 As Políticas Públicas Educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo na rede municipal de ensino

O primeiro documento referido no quadro é a Lei 10.436/2002³⁴, conhecida como a Lei de Libras. Esta legislação foi muito importante para a comunidade surda, sendo responsável pelo reconhecimento da língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas (Brasil, 2002), fato já mencionado anteriormente nessa pesquisa.

³⁴ Doravante farei uso da escrita: Lei de Libras para o documento destacado

As políticas públicas educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo na rede municipal de ensino, bem como a formação continuada em uma perspectiva de escolarização inclusiva bilíngue, tem sido uma preocupação levantada nesta pesquisa. Sobre essa abordagem, e apesar do tempo de legislação, fica evidente que muitas escolas ainda não têm segurança para trabalhar sob a perspectiva das políticas públicas, sabem da existência de estudantes surdos, porém desconhecem sobre suas particularidades.

Sobre a Lei de Libras e a pesquisa no ambiente escolar, *locus* desse estudo, ficou evidenciado pela fala de alguns dos participantes, o que se tem de conceitos sobre o uso e o ensino da língua.

Na entrevista semiestruturada, as questões sobre o conhecimento da “Educação de Surdos”, sobre a Libras e a comunicação com o estudante surdo na sala de aula regular, foram pontuadas de forma muito leve e proveitosa. Os participantes citam nomes de estudantes para exemplificarem suas percepções e, para resguardar a identidade dos envolvidos, utilizamos pseudônimos.

A professora “Vera” formada em Pedagogia, há 16 anos atua em sala de aula regular desenvolvendo um trabalho pedagógico pautado em estudos, experiências sobre o ensino, aprendizagem. Sobre a lei que legitima a Libras como língua para comunicação, a professora relata:

Sei muito pouco, eu acho que eu deveria saber mais. Acho que sei pouco sobre a língua deles, aprendizagem, o “Jorge” foi meu aluno na outra escola, agora o “Paulo” está no segundo ano, e é bem mais esperto. As vezes ele me pergunta alguma coisa, na hora eu peço para o intérprete explicar, mas ele não quer, ele pede para eu fazer a explicação. Ele sabe bem a diferença da professora e do intérprete (Vera, 9 de maio 2023).

A legislação é bem evidente ao referenciar a Libras como meio de comunicação para surdos, mesmo com o tempo de implementação, estamos diante de muitas limitações quando se trata de compreender a necessidade do estudante surdo, suas particularidades linguísticas.

A fala da professora Vera (9 de maio de 2023), “sei pouco, e acho que deveria saber mais”, me chamou a atenção. Considerando que essa Lei de Libras tem mais de 20 anos, o que fazer para saber mais sobre ela? Como fazer o assunto ser disseminado e tornar conhecido? Fica o questionamento, como mediar essa demanda de formar e informar para incluir? Como estão as nossas políticas educacionais na garantia de uma educação equitativa? O intuito dessa pesquisa, não se dá na busca de culpados, tampouco, justificar falhas durante o processo de escolarização, o propósito aqui, é entender a dinâmica de como têm sido

organizadas as políticas públicas inclusivas no município de Anápolis-GO, visando uma educação inclusiva bilíngue para estudantes surdos nas escolas municipais.

De acordo com a professora “Ana” que fez um curso na APAE³⁵, saber Libras é de extrema relevância.

Eu estudei psicopedagogia na APAE, e vimos sobre todas as deficiências, tivemos contato mesmo. Foi aula prática, eu conheço um pouco sobre a educação de surdo, mas a gente espera né, encontrar surdo que sabe Libras, eu sei um pouco de Libras, e consigo desenvolver uma comunicação simples com o “Paulo”, ele gostou muito de mim, as vezes chorava, mas entendi que ele queria ser o primeiro da fila. Ele está na sala de aula, e ensino para todos de forma igual, temos um intérprete de Libras que ajuda. Eu acho que estamos no cominho, a educação do surdo ao meu ver precisa de aulas mais visuais (Ana, 9 de maio 2023).

Notamos por meio das falas mencionadas que uma questão complexa como conhecer sobre a educação de surdos e sua língua, pode ser ainda mais preocupante, ao nos depararmos com profissionais que diante do desafio diário de ministrar um conteúdo na sala de aula não têm, ainda, o conhecimento de uma prática pautada nas diferenças linguísticas. Assim, a fala da professora - “eu ensino para todos” - pode até ser paradoxal. O incluir fica imbuído na fala dela durante a entrevista, e acreditamos ser esse o objetivo da professora. Entretanto, nesse contexto específico de uma sala de aula, precisamos entender que o surdo aprende utilizando outras estratégias, e que, apesar do IE realizar a mediação, uma aula para estudantes que ouvem não contempla aqueles que não ouvem.

Assim, coadunamos com Brito (1993) no que se refere à complexidade da comunicação do surdo e sua aprendizagem. De acordo com o autor, “[...] a língua, além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda” (Brito, 1993, p.41).

Pensando na formação continuada e nos benefícios de aprender Libras, no ano de 2007, a Secretaria municipal de educação organizou o primeiro curso de Libras, no Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope). Esse espaço de formação é um departamento da Secretaria Municipal de Educação (Semed), vinculado à Diretoria de Educação e Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania. Por meio do Cefope são oferecidas diversas atividades para formação continuada em formato de cursos, oficinas pedagógicas, debates, seminários, palestras, grupos de estudos e demandas de atividades

³⁵ APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

advindas dos programas do Governo Federal, sempre abordando as diversas áreas do conhecimento para professores e demais profissionais da educação básica.

O primeiro curso foi aprovado pelo parecer CME nº 009/2007 – 31/01/2007, e pela Resolução CME nº 017/2007 – 14/03/2007. As turmas organizadas com um quantitativo de 30 (trinta) cursistas, a carga horária de 180 (cento e oitenta) horas, subdividido em três módulos de 60 (sessenta) horas. Os encontros se deram no turno noturno e presencialmente.

Em 2010, foi oferecido pelo Cefope um curso específico sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Conhecendo o AEE - com carga horária de sessenta (60) horas no turno noturno. De acordo com o projeto original, o curso trabalharia as especificidades do ensino para estudante surdo, os três momentos do AEE e a aquisição da Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua.

Compreendemos que essas formações têm sido importantes, contudo, é relevante pensar no formato desses cursos, a carga horária, a disponibilidade do período para o estudo, a avaliação da aprendizagem de forma sistematizada, verificar se os objetivos previstos para o aprendizado da língua de sinais e da proposta do AEE têm reverberado nas atividades pedagógicas dos profissionais para a comunicação e mediação do ensino no ambiente escolar.

Eu comecei a fazer o curso de Libras, mas entrou a pandemia, e paramos. Eu tenho que voltar a fazer o curso. Eu tenho muita vontade, e é uma necessidade, as vezes a gente quer se comunicar e não consegue. Ele quer comunicar, mas eu não consigo, eu uso gestos sabe? Ele pega alguma coisa e mostra, aponta, ou pega um colega que sabe, ele tem muitos amiguinhos que sabe mais que eu. Estão juntos desde o ano passado. Então sabem bastante sinais (Vera, 9 de maio 2023).

A formação é imprescindível. E, quanto à afirmação da professora regente (Vera, 9 de maio 2023), entendemos que o uso da Libras ainda é uma questão preocupante. Infelizmente o pouco conhecimento dessa língua tem sido uma barreira para que a comunicação não ocorra de forma efetiva entre professor e estudante e, conseqüentemente, a escolarização tem ficado deficitária. Assim, conforme o relato das professoras, há uma comunicação do aluno com seus pares, seja na forma de sinais da Libras (os alunos sabem alguns sinais, assim como o estudante surdo) ou mesmo por meio de sinais criados entre eles no espaço escolar. Isso é possível pelo fato de o estudante estar nessa turma por dois anos, já conhece bem os seus pares, já entende que pode contar com a mediação para comunicação em sala.

Sobre a formação de professores, corroboramos com Mantoan ao descrever que:

[...] os professores reagem inicialmente aos modos de ensinar inclusivos, a uma pedagogia da diferença, porque estão habituados a aprender de maneira

fragmentada e instrucional. Eles esperam por uma formação que lhes ensine a dar aulas para alunos com deficiência, dificuldade de aprendizagem e/ou problemas de indisciplina. Ou melhor: anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo (Mantoan, 2015, p.79).

Nesta perspectiva, as falas dos participantes revelam fragilidades por parte dos professores e da gestão, pois há mais de dez anos acontece essa formação específica para o ensino da Libras, e ainda deparamos com professores com pouco conhecimento sobre a comunicação e a escolarização do estudante surdo. Percebemos a necessidade de reavaliação do curso, rever carga horaria, horário de realização, espaço físico, metodologia das aulas, objetivos da formação.

No que se refere à formação continuada na perspectiva de uma educação inclusiva bilíngue, oferecer um curso de Libras não tem sido suficiente; e, desse modo, é relevante pensar na possibilidade de elaboração de novos cursos para profissionais atuarem na educação inclusiva bilíngue (Libras, Gramática da Libras, Ensino do Português para surdos, AEE) utilizar das mídias para melhor divulgação, dando maior visibilidade.

Diante das questões que reverberam na pesquisa, ao levantar esse tema sobre investimento da secretaria de educação em relação à formação continuada, vale refletir sobre o que pontua a professora participante Vera no que se refere ao tempo e necessidade.

A secretaria oferece curso sim, a gente que tem pouco tempo para fazer cursos. Eu acho que deveria ter pelo menos 1(uma) hora de curso na própria escola, um alcance maior. Teve uma época lá na outra escola, no momento pedagógico, foi a coordenação da inclusão, e fizeram um momento muito rico, tirando dúvidas, esclarecendo sobre metodologias que atendia o surdo. Ensinaram alguns sinais do dia a dia. De repente seria uma oportunidade de aprender sobre a temática um pouco mais. Sair mais um turno para estudar, acho muito difícil (Vera, 9 de maio 2023).

Neste viés, a professora relata sobre a importância de um diálogo mais efetivo dentro da escola, aproveitando os momentos pedagógicos para essa construção de saberes. Entendemos a necessidade de uma formação contínua e efetiva, contudo a aprendizagem de uma língua, de práticas pedagógicas, não pode ficar reféns de um momento pedagógico ou de pequenas reuniões. Sabemos que é exequível uma escola que promova uma escolarização pautada no respeito à aprendizagem de todos os estudantes.

Fica evidente a necessidade da professora em conhecer mais sobre a temática, mas precisamos compreender a complexidade de uma proposta que atenda estudantes surdos em uma sala de aula para surdos e ouvintes. De acordo com Strobel (2018, p.107) “hoje em dia ainda existem muitas práticas ouvintistas e escolas usando métodos ultrapassados, não se preocupando em se atualizar, participando em congressos e cursos”.

É necessário refletir sobre a sugestão de realizar a formação na escola. Essa posição da professora participante poderia apontar uma estratégia para aprendizagem ou, quem sabe, evidenciar uma sobrecarga de trabalho, de uma jornada exacerbada de atividades, pois “sair mais um turno para estudar, acho muito difícil” (Ana, 9 de maio de 2023).

Nesse sentido, as discussões irradiam para um campo mais específico não aprofundado ainda nesta pesquisa - a precarização do trabalho docente com desdobramentos na carga horária de trabalho, salários, funções dentre outros benefícios. Podemos constatar com veemência essa situação durante a pesquisa em campo. “A gente pensa no aluno em si, mas percebe que o pessoal está precisando de motivação e de um incentivo. Começaria pelos profissionais em relação a formação mais efetiva e também em relação a valorização desse profissional” (José, 8 de maio, 2023).

A pesquisa não traz essa discussão de forma aprofundada, mas entendemos que falar de escolarização e suas facetas reverberam para questões que permeiam outras situações da vida profissional. Assim, não queremos minimizar os direitos dos profissionais, tampouco os esforços que são feitos no sentido de contribuir para que a profissão seja mais valorizada, com condições para formação, aprendizagem e ambiente agradável e acessível a toda demanda.

Falar de propostas pedagógicas, concepções de ensino, requer muita responsabilidade. E, perceber a inclusão bilíngue nos espaços acadêmicos, ainda que de forma tímida, nos permite desvelar possibilidades de avançar em direção a uma escola de todos para todos. Ser um professor inclusivo e considerar as necessidades individuais dos estudantes é imprescindível. De acordo com Mantoan (2015):

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. (...) a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p.81)

O Decreto Federal 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras no Brasil, tem como objetivo principal orientar a implementação da (Libras) em diversos setores sociais para

garantir a acessibilidade e inclusão das pessoas surdas. Esse Decreto³⁶ estabelece diretrizes específicas com o intuito de assegurar que a comunidade surda tenha igualdade de oportunidades e acesso à informação.

Para a área da educação, esse documento apresenta as diretrizes específicas para a oferta do ensino (detalhamento na língua de instrução, Libras e português na modalidade escrita). O Art. 22 estabelece como devem ser organizadas as escolas e as classes de educação que atenderão os estudantes surdos, perpassando desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, atendendo ainda ao ensino profissionalizante (Brasil, 2005).

Nesta abordagem, suscita a necessidade de conhecermos mais sobre a comunicação e a aprendizagem do estudante surdo, o decreto traz como diretrizes para a educação, orientando sobre a organização das salas e/ou escolas bilíngues.

Percebemos a partir da realidade escolar, *locus* da pesquisa, muitas limitações dos profissionais em compreender sobre as diferenças de uma sala ou escola bilíngue, e ainda, sobre como se daria a o ensino bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita).

Eu não sei o que seria esse ensino bilíngue, na sala de aula, eu ensino normal, o interprete José ajuda, fica sentado do lado do aluno. Às vezes eu digito as palavras em alfabeto de Libras, ela sabe bem. Eu acho que ele tem desenvolvido. Eu entendo que a sala bilíngue é fazer o aluno se sentir incluído (Ana, 8 de maio de 2023).

Sobre essa fala, entendemos e concordamos com Pereira e Vieira (2009), que a Libras não pode ser reduzida a um código de escrita alfabeto manual³⁷. Libras é uma língua completa, com sua própria gramática, estrutura e vocabulários. É uma língua visual-gestual, com detalhes perceptíveis nas expressões faciais, movimentos das mãos e do corpo e que desempenham um papel crucial na transmissão de significado para uma comunicação funcional.

Precisamos entender o quão complexo, necessário e urgente é ter uma escola ou sala inclusiva bilíngue, mesmo em um contexto em que o bilinguismo está formalmente instituído, as atividades na sua grande maioria se aproximam mais da Comunicação Total, inconsciente, priorizando a Língua Portuguesa e subvertendo a Língua de Sinais, transformando a Libras e

³⁶ De agora em diante, o Decreto Federal nº 5.626/2005 será referenciado em itálico da seguinte forma “Decreto”

³⁷ O Alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras (também referido como *soletramento digital* ou *datilologia*), é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas (Gesser, 2009).

toda sua complexidade em sinais passíveis de serem impressos graficamente, através do alfabeto datilológico ou do desenho de sinais correspondentes às palavras (Gesser, 2009)

Nesse sentido, coadunamos com Vieira e Molina (2018) ao afirmarem que:

A Língua de Sinais não pode ser entendida apenas como um código para comunicação, ela é um sistema completo (...) a ideia equivocada de que o alfabeto manual é Libras, criando uma ideia mística de que basta fazer uma adaptação desta natureza para tornar a atividade bilíngue (Vieira; Molina 2018, p.17).

O intérprete de Libras participante dessa pesquisa afirma que existem algumas barreiras que são enfrentadas no ambiente escolar quando se trata do estudante surdo, sua língua e escolarização, José ressalta que:

[...] nesse trabalho que tenho executado, uma dificuldade, tem sido o fato deles não dominarem a própria língua, e às vezes a gente perceber a não aceitação da família. É um processo difícil, eles tiveram oportunidade desde o infantil de estudar aqui na escola (José, 8 de maio, 2023).

Quando evidenciamos o estudante surdo e sua comunicação, partimos do mesmo conceito de Silva (2019), que a Libras se coloca como a base estrutural para o surdo. Esse entendimento nos leva a refletir sobre as dificuldades do intérprete, ao relatar que,

Só o ano passado que ele começou a ter acesso a Libras, no caso do estudante que acompanho, ele é profundo e, acaba que interage menos, esse ano estão interagindo um pouco mais. Só que ele ainda se sente um pouco perdido. Não domina sua língua de comunicação (José, 8 de maio, 2023).

Algumas das dificuldades apresentadas pelos surdos, tanto na aprendizagem como na comunicação, podem estar relacionadas à demora no diagnóstico da surdez, o que implica em um atraso na aquisição da sua língua, e do contexto familiar oralizado a que são expostos, impedindo-os de um desenvolvimento adequado da linguagem (Quadros, 2005).

Ressaltamos que, diferentemente dos estudantes ouvintes, que chegam ao ambiente escolar falando português, os estudantes surdos muitas vezes não têm o domínio adequado da sua língua; assim, a preocupação da escola deve ser criar um ambiente em que essas crianças possam adquirir primeiramente a Língua de Sinais e depois o português (Delgado; Cavalcante, 2011).

A aquisição da linguagem por crianças surdas deve acontecer por meio de uma língua visual-espacial, no nosso caso por meio da Libras (Quadros, 2004). Os estudantes surdos vão à escola sem uma língua definida, muitas vezes utilizando gestos, apontamentos, imitações;

com isso, a escola precisa estar atenta a programas, projetos, ações que fomentem e que garantam acesso à Língua Brasileira de Sinais mediante a interação social e cultural com pessoas surdas.

O Decreto orienta que o ensino bilíngue deve ser prioridade na educação do estudante surdo, garantindo a sua plena formação; em seu Art. 2º, afirma que o surdo “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p. 1). Em relação a esse assunto, a participante relatou que:

Sobre como o surdo aprende, eu tenho pouco conhecimento, como já falei, tenho iniciado nessa missão agora, eu conheci o trabalho do AEE antes, e tinha uma ideia muito diferente, mas a visão que eu tenho hoje mudou. Agora colocando a “mão na massa” eu entendo como é diferente a forma do surdo aprender. Eu não sei muito me comunicar com o estudante, mas a gente se entende bem. Ele fica na sala com os colegas, o intérprete e professoras, e no contra turno eu o atendo. O atendimento consiste em ensinar o que a professora regente me fala. Eu fiz um curso de Libras de 60 (sessenta) horas, mas não é suficiente para ajudar o aluno. Eu faço alguns gestos para tentar falar com ele. Difícil demais (Maria, 9 de maio de 2023).

Considerando o que é apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, analisamos as questões relacionadas às práxis pedagógicas de uma educação inclusiva e bilíngue, e a oferta do AEE. E, entendemos que as diretrizes contidas nesse documento estabelecem uma abordagem que visa à inclusão plena de estudantes surdos e de todas as pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade (Brasil, 2008).

Nesse sentido, uma orientação importante que minimiza os prejuízos nas unidades escolares é a elaboração do Projeto Político Pedagógico, pois esse documento traz orientações sobre a obrigatoriedade de todos os sistemas de ensino organizar, adequar e fomentar políticas de incentivo e de suporte à escolarização de todos os estudantes. Em consequência disso, há que se considerar que o Projeto Político Pedagógico é um documento importante que deve trazer na sua intencionalidade marcas atinentes aos modos de ver e entender a realidade social, aspectos inclusivos envolvendo gestores escolares, educadores, comunidade escolar de um modo geral. O envolvimento de todos faz da escola um lugar inclusivo para ensinar, aprender e compartilhar. O Plano Nacional de Educação (PNE – decênio 2014-2024), através da lei nº 13.005/2014, estabelece como uma de suas diretrizes a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Art. 2 – VI, p.32).

Durante o tempo de conversa com as professoras regentes, essa pergunta foi a que trouxe maior desconforto, as respostas eram breves com sim ou não. E, por mais que a interação estivesse acontecendo, ainda assim pouco falamos sobre essas questões.

[...] não sei sobre o PPP, o que sei é que as propostas para inclusão é geral, dar atenção, mais tempo nas atividades voltadas para esses alunos, específico para surdo não tem, até onde eu sei. Eu não sei muito sobre bilinguismo, acho que por enquanto o que se tem é suficiente para surdo, quando eu conhecer mais sobre o surdo, pode ser que eu pense diferente (Ana, 9 de maio 2023).

A educação do estudante surdo demanda conhecer sobre a Libras como meio legal de comunicação e instrução, entender o percurso da aprendizagem e as diversas ferramentas para tornar o ensino acessível. A professora avalia as ações do dia a dia como sendo suficientes, porém ela admite que esta expressão “o suficiente” é concebida, a partir do conhecimento particular que tem sobre o bilinguismo. Mas deixa evidenciado que essa postura poderá mudar ao conhecer de forma aprofundada as demandas que envolvem o estudante surdo.

As orientações para a organização do PPP mostram que o documento deve ser elaborado com a participação de todo colegiado, conhecendo as ações a serem realizadas em prol de uma educação inclusiva bilíngue. Veiga (2002, p. 56) esclarece que “(...) o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”.

A comunicação é imprescindível para que ocorra a interação nos diversos ambientes sociais. E, na escola, além da comunicação, precisamos pensar na organização didática do ensino para o estudante surdo, respeitando as particularidades linguísticas desse grupo.

[...] não sei de propostas do PPP para inclusão, sempre no início do ano, a gente tinha momentos de discutir o PPP na escola, agora tem muitos cursos, formação fora da escola, acontecem sempre no início do ano letivo, daí fica mais difícil discutir o PPP (Vera, 9 de maio 2023).

A professora do AEE relata que, sobre o PPP, tem ações gerais que envolvem os estudantes, mas: “pensando que o surdo é um é uma pessoa com deficiência tão específica que demanda a questão da linguagem, não sei te dizer se tem algo específico para o atendimento ao surdo, sei que a inclusão de forma geral é tratada no documento” (Maria, 9 de maio 2023).

Diante dos relatos, é necessário reforçar o cuidado para que diante das diversas tarefas, o projeto não esteja unicamente com o propósito de cumprir determinações estipuladas por organismos superiores, produzindo um documento que ficará inerte e sem utilidade como

parâmetro orientador, tornando-se apenas um elemento burocrático sem relações com o contexto escolar e social em que foi concebido. Freitas (2004, p. 69) enfatiza que, “o projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo”. Nessa perspectiva, toda escola deve se responsabilizar pelas ações que fomentam a inclusão dos estudantes surdos em um ambiente educacional bilíngue.

4.4 As práticas pedagógicas de uma educação inclusiva e bilíngue, desenvolvidas no ambiente escolar (oferta do AEE): documentos utilizados pelo município de Anápolis-GO

Sobre as práticas, entendemos que o AEE é um serviço que colabora com a escolarização do estudante surdo. Esse atendimento ofertado na escola regular deve ser parte integrante das discussões coletivas. Isso significa dizer que os estudantes e os profissionais das salas de recursos multifuncionais (SRMs) devem participar do processo de construção do PPP. Se o AEE for concebido distanciado das reflexões do coletivo, ele corre o risco de ser constituído apenas como um apêndice do processo educativo.

Desse modo, a professora do AEE relata que atende o estudante surdo duas vezes por semana com uma hora de duração, sendo organizado sempre no turno inverso da aula regular. Uma questão bem particular do AEE do estudante surdo é a organização didática pedagógica, de acordo com a política já mencionada, acontecem em três momentos distintos: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE em Língua Portuguesa,

[...] apesar de estar no AEE há 2 anos, ter feito o curso de Libras, eu não conheço bem sobre esses três momentos. Eu realizo o AEE ajudando no aprendizado dele. Aqui na escola o estudante surdo frequenta duas vezes, eu ensino ele sobre os conteúdos e transcrever o português para Libras para ele aprender as palavras, depois fazer frases. Ele precisa ser alfabetizado (Maria, 9 de maio de 2023).

Maria (9 de maio de 2023) pontua, ainda, que o estudante surdo frequenta um centro de atendimento para aprender Libras, mas não conhece como são as atividades desenvolvidas nesse espaço.

Eu acho que no CEMAD também o aluno faz AEE, ele vai uma vez por semana, mas é pouco né? Porque ele vai uma vez vai lá e duas vezes aqui na escola. Eu ensino o conteúdo, lá no CEMAD ele faz Libras com uma professora que é surda, e tem outras duas professoras ouvintes que atendem também, sei que lá é bem direcionado para Libra (Maria, 9 de maio de 2023).

O Centro Municipal de Atendimento à Diversidade³⁸ (CEMAD) é uma instituição pública municipal, localizada em Anápolis Goiás, que tem como missão acolher e atender os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem e dificuldades da aprendizagem, recebe os estudantes da cidade e municípios adjacentes.

De acordo com o site da prefeitura, os estudantes surdos matriculados na rede regular de ensino recebem atendimentos em Libras, português, informática e os atendimentos acontecem sempre no contra turno.

Imagem 1 – Atendimento Educacional Especializado



Fonte: página do Instagram, organizado pela autora.

Apesar dos atendimentos oferecidos nesses espaços, através dos relatos dos participantes da pesquisa, entendemos que há pouca relação/interação da escola com esse centro, cada grupo de trabalho realiza uma proposta para esse estudante, o que tem em comum é a Libras inserida em todas as atividades.

Preconizar uma escolarização para o estudante surdo não é uma tarefa difícil, contudo a função desse texto é refletir sobre o percurso da educação inclusiva bilíngue no município de Anápolis – GO através do contexto da escola campo, considerando os documentos legais já mencionados, relacionando-os com as experiências compartilhadas nessa pesquisa.

A professora do AEE relata que, apesar de dois anos atuando nesse serviço, ainda não conhece com clareza como se dá o atendimento dos estudantes surdos. Sobre os três momentos didáticos pedagógicos, ela desconhece.

Notamos que a concepção sobre ensinar um surdo ainda se restringe à prática de ler e escrever em português. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos estão sendo transcritos do português para a Libras. A professora do AEE evidencia uma proposta de atendimento, mas tendo como base o ensino bilíngue para surdo, é necessário que se avalie se esse

³⁸ Centro de Atendimento a Diversidade. Endereço eletrônico nas referências.

atendimento tem sido efetivo, pois, o pouco conhecimento sobre a temática poderá ser uma barreira para que esse estudante avance na aprendizagem, tanto no domínio da Libras quanto na aquisição do português escrito.

É importante salientarmos que muitas das experiências às quais os surdos são expostos, na maioria das vezes, limitam-se a fazer associações entre fonemas e grafemas, imagens e escrita, remetendo à forma clássica de alfabetização e à compreensão da língua enquanto código. Nesse sentido, Fernandes, (2006) esclarece que:

[...] se os surdos não têm acesso às experiências auditivas qualitativas, que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas e grafemas seria inadequado nos referirmos à sua incursão ao mundo da escrita denominando esse processo de alfabetização (Fernandes, 2006, p. 132).

Em relação ao trabalho realizado com o estudante surdo em ambiente inclusivo e sobre uma proposta pedagógica bilíngue, a professora Vera (9 de maio de 2023) explica que percebe o estudante surdo aprendendo. Segundo essa professora as atividades são planejadas em conjunto.

A troca de experiência entre a equipe sempre acontece, a gente não planeja junto, eu passo o plano para o intérprete que está sempre junto comigo e o aluno. Se eu preciso de algum material específico eu vou no AEE. Ela me orienta ou me ajuda com algum recurso, e o intérprete auxilia, é assim que fazemos (Vera, 9 de maio de 2023).

Refletindo ainda sobre a escolarização do estudante surdo, questionando o intérprete sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, ele posiciona de forma firme ao dizer que, a interação é boa, que as práticas estão longe de serem ideais; contudo, percebe avanços do estudante no dia a dia através de várias atividades realizadas em sala.

A professora do AEE é uma pessoa linda, apesar do nosso pouco conhecimento das práticas pedagógicas específicas para surdo, estamos caminhando, eu faço algumas anotações, a AEE pega, olha, analisa, e juntos tentamos organizar o trabalho. Eu tenho trabalhado com o aluno diariamente, a gente tem um caderno que ele sempre leva para casa para estudar junto com seus pais, eles não sabem Libras, então é um momento importante que tem dado muito certo. O Paulo³⁹ está no 2º ano, mas já sabe se comunicar muito bem, ele precisa ter mais contato com outros surdos, chegou outro

³⁹ Os participantes têm citado nomes de estudantes para exemplificarem suas colocações, para manter em segurança todos os envolvidos, escolhi o nome Paulo para me referenciar ao estudante surdo, sempre que na fala dos participantes for mencionado o nome real do estudante, usarei o pseudônimo.

aluno surdo na escola, mas é aparelhado e não usa Libras para se comunicar, e ele não gosta muito de ficar perto do Paulo (José, 9 de maio de 2023).

Percebemos que, nesse espaço escolar, os profissionais trabalham algumas estratégias diariamente para atender o estudante surdo; no entanto, o planejamento em conjunto ainda é pouco aplicado, assim as propostas específicas da linguística de uma pessoa surda em um ambiente bilíngue ficam comprometidas.

Nesse contexto, entendemos um papel importante desenvolvido pelo intérprete de Libras, uma vez que esse profissional tem garantido a acessibilidade comunicacional do estudante no ambiente escolar. Parafraseando Lacerda (2000), o intérprete realiza seu trabalho diariamente, mas, tê-lo na sala de aula não é suficiente para afirmarmos que estamos incluindo. Todavia, entendemos que em meio aos desafios, a escola regular tem se tornado um espaço acolhedor para o estudante.

Por meio das falas dos participantes notamos a motivação e esforços da equipe escolar em buscar novas estratégias, porém o pouco conhecimento sobre a aprendizagem do estudante surdo, das metodologias de ensino, tem dificultado o processo escolar acontecer de fato. Por essa razão, consideramos urgente trazer para as pautas de reuniões da SEMED, propostas que reforcem uma escolarização para estudante surdo alicerçada nas políticas de educação bilíngue e no respeito às diferenças. Viabilizando formação, informação para que o trabalho seja realizado.

Analisando a resolução 052/2013 (CME, 2013) sobre a educação inclusiva bilíngue para surdo:

[...] as salas de recursos para alunos surdos ou com deficiência auditiva são espaços educacionais destinados à realização da complementação curricular específica, em turno contrário ao da classe comum. O objetivo da organização dessas salas é viabilizar condições para o acesso aos níveis mais elevados de ensino, considerando que esses alunos têm condições de comunicação diferenciada. Nessas salas de recursos, o professor deve ser necessariamente bilíngue, com conhecimentos acerca de metodologias para o ensino de línguas (Anápolis, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, o município busca se organizar politicamente nas questões específicas do AEE, as orientações reforçam que o ambiente precisa ser inclusivo e bilíngue, para atuar nessa sala, exige que os profissionais dominem a Libras e tenham conhecimentos das metodologias. Essa resolução traz considerações a respeito da SRM, dos profissionais de apoio, da formação continuada, contudo a educação inclusiva bilíngue específica para o estudante surdo não fica tão evidente.

Em relação aos desafios vivenciados no ambiente escolar sobre a aprendizagem do estudante surdo, as três professoras participantes coadunam sobre se sentirem limitadas quando o assunto é alfabetização, afirmam não ter a certeza dos resultados na aprendizagem do surdo.

Eu acho muito difícil fazer o diagnóstico de leitura e escrita com ele, o intérprete ajuda, porque é obrigado fazer essa ficha com todos os alunos, como ele não conhece o português direitinho, mostrados as mãozinhas e ele decodifica. Mas não dá para saber se ele conhece aquela palavra no seu significado. Mas o aluno é bem esperto, a gente tenta explicar o contexto para ele aprender (Ana, 9 de maio de 2023).

Sobre a alfabetização dos estudantes de maneira geral, as professoras participantes seguem uma orientação de como ensinar, avaliar e avançar. Analisando os projetos para formação continuada do município através do Cefope, podemos verificar diretrizes que fundamentam as práticas em sala de aula, as habilidades que são evidenciadas são de leitura/oralidade e escrita/interpretação, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Em relação a BNCC, acredita-se que os professores alfabetizadores precisam compreender que o documento trata a alfabetização como uma especificidade e traz um conjunto de habilidades focadas no desenvolvimento de uma consciência fonológica. Importante destacar que isso não havia nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), porque eles assumiam uma perspectiva construtivista, que defende que o uso é suficiente para garantir ao aprendiz a pensar sobre o sistema. O que a BNCC coloca é que, além do uso, são necessárias atividades sistematizadas e específicas para pensar o sistema. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma reorganização desse projeto para atender as especificidades formativas dos professores de acordo com as turmas em que atuam (Anápolis, 3 de dez de 2020).

Sobre as limitações expostas aqui pelos participantes, entendemos que a alfabetização do estudante surdo não pode ser pensada no mesmo viés que se pensa e executa com estudantes ouvintes. Não podemos pensar propostas isoladamente, mas em conjunto (assessoria de alfabetização, inclusão, formação continuada) trabalhar para a elaboração de uma proposta por meio da qual todos os estudantes sejam vistos e pensados, e durante as formações, os aspectos do letramento sejam apresentados nas individualidades de cada aluno.

De acordo com as orientações do Pnaic, o objetivo é que todos os alunos saiam alfabetizados do 2ºano, eu fico pensando como será o surdo nessa visão. Daí eu não consigo explicar para o professor que isso não se aplica ao surdo. Não se aplica como para os ouvintes, mas o aluno surdo poderá ser alfabetizado na sua língua e compreender muitas palavras no português.

Então a escolarização ao meu ver, seria a totalidade de tudo que acontece na escola para os estudantes, no caso do surdo, uma aprendizagem que seria para colaborar com o desenvolvimento escolar dele, ou seja, que ele possa aprender a própria língua e entender o português escrito, além de ter uma boa relação com todos da escola (José, 9 de maio de 2023).

O intérprete de Libras tem um papel de muita relevância no ambiente escolar, além de mediar a comunicação, garantir seu acesso às informações. Diante das tomadas de decisões sobre ensinar, aprender, aprovar, reprovar, é necessário o envolvimento de toda equipe. Concordamos com Quadros (2004, p. 60) ao considerar que, “o papel do intérprete na sala de aula acaba se confundindo com o papel do professor. (...) O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete”.

Ainda sobre as questões de alfabetização, em 2012 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) que tem como principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. No que se refere ao município de Anápolis, o projeto original do Cefope justifica a alfabetização pautada nas orientações do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), que em 2019 apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.

No que se refere à alfabetização, a ciência cognitiva da leitura em que se baseia a PNA apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita (Brasil, 2019).

De acordo com o PNA, “ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019, p. 20).

Esse documento contém diretrizes afirmando a relevância de respeitar as particularidades das modalidades especiais, definindo o público e as suas demandas. De acordo com o PNA, cabe:

[...] os alunos surdos e com deficiência auditiva, o Ministério da Educação pretende promover a oferta de educação bilíngue (em Libras como primeira língua e em modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua). De acordo com os normativos específicos, isso se deve dar em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2019).

Nessa perspectiva de entender a alfabetização do estudante surdo, parece não bastar uma resolução municipal ou um decreto federal como garantia de direitos, pois sobre a escolarização dos surdos, novamente nos deparamos com as opções, “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Se o objetivo é “dar o devido respeito e suporte às particularidades da alfabetização” (Brasil, 2019, p. 36), assim, o espaço denominado escola inclusiva é a referência para garantir uma escolarização bilíngue.

Percebemos na fala dos participantes que a alfabetização em que os estudantes estão inseridos não se aplica a todos, haja vista que parte da metodologia ainda se baseia na oralidade e escrita, em muitos momentos das aulas restringindo apenas aos estudantes que ouvem e falam oralmente.

O fato de o estudante não dominar a própria língua de comunicação também, o pouco conhecimento sobre educação de surdo, a não compreensão da Libras, metodologias pouco adequadas, compromete o processo de escolarização em nível de igualdade. Vale ressaltar que, esses podem ser alguns dos motivos de encontrarmos estudantes surdos que não foram alfabetizados na sua própria língua. O que fazer diante dos desafios de uma escolarização inclusiva e bilíngue para os surdos?

As diretrizes já apresentadas aqui legitimam o papel da escola inclusiva como um espaço de todos. Entendemos os avanços, mas ainda há necessidade de se alinhar esses documentos orientadores com os serviços que se oferecem. Trabalhar de forma articulada de maneira que as propostas entre as equipes sejam aliadas e assim pensar dentro de uma mesma política de pertencimento, com metodologias diferenciadas, formação continuada e atendimento bilíngue para surdo.

Pensar na escolarização do estudante surdo não é uma ação isolada, ressaltamos que da mesma forma que a resolução do CME de Anápolis orienta sobre as especificidades de cada estudante, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecida como LBI (Brasil, 2015, artigo 28), orienta sobre “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas”. Logo, adotar práticas pedagógicas é uma orientação presente na maioria dos documentos já mencionados nesta pesquisa; entretanto, no que se referem às práticas, ainda precisamos compreender a aplicabilidade e funcionalidade para inclusão bilíngue dos surdos. Como validar essas orientações no ambiente escolar?

Então, eu, nem sei dizer como seria uma aula específica para o aluno surdo, eu sei cada um é um, né, é muito individual a forma de aprender. Eu acho que a professora do AEE sabe mais, ela tem mais conhecimento para passar aqui no dia a dia com ele. A alfabetização é desafiadora para todos os

alunos, o meu aluno surdo com certeza enfrenta mais problemas, porque ele não ouve. Durante as aulas eu vejo que o aluno surdo não escreve igual aos outros alunos, então nós organizamos tarefas mais resumidas. A gente coloca sempre as informações mais importantes, sempre com a letrinha digitada, e aí a gente procura fazer o mais resumido para ele e sempre coloco vídeo traduzido em libras para ajudar (Ana, 9 de maio de 2023).

Se considerarmos as necessidades dos estudantes surdos, suas habilidades, suas limitações, forma de aprendizagem, se compararmos com os estudantes que ouvem, entendemos que mesmo após anos de lutas, o surdo ainda é submetido por um modelo educacional que não compreende a relevância da sua identidade (Fernandes, 2012). Esse modelo de alfabetização precisa ser ampliado para que a educação não seja organizada em pedaços, mas na completude, permitindo ao estudante surdo o direito de usar a Libras e a diversidade que a língua agrega no processo de escolarização.

4.5 O processo de escolarização do estudante surdo no município de Anápolis-GO - do real ao ideal

Cada município tem suas equipes para o desenvolvimento do trabalho, no município de Anápolis, a secretaria se organiza em diretorias, como exposto na página oficial. De acordo com as informações do portal da educação, a SEMED, tem com o objetivo, tornar o ensino acessível a todos, com propostas específicas para minimizar as barreiras que impedem as unidades escolares de atender as demandas que surgem no dia a dia.

Algumas propostas que julgam importantes para atendimento à diversidade e em específico os estudantes surdos, além dos os cursos oferecidos pelo Cefope, garantir que as unidades tenham professores de AEE com salas de recursos para suporte na escolarização dos estudantes que necessitam do serviço. De acordo com o perfil desse centro no *Instagram*⁴⁰, só de 2021 até no corrente ano, já foram mais 20 turmas em cursos para formação de profissionais na abordagem da Educação Inclusiva. O centro também organiza oficinas, rodas de conversas, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade por meio de profissionais mais capacitados.

⁴⁰ O Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) é um setor da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Anápolis que tem a responsabilidade de propor, viabilizar e executar a política de formação continuada dos professores e dos profissionais não docentes das unidades de ensino.

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo Cefope 2021-2023

Curso	Carga horária	Ano		
		2021	2022	2023
Curso Básico de Libras	60	2021	2022	2023
Curso Intermediário de Libras	60	2021	2022	-
Inclusão: Um diálogo urgente e necessário	60	2021	2022	2023
Atendimento Educacional Especializado	60	2021	2022	-
Formação Continuada Em Atendimento Educacional Especializado – AEE	60	-	-	2023
TEA – Transtorno do Espectro Autista Diagnóstico, Intervenção de Alfabetização	60	2021	2022	2023
Formação Continuada para Cuidadores: Uma Reflexão Sobre Inclusão	60		2022	2023
Aquisição da Língua Escrita: Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização	70	2021	2022	2023

Fonte: Cefope. Organizado pela autora, através de e-mails recebidos pela coordenadora (2023).

De acordo com PME, o Centro tem um papel relevante na formação continuada dos profissionais e tem se destacado pela qualidade dos cursos que oferece desde 1997. Assim justifica o documento.

O Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE) tem sua origem vinculada ao Teleposto criado pela Rede Estadual no final da década de 1990. Em 1997 foi inaugurado o Telesposto da Superintendência Municipal de Educação de Anápolis. Como primeira ação, conseguiu-se junto à Procuradoria-Geral do Município que os certificados de participação nos cursos fossem expedidos pelo próprio Teleposto, de forma a assegurar ao professor o direito de usá-la para solicitar a titularidade. Hoje, o Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE), oferece mais que cursos, promove seminários, colóquios, congressos, oficinas de aperfeiçoamento e enriquecimento e grupos de estudos (Anápolis, 2015, p. 92).

A Secretaria por meio de suas atribuições, com objetivo de garantir uma escola inclusiva para todos, cria então a Diretoria de Inclusão, Diversidade e Cidadania através da Lei complementar nº 456/2020, segundo o diário oficial⁴¹, a intenção é organizar atividades em parcerias intersetoriais, buscando orientar e suprir às necessidades da rede de ensino de maneira inclusiva, colaborando com a formação continuada, esporte, cultura, acessibilizando a educação com recursos humanos, materiais, eliminando principalmente as barreiras atitudinais ainda existentes (Anápolis, 2020).

⁴¹ Art. 10. Esta Lei dispõe sobre a organização administrativa do Município de Anápolis, no que concerne ao Poder Executivo, para que possa desenvolver suas atividades finalísticas em harmonia com os princípios constitucionais que norteiam a Administração Pública.

Essa diretoria, apesar do pouco tempo de criação, tem tentando atender as necessidades da rede de ensino e, de acordo com as informações no portal da educação e do CEFOPE, é possível acompanhar várias propostas sendo executadas, tais como: curso e oficinas para atuação com estudantes no espectro autista, curso de AEE, curso de Libras (básico, intermediário e avançado), formação continuada específica para profissionais cuidadores, além de contar com uma equipe de assessoria que acompanha as unidades escolares com suporte pedagógico.

Imagem 2 – Momentos de formação continuada. Temas da Educação Inclusiva



Fonte: CEFOPE, organizado pela autora (2023)

Sobre as questões pedagógicas específicas do estudante surdo, as orientações da secretaria direcionadas à escola para uma escolarização pautada nas particularidades linguísticas do surdo, a percepção é que, ainda há muito para ser feito, pois de acordo com os participantes, geralmente as orientações são apenas realizadas pela professora do AEE.

Sobre as questões específicas de escolarizar surdo, eu ainda não recebi orientações específicas nas visitas da assessora, no curso de Libras sempre é demonstrado exemplos de como o surdo pode ser mais bem assistido, na aula de Libras a gente vê muitos exemplos dessa aprendizagem, mas é pouco, na escola é tudo muito rápido, acontece tantas coisas ao mesmo tempo na sala de aula. As orientações que recebo da secretaria são relacionadas aos encaminhamentos, atendimentos de modo geral na sala de recursos, apoio com algumas famílias, essas coisas, como trabalhar com o surdo ainda não tive explicações, o intérprete ajuda muito, sempre dá muitas dicas (Maria, 9 de maio de 2023).

O conhecimento em relação ao surdo, sua cultura, identidade, língua, aprendizagem, precisam ser repensadas com urgência. O fato de conhecer um pouco de Libras, ter o intérprete em sala, cumpre com o papel de incluir. É necessário refletir: como esses estudantes

surdos têm sido avançados para anos/série seguintes, têm sido aprovados por desenvolverem habilidades acadêmicas ou nos falta conhecimentos específicos para avaliá-los?

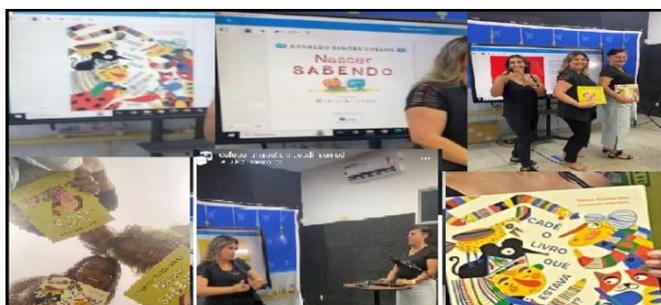
Dessa forma, continuar com o estudante surdo em sala de aula, sem repensar nas práticas, utilizando as mesmas metodologias, sem a compreensão da estrutura de um ensino bilíngue, ao invés de incluir, comprometemos o desenvolvimento efetivo desses estudantes. Essa questão pode ser justificada nas concepções de Formagio e Lacerda (2016) ao afirmarem que:

[...] a escolarização de alunos surdos não tem surtido resultados eficazes por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e curriculares. (...) culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização (Formagio; Lacerda, 2016, p. 169).

Ressaltamos, ainda, que o reconhecimento da professora do AEE, do intérprete de Libras e das professoras regentes, é que a escolarização do surdo ainda carece de atenção. Essas percepções mostram que o município de Anápolis precisa buscar meios para potencializar o ensino para os surdos com objetivo de uma metodologia bilíngue inclusiva.

Sobre a Lei nº14.191/2021, institui a modalidade de educação bilíngue de Surdos na LDB, a SEMED tem articulado ações e intensificado atendimentos inclusivos aos estudantes surdos. De acordo com a professora de AEE, a secretaria de educação, através da diretoria da inclusão em parceria com Centro de Ensino a Distância - CEADI⁴² tem organizado a interpretação de livros paradidáticos adotados pela rede municipal de ensino, garantindo acessibilidade comunicacional aos estudantes surdos aos demais estudantes, a oportunidade de conhecer e interagir utilizando a Libras como meio de comunicação.

Imagem 3 – Interpretação dos livros paradidáticos



Fonte: CEFOPE/CEADI. Organizado pela autora

⁴² Centro de Ensino a Distância (2023)

De acordo com informações fixadas na página oficial de Anápolis, o Educa Anápolis é um programa de ensino híbrido que vai complementar, de uma forma lúdica e dinâmica, o ensino já existente na rede e, assim, potencializar a qualidade da Educação em Anápolis. Além dos equipamentos, o CEADI possui uma equipe fixa de professores, com formação específica que atuam exclusivamente na unidade.

O espaço utilizado para montagem do equipamento e de toda estrutura, foi no Planetário Digital de Anápolis que passou por reforma, para receber a nova estrutura. CEADI tem como proposta um ensino complementar e que está disponível no portal Educa Anápolis, com aulas transmitidas ao vivo e gravadas, atividades e chats. Esse portal é privado, com segurança para acessá-lo.

O modelo do ensino bilíngue apresentado na Lei nº14.191/2021 pode ser desenvolvido em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdo (Brasil, 2021). Nesse sentido, o município de Anápolis se baseia nos documentos federais (CF, LBI, Lei de Libras, dentre outros) mantendo como referência basilar para a educação inclusiva no município a Resolução 052/2013.

Acho que para organizar uma sala bilíngue, esse momento começaria, com mais informação e formação. Atualmente na sala de aula através das atividades desenvolvida, percebemos que os alunos se interagem muito. Eles se entendem, usam Libras e em alguns momentos gestos. A gente pensa principalmente no aluno, mas é preciso atentar para os profissionais que vão trabalhar com os surdos. Na cidade um profissional que domine a Libras, está escasso, acho que precisam de mais motivação (José, 9 de maio de 2023).

É importante que todas as pessoas envolvidas em um processo de inclusão - educadores, estudantes, pais ou membros da comunidade - estejam cientes das questões linguísticas e de aprendizagem, e se esforcem para promover a compreensão sobre a inclusão e a igualdade de oportunidades. “[...] a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados” (Fernandes, 2012, p. 40).

Em relação à Lei 14.191/2021 e à Resolução 052/2013, elas estão em consonância no que se refere a oferecer um ensino bilíngue em escolas comuns. O município, através das ações já mencionadas anteriormente, propõe que esse formato de educação seja garantido na rede municipal de ensino. Todavia, durante as entrevistas percebemos que, apesar dos documentos legais orientarem sobre a educação bilíngue, a equipe escolar ainda não consegue

efetivamente oferecer uma educação que inclui o surdo, que valoriza sua língua, sua identidade e sua permanência no ensino regular.

A educação para estudantes surdos ganha campo com a Lei Nº 14.191/2021, que amplia a garantia de investimentos para o atendimento de suas especificidades linguísticas e culturais, necessárias ao desenvolvimento educacional, social e à cidadania. Assim, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

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 (Brasil, 2021).

A pesquisa aponta que a partir de um contexto em uma escola municipal de Anápolis – GO, os surdos estão dentro das escolas e participando das aulas, contudo esse ambiente ainda não se faz totalmente bilíngue. As propostas pedagógicas, o envolvimento dos profissionais com as nuances da surdez ainda estão pouco evidenciadas. Apesar do olhar da pesquisadora (Bonfim, 2020), ressaltar a escolarização dos surdos a partir do papel do intérprete educacional, nessa pesquisa, me propus analisar as diretrizes norteadoras federais e municipais das políticas públicas de escolarização bilíngue para surdos, compreendendo a escola regular como espaço inclusivo, bem como a relação desse estudante com os profissionais e seus pares. É notório que a inserção do intérprete educacional nesse contexto da prática bilíngue é fundamental, todavia não ter a presença desse profissional não é suficiente para afirmarmos que o estudantes está de fato incluído.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa seção final da dissertação me causou novas inquietações sobre o objetivo do tema geral proposto, analisar as políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO. E, podemos afirmar que, a partir desse estudo, surgem novas reflexões que foram se materializando ao longo de toda a tessitura vivida, ouvida, registrada, transcrita.

Podemos inferir que, desde que o modelo inclusivo vem se fortalecendo no Brasil, os estudantes surdos ganham visibilidade, principalmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Os números de matrículas desses estudantes, de maneira geral, apontam um aumento considerável.

Retomamos nessas considerações, ao menos na dissertação, - para fechar sem necessariamente finalizar as reflexões que devem ser contínuas - a saber: como as políticas públicas educacionais vigentes possibilitam aos estudantes surdos da rede municipal de ensino em Anápolis uma escolarização de qualidade, promovendo um desenvolvimento social e pedagógico?

As respostas da nossa problematização encontradas nas andanças dessa pesquisa, oscilam; deparamos com ações maiores que legislam em busca de uma educação para todos, contudo as propostas são articuladas separadamente, fragmentadas; concepções pedagógicas centradas nas práxis de alfabetização de estudantes que ouvem; formação continuada sem considerações bilíngues; defasagem nos processos seletivos, ou seja: as ações ocorrem sem considerar as particularidades do estudante surdo. Contudo, encontramos, também, espaços inclusivos dentro da escola regular, propostas bilíngues no interior das práticas pedagógicas que produzem uma escolarização com o surdo, uma ação menor, por vezes individuais, tímida, que busca valorizar a aprendizagem, as relações e as diferenças.

Atualmente na prática, o estudante surdo tem espaço garantido dentro da escola regular pesquisada, bem como o direito da presença de um tradutor intérprete de Libras. Além de sua acessibilidade comunicacional no espaço escolar, tem a garantia de receber o AEE.

Por meio da pesquisa, percebemos que as tomadas de decisões que acontecem dentro da escola com objetivo de oferecer uma educação para todos, não têm sido suficiente, pois o estudante surdo ainda está submetido a um ensino majoritariamente oral e auditivo. No entanto, é inegável que as desigualdades existentes nos espaços educacionais têm sido minimizadas. Através da participação dos profissionais entrevistados nessa pesquisa, pudemos compreender mais detalhes de uma proposta legal e a materialização de uma

escolarização para estudante surdo através das práxis. Professor regente, professor de AEE, intérprete de Libras, e todo o contexto escolar tem se desafiado diariamente para tornar o lugar do estudante surdo um espaço além de inclusivo, bilíngue, com interações reais entre os pares.

Por conseguinte, sinalizamos que as escolas municipais por meio da secretaria de educação de Anápolis possuem uma necessidade urgente de intensificar as ações sobre escolarização discutida aqui. Implementar, de fato, uma proposta que sustente o ensino por meio da Libras como L1 e o português escrito como L2, visando o desenvolvimento escolar de qualidade.

Após a análise das políticas públicas para educação inclusiva, em especial aquelas direcionadas à escolarização de estudante surdo no Brasil, das esferas federal, estadual e municipal de Anápolis – GO observa-se um crescente movimento das leis, mudança de postura sobre quem é o estudante surdo, seus direitos, deveres e mudança nos conceitos e nas nomenclaturas.

Diante dos desafios de garantir uma educação inclusiva bilíngue para os estudantes surdos, precisamos refletir, ainda, de forma substancial sobre os espaços escolares. A legislação aponta opções para o que seria mais adequado, escolas e/ou classes bilíngues e escolas inclusivas, das opções apontadas surgem novos questionamentos. Quem escolhe onde os surdos estudam, o poder público? Os familiares? Os profissionais? Ou os próprios estudantes? Aquele que escolhe conhece sobre a escolarização, sobre inclusão, sobre direitos, sobre Libras, sobre surdez? É uma opção mais barata ou mais cara? O que o poder público ganha em detrimento às opções?

Dentro do ambiente escolar erroneamente entendiam que todo aquele que não ouvia poderia ser “definido” como deficiente auditivo. Contudo as discussões, pesquisas que culminaram em políticas públicas, têm dado maior visibilidade a temática, e o entendimento sobre as diferenças existentes nesse universo têm sido minimizadas.

Entendemos que para efeito de lei, as pessoas surdas possuem deficiência auditiva, mas a comunidade surda concebe que, pessoa com surdez é aquela que além da cultura e identidade surda tem a Libras como meio de comunicação (Strobel, 2018),

Em relação às políticas públicas educacionais e as diretrizes para o ensino inclusivo na rede municipal de ensino, enfatizando o uso da Libras como meio legal de comunicação para o estudante surdo, ressaltamos que, as legislações vigentes em específico a Lei Nº 14.191/2021 trazem importantes mudanças em âmbito nacional que reverberam nas demais

esferas estaduais e municipais. Para o efeito dessa Lei, escola inclusiva bilíngue, é o lugar de idealizar a escolarização do estudante surdo.

É necessária uma força tarefa dos envolvidos, poder público, profissionais, Conselhos, comunidade escolar, família, para dinamizar a aplicabilidade das políticas existentes ou criar novos documentos que garantam e assegurem tais direitos.

Ressaltamos que as mudanças já têm refletido positivamente na inclusão escolar na rede municipal de ensino. Através da pesquisa e análises, percebemos ações importantes sendo implementadas, projetos que unificam o trabalho entre as equipes, formação continuada, organização do serviço do AEE, proposta de alfabetização, acessibilidade. O cerne do trabalho inclusivo se perpetua através de uma abordagem inclusiva que se constrói nas práxis em um viés colaborativo, interligando as equipes com as diversas ações e planejamentos para uma escolarização de todos.

No que se refere às práxis pedagógicas para uma educação inclusiva bilíngue desenvolvidas no ambiente escolar bem como a oferta do AEE, reiteramos que o município de Anápolis – GO, além do que tem realizado ao longo dos anos, precisa continuar a investir em formação continuada em uma perspectiva de escolarização inclusiva bilíngue, tornando o corpo docente e demais profissionais, como os instrutores, intérpretes, grupo gestor, capacitados para a demanda.

Na escola inclusiva todos fazem parte do processo, nesse espaço o estudante surdo participa das aulas e a comunicação flui de forma eficiente e suficiente. Diante desse cenário, surgem questões pontuais de outras esferas, que se apresentam como impeditivos para a inclusão bilíngue de surdo, desvalorização dos profissionais, a sobrecarga de horas aulas que os professores se submetem na busca de melhores salários e o pouco incentivo à formação continuada.

Ressaltamos que o processo de escolarização do estudante surdo no município está se ampliando. E, por meio desta pesquisa, pautada em um contexto de uma escola municipal, percebemos algumas situações que precisam ser repensadas. Não podemos conceber outro modelo educacional, a não ser o modelo previsto nas políticas de inclusão, legislações, decretos, aquele que garante que os surdos tenham suas singularidades respeitadas.

Destarte, cabe à Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – Goiás promover e prover através do cumprimento do PME (2015-2025), as ações para consolidação de escolas inclusivas bilíngues, formação continuadas, acessibilidade e igualdade de direitos (Anápolis, 2015). Isto porque, embora pareça romântico ou utópico, podemos e devemos lutar por essa conquista, pois no caminho para a democratização do país, as políticas públicas possuem

papel fundamental e precisam ser analisadas como campo abrangente de diversos espaços escolares, aberto a várias contribuições, olhares e perspectivas.

O estudo desvelou que as políticas públicas educacionais inclusivas para estudantes surdos devem ser pautadas na valorização da escolarização em um viés bilíngue, compreendendo a Libras como uma língua visual espacial, e que através dessa língua, dos recursos adequados, podem favorecer a aprendizagem desses estudantes. Ressaltamos, também que, embora os estudantes surdos tenham em sala a presença do intérprete de Libras, os professores regentes e de AEE devem buscar estratégias que possibilitem a aprendizagem contextualizada por meio da comunicação efetiva, de materiais diversos, planejamentos em conjunto, dinâmicas em sala, organizando um ensino com objetivo de atender todos os estudantes.

Nessa perspectiva, a escola tem como responsabilidade, fazer com que todos (gestores, professores, pais, alunos, funcionários e sociedade) sintam-se corresponsáveis no sentido de ressignificar as ações a serem executadas no âmbito escolar com foco na melhoria do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados educacionais. Do ponto de vista legal e dos direitos humanos, a educação especial desempenha um papel crucial no fortalecimento e na qualificação do processo de educação inclusiva.

Vale lembrar que as legislações apontam para uma escolarização bilíngue, trazendo a referência de profissionais habilitados e capacitados para trabalhar com estudantes surdos em um espaço inclusivo, haja vista que, mesmo a escola se organizando satisfatoriamente para atender o estudante surdo, a realidade do contexto escolar *locos* da pesquisa, não reverberam a práxis centrada em uma educação bilíngue que inclua na totalidade.

Questões relevantes e desafiadoras sobre a escolarização de surdos precisam ser levadas para debates, fóruns, conselhos, plenárias. Cabe o poder público, organizar novas contratações e/ou processo seletivo para professores que já tenham formação e que dominam efetivamente a Libras, investir na disseminação e valorização da Libras, promovendo um ambiente linguístico favorável para a aprendizagem do surdo. Para contribuir com os profissionais da educação, através dos espaços Cead, Cemad, Cefope criar cursos na modalidade EaD, com ferramentas que contribuam com a formação continuada para atuação em uma escola regular inclusiva e bilíngue.

Ao pensarmos em educação dos surdos, a inclusão comunicacional toma proporções que refletem diretamente na formação do indivíduo, por expor a urgência e necessidade da discussão e formulação da questão sobre qual é a função social da educação na perspectiva da

inclusão, tanto para formação integral do estudante, quanto para prática de alteridade e autonomia não só em âmbito escolar, mas em todos os aspectos de vida social.

Por meio desta pesquisa, consideramos a importância de que novos estudos possam ser realizados, de forma a aprofundar nessa temática na rede de ensino de forma mais ampla e generalizada, tendo em vista que, esta pesquisa se limita em um contexto de uma única unidade escolar como amostra para análise dos dados coletados. Por isso, compreendemos que a mesma não se dá por concluída; o objetivo é continuar contribuindo de forma mais significativa com a aprendizagem dos estudantes com surdez em uma escola na perspectiva inclusiva e bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará. 2010.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 27p.

ANÁPOLIS. Centro de Atendimento a Diversidade. Disponível em: <https://www.anapolis.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-educacao/centro-municipal-de-atendimento-a-diversidade-cemad/>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

ANÁPOLIS. Centro de Formação dos Profissionais em Educação. Departamento da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis - GO responsável pela formação continuada dos profissionais da educação. Disponível em: https://www.instagram.com/cefope_anapolis/

ANÁPOLIS. Edital de Concurso Público Nº 012, de 14 de Abril de 2015. Disponível em: https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/3834/prefeitura_de_anapolis_go_2015-edital.pdf. Acesso em 11 de nov. de 2023.

ANÁPOLIS. **Lei complementar nº 456**, de 23 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração pública do município de Anápolis e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.anapolis.go.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2020/7098/lc_no_456-2020_-_reforma_administrativa-publicacao-07-01-2021.pdf Acesso em: 20 de ago. 2023.

ANÁPOLIS. **Lei de Criação do Conselho Municipal de Educação nº 2699**, de 1 de setembro de 2000.

ANÁPOLIS. **Lei nº 3.775**, de 24 de junho de 2015. Plano Municipal de Educação de Anápolis – Goiás. Disponível em: <a7cb51fc5238b8a65d3e5b2f95c88e1d.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2023.

ANÁPOLIS. Portal da educação de Anápolis. Disponível em: <http://sistemasedu.anapolis.go.gov.br/e-sige/web/index.php?r=sgu%2Funidade%2Findex2>. Acesso em 10 de out. de 2023.

ANÁPOLIS. Resolução CME n.052, de 24 de junho de 2013. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinpma.com.br/wp-content/uploads/2019/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CME-N.052-2013-Estabelece-Normas-e-Par%C3%A2metros-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-e-Inclusiva-no-Sistema-Municipal-de-Ensino-de-An%C3%A1polis.pdf> Acesso em: 20 de jun. de 2023.

ANASTASIOU, Léia das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate (orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula**. 6 Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, Marli (org.). - Campinas, SP: Papyrus, 2016.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

BARUFFI, Mônica Maria. **Políticas educacionais**. UNIASSELVI, 2017. 200 p.: il. ISBN 978-85-515-0054-5

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p. 23-38, 2017. Disponível em: <http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/768/666>. Acesso em 18 de jul de 2023.

BLANCO, Maria Rosa. Implicações educativas do aprendizado na diversidade. **Gestão em Rede 38**, Edição Temática – Como realizar o ensino inclusivo, 2002, pp. 06-11.

BONFIM, Tatiane Cristina **Das políticas educacionais inclusivas bilíngues para surdos às políticas bilíngues de/com surdos: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos – 2020.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em 1 de set de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa** do [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 110/2021, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 57. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394, de 20 de dez de 1996).

BRASIL. **Lei no 10.098, de 19 de dezembro 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: <http://legislacao.planalto.gov.br/> Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de jan de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

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/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 24 de ago de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319/2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. - LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 6 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 26 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em 24 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 24 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impresao.htm. Acesso em 24 de maio de 2023

BRASIL. **Programa Escola Acessível**. Manual Do Programa Escola Acessível. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11261-documento-orientador-programa-escola-acessivel-2012-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 26 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4909, de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112> Acesso em 26 jun. 2023.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa Brasília: MEC/SECADI, 2014

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009a, Seção 1, p.17.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 24 de ago de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 26 jun. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Junho, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita. Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHAVEIRO, Neuma; RODRÍGUEZ-MARTÍN, Dolors; FARIA, Juliana Guimarães. **Educação bilíngue para surdos em Barcelona** – Espanha Bilingual education for the deaf in Barcelona –Spain. *Revista.pucsp.br/esp*. ISSN: 2318-7115, Volume 41, Número 1, Ano 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42418/32014>. Acesso em 29 de out. 2023.

CID. Classificação Internacional de Doenças. Uma classificação padronizada de doenças, distúrbios, condições de saúde e causas de morte. Ela é desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e é usada para fins de registro médico, estatísticas de saúde e pesquisa. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e> Acesso em 29 de out. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. v. 1. Curitiba: Champagnat. 2004. p.31-42.

CURY, Carlos. Roberto Jamil. **Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: MEC, 2005.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, 52 p.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento. In: FARIA, Maria de Brito; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011, p. 65-108

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, SP, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, Profissionalização e Valorização do Professor Surdo: Reflexões a partir do Decreto 5.626/2005. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.87-100, Jan.-Abr., 2011.

FERNANDES, Eulália. (Org). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FERNANDES, Eulália. A Função do Intérprete na Escolarização dos Surdos. In: **Congresso Internacional do INES**, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INES, 2003.

FERNANDES, Sarah Honório. **Educação Infantil e Formação Continuada de Professores na Regional de Anápolis-GO**. Tese de doutorado –. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2023.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Ibepe, 2ª edição, 2011, 159 p.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, Curitiba, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta (2009). Desdobramentos político-pedagógicos do bilingüismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista de Educação Especial**, 22(34), 225-236.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação 43 Especial, 2005. p. 40-46.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara. Ferreira. dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue para surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p.169-234.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-88.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em 10 de abr. de 2023.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIANOTTO, Adriano Oliveira. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local**. (Tese de doutorado). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande – MS, Brasil, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034808-tese-adriano-de-oliveira-gianotto.pdf>. Acesso em 21 de out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A. 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002

GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília, 2016.

LACERDA, Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca, Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB – UFSCar. **Língua de Sinais Brasileira: uma introdução**. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 201.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DKSF3CCFVGS8HFSmJbShSvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de jul de 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Cadernos de Educação. Pelotas, p. 133-153, mai/ago de 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MANTELATTO, Sueli Aparecida Caporali. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. (Org.). **Fonoaudiologia**: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41. legre: Mediação, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; POLETTI, Juliana Esteves. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **FAPESP/ANPED**, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27gt15/t151.pdf>. Acesso em: 16 de nov. de 2023

LAPLANE, Adriana Lia Riseman; GÓES, Maria Cecília Rafael. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: impactos na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jeferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorff, (Coord.). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LOTTA, Gabriela (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. 324 p. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-256-0123-0.

MACHADO, Fernanda de Camargo; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. In: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; LOPES, Maura Corcini; MACHADO, Fernanda de Camargo (org.). **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 19, n. 36, p. 19-44, maio-ago. 2010.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência**: reflexões sobre a conquista de direitos. Inclusão Social. Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência**: sentidos, deslocamentos, proposições. Inclusão Social. Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 14-30.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L; Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro. **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional.** Uberlândia: EDUFU, p. 39-52, 2013.

MAYER, John D; SALOVEY, Peter. What is emocional intelligence? In: SALOVEY, Peter; D. John. SLUYTER (Org.). **Emotional development and emocional intelligence: Educational implications.** New York: Basic Books, 1997. p. 3-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VCjpTtYnLxGBX7BVtrDvkzs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de maio de 2023.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 21 de ago. de 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: DOM Quixote, 1992

OLIVEIRA, Camila Rezende. As atribuições do professor do AEE no ensino fundamental no município de Uberlândia: revisão bibliográfica. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva,** v. 2, n. 4, p. 175-185, 2019.

OLIVEIRA, Waléria Corcino de; LIMA, Layane Rodrigues; FERNANDES, Eliane Marques Fonseca; FARIA, Juliana Guimarães. Letramento e ensino de português para surdos na educação básica: especificidades e contextos. **Revista Ícone,** 22(2), 89. ISSN 1982-7717. 2022.

OLIVEIRA, Waléria Corcino de; LIMA, Layane Rodrigues; FERNANDES, Eliane Marques Fonseca; FARIA, Juliana Guimarães. Letramento e ensino de português para surdos na Educação Básica: especificidades e contextos. **Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa,** Linguística e Literatura Volume 22, n.2 – Dezembro de 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 8 jun. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Mental, 1986.

PORTAL 6 Comunicação LTDA. Rica e adorada, Jaiara completará 73 anos de história e tradição. Caio Henrique - 18 de agosto de 2021. Disponível em: referências.<https://portal6.com.br/2021/08/18/rica-e-adorada-jaiara-completa-73-anos-de-historia-e-tradicao/>. Acesso em 29 de out. de 2023.

QUADROS, Ronice Müller de *et al.* **Exame Prolibras**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/files/2015/08/livro_prolibras.pdf. Acesso em 2 de jun. de 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos** - Brasília: MEC; SEESP, 2005. 94 p.: il.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2.ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller. Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais. **Textura**, Canoas. n. 3, p. 53-62. 2000. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>. Acesso em 21 de maio de 2023.

QUADROS, Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, Ronice. Muller de; SCHMIEDT. Magali. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice. Muller. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, 26(69), 141-161. 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento- Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Rev. bras. educ. espec.** [online] vol.19, n.3, p. 411-424, 2013.

REZENDE, Antônio Martinez de. **Dicionário do latim essencial**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** / [organizador] Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015. 197

SALOVEY, Peter; MAYER, John Douglas. (1990). **Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality**, 9(3), 185-211. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/243372/001146021.pdf?sequence=>. Acesso em 5 de maio de 2023.

SANTOS JÚNIOR, E. dos.; MALDANER, J. J.; CAVALCANTE, R. P. A formação omnilateral através do ensino de Libras na Educação Básica: um olhar para além da BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 37, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3145>. Acesso em: 19 out. 2023

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Rosélia. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular**. Passo Fundo: Editora UPF, 2006.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A interlíngua Português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do Português escrito como segunda língua**. 2019. Dissertação (Dissertação em Letras).- Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SOARES, Fernanda Müller Ribeiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular - um estudo de caso sobre a construção de identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. *E-book*

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018. 72 p. ISBN: 978-85-256-0083-7

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (Orgs.) **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 65-86.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, jul-dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Flávia Danieli de; RIBEIRO, Mônica Cintrão França; BRAUSTEIN, Valéria Campinas. **Educação inclusiva**. São Paulo: Editora Sol, 2013.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

STROBEL, Karin. **As Imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. 1 reimp.- Florianópolis-SC, Ed. da UFSC, 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e docentes e formação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UEG. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução CsU n. 1066, de 29 de setembro de 2022**. Aprova o Manual de Apresentação de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 12 ago. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar**. Revista da Faculdade de Educação, Publicação de: Faculdade de Educação da Universidade São Paulo; São Paulo, SP, Brasil. 2018

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia surda**. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/r?h=1&q=libras>. Acesso em 2 de jun de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1991 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000200009. Acesso em: 25 ago 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZUFIAURRE, Benjamin; HAMILTON, David. **Cerrando círculos en educación**. Madrid: Morata, 2015.

APÊNDICE A



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-UEG UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - (PPG-IELT)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Políticas Públicas Educacionais e a Escolarização de Estudantes Surdos na Rede Regular de Ensino no Município de Anápolis (Go): Estudo de Caso”**. Meu nome é Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira, sou mestranda pelo PPG-IELT UEG/Anápolis, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento. Este documento terá duas vias impressas, poderá ser também por meio de assinatura eletrônica/virtual. Este documento será disponibilizado via email e também estará disponibilizado no *Google Drive* neste link: https://drive.google.com/drive/folders/1Z4tuoObYu20YIN_RVaJJO1qigCxbrMT5?usp=sharing.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail cleonicebrf@gmail.com, endereço Rua Carnaúba Qd 28 Lt 02 Jardim dos Ipês – Anápolis/GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 99135-2781. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira e Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A leitura desse TCLE para cada participante levará aproximadamente 10 (dez) minutos e a participação na pesquisa em média 50 minutos por participante (professor regente, professor de atendimento educacional especializado e interprete de Libras) em dias distintos, totalizando 1(uma) hora para cada profissional e 3 horas no geral.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade emergente de refletir se as Políticas Públicas Educacionais garantem a Escolarização dos Estudantes surdos no município de Anápolis em uma abordagem inclusiva, para isso, acredito ser necessária a investigação dos desdobramentos, primeiramente sobre a aquisição da Língua de Sinais e desenvolvimento da linguagem no processo de escolarização do estudante surdo, em seguida sobre as estratégias desenvolvidas no ambiente escolar, respeitando o processo social, cultural e, conseqüentemente, identitário dos surdos.



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

Pela proximidade com os surdos, percebi que muitas vezes esses estudantes não dominam sua língua de comunicação, enfrentando muitas dificuldades no espaço escolar.

Assim, percebe-se a magnitude e a complexidade do estudo dos fatores que envolvem a significação linguística dentro do processo de inclusão das pessoas com surdez tanto em âmbito escolar quanto social.

Desse modo, podemos elencar contribuições significativas em relação às áreas da inclusão e cultura, ao constatar o fato inegável das diversidades humanas e da importância de defendê-las no processo educacional ao prezar pelo direito de ser e pertencer, de construção de identificação, de identidade em si e em correlação ao meio social.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - (PPG-IELT)**

Portanto, a presente pesquisa se pautará em um estudo de caso, construído por profissionais que atua com um estudante surdo, os quais são diretamente afetados pelas lutas e conquistas de uma escolarização de qualidade no Brasil, de uma educação mais inclusiva, tanto em âmbito de formação pessoal, profissional, quanto social e cultural.

O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas públicas educacionais e a escolarização dos estudantes surdos na rede regular de ensino de Anápolis-GO, verificando se os documentos legais atuais garantem e respeitam os direitos desses estudantes, atendendo suas especificidades em condições de equidade. Nessa pesquisa, utilizaremos os documentos, entrevistas e observação direta para caso em estudo, a coleta do material empírico se dará através de relatos dos participantes, norteadas por perguntas gerativas, elaboradas pelo pesquisador.

O trabalho pautará na liberdade destes participantes falarem de suas práticas pedagógicas, experiências com estudante surdo. Serão realizadas presencialmente no espaço escolar escolhido pelo pesquisador. Ainda será considerado algumas medidas de segurança como distanciamento indicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) havendo a exigência do uso de máscara será assim acatado. Para tanto, serão realizadas as reuniões em média de 1 (uma) hora, sendo 10 (dez) minutos para a leitura do TCLE e 50 (cinqüenta) minutos para realização das entrevistas, com previsão de 3 encontros para realização desta etapa, de forma individualizada. Totalizando no final desta atividade 3 (três) horas.

Diante disso, assinale rubricando dentro dos parênteses as opções abaixo autorizando, ou não, gravações de áudio.

() Não permito a divulgação das respostas da entrevista.

() Permito a divulgação das respostas da entrevista.

Em caso de permissão da divulgação das respostas da entrevista:

() Permito a divulgação das minhas voz nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a divulgação da minha voz nos resultados publicados da pesquisa.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de ordem psicológica, intelectual ou emocional devido a possibilidade de cansaço e estresse ao narrar sua história. Além disso, em sua participação, poderão ser expressas experiências as quais podem ocasionar desconforto ao trazer a memória assuntos possivelmente delicados a quem o experienciou.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia –
(PPG-IELT). End.: AV Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
CEP: 75403-577. Contatos: (62) 3514-3122, E-mail ppge@ueg.br. Site www.ppge.ueg.br.



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Em relação a contaminação pelo vírus da COVID-19, devido estarmos passando por este momento ainda pandêmico, para evitar riscos de contaminação dos envolvidos na pesquisa todas as medidas preventivas serão, obedecendo as orientações dos órgãos de saúde responsável. Obedecendo distanciamento social de 2 metros entre os envolvidos em ambiente aberto (pátio da instituição), higienização das mãos com o uso do álcool em gel 70%, uso de máscara durante toda a entrevista, assim minimizaremos os riscos de contaminação

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, haverá o assegurar do direito ao anonimato e não obrigatoriedade de relatar a narrativa de sua história de vida. Além disso, a participação é voluntária, sem requerer questões financeiras, com possibilidade de desistência em qualquer momento da reunião sem prejuízos ao participante.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação narrativa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-UEG UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - (PPG-IELT)

Esta pesquisa terá como benefícios a produção de informações, a partir de coleta de dados, sobre possibilidades e dificuldades encontradas nos processos linguísticos relativos ao Bilinguismo e sua resultante construção cultural, a fim de contribuir para o contínuo processo de estruturação educacional e promoção da Educação Inclusiva de maneira equitativa, além de obtenção de suportes basilares informacionais coletados a fim de legitimar a Educação Bilingue, a Libras e o assegurar do direito a ela.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo.

Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital e impresso sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo (como por exemplo, transporte, alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável.

Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Após análise das narrativas e elaboração da

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia –
(PPG-IELT). End.: AV Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
CEP: 75403-577. Contatos: (62) 3514-3122, E-mail ppge@ueg.br, Site www.ppge.ueg.br.



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

dissertação, você também poderá ter acesso aos resultados da pesquisa com devolutiva virtual através do E-mail disponibilizado ou encontro presencial agendado.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos contato pelo telefone (62) 3328-1188, pelo qual poderá ser agendada visita à Universidade Estadual de Goiás Unu Anápolis CSEH Nelson de Abreu Junior, na AV. Juscelino Kubitschek, n. 146, Jundiá, Anápolis/GO, CEP: 75110-390, onde serão disponibilizados os materiais para consulta e nos colocaremos à disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS-UEG
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - (PPG-IELT)**

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo “Políticas Públicas Educacionais e a Escolarização de Estudantes Surdos na Rede Regular de Ensino no Município de Anápolis (Go): Estudo de Caso. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Anápolis, _____ de _____ de 2023.



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Leonice B. Rocha Ferreira

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, juntamente com a minha orientadora, professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma escolarização de qualidade para os estudantes surdos. Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos alunos surdos nesse município.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? _____

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo atua na área da Educação Especial?
- 3- Há quanto tempo atua como Professor do AEE no Município? Nesse tempo de atuação, quais foram os desafios encontrados em relação à educação de surdos nas escolas – Ensino Fundamental I e Educação Infantil?
- 4- Analisando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 que regulamenta o AEE como serviço da Educação Especial qual o papel/atribuição desse profissional na educação?
- 5- Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE poderia explicar o Art 1º parágrafo 1º?
- 6- Como tem desenvolvido o AEE para os estudantes surdos, tendo como orientação esse referido artigo? Esse atendimento acontece quantas vezes por semana, e qual a duração? O estudante é acompanhado no turno ou contra turno?
- 7- Sobre o PPP da escola, o que tem previsto neste documento, que traz como referência o ensino dos estudantes surdos?

8- Educação de surdos/bílingue; em sua opinião, as aulas dos estudantes surdos traz essa abordagem? Se não, o que seria necessário para que esse modelo de ensino fosse efetivado? Você acredita que seria funcional?

9- Explique o que seria os três momentos didáticos pedagógicos para o AEE dos estudantes surdos?

10- Gostaria de pontuar alguma coisa em relação à “Educação de Surdos” que o município vem realizando que não falamos ainda?

11- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

12- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DA SALA DE AULA

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, juntamente com a minha orientadora, professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis.

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como compreendem o processo histórico que se constitui e se faz presente proporcionando as práticas produzidas no espaço educacional, isto é, dando vozes aos protagonistas envolvidos e que defendem a causa por uma escolarização de qualidade para os estudantes surdos. Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos alunos surdos nessa unidade educacional.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? _____

1- Qual a sua formação?

2- Há quanto tempo é professora, e nessa escola qual o tempo de atuação com estudantes surdos?

3- Qual o conhecimento que tem sobre a “Educação de Surdos”?

4- Qual o conhecimento sobre Libras?

5- O atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi elaborado em que ano? Como foi construído? Houve a participação de todos os professores? Houve o convite de outros especialistas da área a compor a equipe para se pensar em um ensino *para* surdos?

6- Como tem acontecido o desenvolvimento do aluno surdo comparados ao que se espera perante as políticas educacionais com relação a leitura, escrita, raciocínio-lógico matemático?

7- Como são os momentos de formação e trocas de experiências entre Intérpretes Educacionais, Professor do atendimento Educacional Especializado – AEE e professores regentes, já que a unidade educacional não possui uma “Sala de aula bilíngue”?

8- Existe formação e ou orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação a respeito do trabalho executado pelos profissionais que atuam com o estudante surdo?

9- Como os professores veem a participação da família nas questões da aprendizagem da Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como orientado na Decreto 5.611/2005?

10- É, ou foi, feito um trabalho com as famílias com o ensino da Libras, como língua matriz para os estudantes e para seus familiares? Como é esse ensino e envolvimento da família?

11- Qual a dificuldade que vocês (professores regentes) encontram com relação à família em procurar aprender a Libras para dialogar com seus filhos, ensinar conteúdos escolares, poder ter um bom convívio dentro e fora de casa?

12- Na sua sala de aula os estudantes tem boa interação, você percebe se há um boa comunicação utilizando a Libras?

13- Gostaria de pontuar algo que não falamos durante a entrevista com relação ao tema abordado?

14- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Orientações:

As perguntas a seguir fazem parte de uma pesquisa sob minha responsabilidade, juntamente com a minha orientadora, professora Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis

O objetivo dessa entrevista é identificar informações sobre como sentem os intérpretes nos espaços que atuam e suas práxis. Essas informações são de grande importância, pois esses dados nos darão base de como vem sendo proporcionado o ensino dos estudantes surdos nessa unidade educacional.

O(a) senhor(a) poderia me fornecer uma entrevista sobre esse assunto? Será necessário gravar a entrevista para preservar de modo fidedigno as informações que serão obtidas. É importante ressaltar que sua identidade será resguardada eticamente e independente das informações fornecidas. Autoriza a gravação? _____

1- Qual a sua formação?

2- Há quanto tempo atua na área? E nessa unidade educacional?

3- O(a) senhor(a) é o(a) único(a) Intérprete Educacional da escola?

4- Se não, explique se há um momento para a troca de experiência e como ele ocorre?

5- O (a) senhor(a) atuam em uma única sala ou é feito um rodízio?

6- Como se dá o de planejamento com o professor regente? Há distribuição de tarefas? E na sala de aula, como acontece a dinâmica entre vocês? É mais voltada para o co-ensino, ensino colaborativo, ou somente o(a) senhor(a) interpreta o conteúdo dado?

7- Quais são os desafios encontrados em sua prática no fazer institucional de todos os dias?

8- De acordo com a Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente. A educação básica deve acontecer em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, *com professores bilíngues*, na educação infantil e *nos anos iniciais do ensino fundamental*" (grifo da pesquisadora). Como você interpreta essa inserção?

9- Após a releitura desta legislação, como vê suas atividades diárias? Há algo que gostaria de comentar?

10- O município garante a presença do Intérprete de Libras nesta sala de aula. O que o (a) senhor(a) pensa a respeito da medida adotada?

11- O que o (a) senhor(a) compreende por “Salas bilíngues”? Acredita que seria possível implementar no município? Se sim, o que seria necessário fazer para realizar com efetividade essa sala? Quais o benefícios para o estudante surdo?

12- Com que frequência é promovido curso de formação continuada com estas temáticas?

13- Como se dá a interação entre o intérprete de Libras e o professor de AEE?

14- Gostaria de pontuar algo que não falamos durante a entrevista com relação ao tema abordado?

15- Caso surja alguma dúvida a respeito do que conversamos, seria possível nos encontrarmos novamente a fim de complementar as informações?