

**FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**  
**NÍVEL MESTRADO**

**MIRIAM FREITAS**

**UMA ABORDAGEM TERRITORIAL PARA A INCLUSÃO:**  
**A Escola de Surdos APADA Saporanga/RS como Território de Inclusão**

**TAQUARA**  
**2025**

**MIRIAM FREITAS**

**UMA ABORDAGEM TERRITORIAL PARA A INCLUSÃO:  
A Escola de Surdos APADA Saporanga/RS como Território de Inclusão**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

**TAQUARA**

**2025**

**MIRIAM FREITAS**

**UMA ABORDAGEM TERRITORIAL PARA A INCLUSÃO:  
A Escola de Surdos APADA Saporanga/RS como Território de Inclusão**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr (Orientador/FACCAT)

---

Profa. Dra. Dilani Silveira Bassan (Examinadora/FACCAT)

---

Prof. Dr. Marcos Paulo Dhein Griebeler (Examinador/FACCAT)

---

Profa. Dra. Érica Karnopp (Examinadora/UNISC)

Aos meus pais, Elvira e Valentim, em especial ao meu pai (*in memoriam*), que acreditou que a educação transforma. Suas mãos, que, devido ao trabalho, estavam sempre sujas, para que hoje as minhas possam portar a voz de muitos. Eternamente grata.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente no decorrer deste percurso, mas acima de tudo a Deus, que me concedeu saúde, força e sabedoria para enfrentar os desafios desta jornada acadêmica. Sem a Sua proteção, esta jornada não seria possível.

Agradeço imensamente aos meus pais, Valentim e Elvira, por todo amor, apoio e ensinamentos. Este trabalho é uma conquista que compartilho com vocês, queridos pais, pois reflete o esforço e dedicação que tiveram para comigo ao longo da vida.

Ao meu amado esposo Gilnei, por sua paciência, compreensão e incentivo em todos os momentos desta caminhada. Seu apoio, querido, foi fundamental para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Aos meus filhos gêmeos, Cainã e Calebe, e às minhas filhas, Franciele e Maria, por compreenderem minha ausência em tantos momentos. Assim como os agradeço por me darem forças por meio de seus sorrisos e carinho. Vocês são a minha maior motivação e inspiração para buscar sempre o melhor em tudo. Este trabalho, também, é uma conquista de vocês.

Aos meus amigos, que compreenderam os motivos da minha ausência em momentos importantes de suas vidas. Assim como agradeço aos meus colegas de curso que estiveram ao meu lado nesta jornada acadêmica. Cada troca de ideias, momentos de estudos, debates e apoio mútuo foram fundamentais para o nosso crescimento coletivo.

À colega Pauline, por compartilhar a experiência única deste percurso em língua de sinais. E aos colegas: Andressa, Camila, Cedenir, Caroline Brito, Caroline Bilhar, Denis, Edemar, Edson, Elem, Gabriele, Giovanni Luisa, Maria, Nathan, Nelson, Philippe, Rodrigo, Taissa e Suelen, pelos tantos momentos compartilhados.

À secretária deste Programa de Pós Graduação, Andressa, pela paciência, prontidão e dedicação em responder as dúvidas, e pela solicitude em organizar os processos acadêmicos que contribuíram para uma jornada mais tranquila.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FACCAT, pela oportunidade de cursar o mestrado, que representa um período de muito aprendizado, desafios superados e amadurecimento pessoal. Aqui, eu adquiri não apenas conhecimentos técnicos e científicos fundamentais na área do

Desenvolvimento Regional, mas também pensamento crítico, a capacidade de trabalho em equipe e resiliência.

Aos professores do curso, pela dedicação, empenho, paciência em compartilhar seus conhecimentos e experiências ao longo desta jornada. Cada aula, orientação e incentivo foram fundamentais para minha formação acadêmica. Agradeço em especial aos doutores: Aleteia Hummes, Carlos Paiva, Carlos Jung, Daniel Gevehr, Dilane Bassan, Jorge Amaral, Marcos Dhein, Moema Nunes, e o nosso coordenador do PPGDR, Roberto Moraes. Obrigada, queridos professores por tantos ensinamentos. Eles serão sempre lembrados com muito carinho e gratidão

Às Faculdades Integradas de Taquara, FACCAT, pela concessão da bolsa parcial, pois sem esta não seria possível eu ter cursado este Mestrado Acadêmico. Sou eternamente grata, pois esta instituição tornou-se não apenas um ambiente de aprendizado, mas foi onde encontrei pessoas, ideias e experiências que transformaram a minha vida, me fazendo sentir pertencente de um todo maior.

Aos participantes desta pesquisa, que, de forma generosa, dedicaram o seu tempo e compartilharam suas experiências, sem as quais este trabalho não seria possível.

De forma carinhosamente especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr, pela forma humana, sincera e dedicada que sempre me tratou. Assim também como agradeço pelo seu incentivo e por me conduzir com maestria a reflexões propositivas sobre a temática diversidade e inclusão. Obrigada, professor, pelas orientações, por compreender o meu jeito tímido e minha forma de me expressar devido ao uso frequente da Libras. Eu serei eternamente grata por sua abordagem sensível e engajada na pauta de valorização e respeito às diferenças. Foi fundamental para mim poder ampliar a minha visão sobre a inclusão e os territórios inclusivos em diferentes perspectivas expressada na produção deste trabalho.

"Eu não quero explicar o passado nem adivinhar o futuro.

Eu só quero entender o presente."

(Borges, 1936, p. 35).

## RESUMO

O presente estudo teve como tema principal uma análise por meio de uma abordagem territorial de uma escola de surdos enquanto território de inclusão. Buscou-se compreender os principais fatores que podem contribuir na perspectiva enquanto um espaço de inclusão. A pesquisa realizou-se a partir de um estudo sobre a escola APADA – instituição para surdos localizada em Sapiranga, RS. Para isso, contemplou-se o objetivo geral com os objetivos específicos: a) refletir o território escolar, a fim de identificar tanto os elementos visíveis do território (infraestrutura, recursos, organização espacial) quanto os invisíveis (relações sociais, cultura escolar, valores) em sua dimensão multifacetada e suas contribuições educacionais e sociais; b) discutir o conceito de território e suas implicações; c) discutir o conceito de inclusão no contexto escolar; e d) analisar o papel da escola como protagonista no exercício enquanto espaço de inclusão. Este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo e bibliográfica. A abordagem bibliográfica foi utilizada para embasamento teórico e levantamento de informações já existentes sobre o tema. Já a etapa de campo foi realizada por meio de entrevistas estruturadas, com o intuito de coletar dados diretamente com os sujeitos da pesquisa, possibilitando uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada. Na coleta de dados, foram aplicados dois questionários: um para profissionais da escola e outro para alunos surdos da instituição. Por sua vez, a análise de dados deu-se por meio de uma pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pesquisa buscou contribuir para a discussão sobre a inclusão, propondo uma abordagem que considera o território como um elemento fundamental para valorização da experiência local. Ainda, o estudo evidenciou a importância de considerar a experiência singular de cada indivíduo e das redes que se conectam no território escolar. Buscou-se também refletir os paradigmas existentes e valorizar as contribuições do território para o desenvolvimento regional. Os resultados da pesquisa mostraram a relevância da Escola de Surdos APADA-RS para o desenvolvimento regional enquanto território de inclusão. Além de seu papel educacional, a instituição atua como mediadora entre família e sociedade, promovendo a inclusão e a conscientização. Reconhecida como referência regional no ensino bilíngue para surdos, a escola possibilita que os alunos se tornem cidadãos plenos por meio da linguagem, conquistando um espaço propício para a construção de sua identidade, como também uma comunidade forte a partir de uma escola.

**Palavras-chave:** Inclusão. Território. Educação de surdos.

## ABSTRACT

This study focused on a territorial approach to analyzing a school for the deaf as a territory of inclusion. It aimed to understand the main factors that can contribute to viewing the school as an inclusive space. The research was conducted through a case study of APADA School—an institution for the deaf located in Sapiranga, RS, Brazil. To achieve this, the general objective was supported by the following specific objectives: a) to reflect on the school territory, aiming to identify both the visible elements of the territory (infrastructure, resources, spatial organization) and the invisible ones (social relations, school culture, values) in their multifaceted dimension and their educational and social contributions; b) to discuss the concept of territory and its implications; c) to discuss the concept of inclusion in the school context; and d) to analyze the role of the school as a protagonist in exercising its function as an inclusive space. This study is characterized as both field research and a bibliographic study. The bibliographic approach was used to provide a theoretical foundation and to survey existing information on the topic. The field research phase involved structured interviews aimed at collecting data directly from the research subjects, allowing for a deeper understanding of the reality under investigation. Two questionnaires were applied during data collection: one for the school's professionals and another for deaf students at the institution. Data analysis was conducted through a process of pre-analysis, material exploration, and result processing. The research sought to contribute to the discussion on inclusion by proposing an approach that considers the territory as a fundamental element for valuing local experience. Furthermore, the study highlighted the importance of recognizing each individual's unique experience and the networks that connect within the school territory. It also sought to reflect on existing paradigms and to value the contributions of the territory to regional development. The research results demonstrated the relevance of APADA-RS School for the Deaf to regional development as a territory of inclusion. Beyond its educational role, the institution acts as a mediator between family and society, promoting inclusion and awareness. Recognized as a regional reference in bilingual education for the deaf, the school enables students to become full citizens through language, providing a favorable environment for identity construction as well as fostering a strong community emerging from the school.

**Keywords:** Inclusion. Territory. Deaf Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Sapiranga.....	17
Figura 2 - A escola APADA/Sapiranga-RS.....	25
Figura 3 - Imagem panorâmica da instituição APADA-RS.....	26
Figura 4 - Imagem de passeio dos alunos APADA-RS.....	26
Figura 5 - Oficina de pintura.....	27
Figura 6 - Momento de palestra com os alunos.....	28
Figura 7 - Registro de curso de Libras com os alunos.....	28
Figura 8 - Registro de turma em sala multisseriada.....	29
Figura 9 – Alfabeto da escrita de sinais.....	58

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações estatísticas do município de SAPIRANGA-RS.....	20
Quadro 2 - Dados quantitativos de alunos surdos matriculados em escolas.....	30
Quadro 3 - Grupo de profissionais da Escola APADA-RS .....	64
Quadro 4 - Alunos da Escola APADA/RS.....	65
Quadro 5 - Dados do IBGE 2010 sobre população com DA no Vale do Paranhana.	66
Quadro 6 - Respostas da questão 4 do formulário .....	78

## LISTA DE SIGLAS

APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
ASL	American Sign Language
CM	Configuração de Mãos
COREDES	Conselho Regional de Desenvolvimento Regional
DA	Deficiência Auditiva
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FENEIS	Federação Nacional de Surdos do Rio Grande do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua Francesa de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Ponto de Articulação
PNDR	Política Nacional de Desenvolvimento Regional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>Cenário de pesquisa</b> .....	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>Definição Conceito de território</b> .....	<b>31</b>
<b>2.2</b>	<b>Território na perspectiva da inclusão</b> .....	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>As teorias sobre o território de inclusão</b> .....	<b>38</b>
<b>3</b>	<b>OS SURDOS NO CONTEXTO DAS DEFICIÊNCIAS</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Trajetórias e marcos históricos</b> .....	<b>45</b>
<b>3.2</b>	<b>O início da educação de surdos no Brasil</b> .....	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>Libras e escrita de sinais constituindo o surdo em sua cultura e identidade (território invisível)</b> .....	<b>55</b>
3.3.1	Libras e escrita de sinais.....	56
3.3.2	Cultura e identidade surda .....	58
<b>4</b>	<b>UMA ESCOLA DE SURDOS NA PRÁTICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>Caracterização dos participantes</b> .....	<b>63</b>
<b>4.3</b>	<b>Percepções de Gestores, Professores e Profissionais da APADA</b> ....	<b>67</b>
<b>4.4</b>	<b>Comunicação profissionais/alunos surdos</b> .....	<b>68</b>
<b>4.5</b>	<b>Papel da Escola APADA-RS na Comunidade Surda e Sociedade</b> .....	<b>69</b>
4.5.1	A escola sob a perspectiva dos alunos .....	73
4.5.2	Qual a forma de comunicação em casa? .....	74
<b>4.6</b>	<b>A importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda</b> .....	<b>75</b>
4.6.1	Sobre a experiência estudar em escolas regulares .....	76
4.6.2	Sobre a necessidade de melhorias na escola .....	77
4.6.3	Quais recursos a escola oferece? Ex.: acesso a bibliotecas, acervos audiovisuais, mapas, jogos educativos ou outros materiais que complementam o aprendizado?.....	78
4.6.4	Sobre as dificuldades de compreensão do português .....	79
4.6.5	Acerca dos pais ouvintes .....	80
4.6.6	Sobre os familiares surdos .....	81

5	APROXIMAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
6	CONCLUSÃO .....	87
	REFERÊNCIAS .....	93
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....	99
	APÊNDICE B – MODELO DE INSTRUMENTO(S) PARA A COLETA DE DADOS.....	102
	APÊNDICE C - MODELO DE INSTRUMENTO(S) PARA A COLETA DE DADOS.....	103

## 1 INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2016, trabalho com a comunidade surda como instrutora de Libras e tradutora-intérprete de Libras. Organizei o primeiro Encontro de Surdos do Vale do Paranhana no ano de 2019, evento que reuniu 120 surdos entre crianças e adultos. Tive a experiência de ser professora de surdos no Ensino Fundamental e atuei, nos anos de 2021-2022, como tradutora-intérprete de Libras em uma Central de Libras no município de Parobé-RS.

A formação como instrutora de Libras foi realizada por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Rio Grande do Sul (FENEIS), sendo eu a única aluna ouvinte em uma turma de 25 surdos. Foi uma experiência única conhecer, de forma aprofundada, a comunidade e a identidade surda.

Como profissional da área de tradução e interpretação de Libras, escuto que minha profissão é um dom — ser “porta-voz” de uma comunidade que, por vezes, não tem oportunidade de exercer o direito de se expressar ou de requerer seus direitos garantidos por lei. Mas “portar a voz” de sujeitos surdos significa presenciar situações de preconceito, de direitos negados, de lutas e conquistas, participar de movimentos e me sentir pertencente à comunidade surda.

A surdez é uma deficiência invisível, mas o sujeito surdo não. A sociedade ouvinte norteia o destino das pessoas surdas pela forma como as vê. “Ser surdo é uma questão de vida”. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. “Experiência visual significa utilizar a visão como meio de comunicação” (Perlin; Miranda, 2003, p. 2018).

É na escola bilíngue que os alunos surdos — onde as crianças surdas, por vezes, têm o primeiro encontro com a cultura surda — desenvolvem sua identidade.

Surdos, em sua maioria, nascem de pais ouvintes que acabam por desprezar a língua de sinais. É comum forçarem os surdos a oralizar, a ler lábios, sob o pretexto de que é difícil aprender Libras. Por essa razão, podemos dizer que a escola se torna um território de saberes por meio dos quais as pessoas surdas adquirem conhecimento do mundo surdo, onde ocorre a interação social com seus pares.

A cultura surda e a identidade surda são constituídas pelas experiências e pelos saberes da comunidade surda. O povo surdo traz a experiência individual de ser surdo. No entanto, essa experiência pessoal se entrelaça com a de outras

peças surdas, oriundas de saberes do passado e de lugares diferentes. É nesse contexto que encontramos a cultura surda (Bahan, 1994).

Uma das questões que norteiam o presente estudo é compreender, por meio de uma abordagem territorial, a relevância da comunicação no processo de interação social, com ênfase nas escolhas relacionadas ao ambiente linguístico no qual a pessoa surda será inserida. Analisa-se, ainda, a Língua de Sinais como uma possibilidade de mediação comunicativa fundamental, bem como o papel do acompanhamento de profissionais especializados. Além disso, destaca-se que a escolha do modelo educacional adotado exerce influência direta sobre as formas de desenvolvimento social do sujeito surdo, determinando, em grande medida, a qualidade de sua inserção e participação nas interações sociais.

Este estudo está ligado à linha de pesquisa “Instituições, Sociedade, Cultura e Bem-Estar Social” do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Essa abordagem permite compreender e articular as inter-relações entre as instituições, as práticas culturais e o bem-estar dos indivíduos, proporcionando uma visão abrangente e integrada dos desafios e potencialidades presentes na educação de surdos.

Ao investigar essa área, a pesquisa evidencia a realidade do ensino bilíngue para surdos, desvendando práticas, desafios e perspectivas que permanecem amplamente desconhecidos no cenário atual. As contribuições dos estudos surdos possibilitam reconhecer a Língua de Sinais como uma forma legítima de comunicação e instrumento fundamental na construção da identidade dos surdos.

Isso reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as especificidades culturais da comunidade surda.

Portanto, a realização de pesquisas nesta área não só enriquece o conhecimento acadêmico, mas também tem papel decisivo na transformação das práticas educacionais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e valorizadora das diversidades.

Atualmente, as universidades não disponibilizam um ensino bilíngue. O aprendizado é intermediado por um tradutor em cursos técnicos profissionalizantes. A finalização dos estudos em escola bilíngue traz para esses alunos o choque de realidade: o contato com um mundo para além da família e da escola; sair de um ambiente onde a comunicação é fluente em Língua de Sinais para outro em que, na maioria das vezes, só é possível se comunicar com a presença de um tradutor-

intérprete de Libras, ou então por meio de esforços conjuntos de escrita e mímicas para ser compreendido e participar de forma limitada na sociedade.

Freire (2000) refere-se à educação como tendo um papel fundamental na sociedade. A sociedade sozinha não consegue promover os processos de mudanças para uma concreta transformação. No entanto, é necessário analisar o papel que a escola de surdos assume na engrenagem coletiva, a fim de promover aos seus alunos a inserção social de forma crítica, consciente, não alienada — nas palavras do autor:

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável (Freire, 2000, p. 58).

O presente estudo tem como base uma abordagem territorial, pois é crucial — ao mesmo tempo em que complexa — a relação do ser humano com o espaço onde se desenvolve. O conjunto de relações que se integram de forma orgânica impulsiona o desenvolvimento regional, especialmente quando buscamos compreender como uma escola e a comunidade escolar de uma cidade se organizam para atender não apenas às suas demandas locais, mas também às demandas de educação de surdos das cidades vizinhas e da região. Essa demanda refere-se ao contexto educacional, estendendo a abordagem socioespacial e territorial.

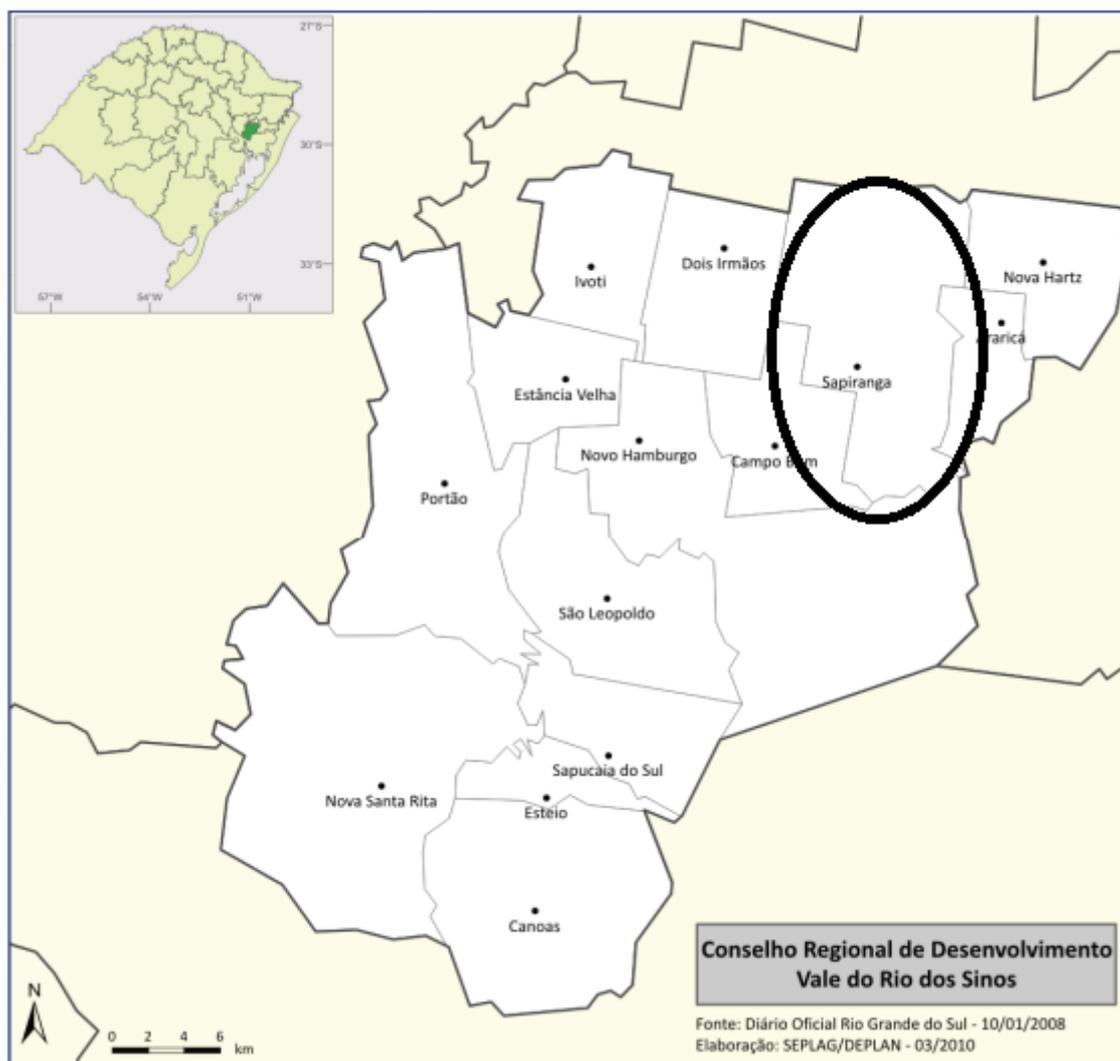
Este estudo visa analisar a Escola APADA, localizada em Sapiranga-RS, tendo como cenário o município de Sapiranga, no estado do Rio Grande do Sul. O referido município faz limite com os municípios de Campo Bom, Novo Hamburgo, Araricá, Santa Maria do Herval e Morro Reuter. Desde sua emancipação da cidade de São Leopoldo, em 25 de fevereiro de 1955, Sapiranga é uma das cidades que mais cresce no Vale do Sinos, sendo a sexta mais populosa desta região, ficando atrás apenas de Canoas, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul e Esteio.

Além disso, Sapiranga está entre as 34 cidades que formam a Região Metropolitana de Porto Alegre, sendo a 11<sup>a</sup> mais populosa. Destaca-se ainda como a “Cidade das Rosas” — sendo a Festa das Rosas um dos eventos mais tradicionais do Estado — e pelo Voo Livre, com destaque para o Morro Ferrabrás, que se ergue

como cartão-postal da cidade. Sua indústria calçadista também desempenha um papel de grande importância na economia da região.

A Figura 1, a seguir, apresenta o mapa da região onde o município de Saporanga está inserido.

Figura 1 - Localização do município de Saporanga



Fonte: COREDES (2022)

### 1.1 Breve Histórico de Saporanga- RS

A história de Saporanga remonta ao início do século XIX, no contexto da imigração alemã no Brasil. Entre 1824 e 1826, os primeiros imigrantes germânicos chegaram ao Rio Grande do Sul, desembarcando em São Leopoldo em julho de 1824. Esses colonos desempenharam um papel fundamental na formação da região hoje conhecida como Vale dos Sinos, trazendo consigo conhecimentos agrícolas e

artesanais que contribuíram para o desenvolvimento econômico e social da localidade.

Um marco importante para a história de Saporanga ocorreu em julho de 1842, quando João Pedro Schmidt arrematou em leilão a Fazenda Padre Eterno, após disputas jurídicas. Esse evento marcou o início efetivo da colonização alemã na área que futuramente se tornaria o município de Saporanga.

Inicialmente, os colonos dedicaram-se à agricultura de subsistência, além de ofícios como artesanato, ferraria, marcenaria, carpintaria, selaria e tamancaria, habilidades trazidas da Europa que lhes permitiram suprir suas necessidades na nova terra. Nos primeiros anos, era comum que os imigrantes combinassem atividades agrícolas com trabalhos artesanais para garantir sua subsistência.

O povoamento efetivo do território de Saporanga teve início em 1850, quando os primeiros colonos se estabeleceram permanentemente. No dia 1.º de julho desse ano, a região contava com 398 habitantes, sendo a maioria deles (265) de religião evangélica.

Um dos episódios mais marcantes da história de Saporanga foi a Batalha dos Mucker, um conflito sociorreligioso que ocorreu entre 1868 e 1874 no Morro Ferrabraz. Esse movimento teve como figuras centrais Jacobina Mentz e João Jorge Maurer, colonos da encosta do Morro Ferrabraz. Jacobina sofria de ataques epiléticos e foi tratada pelo curandeiro Ludwig Buchorn, que ensinou a seu marido sobre o uso de ervas medicinais para a cura de enfermidades.

Na época, devido à escassez de médicos, muitos moradores recorriam a curandeiros. Enquanto Maurer utilizava chás e ervas para tratamentos, Jacobina oferecia apoio espiritual aos doentes, o que a tornou popular entre a população. No entanto, sua crescente influência gerou desconfiança e hostilidade entre outros colonos e líderes religiosos. Seus seguidores passaram a ser chamados de Mucker, um termo alemão que significa “falsos religiosos” ou “hipócritas”. A comunidade passou a ser alvo de acusações e perseguições, sendo vista como uma ameaça à ordem estabelecida.

Em maio de 1873, Jacobina e Maurer foram presos em São Leopoldo, mas os conflitos continuaram. Em junho de 1874, a situação se agravou, resultando em ataques violentos, incêndios de casas e mortes. O governo estadual enviou tropas sob o comando do coronel Genuíno Sampaio para combater o movimento. O confronto final ocorreu em 2 de agosto de 1874, quando as tropas do Exército e da

Guarda Nacional massacraram os Mucker. Jacobina e seus seguidores foram mortos, e os poucos sobreviventes foram presos e condenados.

Em 2009, um Memorial da Reconciliação foi erguido em Saporanga, próximo ao Morro Ferrabraz, junto a uma estátua do coronel Genuíno Sampaio, simbolizando a pacificação entre os descendentes de ambos os lados do conflito. Além disso, o roteiro turístico Caminhos de Jacobina, criado em 2001, permite conhecer os locais históricos relacionados aos Mucker e sua trajetória.

A partir de 1890, Saporanga deixou de ser parte do 4.º Distrito de São Leopoldo. Com a construção de uma rodovia, o município ganhou um novo impulso, e ao longo da estrada de ferro formaram-se povoados.

Em 1933, a instalação de novas fábricas promoveu o crescimento econômico da cidade e ampliou o mercado de trabalho, resultando na triplicação da população. Esse crescimento levou à organização do movimento emancipacionista, que em 1948 buscou a independência política e econômica de Saporanga em relação a São Leopoldo.

Após anos de reivindicações, em dezembro de 1953, foi realizado um plebiscito para decidir a emancipação do município. Após o cumprimento dos trâmites legais, em 28 de fevereiro de 1955, Saporanga foi oficialmente instalada como município, data que até hoje marca o aniversário da cidade.

Na divisão territorial de 1.º de julho de 1960, Saporanga era composta por quatro distritos: Saporanga, Araricá, Campo Vicente e Picada Hartz. Porém, a configuração do município sofreu alterações nas décadas seguintes. Em dezembro de 1987, os distritos de Picada Hartz e Campo Vicente se desmembraram para formar o município de Nova Hartz. Em 28 de dezembro de 1995, o distrito de Araricá também se emancipou, consolidando os limites geográficos atuais de Saporanga.

Atualmente, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Saporanga possui uma população de aproximadamente 75.648 habitantes.

Saporanga (2010) tem uma história rica e marcada por importantes transformações, desde a chegada dos imigrantes alemães e o desenvolvimento agrícola até sua independência política e crescimento econômico. O Conflito dos Mucker representa um dos episódios mais emblemáticos da cidade, refletindo tensões religiosas e sociais no contexto da colonização alemã no Brasil. Hoje, a

cidade se destaca pelo seu crescimento urbano, preservação da cultura imigrante e valorização de sua história, mantendo viva a memória de suas origens.

A seguir, o Quadro 1 mostra algumas informações estatísticas referentes ao município de Sapiranga.

Quadro 1 - Informações estatísticas do município de SAPIRANGA-RS

<p>Área territorial: 136,473 km<sup>2</sup>          População residente: 75.648 pessoas          Gentílico: sapiranguense          Taxa de escolarização: 97,6%          IDEB - anos iniciais do ensino fundamental rede pública 2021: 6,1          IDEB - anos finais do ensino fundamental rede pública: 5,3          De 6 a 14 anos de idade, segundo levantamento realizado em 2010 pelo IBGE.</p>	<p>Matrículas no ensino fundamental: 9.600          Matrículas no ensino médio: 3.058          Docentes do ensino fundamental: 535          Docentes do ensino médio: 179          Número de estabelecimentos de ensino fundamental: 28 escolas públicas          Número de estabelecimentos de ensino médio: 28 escolas públicas</p>
---	---

Fonte: IBGE (2021).

A análise se aprofunda em elementos visíveis e invisíveis do espaço escolar, buscando entender como a escola se torna um lugar de protagonismo e inclusão para seus alunos com deficiência auditiva.

Segundo Gil (2008), uma pesquisa de campo pode ser sintetizada de forma a permitir ao pesquisador mergulhar profundamente no ambiente natural de um fenômeno, observando-o diretamente e interpretando seus aspectos sem manipulá-lo. O problema de pesquisa teve como questão norteadora os desafios da inclusão de alunos surdos, um processo que exige promover e garantir, em diferentes dimensões de acessibilidade, a eliminação de barreiras que impedem a formação de cidadãos autônomos. Este desafio refere-se às transformações do ambiente escolar que refletem nas potencialidades pessoais e marcam a diversidade humana inerente à escola.

O estudo classifica-se, quanto à sua abordagem, como qualitativo. Quanto aos fins, classifica-se como bibliográfico e de campo. A primeira etapa da realização do estudo deu-se por meio de uma análise bibliográfica e documental para elucidar os conceitos de inclusão e território. A pesquisa bibliográfica é feita com base em dados existentes e que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em

materiais como artigos científicos e livros já publicados (Gil, 2019), além da pesquisa documental e de campo.

A respeito da pesquisa qualitativa, Soares e Castro (2012) afirmam que ela é de difícil definição, em função da existência de diferentes perspectivas, ontologias e epistemologias, incluindo a própria base que fundamenta a pesquisa qualitativa.

Quanto à coleta de dados, os participantes foram submetidos a questionários por meio do formulário eletrônico Google Forms, com gestores da escola, professores, funcionários e alunos. As perguntas semiestruturadas contribuem para compreender o papel da escola, seus desafios e sua importância para o desenvolvimento regional. Como forma de organização dos dados obtidos, será elaborado um banco de dados composto pelas múltiplas fontes, que facilita a busca e a comparação durante a análise, bem como o encadeamento das evidências observadas, como sugere Yin (2015).

A presente pesquisa analisa a realidade do espaço destinado ao ensino de alunos surdos em uma escola especializada, apoiada por uma associação de pais e amigos dos deficientes auditivos (APADA), localizada no município de Sapiranga, na região do Vale do Rio dos Sinos, estado do Rio Grande do Sul. A escolha dessa temática foi motivada pela minha experiência profissional como tradutora e intérprete de Libras e professora bilíngue (Libras e português), o que me proporcionou conhecimento e experiências sobre a realidade da comunidade surda no contexto educacional.

A partir dessa pesquisa, torna-se possível compreender a construção do lugar, suas perspectivas e a estrutura que o condiciona, visando repensar paradigmas e valorizar as contribuições desse espaço educacional para o desenvolvimento regional. Observa-se que a temática proposta é inédita no âmbito do Mestrado em Desenvolvimento Regional da FACCAT, evidenciando a relevância da pesquisa ao trazer novos dados que podem subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à educação de surdos.

A relevância da pesquisa também se destaca na região do Vale do Rio dos Sinos e Paranhana, considerando que a escola recebe alunos surdos de toda a região. Dados do IBGE (2021) indicam que, em 2021, aproximadamente 10 milhões de pessoas no Brasil apresentavam algum grau de deficiência auditiva, sendo que 2,7 milhões possuem deficiência auditiva severa. No contexto educacional, o Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou a existência de 61 mil alunos surdos ou deficientes auditivos matriculados em escolas brasileiras. Desses, 38,8 mil estavam em escolas regulares, enquanto 22,7 mil frequentavam escolas bilíngues de surdos. Esses números não incluem alunos surdos matriculados em instituições particulares, como a APADA, ou em escolas especializadas, o que representa cerca de 6,15% do total de alunos surdos no Brasil.

A investigação do tema justifica-se, pois compreender os conceitos é necessário, pois são base para mediação de novos conhecimentos. Portanto, uma análise conceitual nos estudos que evidenciem as áreas do conhecimento (território x inclusão) e suas interpretações sobre espaços e funcionalidades nos permite refletir e ampliar a visão sobre a dinâmica e características dos territórios. “Ao se apropriar de um território, uma sociedade pleiteia o acesso, controle e uso tanto dos poderes invisíveis como das realidades visíveis que as compõem, portanto assim parecem compartilhar o domínio das conjunturas de reprodução da vida humana, tanto quanto a dos recursos dos quais dependem” (Haesbaert, 2017, p. 69).

No contexto da Geografia, o significado de espaço geográfico (Santos, 1996) é diferente daquele aferido ao espaço social, mas ambos são atrelados, uma vez que o espaço geográfico é concreto, enquanto que o espaço social é abstrato, porém estão inseridos um no outro, uma junção do espaço material com o social. O espaço social depende da materialidade para existir; o espaço social é um espaço das interações, das redes, dos lugares, territorialidades e representações sociais. Milton Santos define o espaço geográfico como um elemento social, um meio para as ações da sociedade.

Milton Santos (1996) propõe uma compreensão do espaço que integra, de maneira dialética, a materialidade e as dimensões sociais e simbólicas. Segundo essa perspectiva, o espaço geográfico não pode ser reduzido a uma mera abstração ou a um conjunto de elementos materiais; ele se constitui a partir da concretude física, que serve de base para a existência e articulação das relações sociais.

A materialidade representada por infraestruturas, edificações e demais componentes tangíveis é imprescindível para a formação do espaço social, mas não o esgota. O espaço social é, sobretudo, um campo dinâmico de interações, onde se manifestam redes de relações, territorialidades e representações que atribuem significado àquilo que é concreto. Essas interações transformam o espaço físico em

um ambiente repleto de valores culturais, simbólicos e políticos, possibilitando a constituição de identidades e a negociação de poder.

Assim, ao explicar que o espaço social é um espaço de interações de redes, de lugares, de territorialidades e representações, implica reconhecer que ele se constrói a partir da materialidade, mas também é continuamente ressignificado pelas práticas, relações e percepções dos indivíduos e comunidades. Essa abordagem ressalta a importância de se considerar tanto os aspectos tangíveis quanto os intangíveis na análise dos fenômenos espaciais, evidenciando a complexidade e a interdependência entre o concreto e o simbólico na produção do espaço.

Milton Santos (1996) propõe uma compreensão dialética do espaço, que integra a materialidade e as dimensões sociais e simbólicas. Segundo essa perspectiva, o espaço geográfico não se restringe à concretude física, mas se constitui por meio das interações entre infraestruturas e relações sociais. Essas interações manifestam-se em redes, territorialidades e representações que transformam o ambiente físico em um campo de valores culturais, simbólicos e políticos, ressaltando a complexidade e a interdependência entre o tangível e o intangível na produção do espaço. Nessa perspectiva, o espaço geográfico é uma atribuição social, assim como política, cultural, econômica ou ideológica (Althusser, 1974), sendo uma competência subordinada e, ao mesmo tempo, dominante.

A pesquisa se justifica pela necessidade de discorrer, por meio da educação, sobre a transformação e compreensão da realidade de onde se está inserido e promover mudanças.

Freire (2006), que por sua vez nos ajuda a estabelecer a relação necessária para se compreender o objeto desta pesquisa, assegura que é necessário e urgente a conscientização da sociedade brasileira por meio da educação, de forma propositiva, com uma posição de autorreflexão e reflexão sobre seu espaço e tempo. Para o autor, a educação é capaz de promover a liberdade, desenvolver uma consciência crítica e transformação.

Discutir as relações do território proposto ao desenvolvimento regional e qual o papel que a unidade educacional exerce tanto no contexto educacional quanto social, buscando refletir, analisar, explorar e identificar as formas que propiciem o desenvolvimento regional (Boiser, 1996). Conforme a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), decreto nº 6.047 de 2007, atualizado em 2020 com nova estratégia, considera-se a educação como uma ferramenta de

transformação local; educar-se é conceber experiências para transformar e permitir a compreensão dos problemas locais.

O desenvolvimento regional é um processo de mudança estrutural que ocorre em uma região específica. A região é compreendida como um território organizado que possui fatores e potencial para promover seu próprio desenvolvimento. Esse tipo de desenvolvimento está relacionado ao seu progresso (Boiser, 1996).

Nessa perspectiva, a escola fortalece a identidade da comunidade surda por meio da valorização da língua de sinais e das práticas culturais próprias, contribuindo para a coesão social e o reconhecimento da diversidade. Ao oferecer um ensino bilíngue e especializado, a instituição promove a inclusão de alunos surdos, ampliando suas oportunidades de participação ativa na sociedade e reduzindo desigualdades educacionais.

A implementação de métodos pedagógicos inovadores e o uso de tecnologias adaptadas estimulam não apenas o aprendizado dos alunos, mas também servem de exemplo para outras instituições educacionais da região. A escola atua como um polo de articulação entre diferentes setores e instituições, fomentando parcerias e projetos que beneficiam não só a comunidade surda, mas também impulsionam o desenvolvimento socioeconômico da região.

A escola de surdos se propõe a ser um agente transformador do desenvolvimento regional, contribuindo para a transformação social e para o progresso das cidades vizinhas a Sapiranga - RS, por meio da construção de uma identidade cultural robusta e da promoção da inclusão em diversos níveis.

Este estudo está organizado em sete capítulos. O Capítulo 1 apresenta o cenário da pesquisa, seus problemas e objetivos. O Capítulo 2 revisa a literatura sobre território e inclusão, trazendo as principais teorias que fundamentam a discussão. No Capítulo 3, discute-se a história da educação de surdos no Brasil, abordando Libras, a escrita de sinais, a identidade surda e o conceito de "território invisível".

O Capítulo 4 apresenta um estudo de caso em uma escola de surdos, analisando as contribuições da escola enquanto território de educação e cultura surda. No Capítulo 5, são caracterizados os sujeitos da pesquisa, incluindo gestores, professores e alunos da escola APADA, destacando o papel da escola na comunidade surda. O Capítulo 6 investiga a interação entre os participantes do estudo, buscando compreender as dinâmicas envolvidas. Por fim, o Capítulo 7 traz

as conclusões e contribuições do estudo, refletindo sobre os achados e possíveis desdobramentos para futuras pesquisas.

## 1.2 Cenário de pesquisa

O território empírico analisado neste trabalho é a escola de surdos bilíngue APADA-RS, de Sapiranga. A seguir, a Figura 2 demonstra uma breve apresentação da referida instituição escolar.

Figura 2 - A escola APADA/Sapiranga-RS



Fonte: APADA (2024).

A escola particular São Mateus, situada em Sapiranga, Rio Grande do Sul, foi fundada em 1952 pelos membros da Congregação Luterana São Mateus, representados por Arlindo Muller e Anselmo Schuller. A instituição teve sua origem baseada nos princípios cristãos.

Após 34 anos de funcionamento, a escola passou a atender alunos surdos, assumindo um papel pioneiro na inclusão educacional dessa comunidade. Em 1993, foi estabelecida uma parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA-RS), uma entidade sem fins lucrativos que se sustenta por meio de doações e eventos beneficentes, como pedágio solidário, meio-frango, rifas e bingos, entre outros.

Figura 3 - Imagem panorâmica da instituição APADA-RS



Fonte: APADA (2024).

Figura 4 - Imagem de passeio dos alunos APADA-RS



Fonte: APADA (2024).

A APADA busca garantir o acesso à educação para crianças e adolescentes surdos da região do Vale dos Sinos e do Vale do Paranhana por meio de um

convênio com a Escola Luterana São Mateus, onde esses alunos são integrados à escola e têm seu atendimento mantido pela APADA.

As prefeituras das cidades de Sapiranga-RS, Campo Bom-RS e Estância Velha-RS cedem professores especializados em Libras — Língua Brasileira de Sinais. Além disso, as prefeituras de Parobé-RS e Ivoti-RS também mantêm convênio para que os alunos surdos de seus municípios sejam atendidos na instituição. Atualmente, cerca de 60 alunos surdos, provenientes de diferentes municípios, estão matriculados, distribuídos na Educação Infantil (maternal 1, 2 e 3), no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A merenda escolar é fornecida pelo município de Sapiranga-RS.

Ao aluno surdo é oferecida a oportunidade de crescer e aprender por meio de uma metodologia bilíngue, que garante o acesso às informações por meio de sua própria língua, a Libras. Para complementar seu desenvolvimento integral, os alunos participam de atividades extracurriculares, como oficinas de teatro, escolinha esportiva, dança, informática e robótica, com o objetivo de desenvolver capacidades intelectuais como espontaneidade, imaginação, observação, percepção e relacionamento social, inerentes ao ser humano. Essas atividades também visam promover atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas, além de fortalecer a autoestima dos alunos.

Figura 5 - Oficina de pintura



Fonte: APADA (2024).

Figura 6 - Momento de palestra com os alunos



Fonte: APADA (2024).

Também é oferecida orientação espiritual, por meio da Doutrina Luterana, a todos os alunos e interessados, que têm a oportunidade de participar de cultos em Libras — Língua Brasileira de Sinais. A APADA-RS atua como mediadora entre empresas e alunos, visando à inserção dos surdos no mercado de trabalho.

Anualmente, a APADA-RS oferece cursos de Libras para toda a comunidade, e semanalmente são ministradas aulas para familiares dos alunos surdos, para que possam conhecer a língua e a cultura surda. Além disso, a Libras faz parte do currículo dos alunos ouvintes da Escola São Mateus, com o objetivo de promover a integração desses estudantes com a comunidade surda.

Figura 7 - Registro de curso de Libras com os alunos



Fonte: APADA (2024).

Figura 8 - Registro de turma em sala multisseriada



Fonte: APADA (2024).

De acordo com dados do Censo Escolar de 2022 do INEP, essas escolas são administradas por instituições públicas, privadas e filantrópicas. É o caso da Escola APADA-RS, vinculada à Escola Particular São Mateus, uma instituição confessional luterana localizada em Sapiranga-RS. Essa parceria proporciona um ambiente escolar inclusivo, no qual alunos surdos e ouvintes compartilham espaços de aprendizagem, promovendo a convivência, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma cultura de inclusão.

O Quadro 2, a seguir, apresenta alguns dados referentes às matrículas de alunos surdos no Brasil.

Quadro 2 - Dados quantitativos de alunos surdos matriculados em escolas

Total de alunos surdos	61.594 alunos surdos e deficientes auditivos
Alunos surdos matriculados no ensino regular	38,8 mil alunos surdos
Alunos matriculados em escolas bilíngues de surdos	22,7 mil alunos surdos
Escolas de surdos	64 escolas
Alunos surdos matriculados na educação infantil	17.255 alunos surdos. Destes, 5.445 matriculados em escolas bilíngues de surdos
Alunos surdos matriculados no ensino fundamental	36.753 alunos surdos. Destes, 27.207 matriculados no ensino fundamental regular, sendo que 9.546 estavam matriculados em escolas bilíngues de surdos.
Alunos surdos matriculados no ensino médio	22.841 alunos surdos. Destes, 15.132 matriculados em escolas regulares, e os 7.709 restantes estavam matriculados em escolas bilíngues de surdos.

Fonte: Inep (2022).

Segundo dados do IBGE (2010), a população surda no Brasil é estimada em 10 milhões. Isso significa que apenas 6,15% desses indivíduos estão matriculados no ensino fundamental. Atualmente, não há dados precisos sobre o número de APADAs existentes no país. O Censo Escolar de 2022 coletou informações de instituições escolares públicas municipais e estaduais e supõe que o número de alunos surdos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, seja ainda maior.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A seguir, serão apresentados os elementos de fundamentação teórica deste estudo.

### 2.1 Definição Conceito de território

Para cada área do conhecimento, existem diferentes interpretações sobre o conceito de território. Na literatura, encontramos diversas concepções: os geógrafos agregam a ideia de materialidade ao território; na economia, o foco é o conceito de espaço em relação ao território, pois concebem elementos locais; na ciência política, enfatizam as relações de poder; na sociologia, abordam as relações sociais; a psicologia se empenha na concepção da subjetividade; a antropologia se dedica a compreender o território na dimensão simbólica; e nos estudos da área de inclusão, o território é entendido como o limite do espaço onde ocorre a inclusão.

Ao se apropriar de um território, uma sociedade pleiteia o acesso, o controle e o uso tanto dos poderes invisíveis quanto das realidades visíveis que o compõem; portanto, compartilha o domínio das conjunturas de reprodução da vida humana, assim como dos recursos dos quais depende (Haesbaert, 2007, p. 69).

No contexto da Geografia, o espaço geográfico é diferente do espaço social, mas ambos estão atrelados: o espaço geográfico é concreto, enquanto o espaço social é abstrato, mas um está inserido no outro, formando uma junção do espaço material com o social (Santos, 1996).

O espaço social depende da materialidade para existir; ele é um espaço de interações, redes, lugares, territorialidades e representações sociais. Milton Santos define o espaço geográfico como um elemento social, um meio para as ações da sociedade. Nessa perspectiva, o espaço geográfico é uma atribuição social, assim como política, cultural, econômica ou ideológica (Althusser, 1974), sendo uma competência subordinada e, ao mesmo tempo, subordinadora.

Para compreender o território, é preciso abordar suas diferentes perspectivas. Apresento, portanto, a dinâmica dessas concepções em quatro importantes vertentes, classificadas pelos principais autores como vertentes básicas: econômica, política, cultural e naturalista.

Um dos precursores na abordagem do território foi Claude Raffestin (1993), que destaca em sua obra a dimensão política do território, percebendo o conceito de espaço geográfico como base já existente para o território. Nas palavras do autor:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação produzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreto ou abstratamente{...} O ator “territorializa” o espaço (Raffestin, 1993, p.143).

A vertente política é a mais conhecida, pois está relacionada às relações de poder, ao espaço e às relações poder institucional-espaço. Nessa perspectiva, o autor compreende o espaço como controlado e delimitado, no qual se exerce determinado poder. Aqui, entende-se o território com ênfase político-administrativa, por exemplo, o território nacional como espaço físico de uma nação — um espaço onde se delimitam as políticas e as questões jurídicas, tendo o espaço marcado e demarcado pelo trabalho e esforço humanos, sendo essas suas linhas e fronteiras.

No contexto da Geografia, o espaço geográfico (Santos, 1996) é diferente do espaço social, embora estejam inseridos um no outro, formando uma junção do espaço material com o social. O espaço social depende da materialidade para existir; ele é o espaço das interações, redes, lugares, territorialidades e representações sociais. Milton Santos define o espaço geográfico como um elemento social, um meio para as ações da sociedade.

Milton Santos também discorreu sobre a natureza do espaço geográfico, definindo sua natureza como fixa e fluxos (Santos, 1978). Em outro momento, o autor compreende a natureza do espaço geográfico como um conjunto de configurações espaciais e dinâmicas sociais (Santos, 1996).

No âmbito da economia, destaca-se a relevância das relações econômicas com o território, visto como meio para recursos como capital e trabalho. Milton Santos, em suas diversas obras, traz importantes contribuições para a concepção do conceito de território na Geografia brasileira. O autor argumenta a importância de estudar o território e compreender suas amplas categorias, pois, para ele, o território é o centro onde tudo ocorre, enquanto a formação do território se compõe externamente a ele (Santos, 1985).

São os períodos históricos que caracterizam a ordenação do território sob as perspectivas social, econômica e política. Segundo Milton Santos, o espaço é

potencializado como variável que possui elementos quantitativos e qualitativos, permeados pelo contexto histórico: cada elemento transforma e tem papel primordial no sistema espacial e temporal, valorizando todos os elementos, bem como o valor de cada um em relação aos demais (Santos, 1985, p. 9).

O autor enfatiza a diferença entre espaço e território, definindo o território como uma configuração territorial e estabelecendo-o como um todo em sua obra *Metamorfoses do Espaço Habitado* (Santos, 1988).

Ao compreender o espaço em sua totalidade real, o autor o compara a um matrimônio na perspectiva territorial e social. Ao pensar em território, naturalmente relacionamos o conceito ao Estado-nação, como se ambos estivessem vinculados inquestionavelmente, de modo que referir-se a um implicaria também na existência do outro.

Em virtude dessa concepção, o território era subordinado ao Estado-nação; o território estabelece o fundamento do Estado-nação e, ao mesmo tempo, o molda, salientando que não podemos definir todo território como transnacionalizado, assim como anteriormente havia territórios que não poderiam ser chamados de estatizados.

É nessa lacuna que se situam os territórios que, de certo modo, ficam fora do processo de transnacionalização, apresentando diferentes formas de se impor e de se visualizar no mundo, sendo chamados de “movimentos contracorrentes”. Portanto, se propusermos falar de território, não devemos falar de globalização, pois esta não compreende, de forma geral, os aspectos da realidade que podemos incluir neste conceito.

Conforme o ponto de vista de Santos (2012), os territórios são aspectos; contudo, o território usado corresponde às ações e objetos, sinônimo de um lugar humano, um espaço habitado. Portanto, a facilidade posta a serviço da competitividade, que hoje comanda as relações econômicas, depende da agilidade do virtual, entregue por objetos com o objetivo de facilitar essa fluidez, sendo esses objetos cada vez mais técnicos. Entretanto, esses objetos proporcionam apenas uma fluidez virtual, pois a fluidez real vem das ações humanas, que são cada vez mais normatizadas e informadas (Santos, 2002, p. 138). O território não se constitui apenas por um conjunto de formas naturais, mas por meio de sistemas artificiais e naturais concomitantes às pessoas, empresas e instituições que nele habitam, independentemente do seu poder.

O território precisa ser compreendido em suas esferas jurídico-políticas, por meio de suas heranças históricas e recentes, além de conteúdos financeiros, econômicos, fiscais e normativos. É dessa forma que ele é concebido: como um lugar onde tudo é interdependente no quadro da vida social, mediando a fusão entre o espaço, o global e o nacional (no caso, o Brasil) (Santos, 2002, p. 84).

Assim, Milton Santos (2002, p. 3) faz uma distinção importante entre território, que passou a ser muito empregada, designando-o como território recurso e território abrigo. Na concepção do autor, a distinção consiste no fato de que, quando indivíduos hegemônicos percebem o território como uso exclusivo de fonte de recursos, os sujeitos hegemônizados o percebem como abrigo, necessitando modificar e recriar estratégias e métodos para sobreviver no território.

O território usado se estabelece como um todo, onde ocorre uma trama de relações conflitantes e complementares a partir daí consolida-se o conceito. O território usado em sua totalidade, permite uma extensa oportunidade de análise, de maneira que de um ângulo temos a estrutura global da sociedade, e de outro a do uso e as suas complexidades (Santos, 2000, p. 3-12).

Podemos dizer que o espaço é a expressão de uma proporção da sociedade, numa definição ampla, que antepõe os processos em suas amplitudes, coexistências e simultaneidades (incluindo as modificações da natureza). A definição do território, a partir de uma abordagem estritamente espacial, traz o foco nessa dimensão, ou seja, nas dimensões emblemáticas de caráter político, que relacionam as manifestações e realizações às relações de poder em suas diversas esferas (Haesbaert, 2010, p. 166).

O autor entende que o território pode ser concebido por meio de diversas relações de poder, de cunho cultural, caráter simbólico e relações econômico-políticas. Embora destaque que a concepção do território ocorra de forma funcional ou simbólica, ambas são indissociáveis, pois dissociá-las seria tratá-las simplesmente como tipos reais (Haesbaert, 2007).

Na perspectiva de Haesbaert (2007), o território e as abordagens de territorialização são resultados das relações de poder no sentido amplo, das relações sociais e do controle pelo espaço, concomitantemente de forma mais simbólica (como apropriação) e de maneira mais concreta (como dominação) (Haesbaert, 2007, p. 235).

Ao se apropriar de um território, uma sociedade pleiteia o acesso, controle e uso tanto dos poderes invisíveis quanto das realidades visíveis que o compõem. Portanto, parecem compartilhar o domínio das conjunturas de reprodução da vida humana, assim como dos recursos dos quais dependem (Haesbaert, 2007, p. 69).

Dessa forma, compreendemos que as relações sociais estão atreladas ao território e são também produzidas por ele, de modo que o território se produz por meio dessas relações. Haesbaert (2007) ressalta que são os sujeitos que produzem seus próprios territórios e que extinguir esses territórios resultaria no fim desses sujeitos, de seus grupos sociais, cujas identidades e existências estão ligadas à existência em seus territórios.

## **2.2 Território na perspectiva da inclusão**

Discutir a temática da inclusão subentende refletir sobre a autonomia, mas também compreender as possibilidades e singularidades da vida humana: a diversidade.

A acessibilidade é uma demanda das pessoas com deficiência, assim como das pessoas com mobilidade reduzida. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (L.B.I) nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o termo acessibilidade significa a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana quanto na zona rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

São inúmeras as barreiras impostas pela sociedade às pessoas com deficiência, sejam elas barreiras físicas/arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais ou os estigmas que permeiam a convivência social. Embora, nas últimas décadas, tenham sido implementadas diversas ações institucionais, iniciativas políticas e projetos voltados à acessibilidade, o que contribui para a inclusão de muitas pessoas, ainda persistem barreiras físicas no espaço urbano, adequações parciais de sistemas e recursos baseados em uma visão geral que desconsidera as especificidades, além do desconhecimento sobre a temática por parte de uma parcela considerável da população.

No entanto, é fundamental compreender que o conceito de inclusão vai além do direito de acesso a determinados lugares, tratando-se do direito à participação plena nos diferentes ambientes da sociedade. Esses são direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, tais como saúde, transporte, educação, lazer, moradia, segurança, alimentação, trabalho, previdência social, assistência aos desamparados e proteção à maternidade (Brasil, 1988). A garantia desses direitos diz respeito à efetivação da cidadania, que em sentido amplo oportuniza a participação plena nas decisões sociais, individuais e coletivas, bem como o acesso a serviços comunitários e bens (Canziane, 2006). A defesa do acesso é essencial para a promoção de condições equitativas.

A acessibilidade não é responsabilidade exclusiva do Estado, mas sim fruto de uma coparticipação social que considera desde o planejamento, passando pela fiscalização, até a execução de direitos essenciais à vida (França et al., 2010). É necessário definir normas que sustentem os processos de transformação social (Teixeira, 2008).

A acessibilidade é garantida por lei e, é por meio do acesso que se consolida o direito à vida, o direito comum de qualquer pessoa de fazer suas próprias escolhas, como, por exemplo, o direito de uma pessoa com deficiência física de escolher qual restaurante, cinema ou loja frequentar, sem preocupações com barreiras arquitetônicas ou outras limitações.

Discutir inclusão não compete apenas às pessoas com deficiência, mas a toda a diversidade humana, seja ela de raça, religião, gênero, orientação sexual, idade, crença ou nacionalidade. Incluir tal diversidade é reconhecer que somos semelhantes e diferentes. Para haver de fato inclusão, não basta estar “do lado de dentro”; é preciso implementar práticas inclusivas verdadeiras, em todos os sentidos, para garantir igualdade de oportunidades. Considerando que a inclusão é um tema multifacetado, o propósito deste estudo é ir além do conceito de inclusão, problematizando suas fronteiras por meio da cidadania e da inclusão social.

Por meio de políticas públicas, as ações governamentais têm a incumbência de criar mecanismos que fomentem e estimulem a promoção da inclusão de todos, sem distinção. Os avanços legislativos são relevantes para os processos de inclusão, pois os territórios onde a inclusão ocorre demandam a participação ativa da sociedade civil.

No entanto, a inclusão acontece a partir de uma conscientização coletiva; ou seja, é necessário criar possibilidades para que ela seja legitimada não apenas na teoria, já que, apesar das leis, a efetivação e fiscalização de seu cumprimento ainda não são plenamente eficazes: “somos nós o povo, que escolhemos quais leis vamos respeitar e quais não” (Stanieski Filho, 2009, p. 68).

Embora em alguns dicionários da língua portuguesa as palavras inclusão e integração sejam consideradas sinônimos, essa consideração é genérica, pois ambas significam o ato de incluir um elemento a um conjunto. Em uma perspectiva mais cautelosa, no contexto da dinâmica social, a integração refere-se ao esforço ou possibilidade de pessoas com deficiência acessarem espaços não adaptados, enquanto a inclusão concentra o foco no ambiente e não no indivíduo (Camargo; Bosa, 2009).

A lei garante a inclusão a “todos”, sem distinção. No entanto, é o acesso às oportunidades e aos relacionamentos sociais já legitimados que se faz necessário. Para tanto, são essenciais políticas públicas e ações afirmativas voltadas à conscientização da sociedade, visando eliminar barreiras e extinguir estigmas e paradigmas arraigados ao longo do tempo. “Incluir não é apenas colocar junto e, principalmente, não negar a diferença, mas respeitá-la como constitutiva do humano” (Werneck, 2002).

A inclusão, enquanto território, vai além das vertentes econômica, política e cultural; ela ocorre em espaços indissociáveis do território, onde se tecem as relações humanas, onde as redes se conectam, e a inclusão permeia a experiência do pertencimento ao espaço e ao território.

Em outras palavras, a inclusão não depende do corpo do indivíduo, mas sim da ação de preparar os espaços — nas atitudes, na arquitetura, nos equipamentos e na comunicação — para acolhê-los.

A inclusão não se baseia nas características físicas do indivíduo, mas na capacidade de adaptar os espaços para recebê-lo. Isso envolve preparar atitudes, arquitetura, equipamentos e formas de comunicação que garantam que todos sejam bem-vindos.

A mudança ocorre ao redor da pessoa, permitindo-lhe acesso e participação plena na sociedade. Isso significa que a inclusão não depende exclusivamente das características ou limitações individuais, mas do compromisso coletivo de adaptar e preparar os ambientes para que sejam acessíveis a todos.

Em síntese, cabe à sociedade — por meio de atitudes, arquitetura adequada, equipamentos adaptados e comunicação efetiva — remover barreiras e criar espaços que acolham todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas ou sensoriais.

### **2.3 As teorias sobre o território de inclusão**

Contextualizar o território de inclusão requer uma análise referencial teórica dada às diversas questões relacionadas ao objeto de estudo, elencadas em tempo e espaço determinados. Para além da contextualização teórica, é preciso refletir sobre aspectos importantes que permeiam a experiência das pessoas com deficiência em uma perspectiva histórico-cultural.

Em 10 de dezembro de 1948, foi proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), considerado um marco histórico entre as nações no que se refere aos ideais e termos a serem contemplados no que abrange o respeito entre os povos. Documento este com o objetivo de estabelecer valores ideológicos, após as atrocidades cometidas na Segunda Guerra Mundial. Conforme seu artigo 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

A DUDH teve contribuições de diversos representantes de países do mundo, servindo como base para a constituição de diversos países, sendo o primeiro instrumento de defesa universal de direitos humanos.

Segundo o autor Silva Júnior (2016), quando se refere a todos os seres humanos, sem que haja diferenciação nos traços de inferioridade, subentende-se que todos devem usufruir de um padrão de vida igualitário ao acesso às condições básicas de existência. Transferindo assim os impedimentos do corpo para as barreiras atitudinais e físicas impostas às pessoas com deficiência.

Em 1960, ganha relevância a politização de problemáticas das pessoas com deficiência. Um dos fatores foram as inúmeras organizações e movimentos de ativistas de pessoas com deficiência pelo mundo.

Foi por meio destes movimentos que a visibilidade política destes grupos resultou em medidas antidiscriminatórias para garantir direitos igualitários, e medidas

jurídicas para uma sociedade em transformação, tanto a nível nacional como a nível internacional.

De igual forma, ganha relevância a temática para a comunidade acadêmica, que passa a desenvolver estudos em diferentes áreas do conhecimento, tanto nos eixos do coletivo como do pessoal.

As discussões em torno da problemática ganham espaço global, relacionando constantemente as condições sociais com impactos políticos, culturais, econômicos, pobreza e demais implicações para a sociedade em geral (Bernardes; Araújo, 2015).

O histórico das pessoas com deficiência permeia sua experiência, assim como a concepção da sociedade em determinadas fases, seja por meio do coletivo ou temporal. Existem barreiras sociais, como também na área da saúde, resultantes das experiências de cada sujeito. Suas atividades, posição social e sua performance definem suas habilidades e capacidades na inclusão social (Veiga-Neto, 2008).

Atualmente, o conjunto de leis que garantem os direitos humanos marca o tempo da inclusão social na relação da pessoa com deficiência e o meio onde está inserida. Sujeitos com direitos a exercer sua cidadania, com deveres e direitos.

Sendo do Estado a responsabilidade de suprimir e remover os obstáculos que impedem sua participação plena na sociedade, como também promover e viabilizar suas capacidades (Piovesan, 2012).

Sasaki (2006) relaciona as práticas sociais nas seguintes fases: primeira fase, exclusão social; segunda fase, atendimento segregado dentro das instituições; terceira fase, integração social; quarta fase, inclusão social. Fragmentar as fases resulta em práticas sobrepostas de tempos específicos. Embora utilizadas para fins didáticos, é importante ressaltar que tais transições não implicam na mudança integral de comportamentos, ou seja, há parâmetros históricos que se entrelaçam e coexistem.

A práxis da exclusão nos remete aos tempos em que eram negados quaisquer acessos e serviços essenciais ou não às pessoas com deficiência. Tal negligência é caracterizada pela falta de acessibilidade, descaso absoluto em relação a pessoas com deficiência, percebidas como incapazes, justificando um afastamento da sociedade, como por exemplo a falta de escolaridade e qualificação.

A segregação, por sua vez, abrange o sentimento paternalista, ou seja, relacionado à vitimização e coitadismo. Resultado da oferta de serviços, em sua

maioria, de instituições filantrópicas ou organizações humanitárias, tidas como generosidade à comunidade.

A integração social será abordada nas seções seguintes do artigo.

Os movimentos e discussões objetivam melhor compreensão da abordagem relacionada à acessibilidade, bem como ao direito e defesa do bem-estar das pessoas com deficiência nos debates recentes. Nesse sentido, destaca-se o movimento que resultou na “Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, anunciada pela ONU em 9 de dezembro de 1975.

Aqui no Brasil, em meados dos anos 1970, deu início a movimentos sociais que contribuíram para que o tema fosse inserido em debates que integraram a construção de políticas públicas incluídas na Constituição Federal de 1988. Tais movimentos sociais tinham por finalidade cobrar ações e condições dignas para pessoas com deficiência no seu dia a dia, ou seja, políticas públicas não apenas na teoria, mas na prática.

Desde os primeiros movimentos sociais para defender os interesses das pessoas com deficiência no século XX, organizados por grupos minoritários surdos, cegos e pessoas com deficiência física, em uma estrutura regionalizada para chegar a consolidar um movimento político, foram necessárias inúmeras articulações para unir os interesses maiores do movimento (Mendes; Figueiredo; Ribeiro, 2015).

Foi por meio da transformação do movimento social para um movimento político que se garantiu o reconhecimento das pessoas com deficiência ao direito à cidadania, dignos da proteção jurídica sob responsabilidade do Estado, com o objetivo de garantir autonomia, dignidade e inclusão.

Segundo Silva Júnior (2016), são as pressões para que se cumpram as leis que existem, desta forma efetivar os direitos já conquistados, tendo em vista a necessidade de mudanças em textos legislativos em dignidade humana.

Segundo levantamento da Organização das Nações Unidas de 2004, 15,6% da população mundial — ou seja, cerca de 978 milhões de pessoas de um total de 6,4 bilhões de habitantes — possuem deficiências moderadas a graves, sendo que a maioria vive em países em desenvolvimento. Pessoas pertencentes a grupos com baixo nível de escolaridade, pobres e estigmatizadas em todas as partes do mundo (Bernardes; Araújo, 2015).

Dados estatísticos com levantamento acerca das pessoas com deficiência são obtidos por meio de recenseamento demográfico (Censo) com intervalo a cada

dez anos, contendo informações desde o número de mulheres, crianças, homens, idosos, de onde são e a forma como vivem, entre outras. No Brasil, o primeiro censo oficial teve início no ano de 1872 (Veiga-Neto, 2008).

O Censo de 2010, realizado pelo IBGE, revelou uma população de mais de 45 milhões de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, dentre elas: 6,5 milhões de pessoas com deficiência auditiva, 13,2 milhões com deficiência física, 35,7 milhões com deficiência visual e 2,6 milhões com deficiência mental, representando uma parcela de 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010).

As informações obtidas no censo revelam a dimensão dessa realidade, mas tais dados não fazem distinção entre níveis de deficiência; por exemplo, pessoas com grande ou pouca dificuldade de visão são todas inseridas em uma mesma categoria. Dessa forma, tais informações isoladas não nos permitem trazer um diagnóstico da realidade acerca dos dados (Souza; Carneiro, 2007).

Em conformidade com a Comissão de Estatísticas das Nações Unidas, o IBGE realizou novos estudos para revisar as informações coletadas, de acordo com as diretrizes do Grupo Washington, trazendo em sua metodologia critérios específicos para assegurar a comparabilidade das estatísticas entre países.

A revisão dos dados abrangeu linhas gerais, determinando dois critérios específicos para enquadrar como pessoa com deficiência apenas aquelas que responderam às perguntas propostas: “ter muita dificuldade” ou “não consegue de modo algum”.

Uma nova porcentagem e novos números foram extraídos dessa revisão, sendo 12,7 milhões de pessoas com deficiência, um percentual de 6,7% da população do Brasil (IBGE, 2018). Instituir novos critérios uniformes contribui para a construção de dados estatísticos mais robustos e confiáveis, pois tais informações relacionadas às pessoas com deficiência contribuem para planejar e monitorar ações para equidade de oportunidades nas esferas sociais, econômicas, culturais e políticas (Veiga-Neto, 2008).

Políticas públicas e medidas regulamentadoras para uma sociedade justa e igualitária são imprescindíveis. É necessária a efetivação de políticas públicas, condutas e ações governamentais que favoreçam oportunidades de participação e acesso para todos os indivíduos, valorizando e respeitando as necessidades e diferenças (Brasil, 2006).

Considerar a diversidade humana no processo de elaboração de políticas públicas colabora para que as diferenças não se traduzam em desigualdades, mas promovam a inclusão social. Assim, cabe ao Estado, portanto, promover e garantir formas de acesso para uma vida digna e justiça social. Por essa razão, o Estado Brasileiro, por meio da Constituição Federal de 1988, em seu artigo terceiro, adota o princípio de não discriminação, determinando ao Estado o dever de promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de sexo, cor, raça, idade, cor ou qualquer forma de discriminação.

Segundo Sarlet (2009), a “falta de condições de acesso, sejam elas mínimas, atenta contra a dignidade humana, como descreve a Constituição Federal”. Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano, que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade. Nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais assegura a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como também garante as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.

O autor assegura que a dignidade humana “não poderá ser conceituada de maneira fixista, quando se verifica que desse sentido ou forma, não harmoniza com a diversidade e pluralismo de seus valores manifestados nas sociedades” (Sarlet, 2009, p. 46). Diante desta perspectiva, a inclusão guarda uma relação intrínseca com este princípio, sobretudo porque exige o cumprimento dos direitos que garantem condições de convívio equiparado com os demais, do mesmo modo amenizando o sofrimento em razão das barreiras efetivas.

O respeito pela diferença, a aceitação, o não à discriminação como elemento essencial da diversidade humana e igualdade de oportunidades são princípios defendidos na Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. Segundo a Constituição Federal de 1988, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando tanto aos brasileiros como estrangeiros que residem no país a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à liberdade, à segurança e à propriedade” (caput do art. 5º).

Tendo em vista que a igualdade é um princípio fundamental do Estado Democrático de Direito e norma absoluta de deveres para o Estado, compreendida como estruturante de compensação das desigualdades sociais, culturais e econômicas, estabeleceu-se a denominação de “igualdade social ou de fato” (Sarlet et al., 2013).

Partindo do princípio de que “[...] todos os indivíduos têm igual valor, e conseqüentemente merecem igual respeito e consideração” (Barroso, 2012, p. 77), a dignidade humana se manifesta por meio da igualdade, atrelada à valorização de cada indivíduo, assim como o direito à diferença, sendo este um direito fundamental. Sob a perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência, a deficiência que acomete tais sujeitos é o fator que os distingue dos demais, motivo pelo qual, para alcançar a isonomia, é imprescindível tratamento distinto, considerando as especificidades de cada tipo de deficiência e suas diferentes demandas.

A Constituição Federal, em seu artigo 23, II, dispõe ser de responsabilidade comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios zelar pelos direitos e respeito às pessoas com deficiência. Em se tratando de legislação direcionada às pessoas com deficiência, um advento importante é a Emenda Constitucional nº 45/2004, que atribui status de emenda constitucional às convenções e tratados internacionais que dispõem sobre os direitos humanos. Foi por meio desse mecanismo que o Brasil assinou, em 30 de março de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, consolidando o texto constitucional como norma definidora de direitos fundamentais, promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem por objetivo proteger, assegurar e promover o pleno exercício dos direitos humanos às pessoas com deficiência, designando que os Estados signatários adotem medidas administrativas e legislativas para efetivação dos direitos nela assegurados (Piovesan, 2012).

No ano de 2018, foi publicado o Decreto nº 9.522/2018, que promulgou o Tratado de Marraquexe, conferência diplomática cujo objetivo era promover o acesso às pessoas cegas ou com deficiência visual ou outras dificuldades para acessar obras já publicadas em textos impressos. O tratado foi assinado pelo Brasil em 27 de junho de 2013, sendo então designados aos países signatários a revisão de suas leis de direitos autorais, com o objetivo de facilitar o acesso a obras em

formato acessível em entidades autorizadas, com ou sem autorização do titular dos direitos autorais.

Em se tratando do território de inclusão, as leis se caracterizam como território de acesso para os espaços, sejam eles concretos ou abstratos. A abordagem do território de inclusão por meio de políticas públicas traz a compreensão de que elas são garantia de promoção da condição de incluir e satisfazer necessidades básicas de pessoas que são fruto de desigualdades sociais por preconceitos, sejam eles por questões raciais, sociais, religiosas, de gênero, orientação sexual, linguísticas e culturais.

A inclusão social tem sido um dos principais desafios para a estabilidade social, econômica, política e cultural de uma sociedade. Aqui no Brasil, essa busca por um ordenamento social equitativo e justiça social, que assegurem condições de vida digna para esses cidadãos, vem a passos lentos, por meio de movimentos de personalidades, instituições e líderes de responsabilidade coletiva que tinham por objetivo efetivar políticas públicas na prerrogativa de serem ferramentas fundamentais para que ocorra a inclusão.

As leis são um modo de mostrar de que forma ocorreu a inclusão. A inclusão nunca ocorreu de forma singular, mas por diferentes formas, de acordo com o tempo e a cultura. Um exemplo aqui no Brasil é o Decreto 1.428, de 12 de setembro de 1854, que criou o Instituto denominado na época de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Constituiu-se em uma grande conquista para a época, mas que, em seu próprio nome, carrega a contradição do incluir, excluindo meninas cegas da política pública, persistindo um território de desigualdade para pessoas com deficiência visual da época.

### **3 OS SURDOS NO CONTEXTO DAS DEFICIÊNCIAS**

Para contextualizar a história das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas, é fundamental compreender como as percepções e o tratamento dessas pessoas evoluíram ao longo do tempo. Essa evolução é marcada por períodos distintos que refletem valores culturais, sociais e científicos de cada época.

O estudo das trajetórias históricas das pessoas com deficiência, em especial das pessoas surdas, é essencial para compreender como o passado mudou as realidades e os desafios atuais. Segundo Borges (1936), compreender os acontecimentos que permeiam a vida dessas pessoas nos permite contextualizar as práticas e políticas vigentes, além de oferecer subsídios para o planejamento de ações futuras.

Esta análise será conduzida com base em três aspectos principais: um breve histórico das pessoas com deficiência com foco nas pessoas surdas, a trajetória e os movimentos sociais protagonizados por elas e os marcos históricos que culminaram no cenário contemporâneo.

#### **3.1 Trajetórias e marcos históricos**

Antes de realizar o resgate histórico acerca das pessoas com deficiência, é essencial compreender a quais pessoas nos referimos. O marco legal que fundamenta essa discussão neste contexto é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), publicada em 2015, que oferece uma definição fundamental para orientar as políticas públicas e o entendimento social sobre o tema.

Em seu artigo 2º, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais” (Brasil, 2015). Essa perspectiva está alinhada com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Esse entendimento reforça que a deficiência não está exclusivamente na pessoa, mas é resultado da interação entre as condições individuais e os obstáculos impostos pelo meio social e ambiental. Embora o conceito jurídico seja fundamental

para nortear políticas públicas e ações inclusivas, ele também carrega um impacto simbólico e cultural que merece análise.

O termo “deficiência” pode transmitir a ideia de ineficiência ou incapacidade, reforçando estigmas e preconceitos historicamente associados a essas pessoas.

Para compreender o contexto histórico das pessoas com deficiência, é necessário analisar suas condições antes e depois da influência do cristianismo na sociedade. As ideias introduzidas pelo cristianismo fomentaram uma perspectiva mais sensível e caridosa nas relações sociais, impactando também a forma de lidar com as pessoas com deficiência.

No período anterior à disseminação do cristianismo, as pessoas com deficiência eram frequentemente vistas de maneira extremamente negativa, sendo rotuladas como incapazes e, em muitos casos, monstruosas. Uma notável exceção ocorria no Egito Antigo, onde indivíduos com deficiência eram venerados como figuras divinas.

Nesse contexto, acreditava-se que essas pessoas possuíam um papel especial, atuando como intermediários entre o faraó e os deuses. Entretanto, na maioria das culturas da época, a realidade era bastante adversa: pessoas com deficiência eram frequentemente submetidas a condições cruéis, sendo, em muitos casos, eliminadas de forma brutal.

Quando sobreviviam, eram frequentemente relegadas a papéis subalternos, sendo tratadas como incompetentes e destinadas a funções de serviço ou, em algumas sociedades, como bobos da corte (Rocha, 2007).

Matam-se os cães estão com raiva, exterminam-se Touros Brasil, cortam as cabeças das ovelhas em para que as demais não sejam contaminadas, matamos os fetos recém-nascidos monstruoso, se nascerem defeituosos monstruosos afogamos nós não devido ao ódio, mas a razão para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (Seneca, Lúcio Aneu, 65 d.C. p.15-16)

Essa citação reflete práticas no contexto da Roma Antiga em relação a recém-nascidos com deformidades, destacando a perspectiva racional utilizada para justificar tais ações. É desafiador imaginar atitudes tão cruéis em relação a seres humanos, contudo, práticas desse tipo eram comuns em diversas partes do mundo no que diz respeito ao tratamento das pessoas com deficiência.

Com o advento do cristianismo, emergiram novas perspectivas sobre a humanidade, promovendo valores como amor ao próximo, caridade e empatia, que

influenciaram pequenas mudanças nas atitudes em relação às pessoas com deficiência. Apesar dos avanços na promoção da inclusão, práticas discriminatórias contra pessoas com deficiência ainda persistem, impulsionando movimentos que buscam conscientizar a sociedade sobre essas questões.

Esse contexto histórico é fundamental para analisar as conquistas e os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, bem como para orientar políticas públicas e práticas sociais inclusivas na contemporaneidade.

No século X, as pessoas surdas enfrentavam percepções e tratamentos marcados por preconceitos e superstições. Eram frequentemente vistas como incompetentes, e seu nascimento era interpretado como um castigo divino pelos pecados dos pais, o que resultava em atitudes de piedade e compaixão. Em algumas culturas, acreditava-se que os surdos estavam sob influência de feitiçaria, justificando práticas extremas como sacrifício para afastar supostas maldições.

Pressupõe-se que, “[...] em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo: pressupõe ‘ausência de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer’” (Lopes, 2007, p. 51). A ausência da linguagem oral levava à suposição de que os surdos não possuíam capacidade de pensamento abstrato, tornando desnecessário qualquer esforço de educação formal. Conseqüentemente, eram excluídos de direitos fundamentais, como o matrimônio e a herança, o que gerava preocupações significativas entre as famílias mais abastadas. Essa marginalização social fomentou, em determinados círculos, a ideia de esforços para integrá-los à sociedade por meio da aquisição da fala.

No século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) desafiou a ideia predominante de que a surdez impedia a aprendizagem, argumentando que “[...] a surdez não prejudicava a capacidade de aprender, destacando que os surdos deveriam aprender a escrever e a expressar os seus sentimentos por meio da escrita” (Jannuzzi, 2004, p. 31). Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que a surdez não tirava a capacidade de aprender, ressaltando que a surdez não poderia ser considerada um obstáculo para a aquisição de conhecimento.

Apesar de persistir a percepção de incompetência atribuída às pessoas surdas, emergiu uma crescente preocupação entre as famílias nobres quanto à transferência de herança para seus descendentes. Nesse contexto, na Espanha, surgiram os primeiros educadores de crianças surdas, com o ensino direcionado exclusivamente aos filhos da nobreza.

Pedro Ponce de León (1510-1584), monge beneditino espanhol, é reconhecido como um dos primeiros educadores surdos. No século XVI, estabeleceu uma escola para surdos no mosteiro de San Salvador, em Oña, Burgos, onde ensinava filhos de aristocratas surdos. Embora seus métodos específicos não tenham sido amplamente documentados, sabe-se que Ponce de León utilizava a dactilologia (alfabeto manual), tentativas de oralização e a escrita em seu ensino.

O êxito em ensinar uma linguagem articulada aos surdos, embora destinado apenas a surdos de famílias nobres que precisavam de reconhecimento para administrar os bens da família, representava uma experiência educacional satisfatória para a época, mas que não obteve repercussão ampla (Silva et al., 2006).

Os registros da metodologia de Pedro Ponce de León foram em grande parte perdidos, restando apenas relatos de terceiros e o manuscrito do próprio monge. Sabe-se que ele utilizava rótulos com nomes escritos fixados nos objetos, associando palavras escritas à sua pronúncia. Testemunhas oculares relatam que Ponce de León empregava um alfabeto manual que permitia a soletração das letras com os dedos no ar (Plann, 1997, p. 30).

No século XVI, inspirado pelo êxito de Pedro Ponce de León, Juan Pablo Bonet (1579-1633) aplicou métodos semelhantes na educação de pessoas surdas na Espanha, utilizando o alfabeto datilológico e exercícios focados nos órgãos fonoarticulatórios para estimular a fala.

Em 1620, Juan Pablo Bonet publicou *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, onde explicava como exercitar o educando para a emissão dos sons (Jannuzzi, 2004). Considerado o primeiro tratado moderno de fonética e educação de surdos.

Neste período, emergiu a concepção da capacidade de aprendizagem das pessoas surdas. Contudo, os métodos pedagógicos adotados baseavam-se nos parâmetros da língua dos ouvintes, com ênfase em ensinar o surdo a falar ou a se comunicar por meio da escrita.

No século XVIII, segundo Sacks (1990), os abades manifestaram preocupação com a salvação das almas dos surdos-mudos, temendo que, sem acesso aos sacramentos e ensinamentos religiosos, estivessem privados da palavra de Deus.

Em 1760, o abade Charles-Michel de l'Épée fundou, em Paris, um instituto para pessoas surdas. Ele acreditava que a educação dos surdos deveria priorizar a leitura e a escrita por meio da língua de sinais, considerando-a essencial para a expressão de suas ideias e para o processo pedagógico.

O abade de l'Épée, ao observar grupos de surdos, constatou que eles utilizavam eficazmente a comunicação por meio do canal visogestual. Com base nessa observação, desenvolveu o método conhecido como sinais metódicos, fundamentado na linguagem de sinais utilizada pela comunidade surda.

Esse método previa que os educadores deveriam aprender os sinais diretamente com os surdos, a fim de ensinar a língua oral e escrita da comunidade ouvinte, surgindo então a língua de sinais (Lacerda, 1998).

O sistema de sinais metódicos criado pelo abade l'Épée combinava sinais naturais dos surdos com sinais adicionais inventados por ele, visando facilitar o aprendizado da leitura e escrita. Em 1775, l'Épée fundou em Paris a primeira escola destinada à educação de pessoas surdas, onde alunos e professores utilizavam os sinais metódicos. Os resultados das práticas pedagógicas eram discutidos em reuniões periódicas. Para l'Épée, a língua de sinais era uma linguagem natural dos surdos, capaz de desenvolver tanto o pensamento quanto a comunicação. Em 1776, ele publicou um livro detalhando suas técnicas educacionais (Lacerda, 1998).

O abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) defendia o envolvimento dos surdos na criação de uma língua que atendesse às suas necessidades e trabalhou com l'Épée no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris, entre 1800 e 1820 (Jannuzzi, 2004).

O francês Auguste Bébien, ouvinte, aprendeu a língua de sinais no Instituto de Surdos de Paris e defendeu que os professores de surdos deveriam ser surdos, e que a língua de sinais fosse usada em sala de aula. Em 1822, publicou *Mimographia*, considerada a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais (Guarinello, Massi & Berberian, 2007).

Após cinco ou seis anos na escola pública de Paris, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim — uma língua estrangeira escrita — e adquiriram conhecimentos em áreas como geografia, astronomia, álgebra, artes de ofício e atividades físicas (Silva et al., 2006).

A escola de surdos em Paris destacou-se por alinhar a formação profissional às necessidades e potencialidades das comunidades surdas. Isso significava que o

objetivo principal era capacitar os surdos para atuarem como professores em suas próprias comunidades, promovendo autonomia e inclusão.

[...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (Silva et al., 2006, p. 24).

Além disso, havia a preocupação em oferecer formação em áreas técnicas e artísticas, como escultura, pintura, teatro, litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas, garantindo oportunidades de trabalho e desenvolvimento integral para os surdos em diversos campos profissionais.

O método de ensino de l'Épée, que ganhava reconhecimento por ser baseado na língua de sinais, mostrou-se mais eficaz na transmissão de ideias do que a aprendizagem fundamentada apenas na audição. Enquanto crianças ouvintes frequentemente compreendem palavras de forma aproximada, os surdos ensinados por l'Épée desenvolviam uma compreensão mais precisa, analisando conceitos de forma sensorial e abstrata, o que tornava seu aprendizado mais profundo e estruturado.

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos ideias de todos os tipos e até mesmo, ousado dizer, ideias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L'Épée. Ele só tem um meio de transmitir idéias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de idéias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Épée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores (Sacks, 1990, p. 37).

No entanto, a proposta educacional de l'Épée foi criticada por defensores da língua oral, como Heinicke, na Alemanha, e Pereira, em Portugal, que acreditavam que a língua de sinais carecia de gramática e que o pensamento só seria possível por meio da língua oral, sendo a escrita considerada secundária (Silva, 2003; Lacerda, 1998).

No século XIX, médicos também desenvolveram métodos educacionais para surdos. O médico francês Jean Marc Itard, em 1821, publicou o *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, defendendo que a educação dos surdos deveria ser exclusivamente pela fala (Guarinello; Massi; Berberian, 2007).

Duas visões principais orientam as ações voltadas para as pessoas surdas: a socioantropológica e a clínico-terapêutica. A visão socioantropológica valoriza a diferença comunicativa dos surdos, promovendo o uso da língua de sinais sem priorizar terapias fonoaudiológicas. Já a visão clínico-terapêutica foca na ausência de audição, implementando métodos de reabilitação como aparelhos auditivos, implantes cocleares, oralização e leitura labial (Skliar, 1998).

Um dos marcos históricos para as comunidades surdas mundialmente foi o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Milão, de 6 a 11 de setembro de 1880, que reuniu 182 participantes, majoritariamente ouvintes, de diversos países. O evento declarou o método oralista como único método válido, proibindo o uso da língua de sinais na educação de surdos e considerando as palavras superiores aos gestos. Essa decisão influenciou a educação de surdos por mais de um século (Silva et al., 2006).

A proibição da língua de sinais e a adoção do oralismo como único método de ensino tiveram impactos negativos significativos. Professores surdos foram demitidos, a qualidade do ensino diminuiu, e muitos surdos abandonaram os estudos. Apesar de ser ineficaz e gerar insatisfação entre educadores, o oralismo, centrado no treino da fala e na leitura labial, prevaleceu por cerca de 100 anos.

Nenhum outro evento na história dos surdos teve um impacto maior na educação dos povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de 100 anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura a sua identidade surda e se submeteram a uma etnocêntrica ouvintistas, tendo de imitá-los (Perlin; Strobel, 2008, p. 6).

Devido ao fracasso do método oralista, na década de 1960 surgiram novas pesquisas que evidenciaram que o aprendizado da Língua de Sinais favorece o desenvolvimento escolar das crianças surdas, demonstrando que ela é uma língua completa e natural, que não prejudica as habilidades orais (Dias, 2006). Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, emergiu a filosofia da Comunicação Total, idealizada por Roy Holcomb. Ao buscar metodologias eficazes para ensinar seus filhos surdos, Holcomb propôs um enfoque que integrava diversos modos de comunicação — incluindo a língua de sinais, a fala, a leitura labial e outros recursos — com o objetivo de facilitar a comunicação e a aprendizagem dos surdos (Silva, 2003).

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo (Costa, 1994, p.103).

A filosofia da Comunicação Total passou a ser adotada por educadores, combinando gestos, alfabeto manual, leitura labial e treinamento auditivo, com o objetivo de promover a comunicação de forma abrangente. Esse método, denominado Comunicação Total, deu origem ao bimodalismo, que envolve a articulação oral simultânea com a sinalização, visando ao desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças surdas por meio da língua oral acompanhada dos sinais (Lacerda, 1998).

Na década de 1960, o linguista William Stokoe, nos Estados Unidos, realizou o primeiro estudo sistemático da Língua de Sinais Americana, publicado em 1965, reconhecendo-a como uma língua legítima. Seus resultados impulsionaram novas pesquisas sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas, especialmente aquelas filhas de pais ouvintes, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

Os estudos de Stokoe (1960) fomentaram a discussão sobre a necessidade do ensino bilíngue para surdos, destacando o reconhecimento da língua de sinais. O bilinguismo educacional envolve o uso prioritário da língua de sinais como língua de instrução, enquanto a língua oral escrita é ensinada como segunda língua, sem o foco na oralização. Esse modelo busca o ensino das duas línguas na escola, com a língua de sinais como primeira língua e a língua oral escrita como segunda, respeitando seus aspectos sociais e culturais (Brasil, 2004).

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade lingüística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (Dorziat, 2004, p.79).

A realidade do ensino bilíngue no Brasil, apesar da existência de projetos voltados à implementação dessa proposta, ainda é muito recente. Embora haja esforços para implementar a educação bilíngue para surdos, os resultados dessas iniciativas ainda não foram plenamente avaliados ou consolidados, o que sugere que o processo de adaptação e a obtenção de resultados efetivos demandam tempo e

monitoramento contínuo. Como afirmam Guarinello, Massi e Berberian (2007), “a proposta bilíngue no Brasil ainda é recente, com alguns projetos em andamento, mas seus resultados ainda não são conhecidos”.

A proposta bilíngue no Brasil é considerada ainda recente. Diversos projetos-piloto e iniciativas estão em andamento, sobretudo na área da educação de surdos, mas os resultados a longo prazo e os impactos efetivos dessa abordagem ainda não foram sistematicamente avaliados. Dessa forma, embora haja avanços promissores, é necessário aprofundar as pesquisas para comprovar sua eficácia e viabilidade em larga escala.

### **3.2 O início da educação de surdos no Brasil**

Dom Pedro II destacou-se na história da educação de surdos, possivelmente influenciado pela surdez parcial de seu genro, o príncipe Luís Gastão de Orléans, o Conde d’Eu, embora esse fato não seja confirmado (Strobel, 2008). Em 1855, a convite do imperador, o professor surdo francês Ernest Huet e sua esposa chegaram ao Brasil para fundar uma escola para surdos. Em 26 de setembro de 1857, foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, que também funcionava como asilo para meninos surdos de todo o país. Sua legislação contemplava que,

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ [...], o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo-se à denominação de ‘Instituto Nacional de SurdosMudos’ [...] Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7-57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...] (Doria, 1958, p. 171).

Segundo Strobel (2008), o professor surdo Ernest Huet enfrentou grandes dificuldades para lecionar no INES devido à falta de reconhecimento por parte das famílias brasileiras, que não confiavam em seu trabalho pedagógico, resultando em poucos alunos. Em contraste, o professor surdo Laurent Clerc, também francês, desempenhou trabalho semelhante nos Estados Unidos com maior aceitação e sucesso em uma escola para surdos.

Conforme Strobel (2008), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tornou-se referência para professores e surdos, utilizando uma combinação da língua de sinais francesa trazida por Ernest Huet e sinais locais, originando a Libras. Entre as décadas de 1980 e 1990, houve um renascimento do uso da língua de sinais no Brasil, com destaque para a adoção da filosofia educacional da Comunicação Total.

As escolas especiais começaram a adotar gradualmente o uso de sinais, antes enraizados no oralismo. Professores ouvintes aprenderam sinais com os próprios alunos, promovendo uma educação mais democrática e natural, embora a língua de sinais no Brasil ainda não fosse oficial nem reconhecida como língua. Paralelamente, em 1959, educadores brasileiros lançaram o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público, reiterando o manifesto de 1932. O documento propõe melhorias na educação, valorização dos professores e uma visão democrática e cidadã, com valores como honestidade, respeito e responsabilidade (Ciccione, 1996).

Em 2011, o Ministério da Educação (MEC) propôs o fechamento do INES, no Rio de Janeiro, justificando a política de inclusão, que previa a transformação das escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado. A comunidade surda mobilizou-se contra a decisão, destacando o INES como símbolo de resistência e da língua de sinais. Após manifestações em diversas cidades, incluindo Brasília, o MEC manteve o INES aberto.

A atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo conhecimento de mundo, que é profundo na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pelas crianças surdas? (O Globo, 2011).

Esse episódio fortaleceu a visibilidade da comunidade surda e da Libras, impulsionando a criação de novas escolas bilíngues e a ampliação de cursos de Libras. Além disso, ressaltou a importância de pesquisas, lideranças surdas, formação docente e produção de materiais para o aprimoramento do ensino bilíngue e da cultura surda.

Diversas pesquisas no Brasil contribuíram para a valorização da língua de sinais e do ensino bilíngue, destacando-se os trabalhos de Ferreira Brito (1986),

Karnopp (1994) e Quadros (1995). Um marco significativo foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a lei. Apesar das dificuldades enfrentadas, houve avanços consideráveis para a comunidade surda no Brasil.

Entre os avanços, destacam-se a criação do curso superior de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) para formar professores e tradutores/intérpretes de Libras, a regulamentação da profissão de tradutor/intérprete de Libras, a criação de escolas bilíngues, o curso superior de Pedagogia Bilíngue e a divulgação de Libras em diversos meios digitais.

Como confirma Quadros (1997, p. 40) em seus estudos, algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e O ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas. (Quadros, 1997, p. 40).

As políticas públicas que reconhecem a necessidade de ampliar as discussões sobre o plurilinguismo representam um avanço importante na idealização das escolas bilíngues, as quais constituem um território para a língua, a identidade e a cultura.

### **3.3 Libras e escrita de sinais constituindo o surdo em sua cultura e identidade (território invisível)**

No capítulo seguinte, serão abordados temas fundamentais como a escrita de sinais, a cultura surda e a construção da identidade surda, explorando a inter-relação desses elementos e sua contribuição para a formação e afirmação da comunidade surda. A análise enfatiza a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como veículo essencial para a expressão cultural e identitária dos surdos, além de discutir as implicações sociais e educacionais relacionadas a essas questões.

### 3.3.1 Libras e escrita de sinais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua das comunidades surdas, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Trata-se de uma língua viso-espacial, articulada por meio das mãos, do corpo, dos movimentos e do espaço de sinalização. Com estrutura gramatical própria, a Libras não é uma gestualização do português, mas uma língua completa que assegura a liberdade de expressão e promove a inclusão social.

Nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender a sua gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso (Antunes, 2007, p. 26).

As Línguas de Sinais (LS) são línguas naturais da comunidade surda, com estruturas gramaticais próprias. A Libras, originada da Língua de Sinais Francesa (LSF), possui variações regionais, o que reforça seu status como língua. Ao contrário do senso comum, as línguas de sinais não são mímicas ou gestos soltos, mas sistemas linguísticos completos. A Libras, utilizada pelos surdos para se comunicar, não se resume ao alfabeto manual, que é apenas um código usado para soletrar nomes de pessoas, lugares ou objetos sem sinais convencionados. Esse alfabeto segue o formato do alfabeto brasileiro e é adaptado para surdocegos. A língua de sinais não é universal; cada país possui sua própria língua, como a ASL (American Sign Language) nos Estados Unidos e a LSF (Langue des Signes Française) na França. Entretanto, a fluência em Libras não garante comunicação direta com surdos de outros países.

Conforme Gesser (2010), os sinais na Libras são constituídos pela combinação da forma, do movimento das mãos, do corpo e do espaço em que ocorrem. Os parâmetros que estruturam os sinais incluem: configuração das mãos (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), expressões faciais e corporais, conhecidas como expressões não manuais (NM), além de orientação e direção (OM). Esses elementos, combinados, compõem a base para a formação dos sinais em Libras.

As autoras Quadros (2004) e Stumpf (2005) afirmam que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na modalidade viso-espacial, apresenta variações regionais,

conhecidas como regionalismos, e, assim como o português, possui gírias específicas. Essas gírias podem ser restritas a determinados estados, refletindo a cultura local, o que torna seu uso e compreensão variáveis entre as comunidades surdas. Com o avanço das redes sociais e da internet, essas expressões têm se disseminado de forma mais ampla e acelerada.

Segundo Saussure (1987), língua e linguagem são conceitos distintos. A língua é uma parte específica da linguagem, sendo um produto social e um conjunto de convenções necessárias para o exercício da comunicação. Já a linguagem engloba tudo que possui valor semiótico, constituindo o pensamento do indivíduo mesmo na ausência de comunicação, conforme Goldfeld (1977). No contexto das línguas de sinais, é importante diferenciá-las da “linguagem de sinais”, uma confusão comum decorrente do desconhecimento terminológico.

A escrita de sinais foi criada pela coreógrafa e dançarina norte-americana Valerie Sutton. Originalmente, ela desenvolveu o sistema Dance Writing, em 1974, para registrar movimentos de dança. Esse sistema chamou a atenção de pesquisadores dinamarqueses que buscavam uma forma de registrar graficamente a língua gestual. Sutton foi então convidada a colaborar com a comunidade surda, adaptando e sistematizando seu sistema, que resultou no SignWriting, uma representação gráfica para línguas de sinais.

Bózoli e Stumpf (2005) destacaram que a incorporação da escrita da língua de sinais na educação de crianças surdas pode consolidar uma educação bilíngue efetiva. Barros propôs o sistema ALS como uma nova possibilidade para a escrita de línguas de sinais. Moraes (2016) sugeriu a revisão do sistema SignWriting, visando uma escrita mais simplificada. Vanderlei (2017) enfatizou a relevância da escrita de línguas de sinais como ferramenta de registro para estudos em fonologia e morfologia.

Figura 9 – Alfabeto da escrita de sinais



Fonte: Bózoli e Stumpf (2005, p. 18).

O sistema *SignWriting* utiliza um conjunto de símbolos que representam aspectos visuais, como mãos, movimentos, dinâmica, tempo, cabeça, rosto, tronco e membros. Esses símbolos são combinados para formar sinais específicos. Assim como o alfabeto manual é utilizado para representar línguas orais-auditivas, o *SignWriting* é adaptado às línguas de sinais de cada país. No Brasil, além da modalidade visual, oral e escrita da língua portuguesa, também se utiliza a escrita de sinais..

### 3.3.2 Cultura e identidade surda

A cultura surda refere-se ao conjunto de aspectos que formam a identidade cultural dos surdos, diferenciando-se da cultura ouvinte por valores, atitudes, práticas e estilos próprios. Essa identidade é fortalecida pelo convívio entre surdos, o que promove segurança e pertencimento. Por meio desse contato, surge a comunidade surda, caracterizada por associações que organizam eventos como festas, festivais, competições esportivas e passeios coletivos, reforçando os interesses e direitos comuns desse grupo social.

Segundo Perlin (1998), a identidade surda não é exclusiva ou única, mas composta por diferentes papéis sociais. Ela se baseia na aceitação da surdez, das características próprias e da língua de sinais. A constituição da identidade surda é mais sólida quando associada à língua de sinais, embora iniciativas de acessibilidade e metodologias de ensino do português como segunda língua

permitam ao surdo desenvolver-se como bilíngue. O contato entre pares surdos contribui para a formação da identidade e amplia o conhecimento sobre o mundo, tanto surdo quanto ouvinte. Além disso, a interação com pessoas surdas favorece novas compreensões de diálogo, aprendizagem e construção de conceitos.

A sociedade, em geral, carece de uma compreensão adequada sobre os sujeitos surdos. Embora o termo “surdo” seja correto e amplamente aceito pela comunidade surda, persistem preconceitos e interpretações equivocadas. A surdez é analisada sob duas principais perspectivas: a visão clínico-biológica, que a define como uma deficiência sensorial que compromete a audição, vocalização e comunicação; e a visão socioantropológica, que a reconhece como uma condição que permite acesso ao mundo e expressão autônoma por meio de experiências visuais.

Além disso, a pessoa com deficiência auditiva é caracterizada pela perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma em frequências específicas (500 Hz a 3.000 Hz). Os níveis de surdez são classificados em leve, moderada, severa e profunda. Na surdez leve, a compreensão de palavras é dificultada, especialmente em ambientes ruidosos. Na surdez moderada, a detecção de conversas é limitada, tornando indispensável o uso de aparelhos auditivos. Na surdez severa, a comunicação ocorre predominantemente por leitura labial ou língua de sinais. Já na surdez profunda, com perda auditiva superior a 90 dB, a pessoa pode não perceber nenhum som, utilizando exclusivamente sinais, leitura labial ou escrita para se comunicar (Brasil, 2005).

De acordo com o IBGE (2022), o Brasil possui cerca de 10 milhões de surdos, que apresentam características e particularidades diversas, relacionadas a fatores como níveis de surdez e formas de comunicação. Alguns surdos utilizam a língua de sinais, enquanto outros nascem surdos e aprendem a falar. Há também indivíduos bilíngues, bem como aqueles que perderam a audição após terem aprendido a falar. Além disso, existem surdos que não utilizam o português nem a Libras, comunicando-se por meio de gestualidades caseiras desenvolvidas no ambiente familiar.

Conforme Sacks (1998): “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalidade deficientes em uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, ficando, de fato, o mundo imediato pequeno” (Sacks, 1998, p. 52). A ausência de acesso à língua pode confinar o indivíduo a um mundo limitado,

como ocorre com crianças surdas que não adquiriram a língua de sinais e não alcançaram proficiência na língua oral. Esses indivíduos frequentemente se tornam adultos com poucas perspectivas, dependentes da família e com capacidades limitadas para elaborar o pensamento. A língua de sinais, quando adquirida de forma natural, possibilita ao surdo comunicar-se, pensar e expressar sentimentos, sendo essencial para sua constituição identitária. Apesar das barreiras, a língua de sinais persiste entre os surdos, reforçada pela necessidade humana de expressão e interação com o mundo.

O batismo de sinal é o processo pelo qual uma pessoa recebe um sinal atribuído por um surdo, sendo parte integrante da cultura surda. É considerado antiético que ouvintes realizem esse ato, já que ele reflete práticas culturais específicas. Para receber um sinal, o indivíduo deve primeiro soletrar seu nome por meio da datilologia e, em seguida, apresentar o sinal atribuído.

O sinal é definido após o surdo observar características físicas, comportamentais, manias ou apelidos da pessoa, e não pode ser alterado posteriormente. Essa prática é uma forma prática e visual de identificação dentro da comunidade surda e na sociedade em geral, podendo ser aplicada a pessoas, animais, cidades, países, entre outros (Felipe, 2005, p. 31).

A classificação da deficiência auditiva, segundo Vagula e Vedoato (2014), é dividida em tipos baseados na origem e no momento da perda auditiva. A deficiência congênita (surdo) ocorre ao nascimento e, na ausência de aquisição de linguagem, é considerada pré-lingual. Já a deficiência adquirida (D.A., deficiência auditiva) ocorre ao longo da vida, após o desenvolvimento da linguagem, sendo classificada como pós-lingual.

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional, com ou sem prótese auditiva (Brasil, 1997, p. 30). As terminologias “surdo” e “deficiente auditivo” referem-se à cultura do indivíduo, porém utiliza-se o termo “deficiente auditivo” para se referir à pessoa com capacidade auditiva diminuída.

## **4 UMA ESCOLA DE SURDOS NA PRÁTICA: ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários aos participantes da pesquisa, seguidos da análise e discussão dos dados coletados. A pesquisa contou com a participação de gestores, professores, alunos e demais funcionários da Escola APADA. Para facilitar a compreensão dos resultados, optou-se pela utilização de tabelas e gráficos, que proporcionam uma visualização mais clara e objetiva das informações analisadas. Essa abordagem busca oferecer uma interpretação detalhada e fundamentada dos dados, contribuindo para o entendimento dos aspectos abordados na amostra estudada.

Para a discussão dos dados, cada participante recebeu um codinome, garantindo a preservação de suas identidades e conferindo maior fluidez ao texto. Como estratégia, foram atribuídos nomes de cidades internacionais a cada indivíduo. Além disso, foi elaborado um quadro informativo que caracteriza os participantes do estudo, incluindo informações como idade, nível de escolaridade, profissão, tempo de envolvimento com a temática abordada e cidade de residência. Essa organização visa oferecer uma visão detalhada do perfil dos participantes, contribuindo para a contextualização dos dados analisados ao longo do capítulo.

### **4.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários aos participantes da pesquisa, seguidos da análise e discussão dos dados coletados. A pesquisa contou com a participação de gestores, professores, alunos e demais funcionários da Escola APADA. Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos, optou-se por utilizar tabelas e gráficos, que permitem uma visualização mais clara e objetiva das informações analisadas. Essa abordagem busca proporcionar uma interpretação detalhada e fundamentada dos dados, contribuindo para a compreensão dos aspectos abordados na amostra estudada.

Para a discussão dos dados, cada participante da pesquisa recebeu um codinome, garantindo a preservação de suas identidades e proporcionando maior fluidez ao texto. Como estratégia, foram atribuídos nomes de cidades internacionais

a cada indivíduo. Além disso, foi elaborado um quadro informativo que caracteriza os participantes do estudo, incluindo informações como idade, nível de escolaridade, profissão, tempo de envolvimento com a temática abordada e cidade de residência. Essa organização visa oferecer uma visão detalhada do perfil dos participantes, contribuindo para a contextualização dos dados analisados ao longo do capítulo.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, a rede estadual de ensino conta com cinco escolas específicas para surdos, localizadas nos municípios de Porto Alegre, Esteio, Novo Hamburgo, Caxias do Sul e Santa Maria. Além disso, outras 707 instituições de ensino do Estado realizam atendimento inclusivo aos 1.279 alunos surdos e deficientes auditivos matriculados nas escolas estaduais.

O município de Porto Alegre possui um total de 98 escolas, distribuídas entre educação infantil, fundamental e de jovens e adultos. Dessas, quatro são escolas especiais de ensino fundamental e uma é escola bilíngue de ensino fundamental para surdos. Ao todo, a rede atende 3.391 alunos da educação especial, abrangendo altas habilidades, autismo infantil, deficiências auditiva ou física, entre outras.

As matrículas de estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva estão vinculadas à educação especial. A primeira tentativa de institucionalizar a educação bilíngue para surdos como parte da educação escolar ocorreu em 2020, com a promulgação do Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Contudo, por diversas razões, incluindo questões relacionadas à educação bilíngue para surdos, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a implementação do decreto (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Atendendo à pressão da comunidade surda, a Lei nº 14.191, de 13 de agosto de 2021, incluiu a educação bilíngue de surdos na LDBN (1996), no artigo 60-A, como modalidade de educação escolar. Essa modalidade é ofertada em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues, classes bilíngues em escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos.

Antes da lei (Brasil, 1996), pessoas com perdas auditivas eram atendidas no âmbito da educação especial. Com a nova regulamentação, a educação bilíngue de surdos passou a abranger surdos, surdocegos, deficientes auditivos sinalizantes,

surdos com altas habilidades ou superdotação e aqueles com deficiências associadas.

A discussão sobre surdez, educação e língua de sinais tem ganhado destaque nos últimos anos, impulsionada tanto por profissionais da educação de surdos quanto pela própria comunidade surda. Segundo Moura (2000), a educação e a inserção social do surdo representam um desafio significativo, com múltiplas abordagens sendo exploradas em busca de soluções.

Esta pesquisa busca refletir sobre um modelo educacional cuja legislação e reconhecimento são bastante recentes. A análise da inclusão de alunos surdos em uma escola específica não pretende esgotar o tema, mas apresentar um panorama que permita compreender os processos de inserção social, intervenções inclusivas e o impacto no desenvolvimento local e regional. O foco recai sobre os sujeitos, suas relações, o vínculo com o território ao qual pertencem e suas particularidades.

A promoção da inclusão está intrinsecamente ligada ao território, mas abordá-la sob essa perspectiva integrada possibilita ampliar o debate para além da esfera educacional. Nesse contexto, a inclusão é tratada como parte de um tecido complexo que envolve relações humanas, sociais, culturais e políticas, destacando a singularidade da experiência de cada indivíduo. A pesquisa busca compreender como essas redes interconectadas contribuem para a continuidade e o fortalecimento desse território.

## **4.2 Caracterização dos participantes**

O Quadro 3 caracteriza a coordenação, os professores e a direção da Escola APADA que participaram deste estudo; para esses participantes, adotaram-se nomes de países como codinomes.

A pesquisa revelou que 100% dos profissionais que responderam ao questionário residem na cidade de Sapiranga-RS. Quanto à faixa etária, 75% dos profissionais têm mais de 30 anos, enquanto 50% atuam na escola há mais de 20 anos. Além disso, 25% dos profissionais da escola são surdos.

O estudo também indica que os profissionais trabalham em regime integral, atuando nos turnos da manhã, tarde e, em alguns casos, no turno da noite, especialmente em períodos em que são oferecidos cursos de Libras para a

comunidade. Esse fato justifica a preferência dos profissionais por residirem na mesma cidade onde a escola está localizada.

Quadro 3 - Grupo de profissionais da Escola APADA-RS

Codônimo	Idade	Cidade	Surdo x Ouvinte	Tempo que atua na instituição	Profissão
Albânia	29	Sapiranga	Ouvinte	9 anos	Professor
Áustria	39	Sapiranga	Ouvinte	3 anos	Professor
Bélgica	53	Sapiranga	Ouvinte	34 anos	Coordenador
Bósnia	28	Sapiranga	Ouvinte	3 anos	Auxiliar
Croácia	40	Sapiranga	Ouvinte	2 anos	Professor
Dinamarca	50	Sapiranga	Ouvinte	30 anos	Professor bilíngue
Finlândia	45	Sapiranga	Surdo	21 anos	Professor
França	48	Sapiranga	Ouvinte	29 anos	Professor bilíngue - área

Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, o Quadro 4 caracteriza os alunos do Ensino Médio da escola que participaram deste estudo. A opção por entrevistar os alunos do Ensino Médio baseou-se na faixa etária escolhida para o recorte da pesquisa, entre 12 e 19 anos. Considerou-se, ainda, que os questionários estavam na modalidade escrita, sem tradução para Libras, o que poderia dificultar a compreensão por parte dos alunos surdos de faixa etária menor.

Vale ressaltar que as turmas do Ensino Médio desta escola são organizadas na modalidade multisseriada, ou seja, o 9º ano, 1º, 2º e 3º anos estão reunidos em uma mesma sala, apresentando diferentes níveis de ensino. Esse modelo é comum em escolas especializadas que atendem surdos, justificando-se, neste caso, pelo número reduzido de alunos por série. A pesquisa contou com a participação de 100% dos alunos matriculados no ensino médio da Escola APADA-RS.

Quadro 4 - Alunos da Escola APADA/RS

Codônimo	Idade	Cidade	Qual ano está?	Tempo	Forma de comunicação
Argentina	16 anos	Parobé	1ª do ensino médio	12 anos	Libras
Bolívia	17 anos	Novo Hamburgo	1º do ensino médio	12 anos	Libras
Brasil	16 anos	Sapiranga	1º do ensino médio	12 anos	Libras
Chile	16 anos	Parobé	2º do ensino médio	12 anos	Libras e leitura labial
Colômbia	16 anos	Três Coroas	9º ensino fundamental	7 anos	Libras
Equador	19 anos	Sapiranga	3º do ensino médio	5 anos	Libras e leitura labial
Paraguai	18 anos	Parobé	3º do ensino médio	14 anos	Libras
Peru	12 anos	Campo Bom	Não respondeu	8 anos	Libras

Fonte: elaborado pela autora.

Foi possível constatar que 50% dos alunos estão matriculados há mais de 12 anos na escola. A pergunta visou identificar o tempo de permanência na escola, considerando que, segundo Rossi (2000), a criança constrói sua realidade social e autoconhecimento por meio da comunicação e interação. Nesse processo, ela reconhece e se identifica com seus pares, estabelecendo diferenças entre os indivíduos ao seu redor.

Segundo Sousa (1998), ao se reunirem em escolas e associações e se constituírem como grupo por meio de uma língua, os surdos passaram a refletir sobre os discursos que os envolvem. Isso possibilitou a construção de sua identidade e o desenvolvimento de sua consciência ideológica.

A pesquisa mostra que 37% destes alunos residem na cidade de Parobé-RS, 12,5% residem em Três Coroas, 25% residem em Sapiranga-RS, 12,5% residem em Campo Bom e 12,5% em Novo Hamburgo.

Quadro 5 - Dados do IBGE 2010 sobre população com DA no Vale do Paranhana.

	Habitantes	Deficiência auditiva	%
RS	10.693.929	617.244	6%
Três Coroas	23.848	1.164	5%
Igrejinha	31.660	1.954	6%
Nova Hartz	18.346	921	5%
Parobé	51.502	2.446	5%
Rolante	19.485	1.135	6%
Riozinho	4.330	281	6%
Taquara	54.643	3.129	6%

Fonte: Dados do censo IBGE-2010.

Conforme os dados do IBGE (2010), a porcentagem de surdos nas cidades da região do Vale do Paranhana é expressiva, mas o que justifica o número relativamente baixo de alunos surdos matriculados na escola da APADA? A Educação Especial, como modalidade da Educação Escolar, está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde sua promulgação, em 1996. No entanto, sua previsão legal remonta à primeira LDB do Brasil, instituída pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1996).

O Artigo 88 da Lei nº 4.024/1961 determinava que, sempre que possível, esses sujeitos deveriam ser incluídos no sistema geral de educação para facilitar sua integração à comunidade. Na época, não se mencionava a Educação Especial, mas sim o atendimento aos indivíduos, sem considerá-la uma modalidade de ensino. Somente em 1996, com a promulgação da LDB, a Educação Especial foi reconhecida como uma modalidade educacional.

O mesmo ocorreu com a Educação Bilíngue de Surdos, que foi oficialmente reconhecida como modalidade de ensino em 2021, por meio da Lei nº 14.191/2021. Embora a legislação brasileira reconheça a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade específica, seus impactos ainda não podem ser plenamente avaliados.

Isso ocorre porque o Censo Escolar não distingue os dados entre os públicos da Educação Especial e da Educação Bilíngue de Surdos. Como resultado, as matrículas de alunos surdos em turmas regulares da região são contabilizadas junto

com as de outros estudantes com deficiência, dificultando uma análise precisa do cenário educacional. A pesquisa mostra que 75% dos alunos participantes utilizam somente a Libras como forma de comunicação, e 25% usam Libras e leitura labial para se comunicar.

A sociedade privilegia a língua oral, exigindo que todos se adaptem a seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. A Língua de Sinais é frequentemente vista como inferior e apenas uma alternativa para surdos que não desenvolveram a oralidade. Muitos profissionais não a reconhecem como uma língua legítima, reforçando essa visão. Segundo Skiller (1997), o oralismo é uma imposição social da maioria linguística sobre a minoria surda. Embora sua principal premissa seja a integração do surdo na comunidade ouvinte, na prática isso raramente ocorre. Como resultado, o desenvolvimento da linguagem dos surdos é prejudicado, levando ao seu silenciamento e à falta de compreensão por parte dos ouvintes.

### **4.3 Percepções de gestores, professores e profissionais da APADA**

Esta pesquisa buscou compreender o contexto educacional dos alunos surdos, com foco nas atribuições dos profissionais da Escola APADA. A coleta de dados forneceu informações relevantes sobre a educação em comparação com escolas de ensino regular.

Albânia, professora de área, ministra aulas de Língua Inglesa; Áustria e Dinamarca atuam como pedagogas nos anos iniciais; Bélgica atua na coordenação da escola; Bósnia trabalha como auxiliar no Jardim 1; e Croácia atua no ensino fundamental e médio. Finlândia afirma que atua:

*"Sou professora de Matemática (6º ano até EM turno manhã), Educação Financeira, Libras, Filosofia, Foco de Pesquisa (6º ano ao 9º ano turno manhã). Também sou professora de Língua Portuguesa, História, Filosofia e Educação Socioemocional (4º e 5º ano turno tarde), Libras e Ensino Religioso (1º até 5º ano turno tarde), também sou professora de Educação Infantil só Libras, Ensino Religioso e Educação Socioemocional".*

França respondeu que atua nas seguintes áreas de currículo:

*"Sou professora de alunos surdos, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, nas disciplinas de Geografia, Sociologia e Filosofia (neste ano) e, ainda, sou professora de Libras para alunos ouvintes 6º e 7º ano".*

A partir do questionamento sobre as atribuições dos profissionais, foi identificado que, devido à presença de turmas multisseriadas, os docentes enfrentam um planejamento pedagógico mais complexo. Isso ocorre porque precisam atender simultaneamente a diferentes níveis de aprendizado e currículos, o que pode resultar em sobrecarga e afetar a qualidade do ensino.

No caso da Finlândia, profissional surda que tem a Língua de Sinais como língua materna, ela é responsável por ministrar 13 disciplinas, o que gera uma disparidade significativa em relação aos professores ouvintes, que geralmente têm uma carga curricular menor. Essa sobrecarga pode afetar negativamente a qualidade do ensino, reduzir a atenção individualizada aos alunos e comprometer o planejamento eficaz. A falta de equilíbrio nas atribuições pode também impactar o bem-estar da professora surda, sobrecarregando-a tanto física quanto emocionalmente, prejudicando sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade.

#### **4.4 Comunicação profissionais/alunos surdos**

Quanto à pergunta relacionada à proficiência em Libras dos profissionais da escola APADA, buscou-se compreender a comunicação entre profissionais e alunos, visto que a fluência é essencial para garantir a qualidade do ensino e a inserção social.

Finlândia considera-se fluente, por ser surda, assim como França e Dinamarca, que também atuam como tradutoras e intérpretes de Libras. Albânia, Áustria e Bósnia consideram seu nível de fluência intermediário, assim como Bélgica, que relata conseguir atuar como intérprete.

A abordagem bilíngue na educação de surdos é recente no Brasil, tornando-se parte das políticas educacionais apenas na última década, impulsionada por movimentos sociais, pesquisas linguísticas e novos conhecimentos. Muitos alunos surdos ingressam na escola sem domínio de Libras, e o contato com professores fluentes é fundamental para seu aprendizado.

É essencial que a criança surda tenha contato precoce com adultos surdos fluentes em Libras, facilitando sua aquisição linguística. Esse convívio permite que a criança signifique o mundo de forma mais natural e eficiente. As experiências mais promissoras destacam a importância da atuação direta de adultos surdos ou

sinalizadores, não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a construção da identidade surda.

A Libras é uma língua de menor prestígio social, e o interesse por sua aprendizagem muitas vezes surge por demandas do mercado de trabalho, tornando rara sua aquisição prévia. Segundo Sobral (2008), atuar como tradutor e intérprete de Libras exige responsabilidade na transposição linguística, buscando os significados mais adequados entre as línguas envolvidas.

Além disso, a formação continuada dos profissionais é essencial, pois a Libras passa por atualizações que refletem a evolução cultural e social da comunidade surda. De acordo com Quadros (2006, 2007), a pesquisa sobre metodologias e estratégias inclusivas tem avançado, propondo novas abordagens para o ensino bilíngue e a inclusão educacional.

#### **4.5 Papel da Escola APADA-RS na comunidade surda e sociedade**

Este questionamento busca compreender o papel da escola como um ator social, educacional e mediador — um território que dialoga com o pensamento de Souza (1998), o qual destaca a importância da Língua de Sinais e da convivência entre surdos para a construção de sua identidade e desenvolvimento ideológico. Quando os surdos começaram a se reunir em escolas e associações, formando uma comunidade linguística, passaram a refletir sobre os discursos construídos pela sociedade a seu respeito. Esse processo permitiu que reivindicassem seu espaço, seus direitos e reconhecimento, fortalecendo sua identidade cultural e social.

Albânia, Bélgica e França afirmam que:

*“Na vida da comunidade surda, nossa escola tem grande importância uma vez que é aqui que o aluno surdo se sente respeitado em sua língua e encontra compreensão em situações do cotidiano em que não há acessibilidade.”*

Proporcionar uma educação de qualidade, adequada em Libras, que respeite as especificidades dos surdos e da comunidade, bem como um ambiente saudável e acolhedor para as relações entre surdos. Finlândia destaca::

*“Aqui a escola tem respeito surdo como primeira língua Libras dentro sala de aula, mas aprender como segunda língua é Português.”*

Dinamarca responde:

*“É uma pergunta ampla, vou me ater somente à comunidade surda. Para estes alunos, surdos ou com perdas auditivas, a escola tem um papel fundamental, e pode otimizar, aproximar a educação, a vida em si deste público, como pode ser determinante para expulsá-lo.”*

Áustria, Bósnia e Croácia destacam a importância da escola, pois é ali que se inicia o contato com a sociedade, afastando-se do convívio exclusivo com a família. É nesse espaço que surgem os primeiros desafios e também as conquistas como cidadão. Elas ressaltam ainda que a escola é fundamental como base para a comunicação com os outros, para a expressão pessoal, a acessibilidade e a divulgação de cursos e encontros, aspectos considerados vitais para todos os envolvidos.

A escola, por meio das relações sociais, desempenha um papel essencial nesse desenvolvimento, pois proporciona ao aluno surdo a construção da própria identidade e a compreensão do mundo ao seu redor. Nesse contexto, a interação no ambiente escolar contribui para a definição de suas características individuais e comportamentais, favorecendo sua participação ativa na sociedade.

A pergunta seguinte buscou conhecer os eventos que a escola organiza para manter contato com ex-alunos, de forma a fortalecer o vínculo entre a instituição e a comunidade surda.

Finlândia refere-se aos surdos que sentem saudades da escola e participam da festa junina. Ela cita os Jogos Verde e Vermelho, em que Albânia detalha que os ex-alunos podem participar da abertura e do encerramento das atividades.

Bélgica e Bósnia destacam a Multifeira como outro evento importante. Ex-alunos são convidados a conversar e falar de suas trajetórias para os alunos da escola, e muitos deles participam do curso de Libras oferecido à comunidade. Portanto, a Multifeira não se restringe a ser apenas um espaço de exposição, mas se transforma em um ambiente de diálogo e compartilhamento de experiências, onde os alunos têm a oportunidade de narrar suas trajetórias. Além disso, a participação no curso de Libras evidencia o engajamento coletivo e o incentivo à aprendizagem contínua, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade.

Dinamarca e França relatam que, além dos jogos e atividades festivas, são oferecidos intérpretes de Libras em situações em que ex-alunos necessitem, mesmo não estando mais matriculados na escola.

A escola demonstra um compromisso contínuo com seus alunos, oferecendo apoio mesmo após o término formal do vínculo escolar, ao garantir acesso aos recursos necessários — como intérpretes de Libras — para que todos possam continuar a usufruir dos benefícios educacionais e culturais.

Croácia não soube informar sobre os eventos devido à falta de compreensão da língua portuguesa, o que provavelmente impediu o participante da pesquisa de fornecer as informações solicitadas. Essa limitação linguística pode estar relacionada à predominância da Língua de Sinais em sua comunicação cotidiana, dificultando sua interação com o idioma escrito ou falado.

O contato entre ex-alunos surdos e a escola é essencial para fortalecer sua identidade, inclusão e participação social. Esse vínculo permite que a escola continue sendo um território de referência para a comunidade surda, proporcionando oportunidades de troca de experiências, apoio profissional e socialização.

Sobre a valorização da cultura surda, França cita que:

*“A presença de ex-alunos surdos em eventos e atividades escolares fortalece o reconhecimento da Libras e da identidade surda dentro da instituição, servindo de inspiração para novos alunos.”*

Portanto, manter o contato entre ex-alunos surdos e a escola não apenas fortalece os laços com a instituição, mas também promove empoderamento, pertencimento e acessibilidade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Albânia afirma que:

*“Falta de estrutura e apoio familiar, e algumas dificuldades educacionais específicas de alunos que chegam sem uma língua, sem conhecer a Libras, ou que passaram a vida em uma escola regular como inclusão sem o contato com a Libras.”*

Fica evidente que a ausência de uma estrutura adequada e do apoio familiar pode dificultar o desenvolvimento educacional de alunos surdos que chegam à escola sem uma língua estabelecida. Isso ocorre especialmente com aqueles que não tiveram acesso à Libras desde cedo ou que passaram a vida em escolas regulares sem contato com a língua de sinais, o que pode comprometer seu aprendizado e sua comunicação.

Áustria aponta a falta de materiais adaptados em Libras, enquanto Dinamarca defende que a escola em que trabalha oportuniza a verdadeira inclusão: alunos

surdos aprendem com o mesmo currículo, porém em Libras, sem o falso conceito de que inclusão é apenas colocar todos os alunos dentro de uma mesma sala.

As participantes compartilham da perspectiva de que a inclusão não se resume a colocar alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço, sem garantir os recursos necessários para seu aprendizado. A escola defende que a adaptação do currículo para a Libras é essencial para que os alunos surdos tenham uma educação de qualidade, permitindo que aprendam de forma acessível e efetiva, sem depender exclusivamente de materiais não adaptados.

Bélgica afirma que:

*“São inúmeros os desafios com relação à educação dos surdos, mas algo que me preocupa muito é a grande maioria dos pais não saberem a Libras para se comunicarem com seus filhos.”*

Bósnia e França concordam que:

*“Participação familiar são desafios, acredito que seja referente a falta de apoio das famílias dos próprios alunos surdos. Alguns alunos apresentam não só a surdez, mas outras deficiências: intelectual.”*

Finlândia percebe a fluência e os novos sinais como desafios, por ser surda. A fluência na Libras e a criação de novos sinais representam um desafio para uma professora surda, especialmente devido à ausência de um espaço formal para pesquisa e padronização desses sinais. Embora a cultura surda estabeleça que os sinais sejam convencionados pelos próprios sujeitos surdos, atualmente muitos deles surgem e se disseminam rapidamente pelas redes sociais, sem um controle ou validação oficial. Isso pode gerar incertezas sobre a correção, a modificação ou a aceitação desses sinais dentro da comunidade surda.

Segundo Albânia, Bélgica e França, a instituição deve oferecer uma educação de qualidade em Libras, respeitando as especificidades da comunidade surda e proporcionando um ambiente acolhedor para suas relações sociais. Finlândia enfatiza o respeito à Libras como primeira língua dentro da sala de aula, enquanto o Português é ensinado como segunda língua, garantindo o desenvolvimento bilíngue dos alunos. Já a Dinamarca destaca que a escola pode tanto aproximar a educação e a vida dos surdos quanto atuar como um fator de exclusão, caso não ofereça acessibilidade e suporte adequados.

Áustria, Bósnia e Croácia ressaltam que a escola é o primeiro espaço onde o aluno surdo estabelece contato social fora do ambiente familiar, enfrentando desafios e conquistando seu espaço como cidadão. Dessa forma, a instituição não apenas transmite conhecimento, mas também contribui para a inclusão social, autonomia e identidade surda.

O estudo destaca que os discursos em sala de aula revelam papéis sociais e culturais distintos dos encontrados no ambiente familiar. O professor exerce um papel fundamental ao orientar a atenção dos alunos, avaliar suas respostas e estimular o aprendizado coletivo. Nesse contexto, as interações entre alunos possibilitam a construção de conhecimento social e afetivo, essencial para o desenvolvimento integral.

A partir deste questionamento, o estudo aponta que, para alunos surdos, a comunicação em sala de aula apresenta desafios específicos, pois muitos vêm de lares ouvintes, onde o desenvolvimento linguístico não ocorre da mesma forma que entre crianças ouvintes. Dessa forma, eles precisam se adaptar a um ambiente educacional que utiliza o visual, diferente da oralidade de seus lares.

No entanto, a inclusão escolar nem sempre se reflete no ambiente social. Após a formação, os surdos enfrentam desafios no mercado de trabalho e na sociedade ouvinte, onde o modelo inclusivo adotado na escola não se reproduz integralmente. Portanto, faz-se necessário repensar a inclusão educacional, garantindo que a escola não seja uma “bolha”, mas sim um espaço que prepare os alunos para a convivência e interação real com a sociedade, sem comprometer suas identidades e singularidades.

#### 4.5.1 A escola sob a perspectiva dos alunos

A pergunta buscou saber o tempo de permanência dos alunos, pois tais indicativos retratam se o estudante acompanha o currículo de forma satisfatória, além de ajudar a identificar os fatores que levam alunos surdos a abandonar as escolas regulares, como a falta de acessibilidade, metodologias inadequadas e dificuldades de comunicação.

A pesquisa investigou, entre outros aspectos, a permanência dos estudantes na instituição APADA, com o intuito de compreender os fatores que favorecem ou dificultam a trajetória escolar dos alunos surdos. Essa análise se mostra relevante,

pois permite avaliar se o estudante acompanha o currículo de forma satisfatória, além de contribuir para a identificação de causas relacionadas à evasão escolar.

Os dados obtidos indicam que 63% dos alunos estão matriculados há mais de 12 anos na instituição, enquanto 37% estão há menos de 12 anos. Essa permanência prolongada sinaliza a importância de um ambiente escolar acessível, onde há maior adaptação às necessidades linguísticas e comunicacionais dos alunos surdos.

Em contraste, nas escolas regulares observa-se que, frequentemente, a mediação do conhecimento se limita à atuação do tradutor e intérprete de Libras. No entanto, muitos desses profissionais não possuem formação pedagógica específica, o que compromete a efetividade do processo educativo. Esse cenário evidencia lacunas na mediação entre os conteúdos curriculares e a compreensão dos alunos surdos, especialmente nos anos iniciais, quando a aquisição da Língua de Sinais ainda está em desenvolvimento.

Diante disso, os resultados reforçam a necessidade de repensar o papel das escolas regulares, compreendendo-as como espaços mediadores da comunicação, que devem garantir não apenas a presença física do aluno surdo, mas também a construção de uma aprendizagem significativa, pautada na acessibilidade linguística, na valorização da Libras e na adoção de metodologias pedagógicas inclusivas.

#### 4.5.2 Qual a forma de comunicação em casa?

Os dados referentes à comunicação entre alunos surdos e seus familiares apontam que 25% dos estudantes utilizam a leitura labial como principal forma de interação em casa, enquanto 75% mantêm a comunicação com suas famílias por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse resultado evidencia a eficácia das ações escolares voltadas à formação em Libras, sobretudo a oferta de cursos para os familiares, o que tem favorecido uma comunicação mais efetiva entre pais e filhos surdos.

A presença da Libras no ambiente familiar mostra-se fundamental para a construção de vínculos afetivos sólidos, promovendo uma interação mais significativa e reduzindo o sentimento de isolamento frequentemente vivenciado pela criança surda no contexto doméstico. Quando os familiares compreendem e utilizam a língua materna do aluno surdo, o relacionamento familiar tende a se fortalecer,

refletindo diretamente no aumento da autoestima da criança e no favorecimento de seu desenvolvimento socioemocional.

Além disso, os alunos cujas famílias utilizam estratégias acessíveis de comunicação apresentam melhor desempenho escolar, pois vivenciam uma continuidade linguística entre o ambiente educacional e o familiar. Em contrapartida, aqueles que dependem exclusivamente da leitura labial para interagir em casa enfrentam dificuldades significativas, por estarem constantemente divididos entre a língua gestual predominante no espaço escolar e a língua oralizada no ambiente doméstico. Essa fragmentação compromete a compreensão, o engajamento nas atividades pedagógicas e o desenvolvimento integral do estudante.

#### **4.6 A importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda**

A criança ouvinte, desde o nascimento, é exposta à língua oral, adquirindo naturalmente uma linguagem que possibilita sua comunicação e interação com o meio. No entanto, a criança surda nem sempre recebe a mesma oportunidade, pois a sociedade ainda não está plenamente preparada para sua inclusão linguística. Dessa forma, não se pode afirmar que a surdez causa limitações cognitivas e afetivas, pois as verdadeiras barreiras estão na falta de condições adequadas para seu desenvolvimento.

Segundo Góes (1999), os surdos são frequentemente associados a estereótipos como pensamento concreto, baixa sociabilidade e imaturidade emocional. Contudo, diversos profissionais têm buscado alternativas para garantir melhor desempenho linguístico, social, educacional e cultural a esse grupo. Essas iniciativas vêm sendo implementadas em países da Europa, nos Estados Unidos, na América Latina e no Brasil.

A aquisição da língua permite à criança construir sua subjetividade e se inserir no processo dialógico de sua comunidade. No caso das crianças surdas, especialmente aquelas filhas de pais ouvintes, esse processo não ocorre naturalmente, pois as modalidades linguísticas utilizadas pelos pais não são facilmente assimiladas por elas. Como consequência, muitos surdos chegam à vida adulta sem adquirir plenamente uma língua, devido à falta de acesso à Libras na infância.

Harrison (2000) destaca que a língua de sinais possibilita à criança surda adquirir conhecimento sobre o mundo e sobre si mesma. Para que isso ocorra de forma natural, é essencial que a língua seja inserida nos primeiros três anos de vida. No Brasil, entretanto, a detecção da surdez nem sempre ocorre precocemente, dificultando o acesso à Libras. Além disso, a importância da língua de sinais nem sempre é enfatizada pelos profissionais responsáveis pelo diagnóstico.

Dessa forma, é fundamental que profissionais da saúde e da educação informem as famílias sobre a relevância da Libras para o desenvolvimento educacional, social e cultural da criança surda. Como sugere Harrison (2000), a introdução da língua no período adequado traz benefícios tanto para a criança quanto para a dinâmica familiar, promovendo sua inclusão plena na sociedade.

#### 4.6.1 Sobre a experiência estudar em escolas regulares

Os dados levantados indicam que 50% dos alunos surdos participantes destacam a necessidade de profissionais tradutores e intérpretes de Libras devidamente capacitados para atuar no ambiente escolar. Essa demanda reforça a importância da qualificação desses profissionais, cuja atuação vai além da mera tradução de conteúdos. A presença do intérprete de Libras em sala de aula é essencial para garantir o acesso real e equitativo aos conteúdos acadêmicos, promovendo uma mediação linguística que favoreça a aprendizagem significativa.

Entretanto, os próprios alunos enfatizam que o papel do intérprete não se limita à transposição linguística, mas deve possibilitar a compreensão efetiva dos conteúdos, respeitando o tempo de aprendizagem e as especificidades linguísticas do sujeito surdo. Essa perspectiva reforça a importância de uma atuação pedagógica articulada entre professor e intérprete, bem como a necessidade de formação continuada para esses profissionais.

Os dados analisados demonstram que a permanência de alunos surdos em escolas regulares é significativa, mas a inclusão efetiva ainda apresenta desafios. A inclusão não se restringe à surdez, mas envolve uma reflexão mais ampla sobre a convivência com diferentes culturas, línguas e crenças. O debate sobre a educação de surdos contrapõe duas perspectivas: a valorização da identidade e cultura surda, com o ensino em Língua de Sinais, e a inserção do aluno surdo na escola regular, buscando sua integração na comunidade majoritária.

Apesar da presença física, muitos alunos surdos não são plenamente considerados no ambiente escolar, resultando em uma inclusão superficial. A falta de compartilhamento de uma língua comum dificulta o desenvolvimento linguístico, social e afetivo, prejudicando sua formação. Dessa forma, a inclusão só será realmente benéfica se respeitar as especificidades dos alunos surdos, garantindo-lhes um ambiente educacional adequado, no qual possam aprender em sua língua de domínio e interagir plenamente com professores e colegas fluentes em Língua de Sinais.

A experiência da inclusão também traz benefícios aos alunos ouvintes, permitindo-lhes desenvolver maior compreensão e respeito pela comunidade surda. No entanto, essa aprendizagem não pode ocorrer à custa do desenvolvimento dos alunos surdos. Portanto, é essencial criar espaços educacionais que respeitem e valorizem a diversidade, assegurando oportunidades equitativas de aprendizado para todos.

#### 1.6.2 Sobre a necessidade de melhorias na escola

A questão 4 aponta, segundo os alunos, a necessidade de profissionais tradutores e intérpretes de Libras capacitados. A presença desses intérpretes em sala de aula é essencial para garantir o acesso dos alunos surdos aos conteúdos acadêmicos. No entanto, o objetivo principal não é apenas a tradução dos conteúdos, mas sua compreensão significativa. Para isso, é necessário que o intérprete estabeleça uma relação próxima com o aluno, assegurando que a aprendizagem ocorra de forma eficaz.

No ensino fundamental, médio e superior, a função do intérprete vai além da mera tradução, pois os alunos surdos frequentemente enfrentam limitações linguísticas devido à falta de sinais convencionados para determinados termos. Além disso, a ausência de planejamento e trabalho em equipe dificulta a inclusão efetiva desses estudantes.

Os dados coletados evidenciam que a escola dispõe de uma variedade de recursos educacionais, como aulas de robótica, materiais didáticos diversificados, jogos pedagógicos, biblioteca, tablets, acesso à internet, práticas esportivas, um acervo atualizado de livros e o uso de diferentes aplicativos. Tais elementos demonstram um esforço contínuo da instituição em se atualizar quanto aos

conteúdos curriculares e às inovações tecnológicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

É importante destacar que, especialmente no contexto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a oferta de recursos educacionais costuma ser limitada. Contudo, no caso desta escola, observa-se uma infraestrutura que busca garantir equidade no acesso ao conhecimento, possibilitando aos alunos um desenvolvimento pleno. Assim, percebe-se que a instituição não está em desvantagem em relação a outras escolas regulares, mas sim empenhada em oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e atualizada.

Os dados levantados indicam que 50% dos alunos surdos participantes destacam a necessidade de profissionais tradutores e intérpretes de Libras devidamente capacitados para atuar no ambiente escolar. Essa demanda reforça a importância da qualificação desses profissionais, cuja atuação vai além da mera tradução de conteúdo. A presença do intérprete de Libras em sala de aula é fundamental para garantir o acesso real e equitativo aos conteúdos acadêmicos, promovendo uma mediação linguística que favoreça a aprendizagem significativa.

Entretanto, os próprios alunos enfatizam que o papel do intérprete não se limita à transposição linguística, mas deve possibilitar a compreensão efetiva dos conteúdos, respeitando o tempo de aprendizagem e as especificidades linguísticas do sujeito surdo. Essa perspectiva reforça a importância de uma atuação pedagógica articulada entre o professor e o intérprete, além da necessidade de formação continuada para esses profissionais.

4.6.3 Quais recursos a escola oferece? Ex.: acesso a bibliotecas, acervos audiovisuais, mapas, jogos educativos ou outros materiais que complementam o aprendizado?

Quadro 6 - Respostas da questão 4 do formulário

Argentina	Não
Bolívia	Eu gosto robótica muito meu favorito
Brasil	Materiais
Chile	Todos são iguais
Colômbia	Jogos, biblioteca, tablet

Equador	Eu gostei esportes mais aprender também estudar e ler livros
Peru	Acessos a aplicativos
Paraguai	Todos iguais exemplos

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda no que se refere às condições de ensino, 50% dos estudantes afirmaram não perceber a necessidade de melhorias estruturais na escola, o que pode indicar que, do ponto de vista físico e organizacional, a instituição já apresenta recursos considerados satisfatórios pelo público atendido. No entanto, esse dado não elimina a necessidade de refletir continuamente sobre os recursos pedagógicos, comunicacionais e humanos, que impactam diretamente na efetividade da inclusão escolar.

Os dados coletados evidenciam que a escola dispõe de uma variedade de recursos educacionais, como aulas de robótica, materiais didáticos diversificados, jogos pedagógicos, biblioteca, tablets, acesso à internet, práticas esportivas, bem como um acervo atualizado de livros e o uso de diferentes aplicativos. Tais elementos demonstram um esforço contínuo da instituição em se atualizar quanto aos conteúdos curriculares e às inovações tecnológicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

É importante destacar que, especialmente no contexto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a oferta de recursos educacionais costuma ser limitada. Contudo, no caso desta escola, observa-se uma infraestrutura que busca garantir equidade no acesso ao conhecimento, possibilitando aos alunos um desenvolvimento pleno. Assim, percebe-se que a instituição não se encontra em desvantagem em relação a outras escolas regulares, mas sim empenhada em oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e atualizada.

Conforme demonstrado no Quadro 6, nesta pergunta, observou-se que alguns alunos não compreenderam a questão escrita em português.

#### 4.6.4 Sobre as dificuldades de compreensão do português

A língua de sinais surge da necessidade natural dos surdos de se comunicarem e participarem ativamente da sociedade, uma vez que enfrentam

dificuldades na aquisição da língua oral e escrita. Assim como as línguas orais, ela possui regras gramaticais, complexidade linguística e expressões metafóricas, variando conforme a nacionalidade e até mesmo a regionalidade.

Segundo Sacks (1998), as línguas de sinais apresentam estrutura gramatical e semântica completas, embora distintas das línguas faladas e escritas. No entanto, vivemos em uma sociedade ouvinte, onde a comunicação é baseada na oralidade e na escrita, tornando essencial que todos tenham acesso à língua majoritária para integração social e aquisição de conhecimento. Para os surdos, esse acesso é limitado, o que torna fundamental a incorporação da língua de sinais em sua formação.

Góes (1999) destaca que a língua de sinais é essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e interpessoal dos surdos, promovendo sua subjetividade. Sacks (1998) reforça que um indivíduo sem acesso a uma língua fica restrito em seus pensamentos e na compreensão do mundo. Isso se aplica às crianças surdas que não tiveram contato com a língua de sinais e também não obtiveram êxito na língua oral ou escrita.

O aprendizado de uma língua permite que a criança surda compreenda e atribua significados ao mundo, respeitando suas peculiaridades culturais. Para isso, é fundamental que ela tenha acesso à sua língua materna, garantindo sua fluência para, posteriormente, tornar-se bilíngue.

#### 4.6.5 Acerca dos pais ouvintes

Em relação à questão sobre a condição auditiva dos pais dos alunos surdos, os dados indicam que 100% dos responsáveis são ouvintes. Esse resultado corrobora com estudos na área da surdez que apontam que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes. Um dos principais estudos que aborda essa estatística é de Mitchell e Karchmer (2004), publicado no *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, que apresenta o dado de que cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. Esse estudo analisou dados populacionais e educacionais nos EUA, mas a estatística se aplica globalmente, sendo corroborada por outras pesquisas na área da educação de surdos e linguística.

Tal fato tem implicações significativas no processo de aquisição da língua de sinais e no desenvolvimento da comunicação desde os primeiros anos de vida, uma

vez que muitos pais ouvintes não dominam a Libras ou têm pouco contato com a comunidade surda. Isso evidencia a importância do papel da escola como mediadora no processo de inclusão linguística e social, oferecendo suporte tanto aos alunos quanto às suas famílias.

#### 4.6.6 Sobre os familiares surdos

Os dados obtidos revelam que 50% dos alunos surdos afirmaram ter familiares surdos, enquanto os outros 50% relataram não possuir nenhum familiar com deficiência auditiva. Esse dado é relevante para a compreensão das dinâmicas de vínculo e apoio familiar, especialmente no que diz respeito à comunicação e ao reconhecimento da identidade surda no ambiente doméstico.

A presença de outros membros surdos na família pode favorecer o desenvolvimento linguístico e cultural da criança surda, possibilitando maior contato com a Libras e com elementos da cultura surda desde a infância. Por outro lado, a ausência de familiares surdos pode representar desafios adicionais, especialmente se os familiares ouvintes não dominam a língua de sinais, o que pode limitar as interações e o apoio no processo de escolarização e socialização.

A interação familiar é essencial para o desenvolvimento social da criança, sendo a família o primeiro espaço de aprendizado e transmissão de valores (Guarinello; Lacerda, 2007; Negreli; Marcon, 2006). O tratamento recebido no ambiente familiar influencia diretamente a autoimagem da criança (Stelling, 1999).

A escola pode oferecer apoio à família na promoção da qualidade de vida da criança surda e no fortalecimento de suas relações sociais (Oliveira, 2004).

No entanto, diferentemente das crianças ouvintes, que desde cedo têm contato com a linguagem oral, “95% são filhas de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais” (Skliar, 1997). Essa falta de interação linguística pode prejudicar o desenvolvimento educacional das crianças surdas (Quadros; Cruz, 2011). Além disso, o acesso tardio a uma língua estruturada pode causar problemas de memória de curta duração, impactando a aprendizagem (Wilson; Emmorey, 2002).

Dessa forma, a família tem um papel fundamental na construção da identidade e no desenvolvimento da criança (Barbosa, 2004; Jesus; Domingues,

2005). Escola, família e sociedade devem atuar juntas para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral da criança surda como cidadã.

Portanto, o dado evidencia a importância de considerar o contexto familiar no planejamento pedagógico e nas ações de inclusão, promovendo estratégias que fortaleçam o vínculo entre escola, aluno e família, independentemente da condição auditiva dos familiares.

## 5 APROXIMAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES SUJEITOS DA PESQUISA

Todos os participantes da pesquisa estão envolvidos, de alguma forma, com a educação e a comunicação em um contexto bilíngue (Libras e Português), e cada sujeito percebe e vivencia os desafios e potencialidades dessa interação.

Os participantes da pesquisa (alunos surdos) são todos filhos de pais ouvintes. A família desempenha um papel fundamental no crescimento e na formação do indivíduo, pois é o primeiro ambiente onde ele desenvolve sua identidade, suas capacidades e suas relações sociais. Além disso, é no convívio familiar que a criança inicia sua integração na sociedade.

Existem três principais tipos de famílias no contexto da surdez no Brasil. A mais comum é formada por pais e filhos ouvintes, que se comunicam em português. Outra é composta por pais e filhos surdos, que utilizam a Libras. Já a terceira envolve pais ouvintes com filhos surdos, cuja vivência requer atenção especial, especialmente a partir do momento em que recebem o diagnóstico da surdez da criança.

Mas quais são as diferenças entre pais de filhos surdos e pais de filhos ouvintes? Pais e filhos ouvintes utilizam a língua portuguesa oral em seu cotidiano, participando da cultura ouvinte por meio da fala e da audição. Expressam emoções, interagem socialmente, consomem mídia, debatem e comunicam-se de diversas formas, modulando a voz conforme a ocasião. Na educação de surdos, essas pessoas são denominadas ouvintes.

Em famílias de pais e filhos surdos, a comunicação ocorre de forma natural e fluente por meio da língua de sinais, sem bloqueios ou conflitos. A criança surda é plenamente acolhida, integrada e participa de todos os momentos familiares, sejam alegres ou difíceis. Nessas famílias, a aceitação é incondicional, e não há barreiras linguísticas, cognitivas ou psicológicas, garantindo um ambiente de comunicação plena e inclusão.

Esta pesquisa tem como participantes filhos surdos de pais ouvintes, sendo que crianças surdas congênitas ou que perderam a audição nos primeiros meses de vida geralmente nascem em famílias ouvintes.

Inicialmente, os pais enfrentam frustração e buscam formas de tornar o filho ouvinte, desejando que ele fale e escute. No entanto, sem referências sobre a comunidade surda e sua língua, encontram dificuldades na comunicação.

A criança, por sua vez, também enfrenta barreiras para se expressar, o que pode gerar isolamento e conflitos familiares, tornando a situação um desafio a ser superado.

Em sua maioria, os pais ouvintes veem a surdez apenas como uma deficiência auditiva, sem compreender a perspectiva dos surdos, suas formas de comunicação, vivências e sentimentos. Eles geralmente desconhecem a Libras e sua importância na educação, no desenvolvimento da identidade e subjetividade da criança surda. Ao não reconhecerem a cultura surda, esses pais dificultam o desenvolvimento da identidade surda de seus filhos.

A pesquisa traz participantes surdos com diferentes culturas: surdos que falam e compreendem somente a Libras e surdos que leem lábios, o que não significa que sejam oralizados (isto é, que consigam pronunciar alguma palavra).

Surdos com identidades híbridas são pessoas que, inicialmente, ouvem e falam português, mas se tornam surdas ao longo da vida. Elas percebem o mundo de forma visual, desenvolvem sua língua materna e se comunicam por meio de sinais.

Surdos com identidades de transição são aqueles criados na cultura ouvinte que, ao se integrar à comunidade surda, ainda mantêm traços de sua identidade anterior. Já os surdos com identidade surda incompleta vivem sob uma ideologia ouvinte, negando sua identidade surda e preferindo oralizar e ler lábios. As identidades surdas flutuantes referem-se a surdos que, consciente ou inconscientemente, buscam se integrar à cultura ouvinte, mas não conseguem se comunicar oralmente nem se inserir na comunidade surda por falta de fluência em Libras.

Embora essa categorização busque desafiar a visão tradicional da surdez como uma deficiência auditiva, espera-se que o movimento de inclusão traga mudanças significativas na promoção de políticas linguísticas que valorizem a cultura e a educação surda, permitindo uma melhor compreensão das diferentes identidades surdas.

Neste estudo foram entrevistados professores surdos e professores ouvintes. A aproximação entre professores surdos e ouvintes ocorre principalmente no contexto educacional, onde ambos têm a missão de garantir o aprendizado e a inclusão de alunos surdos. Ambos têm o mesmo compromisso com a educação e o

bem-estar dos alunos, trabalhando para promover um ambiente inclusivo e acessível.

Tanto professores surdos quanto ouvintes, dependendo da formação, podem se adaptar ao uso de diferentes metodologias, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou a comunicação oral, visando o melhor aprendizado dos alunos.

Professores surdos têm uma compreensão mais profunda da experiência de ser surdo e, por isso, podem ter uma empatia única com os alunos surdos, enquanto professores ouvintes, especialmente os que têm conhecimento da surdez, também desenvolvem habilidades de compreensão e respeito pela comunidade surda.

Professores surdos vivem a surdez como parte de sua identidade, o que pode enriquecer a forma como ensinam e se comunicam com os alunos surdos. Eles têm uma vivência pessoal da língua de sinais e da cultura surda. Já os professores ouvintes, apesar de poderem ter experiência na educação de surdos, podem não compartilhar da mesma perspectiva cultural e vivencial.

Professores surdos, muitas vezes, são mais fluentes em Libras e utilizam essa língua de forma natural para ensinar, promovendo a cultura surda de maneira mais autêntica. Já os professores ouvintes, dependendo da formação, podem recorrer ao uso de estratégias orais, como a leitura labial, ou se utilizar de intérpretes, caso não sejam fluentes em Libras.

Enquanto professores ouvintes podem precisar de uma formação mais intensa e de recursos específicos para ensinar surdos, como aprender Libras ou entender as particularidades da comunicação surda, os professores surdos, pela sua própria experiência, já possuem as habilidades linguísticas e culturais necessárias para interagir diretamente com os alunos surdos.

A diferença entre professores surdos e ouvintes reside na experiência direta com a surdez e na forma como abordam a educação dos alunos. No entanto, a colaboração entre ambos é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, onde tanto professores surdos quanto ouvintes podem aprender e ensinar, enriquecendo a experiência educacional de todos.

A Escola de Surdos APADA, em Sapiranga-RS, composta por diferentes culturas e sujeitos, mantém uma forte presença da cultura surda, especialmente por conta da permanência de profissionais e alunos por mais de 12 anos. A escola reflete a luta das minorias linguísticas, representadas pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), e enfrenta desafios culturais ao interagir com a cultura dominante.

A inclusão dessas minorias está relacionada à afirmação da identidade dos sujeitos marginalizados, que buscam ressignificar seu papel social e garantir o direito de ser diferente.

A cultura escolar é vivida e reformulada pelos sujeitos no cotidiano, no processo escolar — como matrícula e provas — criando distinções entre os que pertencem e os que ficam à margem. A escola é um ambiente que acolhe surdos e ouvintes, com muitos profissionais que, embora conheçam ou não a cultura surda, contribuem para a integração dos novos surdos e para a consolidação da cultura surda na instituição.

A Escola Bilíngue de Surdos APADA-RS constitui-se como um território educacional multifacetado, promovendo contribuições relevantes nos âmbitos educacional e social. Fundamentada na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como principal meio de instrução e comunicação, a escola favorece a construção da identidade surda e do sentimento de pertencimento. A convivência entre sujeitos surdos, mediada por práticas pedagógicas acessíveis e desenvolvidas por profissionais especializados, potencializa os processos de aprendizagem. Além disso, a instituição oferece cursos gratuitos de Libras para famílias, ouvintes e membros da comunidade, ampliando o alcance da inclusão linguística.

A APADA-RS também se destaca como espaço de acolhimento, conectando famílias com vivências semelhantes e fortalecendo laços comunitários. Atua como ponte entre a sociedade ouvinte e a comunidade surda, promovendo a valorização cultural e a troca intergeracional de saberes. Em constante transformação, a escola reafirma seu compromisso com o desenvolvimento individual e coletivo, exercendo um papel protagonista no território enquanto espaço de inclusão na região do Vale do Paranhana e arredores.

## 6 CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que a escola bilíngue para surdos APADA-RS está estrategicamente disponível para atender os surdos das regiões do Vale do Paranhana, Vale dos Sinos e da região metropolitana, sobretudo por sua proximidade com diversos municípios dessa área. A APADA-RS oferece acesso contínuo à educação bilíngue em um ambiente adequado, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, ao proporcionar um espaço em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a principal língua de instrução e comunicação. Essa condição possibilita que os alunos se desenvolvam linguística e cognitivamente sem as barreiras comuns da comunicação oral. Além disso, a convivência com outros surdos na escola contribui significativamente para a construção da identidade surda, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade surda — algo que pode ser limitado em escolas regulares.

Professores e profissionais especializados em educação bilíngue aplicam estratégias específicas que garantem um aprendizado acessível e significativo para esses alunos. Diferentemente do ambiente das escolas regulares, onde os estudantes surdos frequentemente enfrentam dificuldades para acompanhar as aulas, mesmo com intérpretes, pois a dinâmica pedagógica não é adaptada às suas necessidades, a escola bilíngue organiza uma estrutura curricular pensada para atender essas demandas específicas.

O estudo ainda destacou que a APADA-RS mantém tradutores e intérpretes de Libras para ex-alunos, preservando assim vínculos e funcionando como um território de refúgio e apoio nos momentos em que a comunicação enfrenta barreiras. Outro benefício apontado é o transporte e o acompanhamento familiar, que facilitam o deslocamento diário dos estudantes dentro da própria região e incentivam a participação das famílias no processo educacional, reforçando o suporte ao aprendizado. Para muitas famílias, a inclusão em escolas regulares pode parecer uma opção de menor custo, já que contratar um intérprete pode sair mais barato que arcar com transporte e mensalidades, mas isso nem sempre garante uma educação de qualidade.

É importante salientar que, sem as adaptações necessárias, os alunos surdos correm o risco de não receber um ensino adequado, o que torna as escolas bilíngues regionais essenciais para assegurar uma educação acessível e de

qualidade. A escola de surdos configura-se, assim, como um território de inclusão e acolhimento para as famílias, oferecendo um ambiente que respeita e valoriza a cultura surda e promove o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse espaço vai além da função educacional, atuando também como centro de apoio e fortalecimento para as famílias.

A defesa da escola bilíngue extrapola o território físico: ao oferecer cursos gratuitos de Libras para famílias e para a comunidade, a APADA-RS torna-se um ambiente de refúgio e aconchego. Muitas famílias, especialmente pais ouvintes de crianças surdas, enfrentam dificuldades para compreender e se comunicar com seus filhos; a escola, por meio de programas de orientação, cursos de Libras e encontros para esclarecimento de dúvidas, auxilia essas famílias a se aproximarem do universo linguístico e cultural dos alunos.

A APADA-RS desempenha papel fundamental na construção de uma comunidade surda forte, oferecendo um ambiente de longa permanência para profissionais e alunos, que se transforma em território de interação entre surdos, fortalecendo sua identidade e senso de pertencimento. Além disso, a escola permite que as famílias se conectem com outras que compartilham experiências semelhantes, formando uma rede de apoio essencial para a inclusão e desenvolvimento dos estudantes. O modelo de ensino bilíngue adotado, com Libras como primeira língua e o português como segunda, garante pleno acesso ao conhecimento sem as barreiras presentes nas escolas regulares, transmitindo segurança às famílias de que seus filhos recebem uma educação adequada às suas necessidades. A ampla maioria dos entrevistados afirmou que os pais são participativos, reflexo de uma escola inclusiva que incentiva o envolvimento familiar por meio de reuniões, eventos culturais e projetos colaborativos, fortalecendo a relação entre escola e família e assegurando que a inclusão seja efetiva.

Assim, a escola de surdos revela-se não apenas um espaço de aprendizagem, mas um verdadeiro território de acolhimento e inclusão, onde alunos e famílias encontram apoio, pertencimento e oportunidades para o desenvolvimento pleno. No entanto, é necessário refletir que a escola bilíngue deve ser um espaço de inclusão e desenvolvimento, mas não uma bolha isolada da realidade. O objetivo não é manter os alunos restritos ao convívio apenas com surdos, mas garantir que possuam uma base linguística forte para se comunicarem, aprenderem e interagirem com o mundo ao seu redor. Embora a escola ofereça um ambiente linguístico

acessível, os alunos precisam estar preparados para enfrentar desafios fora dela, visto que universidades, ambientes de trabalho e a sociedade em geral ainda são predominantemente ouvintes. Por isso, é fundamental que os surdos desenvolvam estratégias de comunicação para navegar nesses contextos.

O estudo aponta que, em sua maioria, os alunos não compreendem bem o português escrito, revelando uma lacuna de aprendizado que deve ser suprida pela escola. É essencial que os estudantes surdos aprendam não apenas Libras, mas também o português escrito, já que essa é a principal forma de comunicação na sociedade em geral. Esse domínio facilita o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho e a outras oportunidades. Os alunos devem sair da escola com autonomia para buscar seus direitos, utilizar intérpretes quando necessário e se adaptar a diferentes contextos. A escola não pode ser um espaço de dependência, mas sim de fortalecimento para que possam atuar no mundo com confiança. Dessa forma, a escola bilíngue torna-se um ponto de partida para que os alunos surdos se desenvolvam plenamente, sem barreiras linguísticas, e ao mesmo tempo estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo ouvinte.

A APADA-RS atualmente conta com apenas dois professores surdos em seu quadro efetivo, o que evidencia a importância desses profissionais como referências para os alunos, ao demonstrarem o uso natural da Língua de Sinais e oferecerem um modelo linguístico acessível, facilitando o aprendizado e fortalecendo a identidade surda. A presença de professores surdos eleva a autoestima dos alunos, mostrando que a surdez não é impedimento para o sucesso acadêmico e profissional, além de contribuir para a construção de uma identidade surda positiva. Esses professores compartilham experiências semelhantes às dos alunos e compreendem as dificuldades enfrentadas em um mundo majoritariamente ouvinte, tornando-os mais sensíveis às necessidades educacionais, emocionais e sociais dos estudantes.

Valorizar a presença de professores surdos nas escolas é um passo fundamental para fortalecer a inclusão real e garantir oportunidades de trabalho para profissionais surdos, promovendo equidade dentro da própria comunidade. Isso não implica excluir professores ouvintes, mas garantir prioridade para surdos, especialmente em disciplinas onde a Língua de Sinais é essencial para a comunicação direta e para o desenvolvimento dos alunos. O estudo também aponta uma conduta preocupante: a sobrecarga de um professor surdo que ministra treze

disciplinas. Tal excesso compromete a qualidade do ensino, afeta o bem-estar do profissional e sua capacidade de atender adequadamente às necessidades dos alunos. Independentemente de serem surdos ou ouvintes, os professores precisam de tempo para preparar aulas, corrigir atividades e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes; dividir a atenção entre tantas disciplinas pode prejudicar a profundidade e a eficiência do ensino, além de levar ao esgotamento físico e mental. Assim, a escola deve distribuir as disciplinas de forma justa entre os professores, respeitando limites e competências individuais. Para garantir um ambiente de ensino de qualidade, é fundamental que a gestão pedagógica seja equilibrada, podendo envolver a contratação de mais professores surdos e o incentivo à formação superior desses profissionais.

Outro dado importante revelado pelo estudo refere-se à qualidade da tradução dos intérpretes da escola. Um entrevistado destacou o esforço desses profissionais para escrever no papel durante as traduções, evidenciando a necessidade de formação específica para atuar de maneira eficaz e ética. A formação de intérpretes de Língua de Sinais é imprescindível para garantir a qualidade da tradução e interpretação, assegurando o acesso adequado à comunicação em diferentes contextos, como escolas, universidades, hospitais e ambientes de trabalho. Intérpretes que não dominam a Língua de Sinais não possuem fluência e, dado o amplo contexto educacional, necessitam de conhecimento em técnicas específicas de interpretação.

Interpretar não é simplesmente traduzir palavra por palavra, mas adaptar o conteúdo para que faça sentido cultural e linguisticamente. Além disso, os intérpretes devem seguir um código de ética que inclui imparcialidade, sigilo profissional e respeito à comunidade surda. Há diferentes áreas de atuação na interpretação — educacional, jurídica, médica e institucional —, cada uma exigindo conhecimentos específicos, e a formação desses profissionais precisa ser contínua para acompanhar a evolução da Língua de Sinais e das técnicas de interpretação.

Uma entrevistada mencionou a falta de materiais adaptados para o ensino bilíngue, o que reforça a necessidade da adaptação dos conteúdos para garantir acessibilidade ao conhecimento e promover uma aprendizagem efetiva. Materiais adequados asseguram que os alunos surdos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os ouvintes, promovendo uma educação mais justa e inclusiva. Quando o conteúdo é apresentado de forma acessível, os estudantes surdos

conseguem desenvolver melhor o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de aprendizado. O contexto atual favorece o avanço das escolas bilíngues, mas é fundamental superar o modelo tradicional que define a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda, respeitando as especificidades linguísticas e temporais da educação bilíngue e implementando um currículo que garanta o acesso efetivo à educação para todas as pessoas surdas.

A escola APADA-RS, enquanto território de inclusão, atua como mediadora entre a sociedade ouvinte e uma comunidade surda minoritária, carregando a responsabilidade de transmitir saberes entre gerações e promover uma reflexão crítica sobre as formas de compreender o mundo. Dessa maneira, busca-se que as novas gerações se posicionem e integrem ativamente as práticas culturais. Na perspectiva do território da inclusão social, que enfatiza a construção social amparada por significantes compartilhados em um ambiente escolar, a escola simboliza o processo coletivo da relação entre indivíduos na constituição dos sujeitos.

A inclusão social abrange múltiplos níveis — instrumentais, metodológicos, comunicacionais, arquitetônicos, programáticos e atitudinais — com o objetivo de garantir acessibilidade e equiparação de oportunidades e condições em diversos ambientes da sociedade. Em vista disso, considerar a diversidade humana na elaboração de políticas públicas contribui para que as diferenças não se traduzam em desigualdades, mas sim promovam a inclusão social.

Seguindo a definição de Milton Santos, o espaço geográfico é um elemento social, um meio para as ações da sociedade, conceito que evoluiu da noção tradicional de Estado territorial para a compreensão pós-moderna da transnacionalização do território. As abordagens de território e territorialização refletem as relações de poder em suas diversas manifestações e controle social sobre o espaço. Ao apropriar-se de um território, uma sociedade reivindica acesso, controle e uso tanto dos poderes invisíveis quanto das realidades visíveis que o compõem. São os sujeitos que produzem seus próprios territórios, e extingui-los equivaleria à extinção desses sujeitos, de seus grupos sociais e identidades. Habitamos um território, mas não o possuímos; estabelecemo-nos nele, convivendo com sua história e memória, que conferem a esse espaço um caráter sagrado e simbólico.

Por fim, é importante destacar que a forma como a sociedade utiliza marcadores sociais na categorização dos indivíduos muitas vezes é inadequada e constrangedora, contribuindo para as desigualdades e dificultando a construção de equidade social. Cada pessoa é um universo — um microcosmo, como diziam os humanistas — um vasto centro de qualidades e valores que só se desenvolvem plenamente na coexistência com outras pessoas. Assim, o território da inclusão social é, acima de tudo, uma construção coletiva, amparada por significantes compartilhados, que simboliza o processo conjunto de relação entre indivíduos na constituição dos sujeitos.

A educação de surdos está em constante movimento e transformação, exigindo adaptações de professores, escolas e comunidades escolares para respeitar o tempo e a forma de aprendizagem de cada aluno, reconhecendo-os como sujeitos únicos, com características, personalidades, potencialidades e habilidades próprias. A inclusão não depende do corpo do sujeito, mas da preparação do ambiente para recebê-los de forma acolhedora e efetiva.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis; GRUPPI, Luciano; PAREDES, Alcibiades. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. Buenos Aires: Nueva visión, 1974.
- ANTÔNIO JÚNIOR; MATOS Dóris Cristina. Linguística Aplicada e o SUL e as práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, 2019.
- ANTUNES, Joeli Teixeira; ROCHA, Carlos Ranieny Pereira. **Discursos e representações: surdos, surdez e cinema**. [S. l.]: AYA, 2021.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS DEFICIENTES AUDITIVOS (APADA). Informações. Facebook: APADA Sapiranga. Sapiranga: Apada, 2024. Disponível em: <http://www.facebook.com/apadasapiranga>.
- BAHAN, B. Upon the formation of a visual variety of the human race. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (org.). **Open your eyes: deaf studies talking**. Minneapolis: University of Minnesota, 2008. p. 35-59.
- BARROZO, Amanda Faria et al. Acessibilidade ao esperto, cultura e lazer para pessoas com deficiência. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, [s. l.], v. 12, n. 2, 2012.
- BERNARDES, Priscilla Guerra Guimarães. Olhares convergentes na cidade. **Comunicação & Inovação**, [s. l.], v. 16, n. 31, p. 145-148, 2015.
- BOISIER, Sergio. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: entre a caixa-preta e o projeto político. **Planejamento e Políticas Públicas**, [s. l.], n. 13, 1996.
- BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. In: CORREA, Roberto L.; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia cultural: um século**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 83-132. (v. 3).
- BORGES, Jorge Luis. **História da eternidade**. Tradução de Carmem Cirne Lima. Açianza 1936.
- BÓZOLI, Daniele; STUMPF, Marianne. **Signwriting na aprendizagem do português escrito: por uma abordagem bilíngue para surdos**. São Paulo: Tuxped, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei no 10.098. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.
- CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 21, p. 65-74, 2009.

CAMBRÉZY, L. Le lien territorial. **Géographie et Cultures**, Paris, n. 20, p. 7-18, 1996.

CANZIANI, José. **El Imperio Inka**: la integración macrorregional andina y el apogeo de la planificación territorial. São Paulo: PUCSP, 2006.

CARNEIRO, Paulo Luiz Souza et al. Desenvolvimento ponderal e diversidade fenotípica entre cruzamentos de ovinos Dorper com raças locais. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, [s. l.], v. 42, p. 991-998, 2007

CICCONI, M. **Comunicação total**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (COREDES). **Pro-RS IV**: propostas estratégicas para o desenvolvimento regional do Estado do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Passografic, 2010.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**: curso básico. 6. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FRANÇA, Rafael Lamera; CABRAL, Carlos Eduardo. Direitos sociais e identidade operária: o poder da ideologia trabalhista no governo de Getúlio Vargas (Brasil, 1930-45). **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 634-653, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FÜRST, A. Seneca: ein monotheis?: ein neur blick auf eine alte debate. In: FÜRST, A. (ed.). **Der apokryphe Briefwechsel zwischen Seneca und Paulus**. Mohr Siebeck: Tübingen, 2006. p. 85-107.

GESSER, Audrei. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. A. A; BERBERIAN, A. P. Surdez e Linguagem Escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 13, p. 205-218, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. O processo de referenciação na produção textual de adolescentes surdos. **Revista Letras**, [s. l.], v. 72, p. 115-132, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina; LACERDA, C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. In: SANTANA, AP et al. **Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2007. p. 105-120. (v. 1).

HAESBAERT, Rogério. (2011). Vivendo en el límite: los dilemas del hibridismo y de la multi/transterritorialidad. In: Zusmán, P. et al. (org.) **Geografias culturales: intersecciones y desafíos**. Fac. de Filosofía y Letras da UBA. Buenos Aires: [s. n.], 2007. p. 17-66.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto L. (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 169-190.

HARRISON, K.M.P. **O momento do diagnóstico de surdez e as possibilidades de encaminhamento**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 114-122.

INEP. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 08 fev. 2025.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. **Cultura Surda**, [s. l.], v. 6, n. 214-230, p. 6, 2001.

LACERDA, Cristina. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo**, [s. l.], v.10, p.30-40, 1998.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 17, n. 02, p. 305-320, 2011.

MENDES, Ana Q. S., FIGUEIREDO, Fernanda; RIBEIRO, Antônio C. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. **Revista de Iniciação Científica–RIC**, Cairu, v. 2, n. 02, p. 33-46, 2015.

MITCHELL, R. E.; KARCHMER, M. A. Chasing the mythical ten percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 133-143, 2004.

MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NAPIER, J.; MCKEE, R.; GOSWELL, D. **Sign Language Interpreting**: theory & practice in Australia and New Zealand. Sydney: The Federation Press, 2006.

NEGRELLI e MARCON, Maria e Sonia. Família e criança surda. **Ciência e Cuidados em Saúde**, [s. l.], p. 98-107, 2006.

PERLIN, G. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 42-60.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Disciplina**: fundamentos da educação de surdos. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e diálogo entre jurisdições. **Revista brasileira de Direito Constitucional**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 67-93, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, C. de E. **Metodologia científica**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. [S. l.; s. n.], 2004.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REDE GLOBO. **Educação em Libras um Direito de todos garantido pela LDBN de 1996**. 1996. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2011/07/educacao-em-libras-e-um-direito-de-todos-garantido-pela-1996>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RIBEIRO, Jaime Moreira; BRANDÃO, Catarina; COSTA, António Pedro. **Metodologia de estudo de caso em saúde**: contributos para a sua qualidade. Investigação qualitativa em saúde: conhecimento e aplicabilidade. [S. n.; s. l.], 2016.

RIBEIRO, M. J. F. X.; ARAÚJO, E. A. S.; ROSSI, Patrícia Rivoli. **Interações verbais durante o treino de assertividade**: análise de comportamento verbal referente a eventos privados. **Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade**, [s. l.], v. 18, p. 166-173, 2006.

ROCHA, MENDES e LACERDA, Luiz, Cristina e Eniceia. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 16, 2021.

ROCHA, Solange. **Memória e história: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

ROSSI, T.R.F. Um processo em direção ao bilingüismo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2023.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, v. 4, 1966.

SANTOS, Milton. **O conceito de território segundo Milton Santos**. 2012. Disponível em: [http://www.proext.ufpe.br/pontao/images/stories/documentos/texto% 20conceito% 20de% 20territri o. pdf](http://www.proext.ufpe.br/pontao/images/stories/documentos/texto%20conceito%20de%20territri%20o.pdf) Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma espiemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, [s. l., v. 21, n. 1, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma nova geografia**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 33-44, 2004.

SARLET, Ingo. **Eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Rev. Revista Nacional de Reabilitação**, [s. l.], v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, R. R. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (org). **Estudos surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p.324-332.

- SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. [S. n.; s. l.], 1998.
- SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.
- SOARES, Vanessa Brulon; CASTRO, D. C. **Ou isto ou aquilo?: a integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa em estudos organizacionais no Brasil**. Curitiba: ENEO, 2012.
- SOBRAL, A. **Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.
- SOUZA, R.G. **Que palavra que te falta?: linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova Escola**, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, 2011.
- STANIESKI FILHO, G. As leis que garantem a acessibilidade da pessoa com deficiência: mito ou realidade? In: Soraya Bragança, Marcelo Parker (org.). **Igualdade nas diferenças: os significados do "ser diferente" e suas repercussões na sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 21-55.
- STELLING, Esmeralda Peçanha. A relação da pessoa surda com sua família. **Revista Espaço**, [s. l.], p. 46-49, 1999.
- STROBEL, Karin Lilian et al. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- TEIXEIRA, Solange Maria. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital: implicações para a proteção social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- VAGULA, Sandra; VEDOATO, Edilaine. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: Unopar, 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve - Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.
- WERNECK, Guilherme Loureiro; HASSELMANN, Maria Helena. Intoxicações exógenas em crianças menores de seis anos atendidas em hospitais da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista da Associação Médica Brasileira**, [s. l.], v. 55, p. 302-307, 2009.
- WILSON, Karen; EMMOREY, Margaret. Comparing sign language and speech reveals a universal limit on short-term memory capacity. **Psychological Science**, Cambridge, v. 17, n. 8, 2002.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA APADA-RS**

Prezado participante, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Uma Abordagem Territorial para a inclusão: Território de inclusão escola de surdos APADA Sapiranga/RS: Estudo de Caso”, desenvolvida pela acadêmica Miriam Freitas da Silva, aluna de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, sob orientação do Professor Dr. Daniel Luciano Gevehr.

O objetivo central do estudo é buscar, por meio de uma abordagem territorial, os principais fatores que possam contribuir na perspectiva de inclusão das contribuições da escola de surdos APADA Sapiranga-RS enquanto um território de inclusão.

Este estudo justifica-se porque o presente estudo pretende compreender e conhecer a história de uma escola que tem sido referência em educação de surdos da região do vale do Paranhana, vale dos sinos, busca refletir e analisar o advento desta instituição, explorando e identificando as formas que propiciem o desenvolvimento regional, fundamentado em pesquisa, território e conceito de desenvolvimento regional.

O convite à sua participação se deve à uma proposta de pesquisa científica, que tem como motivação coletar e interpretar os dados com base nos questionários. Por fazerem parte da comunidade escolar em estudo, e inseridos na participação social e política, as avaliações após a pesquisa torna-se justificadas. Considerando as dúvidas e a problemática que a pesquisa propõe, é de essencial importância a participação das pessoas moradoras do município, e de outros municípios.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão tomadas as seguintes medidas e/ou procedimentos para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: (Ex.: seu nome não será revelado na pesquisa, somente o pesquisador e seu orientador que

se comprometeram com o sigilo e a privacidade dessa pesquisa, terão acesso aos seus dados pessoais ou para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, o acadêmico pesquisador utilizará pseudônimos, para não expor seus dados. Havendo algum dano decorrente da pesquisa você estará amparado pela legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras e Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 19).

A sua participação consistirá em responder um questionário da pesquisa (composta por 10 perguntas). O tempo de duração do questionário é aproximadamente trinta minutos, os questionários serão armazenados, em arquivos digitais em pasta, de modo que somente terão acesso o pesquisador e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução nº 510/2016 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados ou ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados numa pasta contendo a lista dessas informações, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador e coordenador, para utilização em pesquisas futuras.

O benefício está diretamente relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa, pois contribuirá para identificar opiniões narradas acerca da sua identidade e a história da escola e seu papel educacional como social.

O presente estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível desconforto ao responder o questionário, ou ao fazer algumas perguntas pertinentes ao tema, ao instigar e questões do passado e de suas realidades por vezes delicadas. Mas se eventualmente isso ocorrer, poderá manifestar para o assistente de pesquisa ou para o pesquisador responsável e cancelar sua participação na pesquisa. Para minimizar os riscos, serão adotadas as seguintes ações/medidas:

- Remarcar uma outra data a fim de confirmação prévia para o encontro;
- Reduzir o número de questões, ou mesmo reformular a questão (de forma mais sucinta de acordo com a questão original);
- Questão reformulada a partir da resposta que o entrevistado estará disposto a fornecer.

Será realizado um agendamento, a fim de marcar um encontro entre o pesquisador com os participantes no mesmo local onde foi realizada a pesquisa para

a divulgação dos resultados. Serão elaborados gráficos, porcentagem e tendências aproximadas para os participantes. Será apresentada em forma impressa, fotocopiada para que todos tenham o material para guardarem consigo.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o pesquisador poderá solicitar informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo. Se você tiver perguntas com relação a seus direitos ou questões éticas como participante deste estudo, você também pode contar com um contato imparcial, o Comitê de Ética em Pesquisa da FACCAT (CEP/FACCAT), que tem por objetivo defender os direitos dos participantes de pesquisas. Dessa forma o CEP tem o papel de avaliar e monitorar o andamento dos projetos de modo que as pesquisas respeitem os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da confidencialidade e da privacidade.

O CEP está situado no 1º piso do Prédio Administrativo - Campus FACCAT na Av. Oscar Martins Rangel, 4500- ERS 115, Bairro: Fogão Gaúcho, Taquara-RS, telefone (51) 3541-6604, ou também pelo e-mail: [cep@faccat.br](mailto:cep@faccat.br) – Horário de funcionamento: nas segundas, terças, quartas e quintas-feiras das 13:30 às 22:30, sextas feiras das 13h às 18h.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade na participação deste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer informações adicionais que possam ser necessárias. Este termo deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas deverão ser rubricadas, uma fica com você e a outra deve ser entregue ao pesquisador.

Professor orientador: Dr. Daniel Luciano Gevehr Telefone: 51 999662638

E-mail: [danielgevehr@faccat.br](mailto:danielgevehr@faccat.br)

Acadêmico Pesquisador Miriam Freitas da Silva

Telefone: 51 - 996687625

E-mail: [miriamsilva@sou.faccat.br](mailto:miriamsilva@sou.faccat.br)

(Assinatura do Participante)  
(Nome do Participante – letra de forma)

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Dia mês ano

Assinatura Acadêmico Pesquisador)

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Dia mês ano

**APÊNCICE B – MODELO DE INSTRUMENTO(S) PARA A COLETA DE DADOS****QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA APADA-RS**

1. Nome?
2. Idade?
3. Cidade em que reside?
4. Você se identifica como surdo, com deficiência auditiva ou ouvinte?
5. Há quanto tempo você atua na instituição?
6. Poderia detalhar um pouco sobre suas responsabilidades na escola?
7. Qual seu nível de proficiência em Libras?
8. Na sua opinião, qual o papel da escola na vida da comunidade surda e da sociedade em geral?
9. Com que desafios a escola se depara no seu dia a dia? Poderia mencionar alguns exemplos específicos?
10. Quantos profissionais da escola se identificam como surdos ou com deficiência auditiva? Poderia detalhar as funções que eles ocupam?
11. A escola possui algum programa ou iniciativa para manter contato com seus ex-alunos? Qual?
12. Quantos alunos a escola atende no momento? A escola recebe alunos de quais regiões?

**APÊNDICE C - MODELO DE INSTRUMENTO(S) PARA A COLETA DE DADOS****QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DA ESCOLA APADA-RS**

1. Nome?
2. Idade?
3. Cidade em que reside?
4. Há quanto tempo você estuda nesta escola? Em qual série/ano você está no momento?
5. Qual a principal forma de comunicação que você utiliza em casa? Você se comunica em Libras com frequência?
6. Você já frequentou outras escolas antes? Se sim, poderia compartilhar um pouco sobre sua experiência?
7. Como você descreveria o nível de participação da sua família nos seus estudos na escola?
8. Quais recursos a escola oferece? Ex.: acesso a bibliotecas, acervos audiovisuais, mapas, jogos educativos ou outros materiais que complementam o aprendizado?
9. Como você se sente em relação a sua compreensão do português escrito? Você tem alguma dificuldade neste aspecto?
10. Como você avalia o preparo que a escola oferece para que você atue na sociedade? Em que áreas você se sente mais preparado e em quais sente que precisa de mais apoio?
11. Seus pais são surdos ou ouvintes?
12. Você tem familiares surdos? Quantos?