UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

MAIARA VIANA CONCEIÇÃO

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COMO FICA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS?

SÃO FRANCISCO DO CONDE
2024

MAIARA VIANA CONCEIÇÃO

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COMO FICA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa, do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.ª M.ª Carine Gurunga de Matos.
Co-orientadora: Prof.ª M.ª Gabriela Serenini Prado Santos Salgado.

SÃO FRANCISCO DO CONDE
2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

C744e

Conceição, Maiara Viana.

Educação para pessoas com deficiência : como fica a formação do profissional de Letras? / Maiara Viana Conceição. - 2024.

58 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2024.

Orientadora: Prof.ª M.ª Carine Gurunga de Matos.

Co-orientadora: Prof.ª M.ª Gabriela Serenini Prado Santos Salgado.

1. Língua Brasileira de Sinais. 2. Professores - Formação - Brasil. 3. Surdos - Educação - Brasil. I. Título.

BA/UF/BSCM CDD 419

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Batista dos Anjos CRB: BA-001693/O

MAIARA VIANA CONCEIÇÃO

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: COMO FICA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa, do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Data de aprovação: 22/11/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª M.ª Carine Gurunga de Matos (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.ª M.ª Gabriela Serenini Prado Salgado (Co-orientadora)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof.ª Dr.ª Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este Trabalho de Conclusão de Curso, sinto-me imensamente grata e feliz por ter alcançado este marco tão importante em minha vida acadêmica e pessoal. Gostaria de expressar minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta conquista fosse possível.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me concedeu saúde, força e sabedoria para superar os desafios ao longo de toda a minha jornada. Sem a Sua presença constante, guiando meus passos e iluminando meu caminho, eu não teria chegado até aqui.

Em seguida, dedico meu mais profundo agradecimento à minha família. Aos meus pais Maria Cosmina e Atailton, por serem meu porto seguro, por acreditarem em mim em todos os momentos e por seu amor incondicional. Vocês me ensinaram o valor da perseverança e do trabalho duro, e sem o apoio emocional, os conselhos e o carinho de vocês, nada disso seria possível. Agradeço ao meu esposo Edvaldo Isaac por ser tão companheiro e ter acompanhado de perto essa jornada, sem você com certeza seria mais difícil, a minha filha Asuna por dar sentido a minha vida e forças para prosseguir. Também agradeço aos meus irmãos Cristiane, Edmar, Elaine, Henrique, Diego que, com suas palavras de incentivo e apoio, me motivaram a continuar mesmo nas fases mais desafiadoras.

Agradeço a minha orientadora, Gabriela Serenini e Carine Gurunga e, também a professora Sabrina Balsalobre, por toda a dedicação, paciência e orientação ao longo de todo o processo. Suas contribuições, críticas construtivas e incentivo foram fundamentais para que este trabalho atingisse o nível de qualidade que eu tanto almejava. Seu comprometimento foi um exemplo para mim, e sou grato pela oportunidade de aprender sob sua orientação.

Também gostaria de estender meus agradecimentos aos professores que fizeram parte da minha formação, pelos ensinamentos compartilhados e pela disposição em me ajudar sempre que necessário. Vocês foram essenciais para o desenvolvimento do conhecimento que me trouxe até aqui.

Por fim, deixo meu sincero agradecimento aos meus amigos e colegas de curso, que estiveram ao meu lado ao longo desses anos. As discussões acadêmicas, o apoio mútuo e a convivência diária fizeram dessa jornada uma experiência mais leve e enriquecedora.

A todos, meu muito obrigado. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e sou grata por cada um que contribuiu para que eu chegasse até este momento de grande realização.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a preparação dos professores para lidar com alunos com deficiência, especialmente estudantes com surdez, e incluir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em suas práticas pedagógicas. O referencial teórico discute a legislação brasileira, como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021, que estabelecem diretrizes para a inclusão e o ensino de LIBRAS. Também aborda conceitos como multiculturalismo, capacitismo, e a história da educação de surdos no Brasil, destacando o papel de LIBRAS como uma questão de política linguística. De acordo com a pesquisa aplicada a profissionais de Letras, a maioria dos participantes (92,3%) tem formação em Letras, e metade já trabalhou com educação de pessoas com deficiência. No entanto, 76,9% não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência. Embora todos os entrevistados considerem a inclusão de LIBRAS na formação dos professores como "muito importante", o ensino dessa língua nos cursos de Letras ainda é insuficiente. Apenas 53,8% acredita que o Decreto 5.626/2005 é adequadamente implementado, e 57,7% afirma que não recebeu conteúdo relacionado ao ensino de português escrito para surdos durante a graduação. A necessidade de formação continuada em LIBRAS e português como segunda língua para surdos é destacada como essencial para a capacitação adequada dos professores. As respostas dos participantes reforçam que, sem um investimento contínuo em formação e atualização, os docentes enfrentam desafios para proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. Mesmo quem teve contato com essa temática na graduação aponta a falta de prática e o esquecimento ao longo do tempo como obstáculos. Conclui-se que, apesar do reconhecimento da importância de LIBRAS e da educação bilíngue para surdos, o preparo dos professores ainda é insuficiente, e a formação continuada aparece como uma solução necessária para garantir a inclusão efetiva dos estudantes surdos nas escolas e universidades.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; professores - formação - Brasil; surdos - educação - Brasil.

ABSTRACT

This research addresses the preparation of teachers to work with students with disabilities, especially deaf students, and to incorporate Brazilian Sign Language (LIBRAS) into their teaching practices. The theoretical framework discusses Brazilian legislation, such as Decree 5.626/2005 and Law 14.191/2021, which establish guidelines for the inclusion and teaching of LIBRAS. It also covers concepts like multiculturalism, ableism, and the history of deaf education in Brazil, highlighting the role of LIBRAS as a matter of language policy. According to research conducted with language professionals, the majority of participants (92.3%) have a background in Language Studies, and half have previously worked in education for people with disabilities. However, 76.9% do not feel prepared to work with students with disabilities. Although all respondents consider the inclusion of LIBRAS in teacher training to be "very important," the teaching of this language in Language programs remains insufficient. Only 53.8% believe that Decree 5.626/2005 is adequately implemented, and 57.7% state that they did not receive content related to teaching written Portuguese to deaf students during their undergraduate studies. The need for ongoing training in LIBRAS and Portuguese as a second language for the deaf is highlighted as essential for properly equipping teachers. The participants' responses underscore that without continuous investment in training and updating, teachers face challenges in providing quality inclusive education. Even those who had contact with this subject during their undergraduate studies point to the lack of practice and the issue of forgetting over time as obstacles. In conclusion, despite the recognition of the importance of LIBRAS and bilingual education for the deaf, teacher preparation is still insufficient, and ongoing training emerges as a necessary solution to ensure the effective inclusion of deaf students in schools and universities.

Keywords: Brazilian Sign Language; teachers - training - Brazil; deaf - education - Brazil.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição por sexo	42
Gráfico 2	Nível de formação acadêmica	42
Gráfico 3	Experiência em educação inclusiva	43
Gráfico 4	Preparação para inclusão de alunos com deficiência	44
Gráfico 5	Importância da inclusão de LIBRAS na formação de professores de Letras	44
Gráfico 6	Implementação do Decreto 5.626/2005 sobre LIBRAS	45
Gráfico 7	Avaliação do preparo dos profissionais de Letras para educação de surdos	46
Gráfico 8	Oferta de conteúdo sobre ensino de português para surdos	46
Gráfico 9	Preparação para ensino de português escrito para surdos	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART: Artigo

LDB: Lei de bases e diretrizes

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

PPC: Projeto Pedagógico de curso

UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	11
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	13
2.1	LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	13
2.2	MULTICULTURALISMO	15
2.3	CAPACITISMO E INCLUSÃO/INTEGRAÇÃO	19
2.4	PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	24
2.5	LEGISLAÇÕES SOBRE A LIBRAS	27
2.5.1	**Decreto 5.626/2005**	27
2.5.2	**Lei 14. 191/2021**	29
2.6	PPC DO CURSO DE LETRAS	31
2.7	A LIBRAS COMO QUESTÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	33
3	**METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS**	39
3.1	ANÁLISE QUANTITATIVA	42
3.2	ANÁLISE QUALITATIVA	48
4	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	51
	REFERÊNCIAS	53
	APÊNDICE	55

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas políticas educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação de profissionais da área de Letras para atuarem com pessoas com deficiência. No Brasil, a inclusão educacional tem sido abordada por meio de legislações que buscam garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou intelectuais. Contudo, a efetiva aplicação desses princípios na formação de professores, em especial os profissionais de Letras, ainda enfrenta diversos desafios, principalmente no que se refere à educação de surdos.

Os surdos, como minoria linguística e cultural, têm na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) seu principal meio de comunicação e identidade. O reconhecimento oficial da LIBRAS pela Lei 10.436/2002 e a regulamentação da sua obrigatoriedade nos cursos de formação de professores por meio do Decreto 5.626/2005 constituem marcos legais importantes para garantir uma educação bilíngue para surdos. No entanto, a implementação dessas políticas educacionais, especialmente no campo das Letras, é muitas vezes insuficiente, seja pela falta de preparo dos docentes, pela ausência de disciplinas adequadas nos currículos, ou pela não oferta de formação continuada voltada ao ensino de português como segunda língua para surdos.

Entretanto, apesar dos avanços legais, o processo de inclusão real nas salas de aula ainda enfrenta barreiras, como o capacitismo e a falta de formação adequada dos profissionais de Letras para atuarem com alunos surdos. O capacitismo, que se refere à discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência (Marco, 2020). é um dos maiores obstáculos à inclusão verdadeira, pois muitas vezes resulta em práticas de integração que não contemplam a plena participação desses alunos no processo educacional. Além disso, o multiculturalismo presente nas escolas e nas universidades exige que os professores de Letras estejam preparados para lidar com diferentes contextos linguísticos e culturais, incluindo a educação de surdos.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar como a formação dos profissionais de Letras, no Brasil prepara esses educadores para atuar na educação de pessoas com deficiência, com foco especial na educação de surdos e no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), analisando a adequação da formação frente às legislações vigentes e aos desafios da inclusão. Especificamente este trabalho analisa o cumprimento e a implementação das legislações brasileiras, como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021, nas instituições de ensino que oferecem o curso de Letras, no que diz respeito à inclusão da LIBRAS na formação

docente; Avalia a percepção dos profissionais de Letras sobre sua preparação para trabalhar com alunos surdos e outros estudantes com deficiência, verificando como o curso aborda as questões de inclusão e o ensino da língua portuguesa para surdos; Investigar a necessidade e a importância da formação continuada para professores de Letras, especialmente no que se refere ao ensino de português escrito para surdos e ao uso da LIBRAS como primeira língua.

A pesquisa será conduzida a partir de um levantamento de dados feito por meio de um questionário aplicado a professores e estudantes de Letras e outros cursos de Pedagogia e Letras- Libras, a fim de verificar o nível de preparo desses profissionais para trabalhar com estudantes surdos, bem como a presença de conteúdo específicos em seus cursos de formação. Questões como a implementação do Decreto 5.626/2005 nas instituições de ensino, a oferta de disciplinas sobre LIBRAS e o ensino de português como segunda língua para surdos, além da avaliação da formação continuada desses profissionais, serão abordadas com o intuito de mapear as dificuldades e potencialidades do ensino nessa área. A pesquisa busca também investigar como o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Letras da UNILAB têm incorporado as legislações e diretrizes voltadas para a educação inclusiva, considerando a formação de professores capazes de promover uma educação que respeite as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Sem contar a questão da LIBRAS como questão de políticas linguísticas.

A formação de professores de Letras, considerando o contexto multicultural e as necessidades de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente os surdos, demanda um olhar crítico e atento para as práticas pedagógicas e a construção de currículos que promovam a verdadeira inclusão desses alunos. Portanto, este trabalho pretende contribuir para a discussão sobre a adequada formação docente frente às exigências da educação inclusiva, com base na legislação brasileira e nas experiências concretas de professores, possibilitando uma reflexão sobre os caminhos e desafios para a consolidação de uma educação acessível e de qualidade para todos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Educação é para todos? A constituição federal Brasileira (1988), em seu artigo, 205 afirma que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988), ou seja, educação de qualidade é um direito de todos, mas, quem são esses *todos* que essa tal educação de qualidade alcança? Assim, essa educação deve alcançar a todos, incluindo os negros, homossexuais, indígenas, e outros grupos que são excluídos pela sociedade, inclusive o grupo de pessoas com deficiência, que é o público alvo deste trabalho.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) é apelidada de Cidadã, pelo fato de ser promulgada logo após um golpe político na história do Brasil, que deu origem a ditadura militar. A ditadura teve início em 31 de março de 1964 e terminou em 1985. "Esse golpe visou à derrubada do presidente João Goulart e deu início a um período de 21 anos marcado pelo autoritarismo e pela repressão realizada pelo Estado. Encerrou-se em 1985, quando Tancredo Neves foi eleito presidente do Brasil." (Silva, s/d). Apenas três anos depois foi promulgada a constituição federal (1988), que por esse importante marco na história brasileira foi apelidada de cidadã, pois foi feita logo após o fim da ditadura, em período de expansão democrática no Brasil.

O artigo 206 da constituição aborda que o ensino será ministrado seguindo alguns princípios, entre os quais, destacamos:

> Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; garantia de padrão de qualidade, (Brasil, 1988).

Dessa forma, é necessário que a educação seja oferecida de igual modo a todas as pessoas, sem exceção, não uma educação como na maioria das vezes é ofertada, a qual inclui apenas uma parte da população. Essa educação precisa ser inclusiva, todos devem ser incluídos em suas culturas e diferenças com o pluralismo de ideias. Precisa ser libertadora, para que o educando tenha liberdade de expressões e pensamentos, deve ser contínua e garantida ao longo

da vida, uma educação voltada para além do capital com um olhar sensível para os alunos. (Mezarus, 2002).

O Artigo 208 mostra o dever do estado com a educação e as garantias que devem ser proporcionadas, dentre elas destacamos o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988), é necessário que haja inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Mas... de que inclusão estamos falando? Será que existe essa inclusão de fato? Será que apenas juntar as crianças com deficiência com as outras crianças consideradas "normais", poderemos considerar que a inclusão está de fato, acontecendo?

Em 2015, foi implementada a Lei 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representando um marco na promoção da inclusão e acessibilidade em diversos âmbitos da sociedade brasileira, incluindo o ambiente escolar. Essa legislação estabelece diretrizes importantes para garantir que pessoas com deficiência tenham acesso pleno à educação, alinhando-se aos princípios de igualdade e respeito à diversidade.

O Capítulo VI, que aborda o direito à educação, é particularmente relevante. O Artigo 27 assegura às pessoas com deficiência o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, prevendo medidas como a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, além do apoio necessário para promover a aprendizagem em igualdade de condições. Já o Artigo 28 especifica as responsabilidades do poder público e das instituições de ensino, que incluem desde a formação de professores capacitados até a oferta de recursos de tecnologia assistiva e adaptações curriculares adequadas às necessidades dos estudantes. O Artigo 30 complementa essas diretrizes ao garantir que o atendimento educacional especializado seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo a integração plena e evitando a segregação de estudantes com deficiência. Assim, a Lei 13.146 reforça a importância da inclusão como um direito humano fundamental, comprometendo o sistema educacional com práticas que valorizem a diversidade e eliminem a discriminação, criando ambientes mais justos e acessíveis para todos.

No entanto, a formação inicial dos professores, exceto no curso de Pedagogia, ainda carece de uma preparação específica para a diversidade. Nos cursos de licenciatura em Letras e outras áreas, por exemplo, os futuros profissionais não recebem capacitação suficiente para trabalhar com alunos com deficiência, já que o currículo geralmente prioriza apenas o ensino voltado para alunos sem deficiência, considerados o "padrão" na sociedade.

A LBD em seu Art. 4º explicita o dever do Estado com a educação escolar pública e sua efetivação mediante a garantia de alguns direitos, dentre eles destaca-se o item III, que

menciona o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Desse modo é obrigatória a inclusão de pessoas com deficiência nas diversas modalidades de ensino básico da educação. Mas, como haverá inclusão e tratamento especial a essas pessoas se os profissionais da educação, em sua maioria, não recebem preparação necessária para lidar com esse público em sua formação? Assim é muito necessário repensar nesse conceito chamado “inclusão”.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

> Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
> § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (Brasil, 2007, p. 300).

Como plasmado na lei, é necessário haver condições para que os estudantes com deficiência possam ser incluídos no ensino básico de educação regular. Tais condições podem ser o espaço, que esteja apto para receber esses alunos, preparação dos profissionais da educação, que devem estar aptos a lidar com as singularidades, pois não basta colocar os alunos na escola sem ter o mínimo de condições necessárias para o conforto dos mesmos, é necessário que eles se sintam incluídos, que haja um olhar atento às diferenças, que haja empatia e acima de tudo compromisso com a educação de qualidade. Um olhar sensível dos professores assim como da comunidade em geral faz toda a diferença na vida das pessoas, não um olhar de superioridade, mas de atendimento às suas necessidades educacionais, onde todos tenham os mesmos direitos de aprendizagem.

2.2 MULTICULTURALISMO

O multiculturalismo é um movimento social, político e cultural que apoia a ideia de que diversas culturas podem coexistir e interagir umas com as outras em uma sociedade, reconhecendo a importância de preservar e respeitar a diversidade cultural. Ele incentiva o

diálogo intercultural e a inclusão, buscando evitar a assimilação forçada de minorias culturais pela cultura dominante. Segundo Candau (2008), a educação não existe sem a cultura, pois ambas estão interligadas e não é possível que haja uma experiência pedagógica desculturizada, ou seja, sem ligação com a cultura.

Visto como é real a desigualdade de direitos na sociedade e a forma como é tratada a diferença, o multiculturalismo é uma resposta a isso, uma esperança de criarmos uma sociedade mais unificada e justa a todos, na qual a diferença não seja invisibilizada e que se finja não existir. É necessário um olhar voltado à diferença, a criação de um mundo mais justo para as pessoas. Os grupos "padrões" da sociedade, desde o decorrer dos séculos, vêm tratando as diferenças como algo invisível, fingem não existir. Dessa forma apenas as pessoas consideradas "normais" têm direitos, e todas as coisas são criadas e pensadas apenas nelas:

> As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (Moreira; Candau, 2008, p. 23).

O conceito apresentado pelas autoras pode ser abordado a partir de diferentes contextos. Entretanto, especificamente no âmbito desta pesquisa científica, é pertinente associarmos o multiculturalismo com o tema da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas da educação básica. Observa-se, comumente, práticas preconceituosas com pessoas com deficiência na sociedade em geral. Portanto, apesar do estereótipo de que todos são iguais, a sociedade exclui a diferença. Ou pior, continua-se fingindo que as pessoas com deficiência não existem – restringindo-as a espaços privados –, mas elas existem e precisam urgentemente parar de ter seus direitos negados. Isso se estende até a instituição escolar, que lida com esses estudantes como se todos aprendessem de forma semelhante:

> No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas na sala de aula, aos valores privilegiados, etc. [...] Essa posição defende o projeto de afirmar uma "cultura comum", a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. (Moreira; Candau, 2008, p. 21).

O multiculturalismo e a educação para pessoas com deficiência compartilham princípios fundamentais de inclusão, respeito à diversidade e igualdade de oportunidades. Quando

associados, esses conceitos se complementam, promovendo uma educação mais inclusiva, onde a diversidade cultural e as necessidades individuais de cada aluno são respeitadas e valorizadas. Vamos explorar como essa conexão pode transformar a educação para pessoas com deficiência em uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

O multiculturalismo reconhece que as diferenças culturais, étnicas, religiosas ou físicas, são elementos que enriquecem a sociedade. Da mesma forma, a educação inclusiva para pessoas com deficiência parte do princípio de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou condições físicas, devem ter acesso igualitário à educação. Porém infelizmente isso não acontece na prática, conforme a autora;

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Assim como o multiculturalismo busca integrar e respeitar culturas diversas, uma educação inclusiva deve se esforçar para proporcionar a mesma integração e respeito às pessoas com deficiência, criando ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis, acolhedores e adequados às suas necessidades específicas. Criar estratégias pedagógicas, nesta perspectiva, como uma maneira de atuar, de intervir e transformar a dinâmica social, pensando e incluindo os grupos menos privilegiados e invisíveis da sociedade, pois é muito notório a exclusão desses grupos:

> Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que os outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. (Moreira; Candau, 2008, p. 20).

Assim um ambiente escolar multicultural inclusivo deve promover a sensibilização para essas questões, capacitando educadores para lidar com elas de maneira sensível e eficaz, garantindo que todos os alunos sejam tratados com respeito e dignidade.

Integrar os princípios do multiculturalismo na educação para pessoas com deficiência significa que as escolas precisam ser lugares onde a diversidade é celebrada e onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos. Para alcançar isso, algumas estratégias podem ser aplicadas, como por exemplo, incorporar conteúdo que reflitam tanto a diversidade

cultural quanto a inclusão de pessoas com deficiência. Isso significa criar materiais didáticos que mostram figuras históricas com deficiência; os professores precisam ser capacitados para reconhecer e responder às diferentes necessidades de seus alunos; as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência nem sempre são apenas físicas; um ambiente multicultural inclusivo também requer diálogo constante. Como afirma Mantoan, (2003, p. 31):

> Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (Mantoan, 2003, p. 31)

Ao integrar o multiculturalismo na educação para pessoas com deficiência, estamos promovendo uma visão de mundo que abraça a diversidade em todas as suas formas. Isso não apenas enriquece a experiência educacional de todos os alunos, mas também prepara as futuras gerações para viverem em sociedades mais justas, onde as diferenças são vistas como oportunidades para o crescimento e a compreensão. Para Mantoan, (2003, p. 32), a inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.

No final das contas, tanto o multiculturalismo quanto a educação inclusiva para pessoas com deficiência compartilham um objetivo comum: a construção de uma sociedade em que cada indivíduo tenha a chance de prosperar, independentemente de suas origens culturais ou de suas capacidades físicas. A educação, como base de formação dessa sociedade, deve ser o espaço onde esses valores são não apenas ensinados, mas vividos diariamente. Mas, antes, precisamos inovar,

> As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (Mantoan, 2003, p. 31).

A associação entre multiculturalismo e educação para pessoas com deficiência revela o potencial transformador da inclusão. Quando reconhecemos a diversidade como uma força, tanto cultural quanto física, criamos um ambiente educacional onde todos têm a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para uma sociedade mais inclusiva, equitativa e respeitosa. A

educação, nesse contexto, torna-se não apenas um direito, mas um caminho para o empoderamento e a transformação social.

2.3 CAPACITISMO E INCLUSÃO/INTEGRAÇÃO

Capacitismo é discriminação e preconceito contra pessoas com deficiência, baseada na crença de que indivíduos sem deficiência são superiores. Pode manifestar-se em comportamentos, atitudes, políticas públicas e estruturas que marginalizam, excluem ou subestimam as capacidades de pessoas com deficiência. Acerca do capacitismo, Marco iscorre que:

> Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, da sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que creditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos e de não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes. (Marco, 2020, p. 11).

O capacitismo reforça a ideia de que a deficiência é uma condição que precisa ser "consertada" ou que essas pessoas não são capazes de contribuir de maneira significativa na sociedade. É uma força invisível e cruel que priva pessoas com deficiência de seus direitos e lhes impede de sonhar. Como afirma Andrade (2015, p. 2), “Em última instância, assim, eu poderia dizer-lhes que Capacitismo é essa força invisível que faz um menino de 12 anos não se sentir no direito de sonhar, porque seus olhos não estão de acordo com o que um conceito construído de normalidade espera deles”. Essa força invisível faz com que, as pessoas com deficiência não sejam vistas em uma sociedade que o diferente é ignorado e que tende a favorecer a cultura única, ou seja, apenas as pessoas consideradas “normais”.

As instituições ou grupos que promovem uma cultura uniforme, focada em uma única identidade ou grupo social tem como papel promover a cultura única, onde, tudo é voltado para um único grupo social, invisibilizando todos os outros. É isso que acontece com as pessoas com deficiência, pois eles têm sua existência negada em uma sociedade historicamente preconceituosa, que nega a esses sujeitos o acesso à existência, pois é mais fácil fingir que esse grupo não existe, do que terem que se sentir mal negando aos mesmos seus direitos. A favor disso, apresenta Andrade (2015) sobre a universalização do acesso que:

> A chamada universalização do acesso viabiliza a convivência e seria capaz de anular a impressão de que não existem pessoas com deficiência e, por isso, os espaços não precisam ser adaptados. Em outras palavras, uma sociedade capacitista subverte a lógica da oferta/demanda em favor de manter seu conformismo confortável. (Andrade, 2015, p. 3).

Em função dos elementos destacados, o preconceito contra as pessoas com deficiência está tão enraizado que as vezes é até difícil questiona-lo, pois na maioria das vezes ele vem disfarçado de boas intenções, o que só dificulta o combate. Como traz Andrade (2015), ao dizer que "o grande problema deste tipo de preconceito é ele ser extremamente sorrateiro, quase imperceptível a olho nu, vindo, inclusive, no mais das vezes, escondido sobre uma capa de boas intenções muito difícil de ser questionada" (Andrade, 2015. p. 3). O capacitismo pode ter um impacto significativo na vida das pessoas com deficiência, principalmente a exclusão social, a falta de acesso a oportunidades educativas e laborais e a discriminação no cuidado com a saúde.

Tendo em vista esses aspectos, é extremamente necessário que haja a inclusão dessas pessoas nos espaços sociais, tais como escolares. É importante abordar e combater o capacitismo em todas as suas formas, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua capacidade. Assim Lima nos faz refletir que é sim possível transformar o mundo em um lugar melhor a todos. "É possível, no entanto, conceber um mundo em que todas as mudanças de nível em construções humanas fossem acessadas por rampas ou elevadores, uma vez que elas podem ser usadas por muitas mais pessoas" (Lima, 2021, p. 12).

O autor ainda nos alerta que já estamos tão estruturados nessa sociedade preconceituosa, que, na maioria das vezes, somos incapazes de refletir sobre o quanto somos capacitistas e o quanto isso faz mal a essas pessoas que são diferentes, uma vez que não queremos ver nem aceitar a diferença. Na maioria das vezes apenas ignoramos que elas existem.

> É a estruturação capacitista que nos leva a não produzir o mundo desse modo. Assim que extrapolamos essa análise, podemos perceber que barreiras capacitistas, assim como outras formas de discriminação, como o racismo, a misoginia e a LGBTfobia, estão presentes em todas as formas de produzir o mundo em nossa cultura. (Lima, 2021, p. 12).

Assim sendo, é possível ver a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente nos espaços escolares, que é o espaço abordado nesta pesquisa. No entanto, os conceitos de **inclusão** e **integração** devem ser separados, pois integrar não é incluir. Inclusão e integração são dois conceitos que se relacionam, mas possuem diferenças significativas.

A inclusão refere-se ao processo de garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas em todas as esferas da sociedade, independentemente de suas diferenças ou limitações. Ela desafia diretamente o capacitismo, pois reconhece e respeita as diferenças. A verdadeira inclusão não só garante a presença de pessoas com deficiência, mas também adapta o ambiente para que possam participar plenamente e em igualdade de condições. A inclusão busca a promoção da igualdade de oportunidades e da diversidade, bem como a valorização da diferença como um aspecto enriquecedor da sociedade. Exemplo disso é uma escola inclusiva que garante salas de aula, materiais e métodos de ensino adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando igualdade de oportunidades. Aqui, o foco está na remoção de barreiras capacitistas para criar um ambiente mais diversificado e inclusivo.

A integração refere-se ao processo de incorporar ou adaptar as pessoas que são diferentes em um ambiente ou sistema já estabelecido, podendo, muitas vezes, estar enraizada em atitudes capacitistas. Por exemplo, inserir uma pessoa com deficiência em um ambiente sem fornecer os recursos adequados pode transmitir a mensagem de que essa pessoa deve se "ajustar" ao ambiente existente. Essa abordagem minimiza as necessidades da pessoa, deixando-a vulnerável à exclusão e, muitas vezes, invisível dentro do grupo. A presença física de pessoas com deficiência não é suficiente para garantir sua plena participação e aceitação. Exemplo disso é colocar um aluno com deficiência física em uma sala de aula regular sem oferecer materiais pedagógicos específicos, acessibilidade arquitetônica ou suporte adequado, o que sugere que o problema está na deficiência do aluno, e não no ambiente, perpetuando uma atitude capacitista.

A verdadeira inclusão envolve a transformação e adequação do ambiente para atender às necessidades de todos, promovendo participação plena e equitativa. Não é apenas inserir a pessoa com deficiência em determinado lugar, para que ela possa fazer parte daquela realidade, mas, dar condições dignas e necessárias para que ela realmente se sinta parte daquele meio, como discorre Santos e Souza (2021), ao dizer que a inclusão

> [...] não é compatível com a integração justamente por promover uma mudança de perspectiva educacional, pensada para atingir todos os alunos, com um sistema educacional organizado sob a consideração das necessidades específicas de cada aluno, ao invés de se preocupar apenas em manter dentro da escola um grupo que já foi excluído. (Santos; Souza, 2021, p. 5)

Então para que haja uma inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é preciso que haja, no mínimo, recursos de acessibilidade, infraestrutura adequada e profissionais da

educação organizados e preparados institucionalmente para a boa formação desses alunos. como afirmam os autores Santos e Souza (2021) sobre as barreiras arquitetônicas:

> Além das barreiras arquitetônicas existentes na maioria das escolas públicas, certamente eliminadas com a execução de projeto de infraestrutura adequada, existem ainda as barreiras atitudinais. Essas envolvem situações como a falta formação inicial e continuada de docente visando contemplar a inclusão escolar dos alunos com deficiência nas classes regulares. (Santos; Souza, 2021, p. 8)

A partir desse contexto, vemos a necessidade de trabalhar o contexto de inclusão, não apenas com os órgãos da escola, como diretor, coordenador, professor, etc., mas também com os demais alunos, para que eles conheçam a diferença e que possam acolher os colegas, abrindo espaço para a diversidade no contexto escolar. Não são apenas os profissionais da educação que têm dificuldade de lidar com esses indivíduos, mas, todos de maneira geral. A respeito disso Santos e Souza (2021) discorrem sobre a falta de valorização dos princípios de uma escola inclusiva:

> No âmbito escolar, essas limitações e incapacidades trazidas pelo conceito capacitista são reproduzidas muitas vezes tanto pelos alunos típicos como pelos professores e comunidade escolar em geral. Exemplo disso é a não valorização dos princípios de uma escola inclusiva, como o fato de o aluno ter que se adaptar a escola ao invés desta mudar as suas práticas para acolhê-lo, situação que não se limita e nem é exclusiva ao estudante dito com deficiência, e para todo caso a escola deveria ser um espaço de comunicação e partilha aberto à diversidade. (Santos; Souza, 2021, p. 7)

Dessa forma, a simples inserção de crianças com deficiência em salas de aula regulares, assumindo que todos aprendem de maneira uniforme, não configura uma prática efetiva de inclusão. Pelo contrário, tal abordagem pode ser mais comentada como um ato de exclusão disfarçado de integração.

Um grande obstáculo que contribui para os problemas da inclusão dos alunos com deficiência no ensino básico regular, são os professores, que em sua formação acadêmica inicial, não são preparados para lidar com a diversidade. Principalmente com pessoas com deficiência, assim, os professores saem da faculdade com pouca ou nenhuma preparação para ensinarem um aluno com deficiência em sala de aula, conforme Farias e Souza (2019):

> [...] devido à ausência de discussões relacionadas a educação inclusiva no processo de formação inicial da maior parte dos professores brasileiros, estes, geralmente, alegam ter dificuldades na convivência com alunos com deficiência em sua sala de aula. Daí ocorrem uma série de atitudes discriminatórias onde, por meio do currículo oculto, os professores atribuem a determinados alunos alguns valores positivos e, ao mesmo tempo, classificam outros alunos como incapazes, excluindo-os na realização das atividades em sala de aula. (Farias; Souza, 2019, p. 7).

Desse modo, os estudantes com deficiência acabam de certa forma sendo excluídos ao invés de incluídos. Pois não há verdadeira inclusão dessas crianças no ensino básico da educação, mas o que acontece é a integração. Para se incluir o mínimo que se precisa é de acessibilidade, assim Lima (2021) vai dizer que nem mesmo isso acontece.

> Assim, estudantes com deficiência ou outras condições que os classificam como público-alvo da educação especial, vivem essa condição a partir da relação entre suas características individuais e a forma como espaços públicos são concebidos e construídos. Desse entendimento emerge a ideia de acessibilidade como chave para a inclusão. Fazer parte, estar junto, requer boa vontade de quem propõe as ações, mas também a disponibilidade de recursos que, em certas condições, são até mesmo determinantes entre perceber-se ou não como alguém diferente dos demais. (Lima, 2021, p. 14)

Para que a inclusão seja eficaz, torna-se necessário adotar uma abordagem mais sensível, pautada pela solidariedade e pelo reconhecimento das necessidades individuais dessas pessoas. É fundamental considerar a existência da exclusão, bem como a urgência de repensá-la, revisála e corrigi-la de maneira sistemática e intencional.

> Nesse sentido, entende-se que é de suma relevância nos cursos de formação inicial de professores nas áreas de Ciências (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química), bem como em qualquer outra área de conhecimento, a existência doo processo de pensar sobre a inclusão escolar dentro de um espaço que haja reflexões acerca da formação da consciência cidadã de todos os sujeitos. (Santos; Souza, 2021, p. 8 e 9).

Para enfrentar o capacitismo, é importante educar a sociedade sobre o valor das pessoas com deficiência e suas capacidades, combatendo estereótipos e preconceitos. Além disso, é fundamental criar ambientes acessíveis, tanto fisicamente quanto em termos de comunicação e suporte, para garantir a plena participação dessas pessoas. Governos, empresas e instituições devem desenvolver políticas que garantam o acesso igualitário a oportunidades educacionais, profissionais e sociais. Reconhecer as diferentes formas de expressão, aprendizagem e contribuição das pessoas é essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A integração é o primeiro passo para a inclusão, mas o objetivo final é criar uma sociedade em que o capacitismo seja eliminado e todos tenham o apoio necessário para prosperar. "Inclusão" e "integração" são conceitos relacionados, mas têm diferenças importantes, especialmente quando falamos sobre sociedade, educação ou diversidade.

2.4 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Nos primeiros séculos da história colonial do Brasil, entre os anos de 1500 e 1822, a educação formal de surdos era inexistente. A surdez era vista como uma deficiência que afastava os indivíduos da vida social e educativa. Pessoas com surdez eram menosprezadas e afastadas das pessoas que se auto intitulavam "normais". Não havia nenhum tipo de direito como direito a vida social, a saúde, a educação, pois esses ambientes eram totalmente inacessíveis para a comunidade surda. Segundo Garbe (2012) no passado, "a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados". (Garbe, 2012, p. 96)

Foi apenas no início do século XIX, no período imperial, que o Brasil começou a se preocupar com a educação de surdos. O início da educação de surdos no Brasil se deu com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, por iniciativa de Dom Pedro II. Segundo Strobel (2008, p. 89), "deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d'Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo". O francês Ernest Huet, que era surdo e utilizava a língua de sinais francesa, ele introduziu o uso de sinais como método pedagógico no Instituto, oferecendo uma nova abordagem de ensino. Esse novo método de ensino serviu de modelo para a educação de surdos no país.

No final do século XIX, o Congresso de Milão (1880), um evento internacional dedicado à educação de surdos, determinou que o oralismo seria a principal abordagem para a educação de surdos, promovendo o uso exclusivo da fala e leitura labial, em detrimento das línguas de sinais. Segundo Ribeiro e Sander (2015), jamais houve na história da comunidade surda outro acontecimento que teve tanto impacto na vida e na educação desse povo. Para as autoras, "[...]os surdos em sua educação passam a ser escravizados diante dos ditames do oralismo, sendo-lhes muitas vezes, atadas suas mãos para se comunicarem visualmente, obrigando a se manifestarem através da oralidade". (Ribeiro; Sander 2015, p. 8)

Essa imposição reflete uma lógica de poder em que as pessoas ouvintes tomavam decisões sobre a vida das pessoas surdas, muitas vezes inconvenientes por não utilizarem o mesmo idioma e por não ouvirem. Segundo as autoras, "o mundo das pessoas ouvintes, os governos e as universidades não viam, não percebiam e não aceitavam que a língua de sinais pudesse ser uma língua" (Ribeiro; Sander, 2015, p. 8). Assim, a exclusão linguística imposta

pelo oralismo não apenas restringiu a comunicação dos surdos, mas também ignorou e desvalorizou a riqueza cultural e identitária da comunidade surda.

No Brasil, a implementação do oralismo nas escolas para surdos como já era o esperado, trouxe sérias consequências para a comunidade surda. A língua de sinais, que era uma ferramenta fundamental de comunicação e aprendizado para muitos, foi marginalizada, como expressa Bergamo e Santana (2005):

> Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas "virtudes", os surdos eram "humanamente inferiores" (2005, p. 566).

Como ocorre com muitas línguas que não seguem o chamado "modelo padrão", as instituições passaram a defender a fala como o único meio válido de instrução. Essa postura desvalorizou não apenas a cultura e a identidade surda, mas também reproduziu o padrão de marginalização enfrentado por diversas outras culturas no país. Esse movimento gerou grandes dificuldades de aprendizagem para os surdos que não conseguiam desenvolver a fala de maneira satisfatória. Como afirma Ribeiro e Sander (2015):

> Com o passar do tempo, o esperado aconteceu, o fracasso do oralismo como o único método de ensino começou a ficar evidente. A abordagem não atendia às necessidades de grande parte dos alunos surdos, com isso eles começaram a se movimentarem e impor seus direitos, com movimentos de resistência que começaram a surgir dentro da comunidade surda e entre educadores. Os educadores brasileiros mais expressivos reunidos naquele ano, faziam um manifesto ao povo e ao governo de então, reiterando o primeiro manifesto de 1932, de modo aberto e democrático. Neste intento, objetivam reivindicar mais atenção à educação no país, mais luz para a obscura ignorância na sociedade e na política, maior e melhor formação para os professores, entre outros itens. O manifesto reivindicava uma visão democrática e cidadã, de valores eternos como a honestidade, a verdade, o respeito, a responsabilidade. (Ribeiro; Sander, 2015, p. 10).

A partir da década de 1950, houve uma revalorização da língua de sinais, ela foi vista como uma ferramenta pedagógica eficaz. Pesquisadores e educadores passaram a reconhecer que a língua de sinais não era uma limitação, que as pessoas surdas não estavam fazendo apenas gestos, mas sim um meio natural e eficiente de comunicação. Aos poucos a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi sendo reintroduzida nas práticas educacionais, segundo os autores, apesar da resistência de muitos setores (pessoas oralizadas que não usavam a língua de sinais) que ainda apoiavam o oralismo:

> As escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais. A língua de sinais no Brasil ainda não era oficial e não era ainda entendida como uma língua. (Ribeiro e Sander, 2015, p. 10).

Um dos marcos mais significativos na história da educação de surdos no Brasil foi o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, que reconheceu a Libras como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Essa legislação representou uma vitória histórica para os surdos, pois passou a garantir o direito ao uso da Libras no sistema educacional, nos serviços de saúde, e em outras áreas públicas. A lei também incentivou a formação de intérpretes de Libras, possibilitando o acesso à educação e à cidadania por meio de uma comunicação mais inclusiva. O reconhecimento da LIBRAS ajudou a promover a autonomia e a valorização da identidade surda no país, corrigindo parte da exclusão gerada pelos séculos anteriores de oralismo.

Com a promulgação da lei que reconheceu a Libras, o Brasil iniciou a implementação de um modelo de educação bilíngue para surdos. Nesse modelo, a Libras é considerada a primeira língua dos alunos surdos, enquanto o português é ensinado como segunda língua. Esse sistema permite que os surdos aprendam de maneira mais adequada e respeitando sua realidade linguística.

A educação bilíngue, além de incluir a Libras nas escolas, também prevê a presença de intérpretes e a formação de professores especializados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada em 2021, estabelecendo que os alunos surdos têm direito a um atendimento educacional especializado e bilíngue. De acordo com os autores Bergamo e Santana (2005, p. 566). “A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem”.

Apesar desses avanços, ainda existem desafios significativos a serem superados. Muitos estados e municípios ainda enfrentam dificuldades na implementação de escolas bilíngues, na formação de intérpretes qualificados e na garantia de uma educação bilíngue de qualidade para todos os alunos surdos. A falta de materiais pedagógicos adequados e a resistência de parte da sociedade à inclusão dos surdos são obstáculos a serem superados na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva.

A história da educação de surdos no Brasil é marcada por períodos de exclusão, tentativas frustradas de oralização e, finalmente, a valorização da língua de sinais e da cultura surda. O reconhecimento da LIBRAS e o desenvolvimento da educação bilíngue trouxeram avanços importantes, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que todos os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade e ao pleno exercício da cidadania.

2.5 LEGISLAÇÕES SOBRE A LIBRAS

2.5.1 Decreto 5.626/2005

A inclusão educacional é um tema central nas políticas contemporâneas, buscando garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário à educação. No entanto, esse processo está intrinsecamente relacionado ao multiculturalismo, uma vez que as escolas e universidades precisam reconhecer e valorizar as diversas identidades e culturas, incluindo as das pessoas com deficiência. Um dos desafios nesse cenário é combater o capacitismo, que perpetua a ideia de que as pessoas com deficiência são inferiores ou incapazes, dificultando sua plena participação social e educacional.

Nesse contexto, o Decreto 5.626/2005, que regulamenta o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas surdas na educação, representa um marco na promoção de uma educação mais inclusiva. Esse decreto reforça a necessidade de formar profissionais da educação, como os de Letras, que sejam capazes de atuar de maneira efetiva, atendendo suas necessidades linguísticas e promovendo sua integração plena no ambiente escolar.

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil, garantindo sua inclusão como meio de comunicação oficial para pessoas surdas. Ele estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras em cursos de formação de professores e fonoaudiologia, define a formação e a atuação de tradutores e intérpretes de Libras em instituições de ensino e repartições públicas, e assegura medidas para a inclusão educacional e social da comunidade surda. O decreto promove a acessibilidade e a comunicação para surdos, fortalecendo seus direitos.

Esse decreto define as diretrizes para o ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, a formação de professores e instrutores de Libras, a garantia de tradutores e intérpretes em instituições de ensino e em repartições públicas, e outras

medidas que visam à inclusão e ao acesso à comunicação, educação e cultura para a comunidade surda no Brasil. Alguns dos pontos principais do Decreto 5.626/2005 incluem:

a) Ensino de Libras: Que obriga a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, nos níveis médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, como consta no capítulo II, artigo 3°:

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

b) Formação de Professores: Estabelecendo a necessidade de formação de professores para o ensino de Libras e da língua portuguesa para surdos, no Capítulo III:

> Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (Brasil, 2005).

c) Tradutores e Intérpretes de Libras**:** Dispõe sobre a formação e a atuação de tradutores e intérpretes de Libras, estabelecendo que eles devem estar presentes em instituições de ensino, repartições públicas e outros serviços.

> § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005).

d) Acesso à Comunicação**:** Garante o direito à comunicação por meio da Libras e assegura a presença de intérpretes de Libras em eventos públicos e em atendimentos nos serviços públicos.

> Art. 26. § 2º Para garantir o efetivo e amplo atendimento das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Poder Público, as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, poderão utilizar intérpretes contratados especificamente para essa função ou central de intermediação de comunicação que garanta a oferta de atendimento presencial ou remoto, com intermediação por meio de recursos de videoconferência **on-line** e **webchat,** à pessoa surda ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005).

e) Inclusão Educacional: Prevê medidas para a inclusão de estudantes surdos na educação básica e superior, com adaptações curriculares e a oferta de recursos que favoreçam a aprendizagem.

> Art. 22. 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 (Brasil,2005).

O decreto representa um marco importante na promoção dos direitos das pessoas surdas no Brasil, fortalecendo a inclusão social e educacional dessa comunidade.

A inclusão de alunos surdos em escolas bilíngues ou em escolas regulares com suporte bilíngue reforça a necessidade de uma educação que não apenas promova o aprendizado, mas que respeite a identidade e a cultura dos surdos. Esse ambiente, no qual a língua de sinais é valorizada e utilizada como meio de instrução, auxilia no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos, promovendo um ambiente de diversidade linguística e cultural.

Além disso, o artigo Art. 22. II evidencia a responsabilidade dos docentes em estar "cientes da singularidade linguística dos alunos surdos", o que implica a necessidade de formação específica para que possam atuar de maneira inclusiva e sensível a essas particularidades. Dessa forma, o legislador propõe não apenas uma integração física dos alunos surdos ao sistema de ensino, mas uma integração real que valorize e reconheça sua forma única de se comunicar, criando um espaço de aprendizado mais justo e equitativo.

2.5.2 Lei 14. 191/2021

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), foi alterada pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, para incluir disposições específicas sobre a educação bilíngue de surdos. A seguir serão apresentados os principais pontos das mudanças trazidas pela lei.

A educação bilíngue de surdos passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino na LDB, garantindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Como está descrito no artigo 60:

> Art. 60- A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas

> bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Assegura-se aos estudantes surdos o direito de estudar em ambientes que respeitem a língua e a cultura surda, o que inclui a oferta de professores bilíngues qualificados e o uso de Libras em todo o processo educativo. Art. 78-A: "I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura" (Brasil, 2021).

A educação bilíngue de surdos deve ser organizada de modo que a Libras seja o principal meio de comunicação, com o português sendo ensinado de maneira visual e escrita. Sendo que as instituições de ensino devem disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos adequados, e há incentivo à produção de materiais que utilizem Libras.

> Art. 60- B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior, (Brasil, 2021).

O ensino deve ser oferecido preferencialmente em escolas bilíngues de surdos, sendo esta a primeira opção para alunos surdos. Caso a educação bilíngue seja oferecida em escolas regulares, deve-se garantir a presença de intérpretes de Libras e professores com formação adequada. Há a exigência de formação específica para professores que atuam na educação de surdos, com ênfase no ensino de Libras e na educação bilíngue.

O multiculturalismo na educação vai além do reconhecimento da diversidade; ele propõe a valorização ativa das diferentes culturas presentes na sociedade, com respeito às especificidades de cada grupo. No caso da comunidade surda brasileira, isso implica o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como parte central de sua identidade cultural e a promoção de um ambiente que valorize seus artefatos culturais. segundo Strobel (2008), as pessoas

> [...] dizem que aceitam os surdos, que aceitam a língua de sinais e a cultura surda, mas ainda vêem surdos como 'anormais', pois acham que falta algo na vida dos surdos e isto dificulta que os mesmos construam as suas identidades surdas com sua diferença cultural, isto é, porque para a sociedade, a falta de audição é ser 'anormal'. (Strobel, 2008. p. 28).

A cultura surda transcende a questão da deficiência auditiva, constituindo um universo rico e singular que vai muito além das limitações biológicas. Ela inclui uma vasta produção cultural que abrange narrativas visuais, expressões artísticas, teatro e poesias em Libras, elementos que não representam apenas a criatividade e a capacidade de expressão dessa comunidade, mas que também são fundamentais para a construção e manutenção de sua identidade coletiva. Essas expressões culturais refletem modos próprios de interação com o mundo, desafiando visões limitadas que controlam os surdos à deficiência e destacando o valor de suas contribuições para a diversidade cultural da sociedade.

Os surdos compartilham uma história, tradições e práticas sociais próprias, que são muitas vezes ignoradas pelo capacitismo presente na sociedade. Esse preconceito frequentemente reduz a experiência surda à falta da audição, desconsiderando os valores culturais e as formas de comunicação visuais que os caracterizam. Dessa forma, o multiculturalismo, quando aplicado de maneira adequada, deve não apenas garantir o acesso da comunidade surda à educação, mas também respeitar e promover sua cultura, garantindo que os artefatos culturais mencionados por Strobel (2008) sejam reconhecidos e valorizados dentro do ambiente educacional.

O currículo escolar deve ser cuidadosamente adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, confirmando e respeitando sua identidade linguística e cultural, fundamentada na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa adaptação não deve se limitar a incluir a Libras como disciplina, mas abranger a sua integração como língua de instrução, garantindo que o ensino ocorra de forma bilíngue e culturalmente relevante. Além disso, as estratégias de avaliação precisam ser reformuladas para considerar as particularidades do processo de aprendizagem bilíngue, que envolvem tanto a Libras quanto a língua portuguesa como segunda língua.

Essas adaptações são essenciais para garantir uma educação equitativa e de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes surdos. Ao respeitar e valorizar sua identidade linguística e cultural, o sistema educacional brasileiro pode contribuir eficazmente para a inclusão plena desses alunos, eliminando barreiras históricas e construindo um ambiente educacional realmente acessível e inclusivo.

2.6 PPC DO CURSO DE LETRAS

O Projeto Político de Curso (PPC) é um documento essencial para a organização e gestão de uma instituição de ensino, seja ela uma escola de educação básica, uma universidade ou

qualquer outra instituição educacional. O PPC define os princípios, as metas e os caminhos que a instituição deve seguir para alcançar seus objetivos educacionais.

O PPC do Curso de Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) do Campus dos Malês na Bahia é baseado em dispositivos legais que regulamentam a educação no Brasil. Exemplo disso é a oferta da disciplina de Libras conforme Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 10.436/2002, cuja obrigatoriedade está no curso de Letras e nas demais licenciaturas, como está descrito no PPC: "Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior"(UNILAB, 2016, p. 25).

A universidade também cumpre com o capitulo 2° do Decreto, onde consta que "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). Na Unilab é ofertada a disciplina de Libras como optativa para os cursos de bacharelados, assim como obrigatória nos cursos de licenciatura.

Dessa forma, a Unilab cumpre as determinações legais relacionadas à oferta da disciplina de Libras em seus cursos. No entanto, é importante ressaltar que o objetivo central do curso não é formar estudantes fluentes em Libras, mas sim atender a um propósito mais amplo e específico. Conforme estabelecido em seu projeto pedagógico, o curso busca

Promover o ensino, a pesquisa e a extensão de alto nível com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica no que se refere à língua portuguesa e às literaturas dos países lusófonos, buscando contribuir para a integração entre o Brasil e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e para seu desenvolvimento econômico e social. (UNILAB, 2016, p. 39).

Embora o ensino de Libras seja relevante no contexto da inclusão, ele assume uma posição complementar dentro da proposta pedagógica do curso, que prioriza a valorização e integração das línguas e culturas lusófonas. Esse foco destaca o compromisso da instituição em abordar a diversidade linguística e cultural de forma ampla, contribuindo tanto para a inclusão local quanto para a cooperação internacional entre os países de língua portuguesa.

Por outro lado, é fundamental considerar como esses conhecimentos serão transmitidos em uma sala de aula inclusiva, especialmente ao lidar com estudantes com deficiência. Um dos objetivos específicos do curso é justamente "habilitar e sensibilizar profissionais para exercerem práticas pedagógicas inclusivas" (UNILAB, 2016, p. 39). No entanto, será que uma única disciplina de Libras ao longo do curso é suficiente para garantir essa inclusão? Será que

o futuro professor se sentirá preparado ao enfrentar, em sala de aula, um aluno surdo ou com outra deficiência? Para além da disciplina de Libras não há outra disciplina no PPC do curso, cuja ementa se preocupe com educação inclusiva.

A carga-horária da disciplina de Libras é composta por 60 horas e a ementa apresenta os seguintes tópicos: a Libras e sua história, os traços linguísticos da língua de sinais, a história, identidade e cultura do povo surdo, vocabulários em diversos contextos e alfabeto datilológico. Mesmo sendo uma boa ementa, não há tempo de aprofundar em cada tópico, tendo assim uma rápida abordagem em cada assunto.

Assim, seria bem mais proveitoso acrescentar ao menos mais uma disciplina de libras, ou seja, Libras 2, ou até mesmo ofertar a disciplina como optativa, para que os interessados que desejam aprofundar mais um pouco tenham essa opção. Ainda que adicionem disciplinas que tratem de educação inclusiva a partir das especificidades da licenciatura em letras, pois quanto mais informação, mas se pratica a inclusão.

2.7 A LIBRAS COMO QUESTÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A política linguística é um assunto de grande importância em nossa sociedade, pois está diretamente relacionada à diversidade cultural e ao respeito às diferenças. Ao discutir questões relacionadas à política linguística, estamos promovendo a valorização das diferentes línguas e culturas presentes em nosso país. Para Garcez e Schulz (2016), as políticas linguísticas não tratam apenas de leis sobre línguas, pois elas podem ser menos formais. Em todos os casos, esses aspectos estão presentes no cotidiano, abrangendo não apenas a linguagem, mas também as implicações e os valores que a envolvem e que circulam em torno dela.

No Brasil, as políticas linguísticas relacionadas à Libras refletem um compromisso com a inclusão social, registrando a língua de sinais como meio essencial para a comunicação e o acesso à educação e outros direitos pelos surdos. No entanto, o domínio da língua padrão continua a ser utilizado como seleções de seleção e exclusão em diversos contextos sociais, perpetuando desigualdades. Por isso, é necessário que as políticas linguísticas avancem para garantir não apenas o reconhecimento formal de diferentes línguas, como Libras, mas também o acesso eficaz a elas, promovendo a diversidade linguística e combatendo barreiras que limitam a participação plena de todos os indivíduos. Como afirmam os autores: “Afinal, onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não, e por aí afora”. (Garcez; Schulz, 2006, p. 2).

Ainda há uma forte tendência à valorização da língua padrão em detrimento das outras línguas presentes em nosso país, o que pode gerar exclusão e marginalização de grupos sociais que não dominam essa língua. Exemplo disso é a língua das pessoas surdas, Libras (Língua Brasileira de Sinais), línguas indígenas, línguas estrangeiras, línguas africanas no brasil. É necessário, portanto, que sejam adotadas políticas que promovam a diversidade linguística e garantam o acesso igualitário às diferentes línguas.

Com base nesses aspectos, vamos falar um pouco sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua da comunidade surda do Brasil. A Libras é a língua oficial das pessoas surdas no Brasil e desempenha um papel central nas políticas linguísticas externas para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva. A questão de políticas linguísticas em relação à Libras envolve múltiplas dimensões, que vão desde o reconhecimento oficial da língua até a sua implementação eficaz em diferentes esferas da sociedade, como a educação, o trabalho e o acesso aos serviços públicos.

Apesar de existir há muitos anos, tem apenas 22 anos que a língua é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Por meio da Lei 10436/2002, de 24 de abril de 2002, **“**a libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, ou seja, a libras é considerada pela lei como língua da comunidade surda.

O reconhecimento oficial de Libras, em 2002, foi um passo importante, mas há toda uma história de luta por trás desse marco legal. A comunidade surda no Brasil sempre teve de enfrentar uma série de barreiras, tanto no acesso à educação quanto na participação plena na sociedade. O reconhecimento de Libras como língua legal foi o resultado de pressão de associações de surdos e defensores dos direitos das pessoas com deficiência.

A Lei nº 10.436/2002, além de reconhecer a Libras como um meio legal de comunicação, determina que o poder público deve garantir a difusão da língua de sinais em todos os âmbitos, especialmente no sistema educacional, para promover o bilinguismo. No entanto, o texto da lei em si não foi suficiente para garantir uma implementação eficaz. Foi necessário um decreto (Decreto nº 5.626/2005) para regulamentos a referida lei, estabelecendo prazos e procedimentos para que a Libras fosse ensinada e posta em uso.

O decreto reforçou, por exemplo, a obrigatoriedade da presença de intérpretes de Libras em instituições de ensino superior e técnico, e a necessidade de cursos de formação para intérpretes e professores especializados no ensino de Libras (Decreto nº 5.626/2005). No entanto, a carência de intérpretes é um problema crítico. Mesmo em eventos públicos, como em sessões parlamentares, tribunais ou serviços de emergência, muitas vezes não há intérpretes

suficientes para atender à demanda. Isso limita o acesso das pessoas, assim como seus direitos, como o direito à justiça e à participação política.

Mesmo ainda depois de a Libras ser reconhecida como língua e meio de comunicação, ainda há ideias e mitos que percorrem sobre a língua de sinais, mitos como: A língua de sinais é universal, a língua de sinais não possui gramática, é uma língua artificial, é mímica, não é possível expressar conceitos abstratos na língua, é uma língua exclusivamente icônica, é um código secreto dos surdos, é o alfabeto manual, é uma versão da língua oral, tem suas origens históricas na língua oral, a libras falada no Brasil apresenta uma unidade, é uma língua ágrafa. (Gesser, 2009). Isso vem devido a ideia de que, gesto não pode ser língua, pois se tem como padrão que a língua tem que ser oral, logo, quem não consegue se expressar oralmente não sabe falar.

Essa é uma ideia preconceituosa, pois reforça o mito de que as pessoas que não conseguem falar não podem ter uma língua, e que a língua de sinais não passa de gestos que a comunidade surda usa para se comunicar um com os outros. Porém, Gesser (2009) vem rebater que a universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um código simplificado, aprendido e transmitido ao surdo de modo geral. Cada país tem sua própria língua de sinais. Não é decalque ou rótulo que possa ser colado e utilizado por todos os surdos de todas as sociedades de maneira uniforme e sem influência de uso. A língua de sinais do surdo é natural, pois evoluiu como parte cultural do povo surdo. Línguas artificiais são línguas criadas com alguma finalidade específica, como o *esparanto* (língua oral) e o *gestuno (*língua de sinais).

Dessa maneira, Língua de sinais é sim uma língua autêntica, a língua do povo surdo. Ela possui sua grámatica, tem suas variações e autenticidades, não é um código, ela é aprendida por todas as pessoas, assim como todas as outras línguas. Onde tem surdos interagindo terá pessoas sinalizando, variações acontecendo.

Assim, é decretado por lei que haja a inclusão dos surdos no ensino com escolas bilingues. Como afirma a Lei 14.191/2021, no Art. 60-A a educação bilíngue de surdos corresponde a uma modalidade de ensino que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa abordagem pode ser aplicada em diferentes contextos escolares, como em escolas e classes bilíngues de surdos, escolas comuns e polos de educação bilíngue, e é destinada a estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva que utilizam Libras, surdos com altas habilidades ou outras deficiências associadas, que optam por essa modalidade.

Assim, por que não observamos o ensino da Libras, assim como as línguas de grupos marginalizados, como os quilombolas e indígenas, nas escolas? Isso ocorre porque esses

indivíduos têm seus direitos fundamentais negados, sendo obrigados a aprender línguas e culturas que não são suas. “[...] o modo como a escola está organizada pedagogicamente não leva em conta a surdez e sua complexidade, não atendendo, assim, às necessidades dos surdos.” (Soares; Lacerda, 2004, p. 129). Língua é identidade, quando seus direitos linguísticos são negados, são as pessoas que não são valorizadas.

O ensino de Libras nas escolas para alunos ouvintes é uma medida que pode ajudar a mudar esse quadro. Incluir no currículo escolar a sensibilização e o ensino básico de Libras não só ajudariam os alunos ouvintes a se comunicarem com seus colegas surdos, mas também contribuiria para a criação de uma sociedade mais inclusiva.

Um dos principais desafios enfrentados no campo da educação bilíngue é a falta de professores bilíngues formados. A formação de profissionais que dominam tanto o português quanto a Libras é fundamental para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo, mas ainda é insuficiente. Universidades oferecem cursos especiais para a formação de professores em Libras, mas a demanda ainda é maior do que a oferta. Além disso, as escolas bilíngues específicas para surdos são poucas no Brasil, o que faz com que muitas crianças surdas ainda frequentem escolas regulares sem os devidos recursos de acessibilidade. Sá (2002) reconhece que “é perfeitamente viável e desejável optar-se pela criação de escolas específicas para as minorias, na medida em que isto a elas interessem, para atender ao preceito institucional segundo o qual participar de um processo educacional é um direito ao qual devem ter acesso todas as pessoas”. (Sá, 2002, p. 75)

Nessas situações, muitas vezes, as crianças não têm um aprendizado completo, já que não há intérpretes disponíveis em sala de aula ou os professores não têm formação em Libras. Em função disso, vemos a necessidade de falar a respeito dos currículos escolares e a forma eurocêntrica de como eles são organizados. Segundo Landufo (2022. p. 95): “[...] o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos”. Assim vemos que o currículo é um espaço de luta, ele não é feito por qualquer pessoa, são feitos pelas elites e somente beneficia eles mesmos. Não é proveitoso para eles promover a diversidade linguística, pelo contrário, eles farão o possível para não perder o lugar de prestígio que exercem.

Desse modo, devemos ver a importância que o currículo exerce na vida do ser no cotidiano, como afirma a autora,

> Ainda que muitas e muitos de nós não estejamos conscientes de seu papel em nossas vidas, o currículo faz parte de toda a nossa trajetória escolar e da nossa formação como cidadã e cidadãos. Pois, as nossas leituras, os livros, as nossas aulas e os cursos que frequentamos são pensados por pessoas que a partir de suas formações, posições e convicções constroem os currículos que devemos percorrer. (Landufo, 2022, p. 95).

Vemos com isso que é proposital essa valorização da língua "padrão" na sociedade. Onde a classe superior tende a controlar as classes inferiorizadas, por isso a resistência de ensinar as outras línguas e culturas na escola, sendo que "O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso do poder ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos." (Perlin, 1998, p. 55).

> Em outras palavras, as estudantes e os estudantes devem se enquadrar em padrões estabelecidos por um determinado grupo para atuarem na sociedade. Nesse sentido, os atos de educar e de aprender se resumiriam apenas em transmitir e receber conteúdos contidos em livros ou em uma cartilha (Landufo, 2022, p. 96).

Assim, a mente das pessoas vem sendo colonizadas desde pequenas. A colonização começa nas escolas com os currículos feitos pela elite, com a valorização da cultura única. Onde todas as outras são ignoradas e rejeitadas, como afirma a autora:

> As políticas curriculares não são outra coisa senão discursos que visam hegemonizar posições de sujeito, mascarando o seu caráter particular como forma de apresentá-las como universais. Sua força é tão maior quanto mais consigam aglutinar, em torno de si, posições de sujeito diferenciadas. Para tanto, se organizam em torno de significantes com alto potencial de flutuação a tal ponto que possam chegar a pleitear se esvaziar totalmente. (Macedo, 2011, p. 14).

A sociedade tende a homogeneizar a língua como única, a língua portuguesa. Porém não é qualquer português, é o dito "padrão". Assim as outras línguas, como as línguas dos povos originários, dos indígenas, as línguas africanas no brasil, dentre outras línguas, inclusive a língua do povo surdo no Brasil, são desvalorizadas.

A questão de Libras dentro das políticas linguísticas no Brasil reflete uma busca contínua por inclusão e equidade. Apesar dos avanços legislativos, a implementação plena dessas políticas exige maior investimento em educação, formação de profissionais e conscientização pública. Essas ações são fundamentais para garantir que as pessoas invisibilizadas possam exercer seus direitos linguísticos e de cidadania.

Nesse sentido, é necessário que haja um olhar mais sensível a diferença. Que as políticas linguísticas possam ser ampliadas e colocadas em prática, pensando em uma sociedade mais igualitária para todas as pessoas, independente de cor, raça, religião ou condição. Que todas as

línguas possam ser igualmente valorizadas, usadas e estudadas. Que possa ser promovida a diversidade linguística no país, desmistificando a ideia de um país monolíngue. Como afirma a autora, "Não basta, portanto, defender que não há identidades universais ou que toda identidade se define em contraposição a outras identidades. É preciso ir além, evitando o realismo que postula a correspondência entre a identidade e um "algo real e específico" que os grupos partilham" (Macedo, 2011; 2014, p. 16).

Em suma, é necessário para além de um olhar crítico sobre essas línguas, haja políticas para a promoção delas na sociedade. Que sejam igualmente valorizadas, que não tenham somente uma língua oficial em um país multilíngue e cheio de diversidades. Que a Libras além de ser conhecida como meio legal de comunicação, possa ser oficializada e ensinada nas escolas, pois segundo Soares e Lacerda:

> A inclusão almejada acaba ficando somente nos desejos da escola/ professora, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o ser ouvinte, e isso acaba aparecendo e marcando as relações, revelando uma práxis pouco ou nada inclusiva. Nesse constante jogo, constrói identidades que se sucedem e se antagonizam, indicando os efeitos desse ambiente em sua constituição. Mas quais identidades poderão ser construídas neste contexto? (Soares; Lacerda, 2004, p. 141).

Promovendo a existência e valorização dessas pessoas na sociedade, lhes dando visibilidade e acessibilidade, para que haja o que chamamos de inclusão. E que aconteça o mesmo com os outros grupos inferiorizados, de acordo com a vivencia de cada um. Para que assim seja promovido um país mais igual e justo para todas as pessoas. Um país multilíngue que valorize suas culturas, como deve ser.

A implementação das políticas linguísticas relacionadas à Libras tem avançado em várias frentes, como na educação, no mercado de trabalho, na saúde e na cultura. No entanto, a verdadeira inclusão depende de um compromisso contínuo do governo e da sociedade para garantir que essas pessoas tenham acesso pleno a todos os seus direitos. A formação de intérpretes, a expansão das tecnologias de acessibilidade, e a conscientização pública são pilares essenciais para que a Libras seja integralmente integrada ao dia a dia do Brasil.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia é um dos pilares fundamentais em qualquer trabalho de pesquisa. Segundo Carvalho et al (2019. p. 61-62) “A Metodologia é uma das partes do projeto de pesquisa que mais se deve ter cuidado e atenção em sua escrita, pois é através dela que se conhecem os procedimentos e abordagens que serão usados no momento de realização do estudo em si”. Ela define o caminho que o pesquisador irá seguir para chegar aos resultados esperados. É a metodologia que oferece uma estrutura clara para o desenvolvimento da pesquisa. Ela orienta o pesquisador sobre quais métodos usar para coleta, análise e interpretação dos dados. A escolha de uma metodologia adequada garante que os resultados da pesquisa sejam válidos e confiáveis. Sem um método bem definido, os resultados podem ser questionáveis, tornando a pesquisa menos sólida. A metodologia é o mapa que guia o pesquisador em todas as etapas do trabalho, assegurando que o estudo seja realizado de forma rigorosa, objetiva e replicável.

A metodologia do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é de caráter misto, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Segundo Carvalho *et al.* (2019, p. 29), “ambas são fundamentais na escrita da metodologia em um projeto, pois mostram que direcionamentos que o estudo tomará em sua feitura”.

A abordagem qualitativa foca na profundidade das respostas dos participantes, capturando suas percepções sobre a educação inclusiva e a formação docente. O tema da educação de pessoas com deficiência, especialmente de surdos, exige uma compreensão detalhada de como os profissionais de Letras percebem sua formação e suas experiências práticas. As respostas abertas do questionário fornecem uma visão mais profunda, permitindo que os participantes expressem suas opiniões sobre a inclusão, a eficácia do currículo e os desafios enfrentados no ensino de alunos com deficiência.

A abordagem quantitativa, por outro lado, complementa essa análise ao oferecer dados mensuráveis. Através de perguntas fechadas, é possível identificar quantos professores já trabalharam com alunos com deficiência, quantos se sentem preparados para lidar com a educação de surdos e qual é o nível de implementação de Libras nas instituições de ensino.

Esses dados são essenciais para criar um panorama geral da situação nas instituições de Letras em relação à educação inclusiva e à formação de seus profissionais.

O estudo é descritivo e utiliza o questionário como principal instrumento de coleta de dados. A metodologia visa analisar como a formação dos profissionais de Letras está adaptada para atender às demandas da educação inclusiva, com foco nas pessoas com deficiência, especialmente na educação de surdos e na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A escolha de um método descritivo é apropriada para este estudo, uma vez que o objetivo principal é retratar a realidade da formação dos profissionais de Letras no contexto da educação inclusiva. O método descritivo foca em registrar, analisar e interpretar os dados obtidos a partir das respostas dos participantes, sem a intenção de modificar essa realidade, mas sim de compreendê-la em profundidade.

Neste caso, a pesquisa busca descrever a forma como os profissionais percebem a inclusão de Libras na formação de professores e a adequação das instituições em cumprir o Decreto 5.626/2005. Também descreve as dificuldades enfrentadas no ensino de português para alunos surdos, abordando como os docentes veem sua própria preparação e a necessidade de formação continuada.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa para explorar a formação dos profissionais de Letras na UNILAB-BA em relação à educação inclusiva, com ênfase no ensino de Libras. Foi baseada na aplicação de um questionário. A combinação dessas abordagens permitiu uma compreensão mais aprofundada do tema.

As fontes usadas foram, Leis, decretos e documentos que tratam da inclusão educacional de pessoas com deficiência, como o Decreto 5.626/2005, Lei 14.191/2021 e o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de Letras da Universidade da integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) Campus dos Malês. Tendo como objetivo, avaliar o que a legislação e os documentos oficiais estabelecem em relação à inclusão e à formação dos profissionais de Letras para o ensino de surdos e outros grupos de pessoas com deficiência.

Foi elaborado e implementado um questionário para Estudantes e professores de Letras e outros como pedagogia e Letras-Libras, tendo como amostra estudantes e professores do curso de Letras, de diferentes instituições, que já tiveram contato com disciplinas relacionadas à inclusão e Libras. Tendo como objetivo, compreender a experiência dos estudantes em relação à formação para a educação inclusiva e avaliar se se sentem preparados para lidar com pessoas com deficiência no ambiente escolar.

O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas, de modo a capturar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos da formação dos estudantes. De início seria aplicado a 50 alunos de cursos de Letras de diferentes universidades públicas e privadas, contudo, a amostra foi composta por 26 alunos e professores do curso de Letras, selecionados de diferentes períodos e instituições de ensino superior (públicas e privadas), garantindo diversidade na formação acadêmica. A seleção dos alunos será feita por conveniência, utilizando o critério de participação voluntária. Foi aplicado de forma online, via plataformas como Google

Formulários. A aplicação do questionário foi feita após a explicação dos objetivos da pesquisa e garantia de anonimato e confidencialidade.

As Perguntas utilizadas foram:

1. Você trabalha ou já trabalhou com educação de pessoas com deficiência?
2. Você se sente preparado para trabalhar com alunos com deficiência?
3. Qual a importância que você atribui à inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na formação de professores de Letras?
4. O Decreto 5.626/2005, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de Letras, é adequadamente implementado em sua instituição de ensino?
5. Como você avalia o nível de preparo dos profissionais de Letras para lidar com a educação de surdos?
6. Seu curso ofertou algum conteúdo ou disciplina que abordasse o ensino e a aprendizagem do português escrito para surdos?
7. Você se sente preparado/a para ensinar português escrito para estudantes surdos tendo a libras como primeira língua?
8. Dada a sua experiência como docente com a presença de estudantes surdos, como você avalia a necessidade de formação continuada na área de libras e de português como segunda língua para surdos?
9. Comentários adicionais.

O método de análise foi o método de análise estatística simples (frequência de respostas) e análise qualitativa das respostas abertas.

A metodologia proposta permitiu uma compreensão da formação dos profissionais de Letras no contexto da educação inclusiva. Através da análise do questionário e estudos dos textos teóricos, leis e PPC do curso de Letras do Campus dos Malês. Foi possível avaliar como os cursos de Letras têm abordado a educação de pessoas com deficiência, especialmente em relação ao ensino de surdos e LIBRAS.

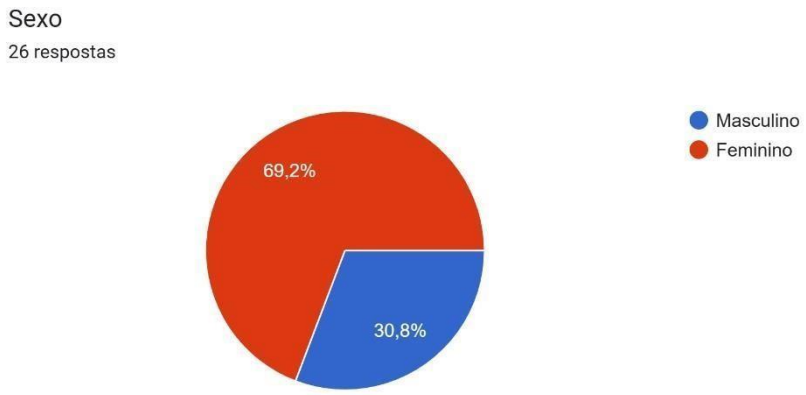
A pesquisa enfrenta algumas limitações, como o fato de que o questionário foi aplicado apenas a uma amostra específica de professores e estudantes de Letras, o que pode não representar a totalidade das experiências e percepções sobre o tema. Além disso, a análise das respostas depende da sinceridade e da clareza dos participantes ao responderem as perguntas, o que pode afetar os resultados qualitativos.

Todos os participantes da pesquisa foram informados sobre a natureza do estudo e consentiram em participar de forma voluntária. O anonimato e a confidencialidade dos respondentes foram garantidos em todas as etapas da pesquisa.

3.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

A análise dos dados coletados pelo questionário sobre a formação de profissionais de Letras no contexto da educação inclusiva, com foco na educação de surdos, evidencia aspectos importantes. Vamos observar cada categoria e os dados que indicam tantas conquistas como desafios enfrentados nesse contexto.

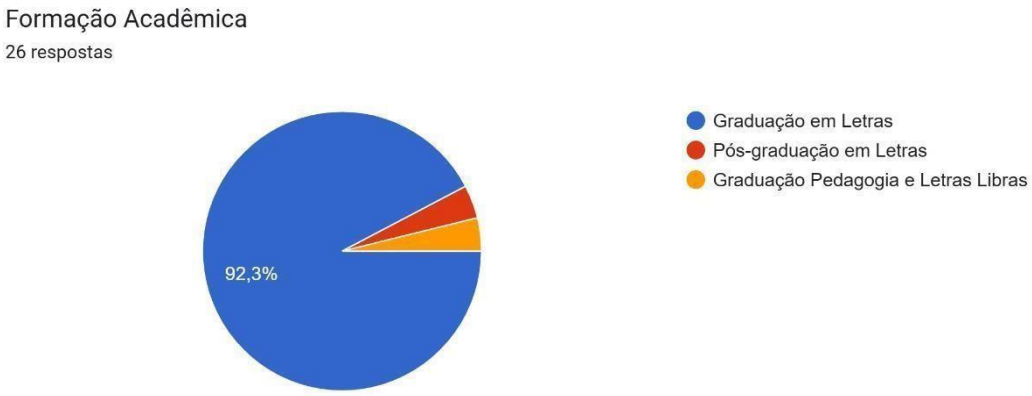
Gráfico 1 - Distribuição por sexo



Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos entrevistados é do sexo feminino (69,2%), o que segue a tendência geral do setor educacional no Brasil, onde há predominância feminina.

Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica



Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte dos entrevistados possui formação em Letras (92,3%), o público alvo da pesquisa. Entretanto, uma pequena porcentagem (3,8%) também possui pós-graduação em Letras ou formação em Pedagogia e Letras Libras. Esse dado sugere uma possível carência em especializações externas para a educação inclusiva, principalmente na formação de competências específicas para trabalhar com a população surda e outras pessoas com deficiência.

Gráfico 3 - Experiência em educação inclusiva

Fonte: dados da pesquisa.

Observa-se um equilíbrio entre aqueles que têm experiência com alunos com deficiência (50%) e aqueles que não têm (50%). Essa distribuição sugere que a experiência com a educação de pessoas com deficiência é igualmente compartilhada entre os participantes, o que pode refletir tanto uma variedade de contextos profissionais quanto um equilíbrio entre aqueles que possuem e não possuem experiência nesse campo específico.

Além disso, essa distribuição também pode indicar para uma necessidade de maior capacitação e inclusão em ambientes educacionais, já que metade dos entrevistados não tem vivência direta com a educação de pessoas com deficiência. Isso sugere que, embora a educação inclusiva seja um tema amplamente discutido, ainda existem desafios na implementação eficaz de práticas educacionais que atendem a essa demanda.

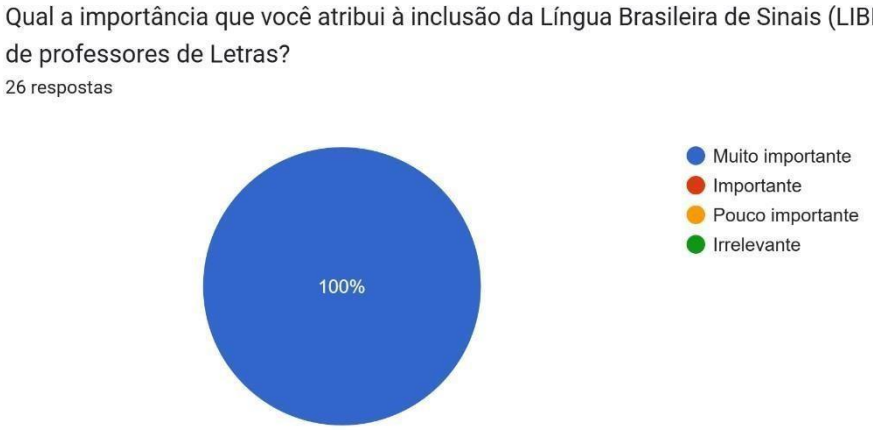
Este equilíbrio reflete, em parte, uma lacuna nas oportunidades de trabalho oferecidas aos profissionais de Letras. Além disso, pode indicar que, embora haja uma compreensão crescente sobre a importância da inclusão, nem todos os profissionais de Letras têm a chance de adquirir experiência prática nessa área.

Gráfico 4 - Preparação para inclusão de alunos com deficiência

Fonte: dados da pesquisa.

Um dado preocupante é que 76,9% dos participantes afirma não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com deficiência, enquanto apenas 23,1% se sentem preparados. Este dado destaca um alerta importante: apesar de a maioria dos entrevistados ter formação em Letras, a capacitação para atuar com alunos com deficiência é insuficiente para a maioria. Isso sugere que as instituições de ensino e as políticas educacionais precisam investir mais em práticas inclusivas para apoiar os professores na construção de ambientes mais seguros e acolhedores.

Gráfico 5 - Importância da inclusão de LIBRAS na formação de professores de Letras



Fonte: dados da pesquisa.

Todos os participantes consideram "muito importante" a inclusão da Libras na formação de professores de Letras. Esse consenso reflete uma compreensão coletiva da importância da

Libras como um instrumento essencial para a educação de surdos e para a promoção de um ambiente mais inclusivo. No entanto, essa percepção não parece refletir-se de forma positiva na prática educativa ou na capacitação proporcionada pelas instituições.

Gráfico 6 - Implementação do Decreto 5.626/2005 sobre LIBRAS

Fonte: dados da pesquisa.

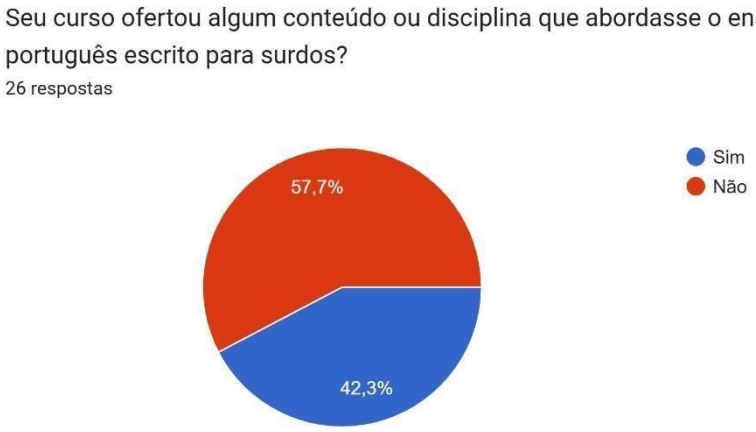
O Decreto 5.626/2005, que determina a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, é considerado implementado por 53,8% dos entrevistados. Contudo, 34,6% afirmaram que ele é implementado parcialmente, e 11,5% afirmam que ele não é implementado. Esse dado revela variações institucionais na aplicação das políticas inclusivas, indicando que o cumprimento do decreto depende do contexto institucional, da região e, possivelmente, de uma série de outros fatores que interferem na prática inclusiva.

Gráfico 7 - Avaliação do preparo dos profissionais de Letras para educação de surdos

Fonte: dados da pesquisa.

A maioria dos entrevistados (57,7%) considera-se "pouco preparado" e 26,7% "não preparado" para atuar na educação de surdos. Apenas 11,5% sentem-se "preparados", e uma pequena minoria (3,8%) se considera "muito bem qualificada". Esses números mostram um déficit significativo de preparação para atender alunos surdos, revelando uma lacuna curricular e prática nos cursos de Letras no que diz respeito à educação bilíngue e metodologias externas para a comunicação em Libras e Português. Assim como na questão 4, o nível de preparação dos professores para lidar com pessoas com deficiência é bem pequeno.

Gráfico 8 - Oferta de conteúdo sobre ensino de português para surdos

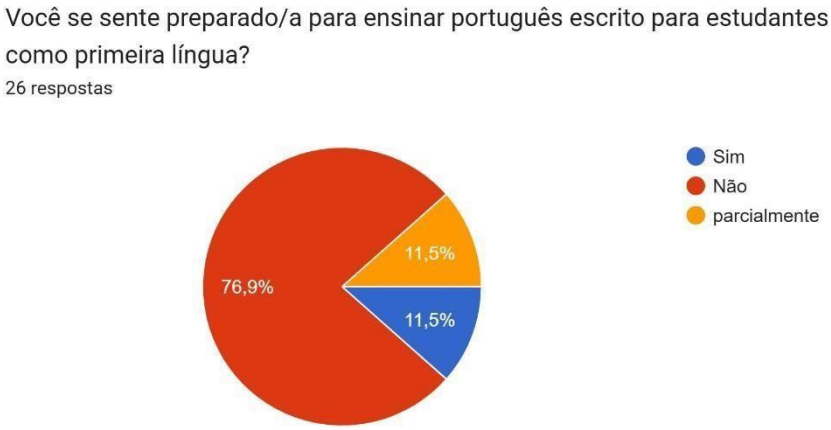


Fonte: dados da pesquisa.

Esse resultado sugere que uma maioria significativa de cursos ainda não oferece abordagens específicas para o ensino do português escrito a surdos, o que pode indicar uma lacuna no processo educacional para essa população. A falta de inclusão de conteúdos direcionados ao ensino da escrita do português para surdos pode dificultar o acesso desses estudantes a uma educação plena e igualitária, prejudicando seu desempenho acadêmico e, consequentemente, sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

Por outro lado, o facto de 42,3% dos cursos abordarem o tema demonstra que algumas instituições estão a começar a considerar a importância de adaptar o ensino de língua portuguesa para a realidade bilíngue dos surdos, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essa prática se torne mais divulgada e sistematizada nas instituições de ensino.

Gráfico 9 - Preparação para ensino de português escrito para surdos



Fonte: dados da pesquisa.

Para ensinar português escrito a estudantes surdos, 76,9% dos entrevistados afirmam estar "parcialmente preparados", e apenas 11,5% se compartilham preparados ou muito bem preparados. Esse dado reforça a necessidade urgente de ampliar a formação docente para incluir práticas bilíngues que contemplam tanto a Libras quanto o português escrito, essenciais para a comunicação e alfabetização de estudantes surdos. Assim como nas perguntas 4 e 7, há uma preocupação, pois mostram claramente que os professores não estão preparados para atuarem com alunos com deficiência, principalmente alunos surdos.

Os dados encontrados mostram a compreensão dos profissionais de Letras sobre a importância da inclusão e da formação bilíngue, mas revelam lacunas significativas em sua formação acadêmica e experiência prática com a educação inclusiva. As principais conclusões

são: A falta de formação específica sobre inclusão e o baixo índice de cursos que oferecem disciplinas externas ao ensino de português escrito para surdos apontam para a necessidade de reformulação curricular nos cursos de Letras, com ênfase em Libras e práticas inclusivas; A disparidade na implementação do Decreto 5.626/2005 demonstra que a obrigatoriedade do ensino de Libras ainda não é uniforme nas instituições, afetando diretamente a qualidade da formação inclusiva.

Os dados reforçam a necessidade de formação continuada e especializações para profissionais que desejam trabalhar com educação de surdos, com foco em metodologias de ensino bilíngue e práticas pedagógicas adaptadas. A experiência prática é fundamental para que os profissionais se sintam preparados para lidar com alunos com deficiência, especialmente com surdos. Programas de estágio e prática supervisionados em contextos inclusivos poderiam contribuir para reduzir a lacuna percebida entre teoria e prática.

Esse conjunto de dados aponta para uma demanda clara de revisão dos programas de formação em Letras para que contemple a educação inclusiva de forma mais profunda, com foco na implementação de Libras e no desenvolvimento de práticas bilíngues e inclusivas que preparam os profissionais para atender às necessidades de estudantes surdos e com deficiência em geral.

3.2 ANÁLISE QUALITATIVA

A análise das 26 respostas sobre a pergunta: “Dada a sua experiência como docente com a presença de estudantes surdos, como você avalia a necessidade de formação continuada na área de libras e de português como segunda língua para surdos?” revela uma percepção de urgência e de lacunas na formação atual. Veja abaixo o recorte de algumas respostas dos entrevistados:

> *A formação continuada em Libras e em português como segunda língua para surdos é essencial, já que a graduação em Letras, com apenas 60 horas dedicadas a esse tema, não oferece a prática necessária. Na UNILAB, por exemplo, a ausência prolongada de um profissional de Libras deixou o ensino defasado. Sem capacitação contínua, os professores têm dificuldades em proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. A formação adicional permite atualização constante e práticas mais eficazes para atender melhor os estudantes surdos.*

> *Nunca tive aluno surdo em minha sala, entrementes, faz-se muito necessário que a preparação dos profissionais para lidar com eles. Diria que é de extrema urgência!*

> *Muito importante não temos muitos materiais a nos auxiliar. Temos que preparar tudo.*

> *Formações continuada é indispensável para os professores, principalmente quando se refere aos professores de língua.*
>
> *Por enquanto só tive alunos ouvintes, mas vejo pelos meus amigos interpretes que até pra eles a formação em níveis mais específicos é difícil. Há dificuldade de ter interpretes em eventos academicos e culturais, quem dirá em sala de aula nos municipios. A formação pra um professor bilíngue é essencial.*
>
> *Como não tenho alunos surdos todos os anos, acabo esquecendo o que aprendi na graduação sobre o assunto. É como se eu tive que reaprender tudo de novo cada vez que tenho um caso assim em sala de aula. O esquecimento de uma língua é natural quando não se usa muito. Desse modo, seria interessante oferecer cursos rápidos aos professores com certa periodicidade.*
>
> *Acho importante pensar nas diferenças que existe em uma sala de aula. Acho que muitos tem a preguiça de aprender algo novo, e acaba deixando de lado, como é o caso de aprender Libras. As pessoas que não precisa não se importa muito, mas os alunos que possuem a deficiência específica da audição/fala se sente excluída por ser deixada de lado.*
>
> *O estudo de libras deve estar presente em todos os cursos acadêmicos desde o primeiro trimestre, pois o surdos irão acessar todas as instâncias da sociedade. E se ele é importante relevância que seja de formação continuada para os educadores. Sem pesar apenas a importância de estar presente só na educação do professor formador e professor de letras, pois esse ser cidadão e também é formador de opinião deve ser respeitado na sua singularidade. E a Lívia vai proporcionar uma maior interação entre alunos e professores.*

Muitos dos entrevistados mencionaram que ainda não tiveram contato direto com alunos surdos em sala de aula. Isso sugere uma baixa porcentagem de estudantes surdos em suas turmas ou uma carência de inclusão prática no ensino.

A carga horária limitada na formação inicial, geralmente cerca de 60 horas, é considerada insuficiente para garantir aos docentes as habilidades e conhecimentos necessários para atender estudantes surdos. Muitos sugerem que essa formação inicial precisa ser complementada de forma contínua para garantir uma preparação completa. Há consenso de que a formação continuada é essencial para se manter atualizado, tanto em Libras quanto em metodologias de ensino inclusivo. Os entrevistados ressaltam a importância dessa formação para garantir práticas pedagógicas eficazes e para que os professores possam lidar de maneira inclusiva e sensível com a diversidade dos estudantes.

Alguns docentes comentam que, por não terem contato frequente com alunos surdos, acabam esquecendo o que aprenderam sobre Libras e ensino inclusivo, o que aponta para a necessidade de cursos regulares ou periódicos que auxiliam na retenção e na prática das habilidades.

A falta de recursos, como intérpretes em sala de aula e materiais adequados, é outro obstáculo importante. Esses fatores estruturais dificultam a execução de uma educação

inclusiva eficaz e ampliam a necessidade de um sistema de formação mais robusto e acessível a todos os professores.

Diversos respondentes também sublinharam que a inclusão de surdos vai além do conhecimento técnico; depende da empatia e do interesse dos professores em procurar capacitação. Isso sugere que a formação continuada não deve focar apenas em habilidades práticas, mas também no desenvolvimento de uma atitude positiva e inclusiva.

Essas respostas apontam para uma percepção coletiva de que a formação continuada em Libras e português para surdos não é apenas casual, mas essencial para que os docentes possam atuar de maneira inclusiva e oferecer uma educação de qualidade.

A última pergunta que foi um espaço livre para comentários recebeu a participação de 8 pessoas e revela uma série de perspectivas e preocupações sobre a formação de profissionais para o ensino de alunos surdos, além de apontarem áreas que as universidades poderiam explorar para melhorar a inclusão e o ensino. Uma delas é, a necessidade de Prática e Aplicação no ensino para ajudar alunos surdos é destacada, com uma crítica à abordagem puramente teórica e à ausência de exercícios práticos para futuros docentes. A falta de treinamento específico para lidar com essa realidade na sala de aula também é evidenciada, com um relato de que as aulas de Libras se limitam a sinais básicos e tópicos históricos, o que parece insuficiente para muitos.

Um dos comentários destaca que a UNILAB deveria investir mais no ensino de Libras, sugerindo que a formação atual pode não preparar adequadamente os alunos para lidar com turmas inclusivas. Isso levanta um ponto sobre a necessidade de fortalecer a formação dos professores para o ensino em contextos inclusivos. Surgiu também Propostas de Pesquisa e Expansão de Linhas de Estudo, o estímulo a novas pesquisas dentro da UNILAB para implementação de melhorias no ensino para alunos surdos. Isso reflete o desejo de aprofundar as investigações e práticas que favoreçam o desenvolvimento de métodos e recursos mais eficientes.

Assim, vemos como a importância da educação inclusiva é abordada, evidenciando uma preocupação em oferecer oportunidades igualitárias para todos os alunos. Essas observações sugerem que as universidades poderiam investir em uma formação que contemple não apenas o ensino teórico de Libras, mas uma prática mais integrada e focada na aplicabilidade em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de profissionais de Letras para atuar na educação de pessoas com deficiência, sobretudo no que tange à comunidade surda, é um tema que exige uma análise aprofundada de diversos fatores históricos, sociais, pedagógicos e legais. O referencial teórico deste trabalho aborda temas como a inclusão, o multiculturalismo, o capacitismo e a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil, traçando um panorama de como esses aspectos afetam diretamente a formação e atuação dos docentes de Letras.

A legislação brasileira, como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021, estabelece marcos importantes no campo da educação inclusiva, ao determinar, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de Letras. No entanto, apesar desse avanço jurídico, os desafios de implementação ainda são substanciais. A pesquisa, por meio do questionário aplicado, revelou que muitos profissionais da área não se sentem suficientemente preparados para trabalhar com alunos surdos, e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior muitas vezes não atende de forma eficaz às exigências dessa educação inclusiva.

A inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional brasileiro traz à tona a necessidade de uma compreensão profunda do multiculturalismo. No caso específico dos surdos, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial e como componente de uma identidade cultural própria insere a questão surda dentro de um debate multicultural. Contudo, o capacitismo, entendido como a discriminação baseada em normas de capacidade, ainda permeia muitas práticas educacionais, muitas vezes travestido de

"integração", que implica adaptação do aluno ao sistema, sem uma real transformação das práticas pedagógicas para atender suas especificidades.

A pesquisa demonstrou que, embora a inclusão seja uma pauta amplamente defendida, na prática, muitos professores sentem que a formação continuada em LIBRAS e no ensino de português como segunda língua para surdos ainda é escassa. Isso reflete a lacuna entre as políticas públicas e a realidade das salas de aula, onde o capacitismo pode se manifestar na forma de despreparo ou resistência à adaptação de conteúdos e metodologias.

Um dos aspectos mais importantes discutidos no trabalho é o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de Letras. A pesquisa evidencia que, embora essa medida tenha gerado avanços, ainda existem desafios em sua implementação. Muitos cursos de Letras carecem de uma estrutura curricular que realmente promova a formação de professores para se ensinar alunos surdos, especialmente no que se refere ao ensino do português como segunda língua. Esse ensino requer não apenas

conhecimento técnico da língua, mas também uma compreensão cultural e metodológica que poucos professores relatam possuir.

Outro ponto crucial levantado pelos entrevistados foi a necessidade de formação continuada. A grande maioria dos profissionais indicou que a formação inicial oferecida pelos cursos de Letras não é suficiente para lidar com as demandas da educação de alunos surdos. Isso sugere que, além da obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos, é necessário um esforço contínuo para garantir que os profissionais possam se atualizar e aprofundar seu conhecimento nessa área. A Política Linguística relacionada à LIBRAS também precisa ser vista de forma crítica, questionando até que ponto a oferta dessa formação está realmente comprometida com uma educação inclusiva e não apenas com o cumprimento formal de uma obrigação legal.

A Análise do processo de formação dos profissionais de Letras para atuar na educação de pessoas com deficiência, especialmente surdos, revela que, apesar dos avanços legais, ainda há uma lacuna significativa entre o que é previsto na legislação e a realidade prática da formação docente. A obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de Letras, prevista pelo Decreto 5.626/2005, é um avanço inegável, mas sua implementação muitas vezes é limitada, tanto em termos de profundidade quanto de alcance.

O estudo aponta para a necessidade urgente de reformulação nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras, que precisam incorporar de maneira mais robusta e efetiva a questão da inclusão, oferecendo não apenas disciplinas de LIBRAS, mas também conteúdos que abordem metodologias específicas para o ensino de português como segunda língua para surdos. Além disso, é fundamental que haja um incentivo à formação continuada dos professores, de modo que eles possam estar sempre atualizados e preparados para lidar com as especificidades da educação inclusiva.

Portanto, para que se alcance uma verdadeira educação inclusiva, é imprescindível que o debate sobre capacitismo seja amplificado dentro das instituições de ensino e que a formação dos professores de Letras seja constantemente revista e aprimorada, garantindo que eles estejam preparados para atuar de forma crítica e eficaz no contexto da educação de pessoas com deficiência, especialmente surdos. Somente assim será possível transformar a inclusão em realidade, e não apenas em um ideal legal ou teórico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz.** 3 de dezembro de 2015 pôr as gordas. Disponível em: https://asgordas.wordpress.com. Acesso em 15 de jan de 2024.

BERGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula;: **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, maio/Ago. 2005 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 05 de set de 2024.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de fev de 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e base da educação nacional**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 24 de fevereiro de 2023.

BRASIL, Lei nº 14. 191, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos . Presidência da República, Casa Civil – Brasília, 2002.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro. DUARTE, Francisco Ricardo. MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos [et al.]. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância.** – Petrolina-PE, 2019.

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 Leinº 10.098, de 19 de dez de 2000.

GARBE, Douglas de Souza. **Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque**. Revista Unifebe, Balneário Camboriú, v.10, p. 95-104, jan/jun. 2012. Disponível em: http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/20121/artigo023. pdf.htm. Acesso em: 7 de set de 2024.

FARIAS, Adenize Queiroz de; SOUZA, Vanessa Alves de. **CAPACITISMO E CURRICULO OCULTO ESCOLAR: Construindo relaões;** conedu, 2019 https://www.editorarealize.com.br. Acesso em: 22 de dez de 2023.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. **ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas.** ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola: Porto Alegre, 2009.

LANDUFO, Cristiane. **Currículo e decolonialidade**. In LANDUFO, Cristiane; MATOS, Doris.org. Suleando conceitos de linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Pontes editores, Campinas- SP, 2022.

LIMA, André Luís de. **Capacitismo e eugenia na educação brasileira**: uma reflexão a partir de aproximações epistemológicas. Philia, v. 3. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Identidade e Diferença:** Articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Universidade do Rio de Janeiro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por que? O que fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCO, Vitor Di. **Capacitismo: o mito da capacidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MEZARUS, Istvan. **Educação para além do capital**: rumo a teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

RIBEIRO, Nerli Nonato; SANDER, Mori1 Ricardo Ernani. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL**. Universidade Estadual do Maringá, 2 a 4 de dezembro de 2015. Disponível em: https://l1nq.com/0pdJL. Acesso em 02 de set de 2024.

SANTOS, Natanniele Felício dos; Souza Janyna. **Capacitismo no ambiente escolar:** implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência. Brazilian Journal of Development, Curitiba. 2021.

SILVA, Daniel Neves. **Ditadura Militar no Brasil**; Brasil Escola. s/d. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/ditadura-militar.htm. Acesso em 14 de mar de 2023.

STROBEL, Karin L. Surdos. **Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. Identidades surdas. In: (Org.) SKILIAR, Carlos. A surdez: **um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Fabiana M. R; LACERDA, Cristina B. F. de. **O aluno surdo em escola regular:** um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2004.

SÁ. Nídia Regina Lima de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **Projeto Pedagógico Graduação em Letras- Língua portuguesa.** Campus dos Malês, 2016. Disponível em: https://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/PPC-Letrascampusdosmales.pdf. Acesso em: 20 e set de 2024.

APÊNDICE

Questionário

Instruções: Este questionário visa coletar informações sobre a formação de profissionais de Letras no contexto da educação de pessoas com deficiência, em especial na educação de surdos e na adoção de políticas inclusivas. As respostas serão confidenciais e usadas exclusivamente para fins acadêmicos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail

2. Nome

3. **E-mail**

4. **Sexo** *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Masculino
   - ◯ Feminino
   - ◯ Outro: _____

5. **Formação Acadêmica** *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Graduação em Letras
   - ◯ Pós-graduação em Letras
   - ◯ Outro: _____

6. **Você trabalha ou já trabalhou com educação de pessoas com deficiência?** *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não

*

7. **Você se sente preparado para trabalhar com alunos com deficiência?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. **Qual a importância que você atribui à inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na formação de professores de Letras?**

Marcar apenas uma oval.

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Irrelevante

10. **Como você avalia o nível de preparo dos profissionais de Letras para lidar com a educação de surdos?** *

9. **O Decreto 5.626/2005, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de Letras, é adequadamente implementado em sua instituição de ensino?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

Marcar apenas uma oval.

- Muito bem preparado
- Preparado
- Pouco preparado
- Não preparado

11. **Seu curso ofertou algum conteúdo ou disciplina que abordasse o ensino e a aprendizagem do português escrito para surdos?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. **Você se sente preparado/a para ensinar português escrito para estudantes surdos tendo a libras como primeira língua?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- parcialmente

13. **Dada a sua experiência como docente com a presença de estudantes surdos, como você avalia a necessidade de formação continuada na área de libras e de português como segunda língua para surdos?** *

14. **Comentários adicionais (opcional)**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários