



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**ROSELI SIMÕES LEAL GONZALEZ**

**CONTRIBUIÇÃO DE PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)**

Campo Grande – MS  
2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**ROSELI SIMÕES LEAL GONZALEZ**

**CONTRIBUIÇÃO DE PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/ MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

G653c Gonzalez, Roseli Simões Leal

Contribuição de Pioneiras na Educação de Pessoas com Deficiência Auditiva em Mato Grosso do Sul (1980-2000) / Roseli Simões Leal Gonzalez. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.  
131 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.  
Orientador: Prof. Dr. Carla Villamaina Centeno

1. Memória da Educação Especial 2. Pessoa com Deficiência Auditiva 3. Trajetória Docente I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. - 371.912

**ROSELI SIMÕES LEAL GONZALEZ**

**CONTRIBUIÇÃO DE PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: ...../ ...../ .....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Villamaina Centeno  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems)

---

Prof. Dr. Giovani Ferreira Bezerra  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Samira Saad Pulchério Lancillotti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems)

Dedico este trabalho ao meu esposo, Sérgio, pelo incentivo, apoio constante e, principalmente, por acreditar no meu potencial, encorajando-me em todos os momentos, para que eu pudesse vencer as dificuldades enfrentadas no caminho e, hoje, compartilhar comigo essa vitória.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, ser supremo, razão da minha existência. Sempre à frente de minhas corretas decisões e pela conquista concedida;

Aos meus pais (*in memoriam*), tesouros de valor incalculável, que não mediram esforços quando ofereceram a base educacional que precisei, utilizei e utilizarei pelo resto de minha vida;

À minha família, pela compreensão, incentivo e apoio contínuo e por acreditar, como eu, na possibilidade de realizar um sonho;

Aos professores, pelos conhecimentos transmitidos;

Aos professores participantes da banca, Dr. Giovani Ferreira Bezerra e Dr.<sup>a</sup> Samira Saad Pulchério Lancillotti, pela disponibilidade que tiveram para a leitura do trabalho e presença na apresentação, contribuindo com suas respectivas experiências que certamente contribuirão positivamente para a minha especialização;

As participantes da pesquisa, pioneiras da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, que prontamente aceitaram participar e contribuir com informações relevantes para compor o desenvolvimento deste estudo;

Em especial, à minha orientadora, professora Carla Villamaina Centeno, pela competência profissional, dedicação e disponibilidade na orientação do trabalho, tornando-o possível;

Enfim, muitos são os motivos de agradecimentos, pois este trabalho representa mais que uma etapa de minha vida: é o resultado de um processo de amadurecimento intelectual e científico.

Você nunca sabe que resultados virão de sua ação,  
mas se você não fizer nada,  
não existirão resultados.  
(MAHATMA GANDHI, 1869-1948).

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo central pesquisar a contribuição de pioneiras na educação de pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, no período entre 1980 e 2000, centrando-se na história e implicações de seus trabalhos na Educação Especial. Confrontou-se com a realidade vivenciada, a partir de uma história de luta pelos direitos, evidenciada pela trajetória e relatos das pesquisadas. A perspectiva adotada para análise foi uma abordagem histórica, como forma de resgatar a memória e a trajetória da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, estimuladas pela atuação das educadoras que atuaram na educação da pessoa com deficiência auditiva no período. A pesquisa buscou em primeiro momento fontes de dados pela revisão da literatura e, no segundo momento teve como sujeitos abordados 04 educadoras pioneiras da educação especial em Mato Grosso do Sul. Após contato preliminar com as educadoras, foi efetivada a entrevista com encaminhamento às participantes das perguntas para coleta de dados adicionais e relevantes. O motivo que justificou a escolha do tema foi a experiência na área, especificamente no atendimento à pessoa com deficiência auditiva em instituição educacional especial, que permitiu entender a necessidade de refletir sobre o movimento de luta pelo direito à educação da pessoa com deficiência, colaborando com o Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: Instituições, Personagens e Práticas, projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, o projeto “Pioneiros” e a pesquisa proposta pretenderam destacar de forma mais abrangente os principais marcos e contribuições que configuraram esse campo educacional. Problematizou-se o discurso corrente em saber qual foi a contribuição das educadoras na Educação Especial de pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul no período correspondente entre as décadas de 1980 e 2000. Como essa atuação e as respectivas trajetórias docentes ajudam a compreender e explicar a história da Educação Especial das pessoas com deficiência auditiva no estado? Quais as contribuições dessas educadoras para a constituição e a institucionalização do campo da Educação Especial no cenário educacional sul-mato-grossense, especificamente na educação de pessoas com deficiência auditiva? Os resultados obtidos indicaram que o trabalho possibilitou retomar processos que vem sendo construídos numa perspectiva de direitos educacionais e sociais da pessoa com deficiência auditiva no contexto de um atendimento especializado com a proposição de Educação Especial, constituindo-se em novas perspectivas para enfrentar desafios impostos na educação desse público. Concluiu-se, de acordo com as narrativas, que as pioneiras tiveram papel fundamental por terem atuado, em sua trajetória histórica, estabelecendo uma relação intrínseca do espaço que existia para a educação da pessoa com deficiência auditiva, que inicialmente era de invisibilidade, e percorreu ao longo tempo uma trajetória nas políticas públicas e na sociedade até a visibilidade linguística e social nos cenários sul-mato-grossense e brasileiro.

**Palavras-Chaves:** Memória da Educação Especial. Pessoa com Deficiência Auditiva. Trajetória Docente.

## ABSTRACT

The main objective of this dissertation was to research the contribution of pioneers in the education of people with hearing impairment in Mato Grosso do Sul, in the period between 1980 and 2000, focusing on the history and implications of their work in Special Education. It was faced with the reality experienced, from a history of struggle for rights, evidenced by the trajectory and reports of the researched. The perspective adopted for analysis was a historical approach, as a way of rescuing the memory and trajectory of Special Education in Mato Grosso do Sul, stimulated by the work of educators who worked in the education of people with hearing impairment in the period. The research sought, at first, sources of data by reviewing the literature and, in the second moment, 04 pioneer educators of special education in MS were approached as subjects. After preliminary contact with the educators, the interview was carried out with questions being sent to the participants to collect additional and relevant data. The reason that justified the choice of the theme was the experience in the area, specifically in the assistance to the person with hearing impairment in a special educational institution, which allowed us to understand the need to reflect on the movement of struggle for the right to education of the person with disabilities, collaborating with the Portal Pioneers of Special Education in Brazil: Institutions, Characters and Practices, a project funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Thus, the “Pioneiros” project and the proposed research intended to highlight in a more comprehensive way the main milestones and contributions that shaped this educational field. The current discourse was questioned about what the contribution of educators in the Special Education of people with hearing impairment in Mato Grosso do Sul was in the corresponding period between the 1980s and 2000s. How does this performance and the respective teaching trajectories help to understand and explain the history of Special Education for people with hearing impairment in the state? What are the contributions of these educators to the constitution and institutionalization of the field of Special Education in the educational scenario of Mato Grosso do Sul, specifically in the education of people with hearing impairment? The results obtained indicated that the work made it possible to resume processes that have been built in a perspective of educational and social rights of the person with hearing loss in the context of a specialized service with the proposition of Special Education, constituting new perspectives to face challenges imposed in the education of this audience. It was concluded, according to the narratives, that the pioneers had a fundamental role for having acted, in their historical trajectory, establishing an intrinsic relationship of the space that existed for the education of the person with hearing loss, which initially was of invisibility, and traveled over a long time a trajectory in public policies and in society to linguistic and social visibility in the South Mato Grosso and Brazilian scenarios.

**Keywords:** Memory of Special Education. Person with Hearing Impairment. Teaching trajectory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Linha do tempo das políticas para a Educação Especial nos contextos mundial e nacional.....	29
FIGURA 2 – Diretoras do Ceada entre 1986 a 2008.....	43
FIGURA 3 – Boletim informativo bimestral do Ceada, com notícias do trabalho desenvolvido na área da Educação Profissional e colocação no mercado de trabalho.....	72
FIGURA 4 – Casa do tio José Ipiranga Aquino e família.....	77
FIGURA 5 – Curso na Dedirc.....	78
FIGURA 6 – Certificado do curso de Especialização para professores DA, 1981.....	79
FIGURA 7 – Alunos da Educação de Jovens e Adultos.....	81
FIGURA 8 – Neiva de Aquino interpretando palestra de Cristina Lacerda em 2001.....	83
FIGURA 9 – Neiva de Aquino com a estatueta do Jabuti em 2014.....	89
FIGURA 10 – Capa do livro Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula Inclusiva.....	90
FIGURA 11 – Capa do livro Afetividade e subjetividade na interpretação educacional...	91
FIGURA 12 – Alunos da sala de aula na Escola Estadual Dona Consuelo Muller 1983...	92
FIGURA 13 – Alunos do Ceada em 1983.....	92
FIGURA 14 – Alunos de Maria das Graças no Ceada nos anos de 1994/1995.....	93
FIGURA 15 – Alunos de Maria das Graças no Ceada com fones de ouvido próximo à caixa de som.....	93
FIGURA 17 – Curso de capacitação no Ceada.....	100
FIGURA 18 – Curso de capacitação ministrado no Ceada.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSUMS	Associação do Surdos de Mato Grosso do Sul
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CAPNE	Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEADA	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEDESP	Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIDEM	Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor
CIEE	Centro Integrado de Educação Especial
CIEESP	Centro Integrado de Educação Especial
CIL	Centro de Interpretação de Libras
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
<i>CODA</i>	<i>Children of Deaf Adults</i>
COPESP	Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial
CRAMPS	Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social
DA	Deficiência Auditiva
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GI	Gui-intérprete
IMMO	Instrutor Mediador Modalidade Oral
INEPI	Instituto de Neuropsiquiatria Infantil
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISMAC	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUESP	Núcleo de Educação Especial
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIBRAS	Proficiência em Libras
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UIAPS	Unidades Interdisciplinares de Atendimento Psicopedagógico
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAI	Universidade Federal Adamantinenses Integradas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>20</b>
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	20
1.1.1 Política Brasileira de Educação Especial a partir da Constituição Federal e Declaração de Salamanca.....	23
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL.....	30
<b>2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>37</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA.....	37
2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL.....	40
2.4.1 O Ceada.....	43
2.4.2 O Centro de Capacitação de Profissionais para Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).....	47
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	47
2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	53
2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	62
<b>3 ATUAÇÃO DE PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA (1980-2010).....</b>	<b>68</b>
3.1 MARIA PARECIDA LEMES REIS.....	69
3.2 NEIVA DE AQUINO ALBRES.....	75
3.3 MARIA DAS GRAÇAS DE MATTOS.....	91
3.4 MARIA RAQUEL DEL VALLE.....	97
3.5 O QUE AS MEMÓRIAS REVELAM: REFLEXÕES.....	105

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

O estudo tem como Objetivo Geral pesquisar a contribuição de educadoras pioneiras na educação de pessoas com deficiência auditiva, em Mato Grosso do Sul, no período correspondente a 1980 e 2000, tendo em vista as implicações de seus trabalhos para a constituição e a institucionalização do campo da Educação Especial no estado, com destaque para a educação de pessoas com deficiência auditiva.

O objeto de estudo centra-se na história e nas implicações do trabalho de pioneiras na Educação Especial confrontando-se com a realidade vivenciada, a partir de uma perspectiva de história de luta pelos direitos evidenciada pela trajetória na literatura e nos relatos das educadoras pesquisadas.

Foram pensados para os objetivos específicos: descrever o processo histórico da Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul; evidenciar o panorama histórico da educação de pessoas com deficiência auditiva no contexto da Educação Especial brasileira e sua institucionalização em Mato Grosso do Sul e destacar a contribuição de pioneiras na Educação Especial em Mato Grosso do Sul: memórias e trajetórias sobre a educação de pessoas com deficiência auditiva (1980-2000).

O que motivou a escolha do tema foi o fato de trabalhar como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada), que acolhe na modalidade de Educação Especial a pessoa com diagnóstico de perda auditiva, motivo que facilitou o desenvolvimento das abordagens. Dado o convívio diário com os problemas e os desafios da pessoa com deficiência auditiva, surgiu a necessidade de procurar aprofundar na pesquisa e saber de que forma se poderia contribuir.

Vale destacar que a Educação Especial, no contexto de políticas públicas nacionais, é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, que passou por diversos estágios de evolução e diferentes visões sociais, buscando atender as pessoas com deficiência em uma perspectiva cidadã, com legislações como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei n.º 7.853/ 1989, a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei n.º 9.394/ 96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O objetivo é demonstrar a contribuição das práticas estabelecidas, a partir de 1980, período em que se iniciou a luta mais consistente dos movimentos sociais, embora a educação de pessoas com deficiência auditiva tenha sido iniciada antes desse período. Cabe ressaltar que o termo pessoa com deficiência auditiva foi usado em todo o desenvolvimento do estudo

em consonância com a Lei n.º 13.146/ 2015 (Lei da Inclusão), com base na determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), em convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência.

Quanto ao termo surdo, embora seja muito usado, principalmente pela Comunidade Surda<sup>1</sup>, que assim se identifica, se intitula e prefere ser chamada, é entendido como pessoa que possui surdez profunda e tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua mãe, o surdo sinalizado. Já aquele que usa a fala para comunicação e, no geral, utiliza a leitura labial é o surdo oralizado. Existe o Decreto n.º 5.626/ 2005, que considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de Libras.

Skliar (1998) menciona a importância em superar o entendimento da surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença, pelo fato de o estabelecimento de uma raia divisória entre a concepção socioantropológica que reconhece a surdez como experiência visual e singular da construção de uma realidade histórica, política e social, e a concepção clínica da surdez, que visa o tratamento, a medicalização e normalização do surdo, e preparar a escola para trabalhar com a diferença. Para o autor, não existe necessidade valorativa em reconhecer a forma correta, se essa ou aquela. Contudo, considera um desafio discutir tal diferença. Ainda segundo Skliar, trata-se de uma experiência constituída por uma diferença politicamente reconhecida, em sua maioria, no contexto do discurso de deficiência.

Há um compartilhamento de ideias entre Skliar (1998) e Quadros (2003) ao analisarem o termo ouvinte como aquele que não compartilha experiências visuais enquanto surdos. No entanto, acreditam que “ouvintes” nem mesmo sabem que assim são chamados, por tratar-se de um termo usado pelo surdo para identificá-lo enquanto não surdo. Trata-se de um termo criado pelo próprio surdo relacionado intimamente para demarcar a identidade surda. No entendimento de Francisco Varder Braga Junior (2015, p. 28), “a visão da pessoa com deficiência auditiva ou surdez está diretamente relacionada de como o profissional, o familiar e, principalmente, de como o próprio sujeito vê ou encara sua deficiência”.

Parte-se, assim, da concepção de que na sociedade existe um paradigma educacional que se fundamenta nos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais justa, respeitando-se as diferenças. No entanto, as diferenças ainda existem em relação à educação da pessoa com deficiência e isso significa pensar na escola acessível para todos, que possa auxiliar o desenvolvimento da Educação Especial, centrada em apoiar qualidades e necessidades.

---

<sup>1</sup> É aquela que reúne pessoas usuárias da Libras como primeira língua, tais como surdos, familiares de surdos, profissionais da área da surdez.

Outro fator que justifica a escolha foi por se tratar de uma temática relevante que poderá agregar material bibliográfico para outros trabalhos a respeito da Educação Especial inclusiva da pessoa com deficiência auditiva, além da ideia de colaborar com o Portal “Pioneiros da Educação Especial no Brasil: Instituições, Personagens e Práticas”, financiado pelo CNPq, entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para incentivo à pesquisa no Brasil. Esse projeto tem como coordenadora geral a Professora Doutora Adriana Araújo Pereira Borges, que atua como professora adjunta de Políticas Públicas em Educação Inclusiva na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da UFMG e é líder do Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão<sup>2</sup>. Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a coordenadora do mesmo projeto é a Professora Doutora Celi Corrêa Neres.

O objetivo do projeto “Pioneiros” é identificar e mapear, no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da Educação Especial, seja pelo seu trabalho na educação, pela política e pelo ativismo, seja na constituição de práticas inovadoras. Assim, pretende-se descrever a atuação das personagens encontradas e como influenciaram a constituição de políticas públicas para a Educação Especial, caracterizar as práticas desses sujeitos junto ao público-alvo da Educação Especial, produzindo, inclusive, um dicionário biográfico da temática no Brasil. Também visa implantar um banco de dados com fontes primárias e secundárias que tratem da história da Educação Especial no Brasil, e, em uma etapa posterior, abrigar o banco de dados e socializar as informações coletadas com pesquisadores nacionais e internacionais.

O projeto “Pioneiros” contemplará fontes primárias e secundárias, a partir da organização das equipes de trabalho, planejamento das ações pelas pesquisas regionais em andamento, visitas aos acervos e instituições para coleta de materiais, planejamento das ferramentas e recursos da Plataforma Digital, a constituição e digitalização do banco de dados com as informações coletadas, além do cruzamento das informações nos diferentes estados brasileiros participantes da pesquisa. Posteriormente será feita a escrita do relatório detalhado

---

<sup>2</sup> Pesquisadores do projeto “Pioneiros”: Professora Doutora Regina Helena de Freitas Campos – Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais; Professora Doutora Márcia Denise Pletsch – Professora Associada do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação; Professora Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – Professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Professora Doutora Nesdete Mesquita Corrêa – Professora adjunta da UFMS; Professora Doutora Celi Corrêa Neres – Conselheira do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; Professora Doutora Sílvia Alicia Martínez – Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Professor Doutor Fernando César Ferreira Gouvêa – Professor Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

sobre o planejamento da construção da plataforma para abrigar os dados do projeto e a inserção das informações coletadas, nos bancos de dados e publicações em parceria entre as instituições participantes<sup>3</sup>. Vale ressaltar que o projeto permanece aberto para que outras instituições se envolvam na parceria e contribuam com material sobre instituições, personagens e práticas de seus respectivos estados.

Partindo dessa necessidade, a busca consistiu em coletar material para disponibilizar um acervo bibliográfico, oferecendo-se conteúdo a respeito da Educação Especial, motivo pelo qual levantou-se o seguinte problema: qual foi a contribuição de educadoras pioneiras na Educação Especial de pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, no período correspondente a 1980 e 2000? Como essa atuação e as respectivas trajetórias docentes ajudam a compreender e explicar a história da Educação Especial de pessoas com deficiência auditiva no Estado? Quais as contribuições dessas educadoras para a constituição e institucionalização do campo da Educação Especial no cenário educacional sul-mato-grossense, especificamente no caso da educação de pessoas com deficiência auditiva?

A pesquisa junto às educadoras pioneiras da Educação Especial de Mato Grosso do Sul teve como instrumento de coleta de dados, o questionário (Apêndice 1) elaborado com 11 perguntas abertas, respondidas em forma de relatos individuais descritos, transcritos na íntegra e analisados, com o intuito de se obter maiores detalhes a respeito da atuação e trajetória docentes das pioneiras atuantes na Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. Importa esclarecer que algumas respostas foram ampliando as informações coletadas, não se restringindo apenas àquelas perguntas formuladas a princípio.

Como conhecedoras da história, foram convidadas inicialmente 06 educadoras, e apenas 04 aceitaram participar da pesquisa as educadoras Maria Aparecida Lemes Reis, conhecida como Cida Reis, Neiva de Aquino Albres, Maria das Graças de Mattos e Maria Raquel Del Valle, que, quando procuradas, se dispuseram a contribuir na composição do trabalho com informações privilegiadas concedidas à pesquisadora. Seguiu-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento de autorização como garantia de que as informações prestadas seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa, pelo qual as participantes autorizaram partilhar as informações. Essas, certamente, ampliarão o conhecimento a respeito da história da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul,

---

<sup>3</sup> A princípio, o projeto “Pioneiros” tem a participação de representantes da UFMG, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da UFMS, da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems); da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) que já se encontram desenvolvendo pesquisas no campo da história da Educação Especial, com a ideia de reunir as pesquisas e trabalhar de forma coletiva a preservação da memória da Educação Especial no Brasil.

mediante o cotejamento dos dados apurados na coleta de fontes (como leis, fotografias, impressos periódicos etc.) e o referencial teórico-metodológico, a fim de conduzir a pesquisa histórica em seus procedimentos heurísticos e hermenêuticos.

A pesquisa se apoiou em estudos como os de Jannuzzi (1990), Skliar (1998), Lancillotti (2000), Quadros (2003), Albres (2005), Neres (2010), Bezerra (2017a), Buytendop, Meneses e Gianotto Braga (2019), entre outros, em uma perspectiva histórica, e em documentos que orientam a Educação Especial, com questões que levantam preocupações em relação à pessoa com deficiência auditiva e os novos contornos dessa relação no âmbito da sociedade. Com base na metodologia apontada, procedeu-se a aplicação do questionário com as professoras pioneiras da Educação Especial do Estado de Mato Grosso do Sul, em que foram articuladas vivências individuais aos movimentos sociais e de lutas pelos direitos humanos das pessoas com deficiência auditiva.

Importante esclarecer que se iniciou a pesquisa no período em que o Brasil foi atingido pela pandemia de Covid-19 e dessa maneira muitas atividades passaram a ser realizadas de forma remota, fazendo-se presente a dependência restrita dos meios digitais *on-line*, evitando-se, dessa maneira, o contato físico entre pessoas<sup>4</sup>. Nesse sentido, primeiramente foi feito um contato por telefone (aplicativo *WhatsApp*) com as professoras pioneiras escolhidas para participar, respondendo às questões norteadoras a respeito da sua atuação/ trajetória na Educação Especial do Estado. Nesse momento, também foram informadas dos objetivos da pesquisa.

Com a necessidade de seguir as medidas de distanciamento social, o questionário com as perguntas foi enviado previamente por sistema eletrônico (correio eletrônico) para análise das participantes, de forma individual, para que as colaboradoras se sentissem à vontade para responder às questões por escrito. Esse procedimento foi conduzido pela pesquisadora, para a obtenção da maior quantidade possível de informações com a coleta de dados baseados nos relatos, orientação feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa no Parecer Consubstanciado n.º 4.641.748 – Plataforma Brasil, que prevê a aplicação e envio de questionários em ambientes virtuais, por conta da pandemia.

A fim de apresentar a pesquisa realizada, a presente dissertação divide-se em três capítulos:

O primeiro capítulo reporta discussões sobre a história da Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul, relatando de forma abrangente a configuração de um campo

---

<sup>4</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

educacional, traçando de que forma ocorreu esse processo, inclusive com abordagens sobre a Política Brasileira de Educação Especial, a partir da Declaração de Salamanca.

Um panorama histórico da educação da pessoa com deficiência auditiva no contexto da Educação Especial brasileira e a institucionalização em Mato Grosso do Sul são apresentados no segundo capítulo, contemplando tal trajetória entre impactos e conquistas, em um período no qual ocorreram mudanças significativas, com propostas enfocando o sistema educacional.

O terceiro e último capítulo aborda a atuação de pioneiras na Educação Especial de Mato Grosso do Sul que aceitaram participar da pesquisa, com relatos de memórias e trajetórias docentes sobre suas atuações na área, especificamente na Educação Especial de pessoas com deficiência auditiva, no período compreendido entre 1980 e 2000.

# 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL

O capítulo tem por objetivo discutir a história da Educação Especial no Brasil e em Mato Grosso do Sul, relatando de forma mais abrangente os principais marcos e contribuições que configuram o campo educacional. Para traçar de que forma ocorreu esse processo foi utilizada a literatura especializada da área com diferentes autores: Corrêa (2005), Neres (2002; 2006; 2007; 2010); Jannuzzi (2004); Januzzi e Caiado (2013); Guimarães e Cesco (2017); Bezerra (2017a); Buytendorp, Meneses e Braga (2019), entre outros.

## 1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo Jannuzzi (2004), a Educação Especial teve seu marco histórico no Brasil ao final do século XIX, inspirada na experiência europeia, com o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>5</sup>, em 1857. Explica a autora que, para os historiadores da educação, a criação dessas instituições pioneiras foi vista como ato inusitado, considerando-se o contexto da época. Já no começo do século XX, em 1925, havia escassez de oferecimento de educação para os variados graus de deficiência, porém, o momento demonstrava o crescimento da institucionalização e implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas. Ainda de acordo com Jannuzzi (2004) até por volta de 1935, os conceitos a respeito da deficiência eram imprecisos e contraditórios, além de incorporarem expectativas sociais do momento histórico vivenciado sobre comportamentos de crianças que divergiam das normas sociais estabelecidas pela sociedade, então veiculadas pelos padrões escolares.

No Brasil, ainda que se mostrasse crescimento da institucionalização e implantação de escolas, como dito anteriormente, predominou no geral uma despreocupação com a conceituação, classificação e criação de serviços. Havia, sim, pequena seleção de ditos “anormais” em critérios ainda vagos que se baseavam nos chamados “defeitos pedagógicos”, caracterizando aqueles que apresentavam tais “defeitos” como “subnormais intelectuais”. Conforme estudos realizados por Jannuzzi (2004), durante o período entre 1930 e 1949 constatou-se uma evolução lenta de serviços com a criação de apenas trinta classes na modalidade de classes especiais em escolas públicas para todas as diferenças, enquanto as

---

<sup>5</sup> Posteriormente, esse instituto sofreu mudanças até se tornar o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) no período contemporâneo.

instituições especializadas privadas (150) eram em número cinco vezes maior. No entanto, a rede de serviços permanecia estagnada e incipiente, apresentando-se com tendências para a privatização, tamanho descaso mostrado pelo poder público em relação à educação de pessoas com deficiência.

Vale ressaltar o trabalho de Helena Antipoff, psicóloga e educadora, com destaque de atuação no ensino brasileiro, que empreendeu ações junto aos excepcionais, que levou à criação da Sociedade Pestalozzi (1932), até a década de 1960, tendo importante participação no campo da educação especial, sendo considerada precursora, promovendo o cuidado de crianças excepcionais e assessorando professores de classes especiais. Embora seu trabalho em educar crianças com deficiência ou abandonadas tenha sido iniciado bem antes, 1929. Um trabalho extenso com a educação especial (RAFANTE, 2013).

O período compreendido entre 1948 e 1961 consubstanciou a adoção de uma nova Constituição, 1946, na qual se determinava a obrigatoriedade de ser cumprido o ensino primário e o estabelecimento da competência à União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. De 1950 a 1959 é observada a expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para “portadores de deficiência intelectual”. Foram identificados cerca de 190 estabelecimentos no final da década de 1950 e a grande maioria (cerca de 77%) em estabelecimentos de ensino especial. Destaca-se que no ano de 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), no Rio de Janeiro. No ano de 1958, o Ministério da Educação começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas para atender a educação de pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Destaca-se que na Apae Rio, funcionava a Escola Primária Experimental Professor Lafayette Cortes, “[...] o mais antigo dos estabelecimentos para a recuperação do deficiente mental: nasceu em 1955, com apenas 21 crianças procedentes das classes especiais das escolas primárias do Estado [do Rio de Janeiro/ Guanabara]” (BEZERRA, 2017a, p. 6). A partir da Lei n.º 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, as instituições privadas de cunho filantrópico começam a ser observadas no âmbito nacional, como instituições Apae. Somente em 1962 foram 16 instituições de Apae, sendo criada uma Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (BEZERRA, 2017a).

Em 1932 é fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, idealizada por Helena Antipoff, em Belo Horizonte Antipoff. “A experiência da Sociedade Pestalozzi foi fundamental para o estabelecimento do Complexo Educacional do Rosário na década de 1940, na área rural da cidade de Ibirité, em Minas Gerais”. (BORGES; BARBOSA, 2019, p.2). Antipoff conseguiu

organizar a Sociedade Pestalozzi do Brasil, que ocorreu em junho de 1945. A Pestalozzi contava com 16 instituições espalhadas pelo país. O período em questão demonstra fortalecimento da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, que se tornaram parceiras do governo, sendo financiadas com recursos provenientes da área de assistência social. No entanto, tal situação permitiu a exoneração de responsabilidade, por parte do poder público, da educação escolar às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004). Importante destacar que, em suas pesquisas, Jannuzzi (2004) constata que a década de 60 demonstrou evolução de serviços de assistência. No ano de 1969, por exemplo, foram encontrados registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, entre classes especiais em escolas comuns, a maioria em escolas estaduais. As instituições especializadas eram, na mesma época, predominantemente (80%) de natureza privada.

A década de 1970 é fixada como a da institucionalização da Educação Especial, dado o aumento de textos legislativos, associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. Isso embora, anteriormente a esse período (década de 1940), já houvessem surgido às primeiras organizações não governamentais apoiadas pela assistência social, como o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que teve posteriormente papel decisivo no financiamento das instituições privadas de assistência às deficiências.

De acordo com Neres (2010), em relação à década de 1970 é notada a proposta de integração do alunado de Educação Especial sob recomendação para o ensino, uma prática alvo de críticas, porque de um lado ocorre a centralização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno com deficiência e, de outro minimiza o papel da escola na educação desses alunos. Assim, o movimento de Integração inaugura um debate polêmico a respeito do ensino comum e o ensino especializado destinado às pessoas com deficiência. Bueno (2002) menciona que somente ao final da década começam a ser implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de Educação Especial no Ensino Superior, além dos primeiros programas de pós-graduação dedicados à área.

Em 1980, com a realização do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, várias instituições foram convidadas para representar a categoria e a Educação Especial se afirmou, sendo reforçado o seu caráter assistencialista-filantrópico (GASPARI,

2002). Assim, novo panorama foi surgindo na Educação Especial no Brasil ao longo da década de 1980, ganhando força na década seguinte, a partir da Declaração de Salamanca<sup>6</sup>.

### **1.1.1 Política Brasileira de Educação Especial a partir da Constituição Federal e Declaração de Salamanca**

O campo da política brasileira de Educação Especial teve avanços a partir dos anos 1990, em termos de legislação e de políticas públicas, diante das necessidades de políticas educacionais com foco nas necessidades educacionais especiais. Desse modo, são gestadas as políticas públicas e legislações voltadas para a pessoa com deficiência auditiva com direitos, deveres, impactos e conquistas, entre as quais a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), entre outras.

Alguns documentos legais deram condições e estruturas necessárias para a educação da pessoa com deficiência auditiva que perduram até os dias atuais. A Constituição Federal, considerada um marco jurídico e político do processo de reconhecimento de direitos, demonstra a participação concreta no âmbito da educação especial, tornando acessível possibilidades e direitos, assegurados pelo artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, novos caminhos foram assegurados pela Carta Magna, respeitando-se os direitos de acessibilidade e de inclusão (artigo 208), tanto na área educacional como na área social, dando formas à ideia de inclusão escolar como dever do Estado para um atendimento educacional especializado.

Segundo Cândido (2015, p. 32),

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF 1988), que se iniciam movimentos pela construção de um sistema de educação inclusiva. A CF (1988) proclama em seus artigos 205 e 206 a educação como direito de todos os cidadãos e a igualdade de condições de acesso à escola e permanência nela como princípios norteadores para a educação nacional. No intuito de assegurar esse direito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/90) determina no artigo 55 a obrigação de pais ou responsáveis de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

---

<sup>6</sup> Resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

Vale destacar que o artigo 208 da Constituição Federal (1988), que trata da educação, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Na Constituição é reconhecido, ainda, de maneira importante, o princípio da igualdade na ordem jurídica. Não se trata, porém, de situação jurídica específica, mas de uma garantia de utilização da ordem jurídica. Trata-se do fundamento que permite ao legislador criar leis que assegurem o princípio da igualdade (SILVA, 2011).

O texto da Lei n.º 7.853 de 1989 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da educação, afirma a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também assegura que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos comuns de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência<sup>7</sup> capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja, exclui da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não sejam capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também são garantidos pelo texto (BRASIL, 1989).

O Decreto n.º 3298/ 99, por sua vez, regulamenta a Lei n.º 7.853/ 89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino comum.

Após a Constituição de 1988, a primeira lei criada estabelecendo normas gerais e critérios básicos na promoção da acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência”, dando outras providências, foi a Lei n.º 10.098/ 2000 que institui, em seu art. 18, a implementação da formação de profissionais intérpretes de Libras, entre outras acessibilidades no sistema de comunicação sinalizado. Para reforçar os dispositivos legais,

---

<sup>7</sup> Termo usado na época.

surge a Lei n.º 8069, em 1990, pela qual é determinada a obrigação dos pais em matricular os filhos na rede comum de ensino.

Importante destacar que no ano de 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, foi aprovada a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1990). Essa Declaração também foi considerada um marco importante, pelo qual foram criados programas educacionais, até hoje presentes na educação brasileira, orientando e assegurando internacionalmente o direito à educação. Também foi definida a concepção de educação especial e inclusão escolar. Com a Declaração Mundial foram adotadas medidas com concepções de inclusão dos grupos excluídos, de que todos deveriam estar em uma escola aberta, de educação de qualidade, sem qualquer tipo de preconceito.

A partir da Declaração de Salamanca (1994), com o princípio fundamental da escola inclusiva, com regras, padrões sobre equalização de oportunidade ao aluno com “necessidades educacionais especiais”, garantiu-se que crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças. Garantiu-se, também, o acesso ao ensino comum, para manter o nível de aprendizagem adequado, compondo, assim, uma política com princípios e práticas de Educação Especial, tendo os Estados o dever de assegurar a educação no sentido de melhorar o acesso ao ensino.

A Declaração de Salamanca, com perspectivas de inclusão, determina que todas as crianças com necessidades especiais devam ser atendidas de maneira igualitária no mesmo ambiente educacional de ensino, contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva. Assim,

A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, passa a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Em seu artigo 7º, a Declaração de Salamanca, com sua concepção de educação especial renovadora, define quais seriam as bases para a construção da inclusão escolar (BATISTA; REGO, 2018, p. 5).

Ainda de acordo com Batista e Rego (2018), a Declaração de Salamanca traz a concepção de uma educação especial adaptada ao aluno e articulada de forma adequada e preparada para o ensino de todos com suas singularidades e particularidades. Aponta, ainda, a inclusão como um avanço de integração e reestruturação do sistema comum de ensino, com poder de transformação da realidade nos espaços escolares.

Vale destacar a LDB que classifica a educação especial como modalidade de ensino, dedicando o capítulo V à Educação Especial, no qual se afirma quanto ao atendimento especializado que:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 24).

Dessa forma, a legislação tem dado garantias ao aluno com deficiência e oportuniza aprendizado e inclusão escolar, além de desenvolvimento para a cidadania. Destaca-se que o Decreto n.º 5.626/ 2005 regulamenta a Lei n.º 10.436/ 2002, que dispõe sobre a Libras como forma de comunicação e expressão da pessoa com deficiência auditiva, com uma estrutura gramatical própria, e o art. 18 da Lei n.º 10.098/ 2000, que promove normas e critérios básicos de acessibilidade ao aluno com deficiência.

No entendimento de Cassiano (2017), tais direitos foram sendo conquistados, ganhando força a cada nova lei, até o reconhecimento da Libras (Lei n.º 10.436/ 2002), mencionada anteriormente, e o Decreto n.º 5.626/ 2005 como meio oficial de comunicação e o reconhecimento da pessoa com deficiência auditiva na sociedade como um cidadão de direitos e deveres, como propõe a Constituição Federal em 1988. São, portanto, documentos legais fundamentais que garantem o direito à educação. Após lutas pela sua efetivação, a Lei n.º 10.436/ 2002 trouxe em seus dispositivos a garantia que decorre de ações em todo o Brasil em favor da pessoa com deficiência.

A Resolução n.º 4 de 2009 institui a orientação do estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de educação especial que deve ser realizada no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas comun. O Decreto n.º 6.571, revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007, definindo como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O Decreto n.º 6.253/ 2007 obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no

oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

São documentos legais que dão subsídios à política de inclusão voltada ao atendimento educacional especializado para formação de alunos público-alvo da Educação Especial em todas as etapas e níveis de ensino. Assim, o atendimento especializado expressa concepção de inclusão escolar e o trabalho educacional respeita a diversidade, e permite o acesso à educação.

Nesse sentido, a Resolução n.º 4/ 2009, que institui as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, determina as seguintes atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Dessa forma, é preciso que sejam definidas estratégias que atendam às especificidades do aluno, considerando as atribuições no atendimento educacional especializado, e uma formação inicial e continuada para professores no contexto do atendimento especializado.

Considera-se, então, uma estratégia que se refere à tarefa que passa pela formação inicial e continuada de professores e possibilita o acompanhamento de cada aluno e seu desenvolvimento no contexto das salas de aula. Considera Reis (2016, p. 16), que para a determinação de uma educação para todos, que inclua “pessoas em diferentes condições, de

aprendizagem ou características físicas e psicológicas, requer do professor uma reflexão crítica sobre as competências e habilidades necessárias para efetivar uma prática viável, dentro da escola inclusiva”.

Todos com diferentes condições devem ter acesso à aprendizagem proporcionada por professores, independentemente de suas características étnico-raciais ou deficiências. Para tanto, o professor deve ser capacitado na formação, seja inicial ou continuada, para contemplar essa inserção, estreitando relações e estabelecendo vínculos que fortaleçam o processo educativo e a aprendizagem, ensinando e aprendendo, considerando a realidade que vivencia.

Conforme Matricardi e Lancillotti (2012), há necessidade de que as escolas abram suas portas para todos que a ela acorrem. Trata-se de um benefício amplo para os envolvidos, particularmente ao aluno com deficiência para uma formação de qualidade. Entende-se que a escolarização desse público com deficiência ainda não parece clara ou fundamentada quanto ao atendimento que respeite as diferenças, tendo em vista que ainda existe o preconceito contra pessoas com deficiência, pois é um comportamento ainda bastante aparente na sociedade contemporânea. Mesmo com o número crescente de campanhas e movimentos sociais, ainda é possível observar gestos e atitudes que fazem com que pessoas com deficiência sejam indivíduos excluídos da sociedade. A exclusão e a competitividade são elementos estritamente da sociedade capitalista, por isso esses esforços são ineficientes. A superação dessa condição não se dá a partir da escola, da legislação ou sociais. Trata-se de um terreno fértil para o preconceito, em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e /ou intelectuais estabelecidos.

Trata-se de um direito na sociedade para efetivar e valorizar a diversidade humana considerando suas dificuldades, desigualdade e exclusão. A ideia é oportunizar a todos os alunos, inclusive alunos com deficiência auditiva, o acesso e permanência escolar, com a mesma igualdade de direitos e condições, com respeito às diferenças. No entendimento de Dias e Negreiros (2020), a ação dos professores é importante para fomentar valores nos quais a discriminação racial e o preconceito não se façam presentes e as ações pautadas na inclusão sejam múltiplas e compreendidas nesse universo inclusivo. Para a autora, o trabalho do professor inclui práticas pedagógicas que rompam as diferenças, seja da pessoa com deficiência, seja em relação ao preconceito étnico-racial. Dessa forma, a ideia de diferença no âmbito escolar deve ser construída com propostas positivas.

Dessa maneira, a educação pautada na inclusão é compreendida como uma educação para todos, onde se busca meios de remover as barreiras que impeçam a educação e a

aprendizagem. Os conteúdos devem estar de acordo com a ementa da escola, porém poderão ser reorganizados para atender às necessidades dos alunos, isto é, de acordo com a especificidade de cada um deles, fazendo o uso de diversos recursos pedagógicos, sendo eles humanos ou materiais concretos, ou de escritas, entre outros, na classe comum, ou seja, pensar em um plano de aula específico, diferenciado, aliado ao plano de professores regentes da sala de aula de classe comum, que atenda às especificidades do aluno, bem como as suas necessidades cognitivas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que é de total responsabilidade dos responsáveis diretos efetuarem as matrículas dos alunos com deficiência na idade escolar obrigatória. Caso contrário, esses responsáveis poderão estar sujeitos às penas baseadas no artigo 246 do Código Penal (Crime de abandono intelectual). A recusa das escolas em relação às matrículas dos referidos alunos, também é considerada crime, o qual tem destaque no art. 8º, Lei n.º 7853/ 1989 (BRASIL, 2004). Importante destacar a Lei de Libras e o Decreto n.º 5.626/ 2005 que se referem a documentos fundamentais que garantem o direito de pessoas com deficiência auditiva na educação. Após lutas pela sua efetivação a lei trouxe em seus dispositivos essa garantia de ações em todo o Brasil (CASSIANO, 2017).

A Lei n.º 10.172 de 2011, Plano Nacional de Educação (PNE), tem 20 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, a afirmação de que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino comum para os diversos graus e tipos de deficiência” deve ser considerada uma medida importante. Dessa forma, a educação de pessoas com deficiência auditiva ainda passa por mudanças significativas no Brasil e isso acontece de maneira que sejam desenvolvidas políticas educacionais que dialoguem com a realidade escolar. Nessa perspectiva, as políticas e legislações educacionais no processo de inclusão trazem princípios da igualdade de direito, cujo objetivo é a educação com qualidade, em que são respeitadas as diferenças.

Após o documento da Declaração de Salamanca em 1994, a educação inclusiva teve estímulo para todos que se encontravam excluídos da sociedade pela deficiência apresentada, tendo, portanto, suas necessidades educacionais especiais respeitadas.

A Figura 1 representa a linha do tempo das políticas para a Educação Especial nos contextos mundial e nacional, na década de 1990:



Figura 1 – Linha do tempo das políticas para a Educação Especial nos contextos mundial e nacional.

Fonte: FONTANA, 2015, p. 2.

A figura 1 demonstra os resultados de convenções internacionais, sendo conveniente mencioná-las como referências fundamentais no desenvolvimento de políticas voltadas para a Educação Especial nos contextos mundial e nacional. Desse modo, diversos documentos demonstram preocupação com a Educação Especial, que foi ganhando um espaço significativo na legislação brasileira.

Esse espaço foi ampliado quando no ano de 2021 promulgou-se a Lei n.º 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma modalidade de ensino independente. Anteriormente, essa modalidade estava incluída na parte da Educação Especial.

O art. 78 - Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (BRASIL, 2021).

Nessa modalidade de educação bilíngue de pessoas com deficiência auditiva como ensino independente, reconhece-se a Libras como primeira língua e o Português como segunda, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, ampliando vocabulário, formando maneiras de agir, pensar e ver o mundo na Educação Infantil, e se estendendo ao longo da vida.

Vale mencionar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei n.º 13.146/ 2015) que trouxe um conjunto de normas que promovem e asseguram igualdades de

condições à pessoa com deficiência, com vistas à inclusão e a inovação trazidas com a mudança do conceito jurídico de deficiência.

## 1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL

No cenário sul-mato-grossense, a história da institucionalização da Educação Especial é iniciada no ano de 1957 (ainda sul de Mato Grosso), mesmo período mencionado por Jannuzzi (2004), em que houve a expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para a pessoa com deficiência intelectual. Nesse ano foi criado o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” (Ismac), referência de atendimento de pessoas com deficiência. Nessa trajetória da Educação Especial, duas instituições educativas especializadas deram sua contribuição, a Apae e a Sociedade Pestalozzi, fundadas respectivamente em 1967 e 1979, na cidade de Campo Grande (NERES, 2002). A autora destaca o ano de 1973, mesmo ano em que foi criado e estruturado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da Educação Especial, quando foram impulsionadas ações educacionais, com modelos e métodos assistencialistas, acionadas por movimentos liderados por famílias de pessoas com deficiência.

Com relação aos movimentos liderados por famílias de pessoas com deficiência auditiva, se tratava de pais ligados a movimentos familiares beneficentes de assistência às pessoas com deficiência das grandes linhas da Educação Especial, entre políticos e educadores que se identificavam com a educação de pessoas com deficiência. Tanto os pais como esses que se identificaram com a causa tiveram papel relevante em todos os períodos que protagonizaram a modalidade de Educação Especial e não podem ser ignorados em suas atuações. Esses, de alguma forma, afetaram a educação da pessoa com deficiência e ousadamente avançaram transformando propostas de ensino, impedindo que o foco fosse para outros alvos educacionais não voltados para a Educação Especial (NERES, 2002).

Essas famílias lideraram com grande força a busca por mudanças de concepções e condições de atendimento escolar para seus filhos com deficiência, aliadas às iniciativas de caráter privado e beneficentes, diante até de ocorrências de discriminação. A maioria dos pais pertencia a grupos que acabaram contribuindo, por exemplo, com a fundação da Apae de Campo Grande, no ano de 1967. A tendência era que esses pais se organizassem e gerenciassem associações especializadas, buscando parceiros da sociedade civil e do governo, além de instituições financiadas pelo poder público nas esferas municipal, estadual e federal. Assim, no ano de 1985, foram criados o Centro Integrado de Educação Especial (Ciee), hoje

CIEESP, e em 1997 o Programa Estadual de Educação Especial, com função de identificar, acompanhar e encaminhar alunos aos setores especializados do próprio centro e de outras instituições de pessoa com deficiência (NERES, 2010).

A história da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, portanto, inicialmente em meio a serviços de apoio, visou ao acompanhamento das deficiências apresentadas pelos alunos, por meio de profissionais de Psicologia e de Serviço Social, mais sistematicamente a partir dos anos 1980, tendo como maior incidência, as escolas municipais. Neres (2010) relata que, após a divisão do Estado de Mato Grosso, em 1977, e conseqüentemente com a criação de Mato Grosso do Sul, o atendimento ao “deficiente” é oficializado pelo Decreto n.º 1.231 de 23 de setembro de 1981, aprovando a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação. Nessa estrutura foi criada a Diretoria de Educação Especial, com a função de subsidiar os serviços de Educação Especial, ampliando assim o atendimento à pessoa com deficiência no novo Estado. Foram criados ainda, o CRAMPS (1982) e o CEADA (1986).

Sob a responsabilidade da Secretaria de Estado Educação de Mato Grosso do Sul, foi criado o Programa Estadual de Educação Especial, para atender alunos com deficiência, com o objetivo de incluir disciplinas relativas à Educação Especial nos currículos dos cursos de formação para o magistério, entre outras finalidades, como a criação de curso de preparação e especialização de pessoal em diferentes áreas de deficiência. Importa ressaltar os relatos de Guimarães e Cesco (2017), ao mencionarem que Mato Grosso do Sul criou uma estrutura de Educação Especial em 1981 e, no ano seguinte, surgiu o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (Cramps). A proposta, na época, era a criação de cinco centros de atendimento às pessoas com deficiência, situados em Campo Grande, Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Ponta Porã. Embora tivesse um caráter assistencialista, as ações foram determinantes no setor educacional para atender a esse público especial.

Entre 1982 e 1986 – período em que a Educação Especial recebeu apoio de entidades no atendimento ao “excepcional”, termo utilizado na época para a pessoa com deficiência, superdotação começam, então, a serem efetivados atendimentos em instituições especiais e em classes especiais, vinculados ao setor público e ao sistema estadual (GUIMARÃES; CESCO, 2017). Em 1988 implantou-se uma equipe multiprofissional na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Campo Grande, composta por assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e professores especializados em deficiências visual e auditiva.

Segundo relatos de Corrêa (2005, p. 7):

Os alunos com suspeita de deficiência eram detectados pela equipe e encaminhados para atendimento nas instituições especializadas existentes no município (APAE, Pestalozzi, Colibri, com atendimento para autistas, Instituto Sul-Matogrossense para Cegos Florivaldo Vargas – ISMAC, Centro de Atendimento ao deficiente da Áudio-Comunicação – CEADA) e nas classes especiais e salas de recursos da rede estadual. Essa equipe pertencia à Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE).

Observa-se que a deficiência dos estudantes era detectada pela equipe multiprofissional e estes eram encaminhados para as instituições especializadas do município de Campo Grande, entre as quais a Apae, a Pestalozzi, o Instituto para Cegos e o Ceada<sup>8</sup>, entre outras. Nas palavras de Corrêa (2005), havia certa resistência do município de Campo Grande em assumir a Educação Especial, tendo como argumentos dos técnicos da Semed, a falta de recursos para implantação de serviços. No entanto, era crescente o número de alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

No período de 1982 a 1989, a ênfase da Educação Especial recaí no apoio para entidades com atendimentos efetivados em instituições especiais com serviços especializados e, também, em classes especiais, vinculadas ao sistema estadual, que atendia os “excepcionais”. Nesse período houve mudanças de propostas e políticas para a Educação Especial. (BELATO, 2019). Ainda de acordo com Belato (2019), a implantação do Cedesp ocorre diante da necessidade de efetivação de diagnósticos mais precisos, a fim de possibilitar atendimento de qualidade aos alunos com deficiência. Criou-se, então, uma estrutura para atendimento a uma clientela definida, com programas e planejamentos de maneira organizada para o atendimento adequado.

No ano de 1989, é criado o Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial vinculado ao setor público, mais especificamente ao sistema estadual, com a finalidade de ampliar e melhorar a estrutura da área de Educação Especial no Estado, trazendo algumas mudanças, como a criação de alguns núcleos de atendimento à pessoa com deficiência, bem como o núcleo de implementação de atendimento especializado, para atender as escolas comuns de ensino. No entanto, e ao contrário do que se previa, houve aumento pouco expressivo, tanto em números de salas especiais como serviços. Nesse mesmo ano, promulgou-se a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul e, assim como os preceitos da Constituição Federal do Brasil, reservou-se o artigo 190 inciso IV como dever do Estado o atendimento especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando, ainda, direitos de prevenção das deficiências física, sensorial e mental, integração social e trabalho (NERES, 2010).

---

<sup>8</sup> Questão que será tratada logo mais à frente.

Neres (2010) também menciona as inquietações a respeito da pretendida integração do deficiente na sociedade e trata da preocupação de se ter uma forma eficaz em inseri-lo na vida social, pois nem sempre os programas de educação profissional logram a esperada inserção. A autora destaca o marco da Educação Especial em Mato Grosso do Sul e o impacto das políticas públicas, em 1990, com a proposta de descentralização da Educação Especial para alcançar a integração/ inclusão do aluno com deficiência na escola comum e na sociedade. Tal proposta, ancorada na política nacional, vislumbrou a criação de Unidades Interdisciplinares de Atendimento Psicopedagógico (Uiap). Na análise de Neres (2010), a criação dos serviços nas instituições especializadas de Mato Grosso do Sul, nos anos 1990, embora tenha resultado no aumento do número de atendimentos de alunos com deficiência, parecia não ser suficiente, pois a concepção tinha como base uma norma terapêutica, ou seja, o aluno que apresentava deficiência era diagnosticado por equipe credenciada de órgãos oficiais e, mediante essa avaliação, se definiam os encaminhamentos e o tipo de atendimento que teria.

Segundo Jannuzzi e Caiado (2013), a Apae no contexto nacional tornou-se a instituição mais reconhecida e procurada pelo público com deficiência, com propostas expansionistas, pelas quais acumulou prestígio e credibilidade dos serviços prestados. Em 1991 é lançada uma nova proposta de educação pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, um novo programa tendo como eixo central a área de Educação Especial, com o objetivo de descentralizar o atendimento educacional da rede estadual de ensino, que apontava dificuldades em assegurar tratamento capaz de atender às necessidades educacionais do “aluno com necessidades especiais”, com alegações de problemas de acesso e progressão escolar (NERES, 2010). A Secretaria de Educação, reconhecendo as dificuldades como estruturais, propôs mudanças na Educação Especial em relação à organização, encaminhando a extinção da Diretoria de Educação Especial e criando em seu lugar a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (Capne), com a finalidade de promover a integração do aluno com necessidades especiais ao ensino comum.

Assim, a Capne cria as Uiap que passam a se responsabilizar pelos atendimentos dos alunos especiais e, também, sua integração na rede comum de ensino, a partir de uma triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento, atendendo diversas modalidades, tais como classe comum com apoio especializado, classe especial, sala de recursos, ensino itinerante e ensino domiciliar. Esse atendimento oferecido multiplicou os esforços dos serviços e foram realizados estudos sobre métodos, técnicas e conteúdos adequados à Educação Especial, além da oferta de maneira obrigatória e gratuita da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino, assegurados pela Lei n.º 1.772/ 1997, de 29 de setembro de 1997.

Neres (2010) afirma que, apesar dos avanços na área da Educação Especial em Mato Grosso do Sul, surgem práticas voltadas para a área educacional e movimentos de inclusão escolar de alunos com deficiência em instituições especializadas, deflagrando-se um processo de reorganização, com ações do programa de apoio à inclusão. A autora acrescenta que sua investigação mostra indefinição do papel das instituições e o que deve ser realizado com a necessidade de inclusão, demonstrando pouca mudança, sendo uma situação desafiadora na construção de novas propostas educacionais. O debate voltado para o ensino e o ensino especial era mais acirrado, em relação à educação de aluno especial em escola comum ou como via de inclusão social, pois embora a existência de divergências sobre o atendimento especializado nas instituições, o que precisava ser definido era o reconhecimento da inclusão e o que incluir, para que fossem promovidas oportunidades iguais para todos, ou seja, a necessária materialização da proposta com igualdade de acesso ao conhecimento para atender as diferenças.

Lancillotti (2006) e Neres (2010) mencionam que a proposta de inclusão requeria reflexões sobre uma escola única e igual para todos, incorporada de qualidade de atendimento como contribuição para uma sociedade menos desigual social e historicamente. A respeito de desigualdade, Lancillotti (2006) aponta que na relação deficiência, trabalho e inclusão, o preconceito e o desconhecimento dos limites e possibilidades da pessoa com deficiência são dificuldades enfrentadas na proposta de inclusão. Neres (2010) acrescenta que o debate entre ensino comum e ensino especial se volta para o entendimento de que seja mantido o serviço educacional paralelo, considerados os posicionamentos acerca da proposta de inclusão, ou seja, de uma escola única para atender a todos os alunos, que compreenda igualdade de oportunidades com a existência de recursos especializados como suporte e apoio à pessoa com deficiência, além de sua permanência na classe comum. Isso sem perder de vista a democratização do ensino que dá possibilidades ao aluno com deficiência acesso ao conhecimento, mas com a materialização necessária de uma escola igual para todos e uma educação que atenda as diferenças.

De acordo com o estudo de Corrêa (2005), somente em 1993 implantou-se um setor para a Educação Especial, sendo ofertado em escolas municipais o apoio pedagógico aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, após serem identificados para a intervenção pedagógica mais específica, encaminhados para as instituições especializadas. Nesse mesmo ano, a equipe multiprofissional passou para o Departamento de Ensino, sendo denominada como Núcleo de Educação Especial, vinculado à Superintendência de Políticas

Educacionais da Secretaria Estadual de Educação, dividido por áreas Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Mental (DM), Deficiência Visual (DV) e Deficiência Física (DF).

Dessa maneira, as condições de acesso, permanência e participação de alunos em escolas comuns, tem sido regulamentado pela Educação Especial, entre outros documentos, no ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional demonstra-se uma modalidade de educação complementar/suplementar à educação, como um serviço de apoio à escolarização das pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação e transtornos globais de desenvolvimento transformando o cenário de forma significativa do público da Educação Especial, em níveis nacional, estadual e municipal. No Estado de Mato Grosso do Sul o número de matrículas de pessoas com deficiência tem crescido significativamente, tanto na rede estadual como municipal.

Com a reestruturação ocorrida na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, no ano de 1997, é estabelecida uma política de apoio pedagógico específico e, assim, reconhecido o Serviço de Educação Especial. Já nos anos de 1999 e 2000 esses serviços são expandidos para outras escolas e não somente àquelas que demandavam serviços de apoio pedagógico específicos. Ainda no ano de 2000, são elaboradas pela Semed normas de funcionamento da Educação Especial pela Resolução n.º 31 de 3 de maio de 2000. Houve, portanto, nos anos que se seguiram, um período de evolução de atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Observa-se que a educação especial em Mato Grosso do Sul tem exigido verdadeira reorganização dos sistemas de ensino para que seja desenvolvida plenamente a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Embora a inclusão já tenha sido constituída legalmente no Brasil, ainda requer meios, tais como recursos e apoio para sua real efetivação. No contexto da Educação Especial brasileira, especificamente sobre a educação de pessoas com deficiência auditiva no Estado de Mato Grosso do Sul, será um tema a ser tratado no próximo capítulo, centrando-se na trajetória histórica de sua institucionalização.

## **2 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL**

Essa parte do trabalho contempla a educação da pessoa com deficiência auditiva e a trajetória no contexto da educação especial brasileira, que demonstra o período em que aconteceram mudanças com propostas centradas na realidade de transformação no sistema educacional brasileiro e, especificamente, a institucionalização da educação em Mato Grosso do Sul, entre lutas e conquistas de um público especial.

### **2.1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA**

Ao longo do tempo, a trajetória de pessoas com deficiência auditiva tem proporcionado reflexões, principalmente quando se volta para o campo educacional, entre impactos e oportunidades, no contexto de uma sociedade capitalista de desproteção social e de uma educação quase como mera formalidade prática, apenas fazendo cumprir determinações legais vigentes, que se configura com limitação estrutural no contexto da Educação Especial. Contudo, devido às pressões sociais, o estado oferece atendimento à pessoa com deficiência, mas incorpora a sua força de trabalho como ser produtivo com necessidade de direcionamento de trabalho e direito à educação preconizados, conforme mencionam Lancillotti (2000) e Neres (2010).

Para Jannuzzi (2004), foi no século XX que começam a surgir classes especiais dentro das escolas comuns, com a finalidade de receber alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, tais classes acabaram por separar o aluno considerado “normal” do “anormal”, pois a partir daí a consideração era de que a criança “diferente” poderia prejudicar o desempenho do “normal”. Como foi discutido no capítulo anterior, partir de 1980, questões foram levantadas, originando a ideia de inclusão, assegurada pela Constituição Federal. Vale destacar que o caminho para desenvolvimento da Educação Especial no Brasil ocorre com mais intensidade no atendimento ao final do século XX, em um encontro com a inclusão educacional, ganhando espaço. O aluno com deficiência auditiva alcança direitos de cidadão, paralelamente à necessidade de legislação norteadora da estrutura e do funcionamento dessa educação.

Jannuzzi (2004, p. 12) afirma, quanto à inclusão do aluno com deficiência, que:

A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. Salienta que em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

Observa-se, pela afirmação anterior, que se trata de uma proposta centrada na realidade de transformação no sistema educacional. Uma mudança não somente no aspecto pedagógico, mas uma educação com foco na pessoa com deficiência, e também, no ensino e na escola, que vise a demanda de recursos de atendimentos individuais para o sucesso escolar. Fernandes (2013) entende que a partir do século XIX iniciam-se mudanças num período demarcado como científico na Educação Especial: a integração e a inclusão, ou seja, duas fases consideradas contemporâneas sintetizadas como marco na defesa e promoção dos direitos humanos de pessoas com deficiência.

Com o passar dos anos, o direcionamento de esforços com vistas à inclusão foi percebido como necessário e o sistema educacional escolar no Brasil começa a modificar-se com propostas de inclusão em um único tipo de escola, a comum, com meios e recursos disponibilizados para acolhimento adequado dos que se mostravam com barreiras para a aprendizagem, sendo visível a necessidade de um tratamento especial, a Educação Especial (ALONSO, 2013). Afinal, em atendimento à Declaração de Salamanca, toda criança tem o direito à educação, oportunizada até o nível adequado de aprendizagem àqueles com “necessidades especiais”.

O fato é que o estudante com deficiência auditiva precisava muito mais do que prática pedagógica e lugar adaptado. A contribuição para sua aprendizagem envolvia todo o processo educativo, Estado, escola e família. Nesse sentido, movimentos sociais que nos anos 1980 reivindicavam uma política educacional descentralizada e participativa foram atendidos na década de 1990 por reformas, visando disciplinar essa modalidade de ensino diante da demanda de regulamentações para orientar a política nacional de Educação Especial.

Dessa maneira, a Educação Especial no Brasil é marcada inicialmente pela atuação das instituições especializadas no atendimento educacional aos alunos com deficiência, que inclui a deficiência auditiva. Em Mato Grosso do Sul é iniciada pelas instituições filantrópicas e privadas, o Ismac, a Apae e o Ceada, dentre outras já mencionadas em capítulo anterior. Pelo

ponto de vista de Mota (2014), especificamente na área da educação, as lutas voltadas para a Educação Especial no Brasil se deram muito tarde, ainda que entre as maiores conquistas da história da educação da pessoa com deficiência auditiva estejam voltadas justamente para o campo educacional, com muito a ser conquistado. O espaço tem sido conquistado, mas existem, ainda, muitas limitações.

No entendimento de Neres (2010), a Educação Especial de pessoas com deficiência auditiva é defendida como via de superação da exclusão social e das condições de segregação, pelas quais foram submetidas historicamente e tem deflagrado um processo de reorganização nas práticas, com serviços direcionados à inclusão em escolas comuns. Essas ações não têm de fato promovido a inclusão do público com deficiência auditiva, seja pela limitação de recursos, materiais e programas, que viabilizem o atendimento ou mesmo barreiras pedagógicas encontradas nas escolas. As barreiras são estruturais. As mudanças ficam no plano formal.

O atendimento revela-se com fragilidade e incapacidade do sistema educacional brasileiro no oferecimento de pleno desenvolvimento e acesso ao conhecimento, além de indefinição por parte da gestão pública. Assim, as condições de funcionamento e organização do trabalho didático no ensino comum preconizados não são considerados e a educação especial se constitui apenas como um reparo do ensino comum (NERES, 2010). Para Lacerda (2021), as discussões que permeiam a Educação Especial no Brasil são hoje capitaneadas, de um lado, por aqueles que defendem a permanência do estudante com deficiência auditiva nas escolas especiais e, por outro, aqueles que acreditam que a melhor saída é incluí-lo em escolas comuns. Para o autor, a prioridade é o aprendizado e depois é que deve ser discutido o local mais adequado para assim o fazer.

Ainda de acordo com Lacerda (2021), não existe consenso na academia brasileira sobre o que é Educação Especial e, por isso, a existência de discussões sobre o conceito e diferentes e intermináveis definições a respeito. A explicação do autor sobre a educação da pessoa com deficiência auditiva no contexto da Educação Especial no Brasil, é que muitos estudiosos a consideram como um fenômeno específico do que acontece em escola especial. Contudo, entende o autor como um fenômeno mais amplo e disseminado em que são usados todos os recursos pedagógicos pelo sistema educacional, para que o aluno com deficiência tenha acesso pleno e condições de equidade para acessar o currículo.

## 2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

De acordo com Albres (2005), no município de Campo Grande, sul de Mato Grosso no ano de 1951, a população ainda era reduzida e não havia escolas especiais para a pessoa com deficiência auditiva. Assim, Tomaz Duarte de Aquino, que tinha dois filhos com deficiência auditiva deu-lhes algumas instruções, enviando o filho mais velho, José Ipiranga Aquino, para estudar no Rio de Janeiro, no Ines<sup>9</sup>, onde conseguiu aprender a língua de sinais e o ensino básico. Ao retornar para Campo Grande passou a trabalhar no periódico “O Matogrossense” o primeiro jornal da cidade. Anos depois, Tomaz enviou seu filho mais novo, Geraldo Torres de Aquino, para o Rio de Janeiro e assim “outras crianças” com o mesmo déficit também se sentiram estimuladas e fizeram o mesmo caminho para a aprendizagem.

Ainda segundo Albres (2005, p. 3):

Nas décadas de 60 e 70, em Campo Grande, a população de surdos era reduzida, os rapazes surdos eram mais vistos, pois se encontravam todos os finais de tardes e noites na esquina da Rua 14 de Julho com a Dom Aquino, para um pequeno lazer, todos se comunicavam por meio da língua de sinais. Recordemos alguns nomes: José Ipiranga de Aquino<sup>10</sup>, Joel Farako, Álvaro, João Bacha, Manoel Francisco, Mariano, Antonio, Nilton e Lugélio. É nesse espaço dialógico que os surdos compartilhavam os sinais aprendidos no INES e os sinais caseiros produzidos no interior da casa de cada um deles com o objetivo de comunicação entre os pais e irmãos. A Língua, nesse período, era usada principalmente para a comunicação cotidiana, com função de discutir as questões de trabalho, relacionamentos e lazer.

Observa-se que Albres (2005) destaca que o encontro das pessoas com deficiência auditiva em Campo Grande, aos finais de tarde e noites na rua 14 de julho com Rua Dom Aquino, oportunizava a comunicação cotidiana por meio da língua de sinais, como um lazer e relacionamento, momento em que eram compartilhados os sinais aprendidos do Ines. Esses encontros aconteciam nas décadas de 1960 e 1970. Vale ressaltar que José Ipiranga, já mencionado anteriormente, era o filho mais velho de Tomaz Duarte de Aquino, enviado para estudar no Ines, no Rio de Janeiro e aprendeu a língua de sinais.

---

<sup>9</sup> Fundado em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que mais tarde passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. Por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e de países ao redor que não possuíam instituições similares. a língua de sinais praticada era a Língua de Sinais Francesa devido à nacionalidade de Huet, que teve forte influência na elaboração da Língua Brasileira de Sinais (Libras). É reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez. Hoje atende alunos surdos da Educação Infantil até o Ensino Médio, além de oferecer ensino profissionalizante e estágios remunerados que ajudam a inserir os surdos no mercado de trabalho.

<sup>10</sup> Tio de Neiva Albres.

A casa de José Ipiranga, em Campo Grande, era o espaço em que as pessoas, mais de 02, com deficiência auditiva se encontravam para compartilhar os sinais aprendidos por ele no Ines e, também, os sinais caseiros produzidos para a comunicação cotidiana entre pais e filhos com deficiência auditiva da família Aquino. Eram momentos de pequeno lazer e discussões sobre relacionamentos e questões de trabalho.

Stumpf, Quadros e Leite (2014, p. 21), em relação à consolidação da língua de sinais, afirmam:

A consolidação da língua de sinais desenvolvida no interior do INES como língua nacional dos surdos no Brasil, do ponto de vista legal, só foi efetivada no início do século XXI, com a promulgação de duas importantes leis: a Lei 10.436, de 2002, que estabelece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão proveniente de comunidades de pessoas surdas do Brasil, e o Decreto 5626, que regulamenta a lei de Libras e determina uma série de políticas de fomento à formação de professores e intérpretes de Libras, além de garantia de direitos das pessoas surdas a serviços públicos essenciais, em especial relativos à saúde e educação.

Dal Moro (1997), ao examinar a história da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, teve contato com diferentes sujeitos com deficiência auditiva, em meio a impasses políticos, sociais e educativos. Acredita a autora que a integração social de pessoas com deficiência auditiva, para ter sucesso, depende de decisões políticas em favor da capacitação de pessoal, bem como consolidação de serviços de atendimento educacional básico em todo o Estado. Conforme mencionaram Neres et al (2018) a Educação Especial em Mato Grosso do Sul, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, teve reconhecimento na esfera municipal, com políticas educacionais direcionadas à pessoa com deficiência.

Nesse panorama histórico da educação da pessoa com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, evidenciam-se os serviços direcionados especificamente à Educação Especial no Estado, iniciados a partir da década de 1980. Alguns estudos, como o de Kassar (2000), mostram que a Diretoria de Educação Especial foi criada à época com serviços voltados para os alunos com deficiência sendo organizados, de maneira assistencial pelas Apae, Sociedade Pestalozzi, que focava na deficiência mental e Paralisia Cerebral, já mencionadas anteriormente. Após os anos 2000, a Educação Especial veio se reestruturando, para atender o programa de educação inclusiva proposto pelo Ministério da Educação, inclusive capacitando gestores e professores da escola comum. As autoras Neres *et al.* explicitam que, no período de 2007 a 2016, aumenta a quantidade de alunos na Educação Especial, principalmente na Educação Básica em Mato Grosso do Sul (NERES et al., 2018).

Gianotto (2020) também menciona em seus estudos, as pessoas com deficiência auditiva como protagonistas que viabilizaram a disseminação da língua de sinais e respectivo reconhecimento, e, pelo ponto de vista do desenvolvimento no estado de Mato Grosso do Sul, foi dada a visibilidade social, paralelamente com a história da educação e o movimento no estado. Nessa evolução histórica da educação da pessoa com deficiência auditiva no estado, alguns protagonistas, entre desafios, fixaram suas raízes na trajetória educacional, conquistando formação de nível superior, demonstrando aprofundamento no nível de conhecimento, rompendo barreiras linguísticas e quebrando paradigmas sociais. Convém destacar que essas pessoas com deficiência auditiva obtiveram conquistas no campo educacional em Mato Grosso do Sul e muitas atuam como profissionais nas universidades estadual e federais (GIANOTTO, 2020).

São protagonistas da história da educação em Mato Grosso do Sul, relatada nos estudos de Gianotto (2020), que vêm ocupando seu lugar no campo social e educacional, e que representam as possibilidades no âmbito profissional. Embora com poucos profissionais, ainda é notável que se trata de conquistas, como a Lei de Libras que foi promulgada no ano de 2002, do ponto de vista do desenvolvimento local.

Quiles (2016), em tese de doutorado, após análise das fontes documentais, também trouxe importantes reflexões a respeito da educação da pessoa com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, um panorama da realidade educacional atual, na qual evidencia desafios e perspectivas das propostas educacionais, pautadas no advento da educação inclusiva. Para a autora, a educação da pessoa com deficiência auditiva compreende uma modalidade transversal de ensino que, perpassa a Educação Básica e o Ensino Superior, e insere-se no campo da Educação Especial. Considera que seu papel deve integrar propostas pedagógicas da escola comum para atender alunos com deficiência e, em relação à educação da pessoa com deficiência auditiva, perpassa também o estudo de políticas públicas, que se organizam e se materializam por um conjunto de ações pedagógicas.

Ainda de acordo com Quiles (2016), o panorama atual de atendimento educacional à pessoa com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, na perspectiva inclusiva, é mediado por dois órgãos considerados principais, que são: os Núcleos de Educação Especial (Nuep) e o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), ambos vinculados à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Ressalta a autora que o CAS é estruturado por núcleos pedagógicos, núcleo de formação, de tecnologia e núcleo de convivência.

### 2.2.1 O Ceada

O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação, de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foi constituído pelo Decreto nº 3.546 de 17 de abril de 1986, com a finalidade de prestar atendimento educacional a todos os alunos das classes especiais, em um anexo (apenas uma sala) da Escola Lúcia Martins Coelho, para realizar avaliações e diagnósticos de pessoas com deficiência auditiva, de Campo Grande e demais municípios do Estado.

A figura 2 apresenta algumas das diretoras do Ceada do período de 1986 a 2008



Figura 2 – Diretoras do Ceada entre 1986 e 2008.  
Fonte: VIEIRA, SANTOS E SOUZA, 2009

No período de 1986 a 1988, o Ceada teve como diretora Marlene Pereira Rodrigues; de 1988 a 1989 Maria da Penha Dp Incal (*in memoriam*); de 1989 a 1993 Maria Raquel Del Valle; de 1993 a 1994 Maria Caravagio Ampessan Mossini; de 1994 a 2002 Shirley Vilhalva e de 2002 a 2008 o retorno de Maria Raquel Del Valle. De 2008 em diante Cícera Celma Cosmo de Arruda na direção do centro.

O Ceada teve como mantenedora a SED/ MS, atendendo, na modalidade de Educação Especial, com atividades educacionais e realização de avaliações (auditivas, fonoaudiológicas e pedagógicas), oferecendo atendimento de sala de recursos, programas de competência social e oficinas do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor (Cidem), tornando-se, então, um centro-escola especializado em avaliação, encaminhamento, atendimento e escolarização de alunos com deficiência auditiva e surdez, contando com profissionais fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais.

No Ceada, os professores ministravam os conteúdos curriculares utilizando-se da Comunicação Total, definidos pelo uso de diversos recursos de comunicação, tais como gestos, mímicas, leitura labial, língua de sinais, imagens, dança, teatro, entre outros. A essas diversas formas utilizadas, era dado o nome de Comunicação Total, como já observado. Inicia-se nos anos de 1990, no CEADA, o trabalho do coral “Mãos que Cantam”, com alunos matriculados na escolarização, com participação em diversos eventos, apresentando músicas regionais, Hino Nacional Brasileiro e Hino de Mato Grosso do Sul, sob a regência de Shirley Vilhalva, pesquisadora surda, com atuação na Comunidade Surda. Foi ela quem propôs também o Projeto Educação de Surdos em Libras e o Projeto de Intérprete de Libras na Escola para alunos surdos, além do trabalho realizado em atendimento a indígenas surdos. Posteriormente, assume a regência a professora Zanúbia Dada.<sup>11</sup>

Com a Resolução n.º 1.042, em 1995, o Ceada inseriu a equipe de diagnóstico e apoio, realizando atendimentos especializados nas áreas de Fonoaudiologia, Neurologia, Otorrinolaringologia, Psicologia, Serviço Social e Libras.

Com a inserção dessa equipe de atuação interdisciplinar, houve uma busca por novas matrículas, quando então deu-se o início do trabalho com a Libras nas salas de aulas, embora ainda fosse como Comunicação Total. No ano de 2002 a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e o Ceada passa a utilizá-la dessa forma. A partir de 2003 inicia-se o trabalho pedagógico, com alunos que apresentavam surdez, com o Decreto n.º 5.626/ 2005 regulamentado a implantação de ações pela Lei de Libras e Lei de Acessibilidade n.º 10.098/ 2000.

Com a Língua Brasileira de Sinais já reconhecida em Mato Grosso do Sul como meio de comunicação da pessoa com deficiência auditiva, iniciou-se no Ceada a implantação de um projeto, elaborado sob a orientação da professora Shirley Vilhalva, já mencionada anteriormente, para garantir a presença de intérpretes de Libras nas escolas de ensino comum.

---

<sup>11</sup> Professora surda de Matemática em Libras.

Contava com 57 intérpretes de Libras, em 2005, em 58 escolas municipais de Campo Grande, para atender considerável número de alunos com deficiência auditiva (ALBRES, 2005). Dessa forma, os alunos atendidos recebiam apoio educacional de diversos profissionais, entre os quais terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, intérpretes e tradutores de Libras. Ressalta-se que vários dos alunos que passaram pelo Ceada possuem, hoje, formação superior, inclusive pós-graduação.

Atualmente, no processo de inclusão escolar no Ceada existem estudantes com deficiência auditiva e surdocegueira que necessitam de auxílio e mediação dentro das salas de aula. O Instrutor Mediador Modalidade Oral (IMMO)<sup>12</sup> e o Gui-intérprete (GI), que atuam nas escolas da Rede Estadual atendem a esses alunos, com critérios para o desempenho da função em sala de aula. Importante destacar que os Immo são aqueles que apoiam alunos, considerando que esses alunos têm como conforto linguístico a oralização e não fazem uso da Libras. Vale ressaltar, também, que não se trata de intérpretes, mas instrutores mediadores que fazem adequação no planejamento do professor, no sentido de atender às necessidades do aluno, para que torne as aulas acessíveis ao estudante com deficiência auditiva.

Quiles (2016) define o IMMO como aquele profissional que torna a aula acessível a partir do planejamento do professor e ensina junto para melhor atingir o aluno com deficiência auditiva. Mariano e Granemann (2019) mencionam que para os estudantes oralizados, com perda auditiva, o IMMO atua fazendo repetições orais do conteúdo ministrado pelo professor regente em sala de aula, como estratégia para favorecer a comunicação e a aprendizagem em sala de aula, além da compreensão do conteúdo ministrado. Esse profissional, portanto, atua como um elo de comunicação oral da pessoa com deficiência auditiva com o meio que o cerca.

Quanto ao profissional GI se refere a “aquele que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo” (MARIANO; GRANEMANN, 2019, p. 84). Esse profissional apresenta algumas habilidades essenciais para transmitir fidedignamente informações compreensíveis à pessoa com surdocegueira. Possui formação específica que lhe permite extrair sentido por meio da informação linguística<sup>13</sup> e extralinguística<sup>14</sup>. O trabalho do guia-intérprete é o de contextualizar o sentido da língua destino, a interpretação. O público-alvo desse profissional é formado por pessoas que

---

<sup>12</sup> Surgiu em 2017 e o Ceada inicia para atuar na formação, assessoramento, orientação e acompanhamento dos professores do ensino comum, atuando com os estudantes com deficiência auditiva e com surdocegueira no estado de Mato Grosso do Sul.

<sup>13</sup> Palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa.

<sup>14</sup> Pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa.

adquiriram surdocegueira após a aquisição de uma língua, os chamados pós-linguísticos. Ainda de acordo com Mariano e Granemann (2019, p. 81), o trabalho direcionado aos alunos com surdocegueira implementados pelo Ceada, no próprio centro e em unidades escolares, abrange o município de Campo Grande e demais municípios do estado, visto que os alunos atendidos pelos Instrutores Mediadores Modalidade Oral são encaminhados para as unidades escolares.

De acordo com Mariano e Granemann (2019), a equipe pedagógica observa todos os pontos relacionados à aprendizagem de cada estudante, promovendo planos de ação que contemplem as necessidades deles, por meio dos professores regentes e IMMO, que subsidiam a avaliação diagnóstica relacionada às atividades a serem trabalhadas, a partir das informações coletadas no Plano Educacional Individualizado (PEI) e planejamento junto com professores. Vale destacar que o PEI é um documento elaborado a partir de uma avaliação do aluno com necessidade específica e elaborado pelo professor regente, como recurso pedagógico. Uma ferramenta com a finalidade de melhorar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, individualmente.

Conforme mencionam Magalhães, Corrêa e Campos (2018), o PEI se refere a um serviço da Educação Especial, instrumento investigador do currículo desenvolvido para os professores que favorece o processo individualizado do estudante. Acrescentam que o componente básico do PEI engloba o nível atual de desenvolvimento, a modalidade de atendimento, planejamento de suporte, objetivo geral e específico, avaliação e procedimento pedagógico reavaliação, composição da equipe e a aprovação dos pais, a anuência parental. Um instrumento, portanto, que auxilia no desenvolvimento da atividade.

Nas palavras de Glat, Vianna e Redig (2012) o PEI é uma ação viabilizadora que planeja ações específicas para um determinado estudante, com objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo.

No Ceada, o AEE hoje é oferecido aos alunos da Rede Estadual de Ensino, que apresentam perda auditiva, que utilizam ou não aparelho auditivo ou implante coclear e comunicam-se pela língua oral, tendo em vista que alguns alunos se utilizam do apoio pela leitura labial e muitas vezes precisam da repetição. Nesses casos, o Ceada realiza atendimento diferenciado, para que o conforto linguístico seja preservado, assim como a individualidade do aluno (MARIANO; GRANEMANN, 2019). O apoio disponibilizado pelos serviços e recursos de acessibilidade do centro são estratégias que visam eliminar barreiras de desenvolvimento e da aprendizagem do aluno que necessita das ações do AEE.

### **2.2.2 O Centro de Capacitação de Profissionais para Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)**

Criado pelo Decreto n.º 11.027 de 2002 e regulamentado pelas Resoluções SED n.º 2.508, de 29 de dezembro de 2011 e n.º 3.330, de 21 de novembro de 2017, vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (Copesp), o CAS tem como objetivo central desenvolver políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. “Em 2002, com a implementação do CAS em Campo Grande/ MS, buscou-se garantir o objetivo do Programa que era de formar instrutores surdos, professores e professores-intérpretes para o uso da língua de sinais em sala de aula” (GIANOTTO, 2017, p. 5).

De acordo com Gianotto (2017), o CAS se constituiu como espaço de formação de professores e instrutores em cursos de Libras e professores intérpretes, no sentido de capacitar novos instrutores para o ensino da Libras. O centro tem representação importante para a Comunidade Surda desde a sua criação. O CAS oferece curso de Libras na modalidade à distância, e para profissionais que atuam na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul, realiza formação, no sentido de promover a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, atendendo as necessidades educacionais específicas desses alunos. A missão do CAS, portanto, é a de levar a pessoa surda ao contato com a cultura de forma participativa nos espaços sociais, além de garantir, de acordo com a Lei n.º 10.436/ 2002, a utilização da Libras das comunidades surdas no Brasil, mas não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa.

### **2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

Diferentes estudos têm abordado as possibilidades e a melhor forma da pessoa com deficiência auditiva aprender, no entanto, as maiores dificuldades estão na ausência de uma língua comum entre ouvintes e no estabelecimento de uma relação necessária de ensino aprendizagem, pois grande parte de atividades elaboradas para ouvintes não está adequada para a pessoa com deficiência auditiva. Contudo, uma nova relação entre professor especializado e professor comum, integrados por diferentes experiências educacionais e atuação prática, pode possibilitar a construção de novas práticas pedagógicas (SOARES, 2008). A concepção histórica demonstra o entendimento de que as diferenças sempre

existiram, mas cada momento histórico produz práticas e ideias com relação às singularidades humanas, até mesmo em relação ao modelo de educação para atender às necessidades produzidas (CORRÊA; NERES, 2008).

Para atendimento a essas necessidades e singularidades surgiram abordagens de ensino na educação de alunos com deficiência auditiva, tais como o oralismo, a Comunicação Total e a Libras que foi se consolidando, dando origem uma nova abordagem de ensino, o bilinguismo. Todos esses métodos de ensino influenciaram a concepção sobre a pessoa com deficiência auditiva no contexto da educação. A partir de resoluções do Congresso de Milão nos anos de 1880, foi o momento em que oralismo saiu vitorioso, hegemônico. Nesse período era exigido da pessoa com deficiência auditiva a comunicação oral, uso da fala, mediante contenção dos sinais, e apenas algumas pessoas com deficiência auditiva conseguiam atingir um nível de compreensão da fala, enquanto outros nem conseguiam se comunicar de maneira satisfatória. Por essa última razão, essas pessoas foram excluídas da política e das instituições de ensino.

A ideia no oralismo era introduzir a pessoa com deficiência auditiva no mundo do ouvinte, a fim de prepará-lo para a efetiva participação na sociedade. O oralismo seguia uma tendência mundial, em que era permitido apenas o alfabeto manual e a linguagem escrita, articulada e falada. Em épocas passadas não existia professor especializado, porém, a pessoa com deficiência auditiva não conseguia se adaptar ao método do oralismo, por isso continuava a usar a língua de sinais, dada a importância para a comunicação sinalizada, mas esse método foi proibido de ser utilizado pelo Ines, no ano de 1957, visto que os surdos não conseguiam adaptar-se ao oralismo e continuavam a usar sinais (SILVA; SOUZA, 2015).

No oralismo, a deficiência auditiva era considerada uma patologia, uma anormalidade. Era imposto porque queriam que os alunos com deficiência aprendessem a falar e a se desenvolver como os ouvintes. Só assim poderiam ser aceitos e integrados à sociedade. Uma metodologia que nem todos que apresentavam a deficiência conseguiam aprender e, desmotivados, perdiam a esperança de estudar, desencadeando um atraso global no seu desenvolvimento (SILVA; SOUZA, 2015).

Ainda segundo Silva e Souza (2015, p. 26),

Sem sintonia com esta forma de aprendizagem e concepção de alteridade deficiente, os métodos orais sofreram críticas pelos limites que apresentavam. As críticas surgiram por todo lado, principalmente dos Estados Unidos. Os métodos utilizados nesta filosofia impossibilitaram que houvesse o desenvolvimento da comunicação de forma natural, tornando os contextos de diálogos artificiais e sem significado para a criança surda, restringindo as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

O fato é que a oralidade e a escrita estão presentes na sociedade e são usadas de forma ampla, entendendo-se, então, que uma modalidade está ligada a outra, porém, com objetivos e usos distintos. Por isso, entendem Barros, Boulietreau e Rosa (2020) que na escola deve haver espaço garantido da oralidade em sala de aula, pois possibilita situações e contextos relevantes de uso da linguagem. É possível observar que as principais concepções do que hoje fundamentam a ideologia educacional oralista consistiam no ensino da língua oral, porém, rejeitava-se a língua de sinais, ou seja, proibia-se qualquer exposição que se diferenciava da fala, como ocorre na comunicação de gesto e na utilização de mímicas.

Para Matricardi e Lancillotti (2012), o oralismo é o método pelo qual se integra a pessoa com deficiência auditiva ao contexto ouvinte, capacitando-a para a compreensão da linguagem oral, para perceber os sons da fala, mesmo que ele não tenha o nível de audição suficiente. Porém, fortes críticas foram feitas a esse método, pois o entendimento era de que deixava de lado os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Foi nesse sentido que houve fracasso da concepção oralista e por isso outras abordagens e métodos na educação de surdos surgiram, evidenciando a importância da língua de sinais.

Quanto à comunicação total, foi tratada de uma forma diferente, pois a pessoa com deficiência auditiva não era vista como aquela possuidora de patologia a ser eliminada, mas, sim, como pessoa. A comunicação total proporcionou meios de comunicação com facilidade de interação entre a pessoa com deficiência auditiva e o ouvinte. Lacerda (*apud* BARROS; ALVES, 2019) menciona que a abordagem de Comunicação Total no ensino da educação da pessoa com deficiência auditiva, ganhou impulso nos anos 1970, pois defendia o ensino com o uso de sinais, leitura orofacial, *inputs* linguísticos para o surdo. Contudo, os alunos podiam se expressar na modalidade de preferência, seja na língua oral ou natural ou, ainda, ambas, simultaneamente (LACERDA, 1998 *apud* BARROS; ALVES, 2019).

Ainda de acordo com Barros e Alves (2019), na abordagem pelo método de Comunicação Total, os sinais se baseavam no vocabulário da língua de sinais com o da língua falada ou vocabulário artificial (alfabeto manual). Seguiu-se, então, a ordem da língua falada que se transformava em Português sinalizado, ou seja, com uma estrutura gramatical verbo, adjetivo, substantivo e artigo. Carvalho (2014); Furtado, Pereira e Melo (2017) mencionam, entretanto, que estudos apontam como o maior desafio da pessoa com deficiência auditiva a utilização da capacidade de linguagem e habilidade para adaptá-la, pois o obstáculo que encontra é a língua oral, que não é a sua língua primeira, no entanto, é a primeira a ser oferecida.

Em meados de 1960, foi desenvolvida a Comunicação Total, uma vez que após o fracasso e sem resultados significativos do oralismo, educadores começaram a utilizar simultaneamente o oralismo e a língua de sinais como alternativa de comunicação. Contrapondo-se ao oralismo, e considerando de forma prioritária a comunicação visual e gestual, o ensino bilíngue se diferenciava da Comunicação Total sem misturar a manifestação linguística com a outra. Pelo bilinguismo, tem-se a ideia de que a pessoa surda domine a Libras (L1) e a língua portuguesa escrita (L2), não a língua falada. . Afinal, se houver essa mistura, retoma-se o pressuposto da Comunicação Total.

Os estudos de Silva e Souza (2015) apontam que a educação da pessoa com deficiência auditiva, a partir dos anos 1960, começa a aparecer de forma significativa, com grandes avanços. No entanto, muitas pessoas com deficiência auditiva ainda ficavam fora do processo educacional e não havia acessibilidade, mesmo para aqueles que conseguiam vencer os desafios e as dificuldades e chegavam à escola. As classes destinadas ao aluno com déficit auditivo, também não eram adequadas, acrescidas do problema de que os professores não eram capacitados e nem preparados para receber e atuar nesse ensino especial. Como não havia especialistas, a oralização era feita por professores comuns.

Importa ressaltar que, na década de 1980, o bilinguismo surge e ganha força no contexto educacional, visto que seu objetivo preconiza o acesso a duas línguas. Na década de 1990 ganha mais adeptos em nível mundial, considerando que a pessoa com deficiência auditiva devesse ser bilíngue. Como visto, a abordagem educacional mais recente, a partir do século XX ao XXI, é o bilinguismo, o qual considera a língua de sinais como “natural”, e, portanto, a primeira língua da pessoa com deficiência auditiva, e a segunda língua, o idioma nacional do país ao qual pertence. No Brasil, hoje, a educação de pessoas com deficiência auditiva se volta para bilinguismo, visto que a Libras é considerada sua língua natural, pela qual expressa o que pela língua oral não conseguiria. Portanto, um legítimo sistema linguístico que atende a critérios léxicos, de sintaxe, entre outras sentenças. O bilinguismo se dá pela capacitação da pessoa com deficiência auditiva a partir das duas línguas: a escolar e a do seu meio social imediato, por meio da língua de sinais e a língua do ouvinte em sua forma escrita.

Segundo Matricardi e Lancillotti (2012, p. 11):

O bilinguismo, método recente na área da educação dos deficientes auditivos, é defendido como o melhor modelo de educação na sociedade atual. Porém, não é difícil reconhecer a precariedade com que é executado nos ambientes escolares. As exigências que tal metodologia implica estão longe de se configurarem nas escolas de hoje, e seu alcance demandaria grande investimento econômico. A inserção de

novos profissionais, de recursos e de aulas oferecidas no contraturno do ensino comum, traz poucos avanços em uma escola moldada para o atendimento coletivo/homogêneo, que não permite a atenção necessária para assegurar uma formação de maior qualidade aos “diferentes”.

Assim, o bilinguismo é considerado o melhor método para a educação da pessoa com deficiência auditiva, conforme afirmação de Matricardi e Lancillotti (2012), pois necessita interagir com outros usuários. Ainda de acordo com as mesmas autoras (2012), o bilinguismo contempla direitos linguísticos quando a pessoa com deficiência auditiva se apropria da língua de sinais, pois ela permite uma gama ilimitada de conhecimentos sociais e culturais. Desse modo, compreender a concepção e influência do bilinguismo no processo educacional é de grande importância, como método de atendimento educacional da pessoa com deficiência auditiva.

Ainda a respeito do bilinguismo, o estudo realizado por Silva e Souza (2015) trouxe alguns resultados após entrevistas com profissionais que atuam com alunos com deficiência auditiva e convém mencionar, por meio do Quadro 1, a concepção do bilinguismo na escola pesquisada:

	<b>O que você entende por bilinguismo? Em sua opinião a escola é bilíngue?</b>
<b>Professora S</b>	“Compreendo a educação bilíngue como um conjunto de ações: profissionais surdos no ambiente escolar, presença de intérpretes, professores da sala de aula regular com conhecimento do ensino de Libras (essencial) e de Língua Portuguesa (L2), recursos. Não.”
<b>Professora R</b>	“É a comunicação de duas línguas. Ainda não é, mas está sendo preparada para isso.”
<b>Pedagoga</b>	Pessoa com conhecimento de duas línguas, no caso específico conhecimento da Libras e do Português. Não, pois todos os profissionais não sabem Libras.”
<b>Intérprete</b>	“O bilinguismo se dá com o uso de duas línguas. Para os surdos é a língua de sinais como primeira língua e a língua de seu país na modalidade escrita.”
<b>Teórico</b>	A proposta bilíngue possibilita ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística (KUBASKI; MORAES, 2009, p. s/ n).

Quadro 1 – Concepção a respeito do bilinguismo na escola.

Fonte: SILVA; SOUZA, 2015, p. 47.

Nota-se que, assim como as concepções teóricas trazidas sobre o bilinguismo, há um paralelo das respostas dos profissionais entrevistados a respeito do assunto, ou seja, há uma concordância unânime de que no bilinguismo há o uso de duas línguas.

Ainda em relação ao estudo de Silva e Souza (2015), o quadro 2 apresenta o entendimento dos mesmos profissionais entrevistados sobre a forma pela qual o bilinguismo ajuda na educação de alunos com deficiência auditiva:

	<b>De que forma o bilinguismo ajuda na educação de alunos deficientes auditivos?</b>
<b>Professora S</b>	“Uma educação bilíngue para os alunos com deficiência auditiva facilitaria o acesso à construção do conhecimento.”
<b>Professora R</b>	“Ajuda na formação dos cidadãos, quando ele dá a possibilidade de comunicação e entendimento em todas as áreas.”
<b>Pedagoga</b>	“No acesso e permanência dos deficientes auditivos na escola, na autonomia do mesmo para a vida.”
<b>Intérprete</b>	“Possibilita o seu reconhecimento como sujeito de direitos. Assim, favorecendo o acesso e permanência do processo educacional.”
<b>Teórico</b>	Skliar (1997, p. 144) [...] o modelo bilíngue propõe, então, dar ao deficiente auditivo as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

Quadro 2 – De que forma o bilinguismo pode ajudar na educação de alunos deficientes auditivos?  
Fonte: SILVA; SOUZA, 2015, p. 48.

É possível observar pelas respostas, que se assemelham com as concepções teóricas, também os profissionais entrevistados demonstram que o bilinguismo facilita a construção de conhecimento do aluno surdo, estimulando sua autonomia.

As pesquisas realizadas em fontes bibliográficas por Acunha (2019) demonstram que o bilinguismo é uma metodologia adotada a partir de reivindicações das próprias pessoas com deficiência auditiva, tendo em vista a possibilidade de ter acesso a duas línguas, ou seja, a de sinais e a língua portuguesa, inaugurando um novo debate na área da deficiência auditiva. Acunha (2019, p. 38) afirma que “constatamos que vários autores destacam e defendem a importância de a pessoa com deficiência auditiva ter acesso aos conteúdos escolares, assim como os demais conhecimentos por meio da língua portuguesa (escrita) e da língua de sinais”. Assim, com a metodologia bilíngue, a pessoa com deficiência auditiva deixa de tentar seguir o modelo do ouvinte. Ocorre que no bilinguismo a língua de sinais é importante via para o desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva, propiciando a sua comunicação, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social.

Vale destacar que, na proposta bilíngue, há a educação do *Coda*<sup>15</sup>, considerada o acesso à língua materna como primordial, sendo esta estimulada pelo contato com a Comunidade Surda, considerando a língua oral aprendida na escola como segunda língua. De acordo com Bezerra (2017b), a boa relação consistente mantida do professor com a linguagem, estimula e direciona a expressão verbal do aluno e o caminho de desenvolvimento das generalizações. Assim, a prática da mediação verbal, significa domínio de funções cognitivas. Alguns estudos estão voltados ao Coda, que se popularizou na comunidade surda ou seja, uma pessoa ouvinte, filha de pais surdos, e que, por essa razão, pode ser que aprenda, primeiro, a Libras e ou de modo concomitante à língua oral. Nesse caso, há uma relação de bilinguismo desde infância.

Conforme menciona Bezerra e Matheus (2017, p. 4), uma das características do Coda, “em muitas situações, é o caráter bilíngue, visto que está inseridas em ambientes em que as pessoas se comunicam de diferentes maneiras, ou seja, em casa pela Língua Brasileira de Sinais”. Outra característica que pode ser destacada, é pertencimento do Coda na cultura surda, como na cultura ouvinte, que acaba gerando uma espécie de hibridismo cultural.

No entanto, fontes de pesquisas ainda são bastante escassas, por isso tem se tornado um desafio aos pesquisadores que buscam acompanhar a trajetória linguística que permite aos filhos ouvintes de pais com deficiência auditiva adquirirem uma ou mais línguas. Entender o processo da aquisição da aprendizagem de Libras pelos *Coda* torna-se um desafio, pois o pesquisador precisa compreender os fatores linguísticos culturais e, também, os aspectos de formação da identidade de todos os envolvidos na aprendizagem de outras línguas.

#### 2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Com o aumento de matrículas de alunos com deficiência auditiva no ensino comum, as escolas tiveram que se adequar ao processo inclusivo, inserindo profissionais que pudessem atendê-los nas modalidades de ensino. Estes alunos podem assim, estar integralmente inseridos no contexto escolar, para realizar contatos, diálogos desde a sua entrada até a saída, participando ativamente da aula. Vale destacar que nem todos os alunos com deficiência auditiva chegam à escola habilitados na língua de sinais. Devido a contratempos sociais e, também, contextos familiares, esses podem chegar às escolas e serem inseridos em classes

---

<sup>15</sup> Sigla em inglês que significa *Children of Deaf Adults* que pode ser traduzida como “filhos de pais surdos”.

comum de ensino, apenas fazendo o uso da voz e da leitura labial, por gestos, utilizando qualquer meio de recursos para a comunicação na tentativa de promover as interações sociais.

É preciso, então, garantir a “Educação para todos”, em que todos os alunos possam receber o atendimento necessário para a sua escolarização, seja ele com ou sem deficiência. Faz-se necessário que todo o contexto escolar repense suas práticas sociais e educacionais, de igualdade e equidade, com todos os alunos pertencentes ao grupo escolar, sabendo que incluir o aluno com deficiência auditiva não se resume apenas em proporcionar um profissional tradutor e intérprete da língua de sinais, mas, sim, na oferta para os estudos que a escola possa oferecer.

É necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações (BRASIL, 2010, p. 8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e outros documentos legais trazem orientações sobre o processo educacional, que o aluno com deficiência auditiva tenha acesso precoce ao AEE para que sejam capazes de se apropriar da Língua Brasileira de Sinais desenvolvendo um “processo de comunicação efetiva” (QUINTELA, 2018, p. 3). Vale destacar que o decreto n.º 6.571/ 2008 revogado pelo Decreto n.º 7.611/ 2011 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007, assegurando um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência auditiva na escola comum e sua participação em sala de aula.

Em se tratando de estudante com deficiência auditiva, o AEE pode ir em busca de recursos pedagógicos que possam contribuir com o aprendizado dele, promovendo atividades que possam atendê-lo integralmente. Não se pode esquecer a existência de instituições que já promovem o trabalho de acolhimento, com processos de adaptações e readaptações para estudantes com deficiência auditiva. Nelas, há profissionais habilitados para o atendimento por meio da capacitação da Libras. O AEE ocorre em centros de atendimento educacional especializado público ou privado, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou, ainda, em instituições comunitárias. Nas redes públicas, o atendimento especializado se dá, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em qualquer outra escola de ensino comum, no turno inverso da escolarização.

Os alunos com deficiência auditiva podem, também, frequentar tais instituições já mencionadas anteriormente, além das salas de recursos multifuncionais. Também podem contar com o Atendimento Pedagógico Especializado, que faz parte do atendimento especializado da escola, e busca compreender as dificuldades do aluno com deficiência e junto com professores planejam estratégias para o aprendizado, criando condições para que o aluno possa evoluir, com adaptações de conteúdos ao nível de interesse de cada aluno com deficiência auditiva. Tal atendimento envolve todo o contexto escolar, seja em processos pedagógicos internos, na sala de aula, bem como em processos extraclasse, para socialização por meio da Língua de Sinais.

Na abordagem bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, quando ensinadas no âmbito escolar, “são deslocadas de seus lugares especificamente linguísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica” (BRASIL, 2010, p. 8). No que se refere ao AEE, em relação ao aluno com deficiência auditiva, tem como base o reconhecimento das potencialidades e habilidades com objetivo de garantir seu aprendizado, que é um direito legal, por uma educação bilíngue em todo o ambiente escolar. Para que se desenvolvam processos de aprendizagem no uso de recursos físicos e pedagógicos, as práticas pedagógicas da sala de aula ministradas pelos professores regentes deverão estar articuladas com as do AEE, estimulando as vivências que levem o aluno a aprender, dando condições para que se apropriem da aprendizagem na modalidade bilíngue (BRASIL, 2010).

Como foi tratado no item anterior, o AEE é fundamental para a educação do aluno com deficiência. Nesse contexto, “o estado de Mato Grosso do Sul tem apresentado uma política de atendimento ao aluno deficiente auditivo contemplando serviços de apoio educacional, com intérpretes de Libras, instrutores surdos e salas de recursos multifuncionais” (ALENCAR; BRUNO; SOUZA, 2018, p. 7). O Estado tem assegurado, assim, o AEE com profissionais que atuam com alunos com deficiência auditiva nas escolas da rede pública ou instituições conveniadas com a secretaria de educação dos diversos municípios. Nas palavras de Camila de Araújo Cabral Romeiro e Karla Alexandra Benites Florenciano (2015), a pessoa com deficiência auditiva vem obtendo conquistas em Mato Grosso do Sul, como o CAS, pois esse oferece curso de Libras e de língua portuguesa como segunda língua, além da viabilização e formação de intérpretes, com atendimento especializado para alunos surdo-cegos, surdos e indígenas-surdos, matriculados em ensino comum. Oferece-se, ainda, curso de Libras para alunos, professores e para a comunidade de 51 municípios do Estado.

Alencar, Bruno e Souza (2018, p. 9) mencionam que:

No município de Dourados, MS, como nas demais cidades do interior do Estado, as crianças surdas chegam à escola sem a aquisição de uma língua e sem o domínio da Língua Brasileira de Sinais, e, quando elas são matriculadas nas escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibiliza um intérprete educacional, que, nesse caso, faz o papel de instrutor mediador. Esses intérpretes são professores com licenciatura em alguma graduação e fluentes em Libras, avaliados pelo Exame de Proficiência em Libras (PROLIBRAS), realizado pelo MEC, ou a avaliação de proficiência em Libras pelo CAS. Para esses alunos surdos também é oferecido o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Entende-se que o Estado reconhece a necessidade do ensino de Libras, mas isso não se efetiva em políticas públicas de estímulo à participação dos alunos surdos, nas salas de recursos multifuncionais, como forma de fortalecimento da aquisição de Libras por alunos surdos, principalmente pelo fato de ser uma professora não surda a profissional responsável pelo atendimento em Libras dos alunos surdos.

Ou pior, um único professor para atender todos os alunos que necessitam de AEE, independente de suas deficiências e especificidade. Observa-se que as escolas disponibilizam um professor intérprete como estratégia para atender a demanda de alunos no ensino de Libras e ainda utilizam o professor da sala de recursos multifuncionais para fortalecer e estimular estrategicamente os alunos na aquisição da Língua de Sinais.

De acordo com Alencar, Bruno e Souza (2018), Mato Grosso do Sul tem avançado na oferta do atendimento aos alunos, embora os alunos continuem chegando às escolas sem uma língua de instrução e, pela atuação do intérprete educacional, que também por vezes faz a função do professor de Libras, e aprendem a Língua Brasileira de Sinais. Quatro importantes estudiosos de Mato Grosso do Sul – Quiles (2016) Neres e Kassar (2016) e Gianotto (2020) – mencionaram a fundamental importância da proposição bilíngue no Estado. Portanto, torna-se necessário trazer um contexto da história da Libras para melhor entendimento, pois cada vez mais tem sido reconhecida em seus registros históricos, partindo de sua origem, tendo passado em seu percurso por contradições sociais, ideológicas e discursos políticos até a sua aceitação e reconhecimento. Trata-se de uma língua de modalidade gestual e visual.

Tomando por base o estudo histórico da língua de sinais, Albres (2005) em seus estudos busca desvendar os caminhos, por meio de uma análise documental realizada na Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul e na Secretaria de Educação do estado, oportunamente com entrevistas realizadas com pessoas adultas com deficiência auditiva. A autora considerou em suas pesquisas, que as línguas de sinais das Comunidades Surdas são criadas por pessoas que tentam resgatar a identidade do surdo construída no decorrer de sua vida. Destacou que:

Atendimento escolar especial a pessoa com deficiência auditiva teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século XIX, conforme já mencionado em tópicos anteriores. A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei no 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, voltado à educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos; teve como primeiro professor Ernesto Huet, cidadão surdo francês, trazendo consigo a Língua de Sinais Francesa. Conforme Goldfeld (1997), em 1911 o IISM, segue a tendência mundial, e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação, entretanto, a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957, e nos pátios e corredores da escola a partir desta data, quando foi severamente proibida. (ALBRES, 2005, p. 2).

Complementa Albres (2005) que:

Numa tentativa complementar de apreensão dos fatores condicionantes da construção do léxico da Língua de Sinais em Campo Grande, retomamos aspectos comuns à história de vida desses surdos. Portanto consideramos que o léxico foi construído por duas vias: pelos ex-alunos do INES, que trouxeram toda influência da Língua de Sinais Francesa e, logo depois, dos surdos viajantes que incorporam sinais usados em diversos lugares do país; como também pelos livros (dicionários) de Língua de Sinais, que cresceram com a proposta de Comunicação Total e, influenciados pela Língua de Sinais Americana, livros estes de uso nas escolas de surdos, nas igrejas, que tinham o objetivo de evangelização de surdos, e os próprios surdos ensinavam aos ouvintes interessados em aprender a se comunicar com eles. (ALBRES, 2005, p. 7).

Há relatos, na pesquisa de Albres (2005), que nos anos 1960 havia insatisfação em relação à educação de pessoas com deficiência auditiva com o oralismo e a língua de sinais; foram momentos de redescobertas, tanto que nos Estados Unidos recebeu o nome de Comunicação Total, incorporando diferentes formas de comunicação na educação, sendo elas auditivas, manuais e orais, no sentido de assegurar efetiva comunicação com pessoas que apresentavam surdez. Nesse mesmo período, em Campo Grande, não havia escolas especializadas para as pessoas com deficiência auditiva, então, estes eram encaminhados para os grandes centros. Somente em 1967, conforme já tratado anteriormente, com a Apae de Campo Grande e, em 1979, com a Sociedade Pestalozzi que, mesmo não sendo instituição especializada para atendimento a pessoa com deficiência auditiva, atendia pessoas com deficiência mental, como é o caso da Pestalozzi.

Em 1986 se constituiu o Ceada, já tratado anteriormente, que, em regime de externato, atendia a pessoa com deficiência auditiva severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade, na educação precoce, pré-escola e os anos iniciais do antigo Primeiro Grau. De acordo com a autora, no ambiente escolar os sinais eram usados em conjunto com a fala, ou seja, misturavam-se duas línguas, o chamado português-sinalizado.

Segundo Albres (2005, p. 4),

Historicamente, as Línguas de Sinais foram concebidas como pobres, a dificuldade do ser humano em relacionar-se com a alteridade, com a constituição lingüística do outro, refere-se à estranheza que surge com a pretensão de unificar e apagar a diferença e os conflitos, não aceitando encontrar um outro dentro de si mesmo.

Entende-se que partilhar uma língua é compartilhar uma tradição e, para ser educada, a pessoa com deficiência auditiva precisava falar, comportar-se como o esperado para toda a criança. Por várias razões, a pessoa com deficiência auditiva não conseguia se comunicar e nem trabalhar.

Vale ressaltar que, após o reconhecimento da Língua de Sinais, a equipe técnica do Ceada, junto com a Agência Educacional, iniciou a implantação do projeto que garantia a presença de tradutor/ intérprete de Libras para as escolas do ensino comum. Nota-se que a formação de professores está relacionada à teoria e à prática, contudo alguns obstáculos afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, principalmente por ser a maioria dos cursos de Libras à distância. A Libras foi considerada interessante e indispensável, pois não desapareceu, mas venceu os desafios lingüísticos e sociais, cada vez mais se fortalecendo para fazer seu registro na história do da pessoa com deficiência auditiva no Brasil e mesmo diante da rejeição inicial pelo Ines teve seu desenvolvimento resistente na comunicação.

As pesquisas realizadas por Silva e Silva (2016) indicaram que a Libras é um desafio pedagógico da educação da pessoa com deficiência auditiva, pois decorre da condição lingüística e cultural, dada a condição biológica do surdo que o impede de acessar o discurso oral, por isso a necessidade desse diferente canal de comunicação de ouvinte que o auxilia a se expressar pelas mãos, pautada na experiência visual e gestual. Portanto, é a língua do surdo. Ainda de acordo com as autoras:

A língua de sinais é pautada na dimensão espacial, com estruturas semântica, sintática e gramatical completas, apesar de essencialmente distintas das línguas escritas e faladas [...]. As características dessa língua, especialmente no tocante à ausência de sonoridade, constituem de forma singular os processos de significação dos indivíduos que a utilizam. [...], o diferencial dessa língua na vida dos surdos minimiza as dificuldades de aprendizagem que é comum nas situações em que a eles é imposta a língua oral, pois aquela é adquirida sem necessidade de treinamentos árduos e repetitivos (SILVA; SILVA, 2016, p. 2).

Dessa maneira, as escolas devem assegurar o trabalho pautado na Libras na aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, uma língua distinta de línguas escritas e faladas, com ausência de sonoridade que, com devida mediação, minimiza as dificuldades de aprendizagem.

No estudo realizado por Silva e Silva (2016) sobre a percepção de profissionais acerca da pessoa com deficiência auditiva, Língua de Sinais e a escolarização, a análise depreendeu posicionamentos importantes desses profissionais envolvidos na inclusão e educação nos moldes bilíngues, considerando a essencialidade da Libras. Eis alguns posicionamentos de professores, coordenadoras e diretoras de escolas trazidos pelas autoras:

[...] A Libras é a língua deles mesmo! Nós, ouvintes, precisamos entender melhor a Libras para podermos nos comunicar. Enquanto tiver essa barreira de comunicação da nossa parte para eles, eles vão ficar sempre acuados, esperando alguém chegar perto, sem aquela força de se expressar. Apesar da língua deles abranger tudinho. Mas nós somos a maioria e a maioria oprime... oprime a língua deles” (SILVA; SILVA, 2016, p. 6).

Nesse posicionamento, professores entrevistados por Silva e Silva (2016) falam da necessidade de entender a Libras para melhor comunicação, sem barreiras e sem oprimir o aluno com deficiência auditiva.

[...] Eu imaginava... por achar que a Língua de Sinais não é uma linguagem, que a leitura labial, colocar o aparelho etc. fosse uma questão interessante, importante para o surdo... Mas eu li, tenho lido muito sobre o dano que o implante do aparelho para o surdo que começa a ouvir... eu não sabia! Implica até questões psicológicas. No primeiro momento, a gente pensa assim: “não, só basta ouvir!” Mas isso não é verdade. O ruído vai começar a gerar um estresse nele. A gente sabe dessa situação do aparelho, das cirurgias, do implante. Depois, eu vi o tanto que foi traumático; já li relatos de surdos falando o tanto que foi traumático a insistência de que ele tinha que aprender a linguagem labial, ou a linguagem escrita, a linguagem normal que a gente conhece. E, aí, eu achei, aí, é uma conclusão minha: que a Língua de Sinais é a que menos fere psicologicamente o surdo. E já que a ciência, ao que parece, tá provando que é uma linguagem mesmo, que ela atinge diversas esferas do cérebro responsáveis pela linguagem, então, eu acho que é o elemento natural para a gente lidar com o surdo (RELATOS DE SUJEITOS CITADOS/ PESQUISADOS POR SILVA E SILVA 2016, p. 6).

Vale destacar que a língua está relacionada ao conjunto organizado de sons e gestos que possibilitam a comunicação, a linguagem, a capacidade do ser humano em produzir, compreender e desenvolver a língua. O fato é que a linguagem torna o homem humanizado, pois consegue expressar sentimentos e interagir com outros e com o ambiente, uma forma de expressão.

Nesse outro posicionamento mencionado por Silva e Silva (2016), houve uma reflexão sobre a importância da Libras, na qual a diretora trouxe a afirmação de que se trata de uma linguagem, um elemento natural para lidar com a pessoa com deficiência auditiva.

Silva e Silva (2016) trazem, ainda, narrativas colhidas em entrevista de escola, nas quais há a seguinte afirmação:

[...] Pedagogicamente falando, eu acho que o professor regente, quando ele tem um pouco mais de conhecimento de Libras, ele também vai perceber que o vocabulário do surdo é muito mais reduzido que o vocabulário de um ouvinte. Então, se o professor regente tem conhecimento de Libras, ele também vai saber fazer com mais perfeição, essas adequações que ele faz. Por exemplo, na prática, o aluno surdo não tem domínio de pronome, preposição, artigo, da Língua Portuguesa, então, o professor quando vai ler o texto de um aluno surdo, ele já vai ter o olhar mais compassivo em relação àquela necessidade que o surdo tem, ou aquela limitação que o surdo tem, é só nesse sentido, que a Libras auxilia entendeu? (RELATOS DOS SUJEITOS CITADOS/PESQUISADOS POR SILVA; SILVA, 2016, p. 7).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (BRASIL, 1997) esclarece que as adaptações de acesso ao currículo devem facilitar a comunicação da pessoa com deficiência auditiva, criando condições ambientais e materiais e, também, físicas, propiciando ao aluno melhor nível de comunicação e interação, pois favorece a participação nas atividades escolares, adotando métodos e técnicas específicas que propiciem apoio físico, gestual e visual.

Assim, a reorganização de atividades para alunos com deficiência auditiva é relevante no processo de inclusão, ainda que seja objeto de discussões. Flexibilizá-las é vista como uma estratégia que pode ser implementada pelo professor e pela escola para possibilitar o acesso, a permanência e o acompanhamento do conteúdo escolar pelo aluno com deficiência auditiva. Então, compreende-se que é exigido do professor esforço maior às reorganizações de atividades, pois asseguram o suporte necessário com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com o déficit auditivo. As flexibilizações curriculares se constituem de oportunidades educacionais de acesso ao currículo e à aprendizagem dos conteúdos ensinados, que se mostram como desafios para a educação inclusiva.

Diante desse cenário que os alunos com deficiência auditiva requerem do professor um olhar cauteloso sobre a realidade, principalmente pelo fato de suas possibilidades educacionais serem reduzidas, com necessidade de flexibilização nos currículos e reorganizações nas atividades que compreendem modificações por parte de professores nas ações planejadas para as aulas que possibilitem a participação desse público especial.

Um estudo realizado por Rosa e Papi (2017) aponta que alguns aspectos dificultam o trabalho de professores com atividades reorganizadas, pelo fato de ter muitos alunos em sala que acreditam limitar as possibilidades de êxito na inclusão e no aprendizado, porém, compreendem como uma necessidade a flexibilização curricular, visto como desafio por

professores, principalmente em relação à formação e políticas públicas que requerem avanços e novas conquistas.<sup>16</sup>

No entendimento de Neres (2007), é fundamental na educação uma proposta que supere a exclusão e a necessidade de transformação das atuais relações de trabalho em um novo projeto político-social, na sociedade capitalista. Compartilhando desse entendimento, Lancillotti (2008) analisa que na sociedade capitalista o trabalho permite ao homem fazer interação e transformar-se a si mesmo. Nem sempre as flexibilizações curriculares são realizadas conforme determina a legislação, pelo fato de professores sentirem dificuldades em realizar as adequações e planejar as atividades. Os professores, afinal, necessitam de instruções para promover as adaptações que facilitem a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência (FERRARI; VILARONGA; ELIAS, 2019).

Silva e Silva (2016, p.7) afirmam que no caso de alunos com deficiência auditiva a situação se agrava mais por se tratar de pessoas com características linguísticas e culturais específicas:

[...] O fato do aluno deficiente auditivo só ter domínio de Libras e não ter domínio extremo sobre a Língua Portuguesa é complicado. Tudo bem... nem os ouvintes têm exatamente esse domínio de Língua Portuguesa e para os surdos é muito mais difícil. Se o aluno que é surdo tem esse domínio estreito ou resumido de português, ele também tem um pouco mais de dificuldade, mas é uma questão de correr atrás, de aprender... A parte de Libras vem para facilitar. O acesso a Libras facilita muito mais no universo social do que no universo cognitivo. Então, eu acho que o acesso de Libras para os ouvintes ajudaria muito mais na socialização desse surdo, do surdo com o ouvinte, do que no aspecto cognitivo. Entendeu? Então, seria só nesse sentido, de alcançar um pouco mais.

Observa-se a preocupação na afirmação acima referenciada em relação ao domínio do aluno com deficiência auditiva sobre a Libras e a dificuldade no domínio estreito, resumido e difícil da Língua Portuguesa. Considera a entrevistada que o acesso a Libras está mais voltado ao universo social do que o cognitivo, no entanto, a Libras é necessário para a inclusão. Entende-se, pois, que a Libras seja um instrumento de comunicação e expressão, eficaz no processo de ensino e aprendizagem atendendo às necessidades da pessoa com deficiência

---

<sup>16</sup> A esse respeito, Alves (2005, p.10-11) empreende ruptura epistemológica no âmbito da história da educação. O que indica um distanciamento dos estudos da história das ideias da educação e correntes pedagógicas correlatas, para estabelecer a mediação dialética entre trabalho didático, na condição de categoria, e sua expressão material correspondente, a produção manufatureira. Do afastamento, esclarecido pela compreensão teórica do método em seu elemento ontológico, por saber, o trabalho, insurge a categoria trabalho didático, envolvida sistematicamente por três aspectos: a.ela é, sempre uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador e uma forma histórica de educando (s), de outro, realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.

auditiva e favorecendo sua inclusão. A Libras possui sua estrutura gramatical própria, considerada um sistema linguístico que transmite ideias e fatos, utilizada como uma forma de garantia de uma identidade, pela qual se valoriza e reconhece uma cultura de um público especial, envolvendo todo o universo social.

Ainda segundo Silva e Silva (2016, p. 9),

A pesquisa revelou o modo como a inclusão educacional tem sido conduzida, considerando os processos de formação dos profissionais, que merecem atenção e discussões mais aprofundadas. Percebeu-se que há uma lacuna na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a Língua de Sinais nos quais estão situados os maiores problemas de ordem pedagógica. A formação bicultural e bilíngue de surdos, portanto, precisa ter centralmente considerada a importância da Língua de Sinais, mas deve também levar em consideração outros aspectos importantes da prática pedagógica, a saber: a pedagogia da imagem, alternativas estratégicas para o desenvolvimento pedagógico, a formação de educadores surdos etc. O desprezo e a negligência à essas singularidades dentro da escola comprometem as possibilidades de aprendizagem dos surdos. Destaca-se a urgente necessidade de aprofundamento de estudos acerca dessas questões, para auxiliar na compreensão e encaminhamento de propostas que, de fato, venham a modificar o panorama educacional dos alunos surdos. Até o momento, apesar da legislação e do posicionamento favorável de profissionais da área, a inclusão não se concretiza na prática. Tais estudos devem ser multidisciplinares, a fim de que sejam conhecidos as aspirações e os impactos nos atores desse processo: alunos e profissionais da escola.

A educação de alunos com deficiência auditiva tem merecido destaque, principalmente pela consolidação de espaços bilíngues, contemplando a língua de sinais, como proposta inclusiva. Nesse sentido, as pesquisas de Martins (2019) mostram críticas em relação a esse modelo com alegações que uma educação bilíngue não é feita apenas com a inserção de intérpretes educacionais, porém, com reestruturação do currículo, pautados nas especificidades linguísticas e existenciais, no caso de alunos com deficiência auditiva.

## 2.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A educação da pessoa com deficiência auditiva se mostra como um campo de estudos de uma escola inclusiva, para um público que possui uma língua diferenciada e isso não se torna tarefa simples no contexto educacional brasileiro, com desafios e propostas conforme visto no decorrer do desenvolvimento desse estudo, que remete ao aprimoramento de ações para uma sociedade mais justa e equitativa, pautada na educação inclusiva. São, portanto, garantias que oportunizam o direito a todos os educandos com necessidade real de inclusão. De acordo com Costa e outras autoras (2010, p. 12), tais propostas visam a que:

Nas escolas da rede regular de ensino o atendimento deve ser a todos sem discriminação, e que de todos os envolvidos no processo educacional haja comprometimento com a educação dos alunos com necessidades especiais. Porém, tendo a maioria dos professores pouco ou nenhum conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades do ensino-aprendizagem em contextos inclusivos, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estudos sobre os significados que os educadores estão construindo sobre a participação de alunos com necessidades especiais, em classes regulares.

A educação brasileira, hoje, está em processo de transformação em direção à educação inclusiva. Com isso, entende-se que as escolas precisam estar preparadas para receber o aluno com déficit educacional, considerando as mudanças dos ambientes da escola, as práticas que são desenvolvidas, sejam sociais ou educacionais, proporcionando a inclusão desses alunos, efetivando assim todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. (BRASIL, 2010, p. 8).

A educação especial inclusiva traz muitos debates reflexivos e sua efetivação não se trata de tarefa fácil, visto que depende também de uma política pública no empenho coletivo de acesso a direitos assegurados à educação. Nesse sentido, a inclusão escolar exige a configuração de outras práticas, tais como o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA),<sup>17</sup> o coensino, escolas e classes bilíngues, elementos que não existiam para serem, hoje, retomados ou resgatados. Antes, carecem de ser construídos.

Assim sendo, o atendimento em um processo de inclusão deve privilegiar o desenvolvimento e a superação das barreiras formativas, exatamente como acontece com as demais deficiências. São pressupostos da Educação Especial inclusiva a garantia do direito de todos à educação, a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero inerentes aos seres humanos.

Honora (2015) entende que educação inclusiva é aquela cuja finalidade é dar atendimento às necessidades educacionais do aluno, no sentido de favorecer a inclusão integral por meio de um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e agradável. Porém, o processo é complexo quando se trata elaboração do currículo educacional.

---

<sup>17</sup> Modelo que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais.

Segundo Oliveira (2013, p. 5), aprender a trabalhar a inclusão é considerado um desafio para professores e escolas, pois:

Necessitam criar meios para aprender a trabalhar na perspectiva inclusiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender. A busca por novas metodologias e técnicas para ensinar tem levado muitos professores a diversificarem suas aulas, no intuito de atender a essa população, e, também, melhorar o nível de aprendizagem da sala como um todo.

A busca por meios de ensinar de forma inclusiva também é buscar meios de aprender, para que as aulas sejam diversificadas para atender alunos com deficiência educacional na melhora da aprendizagem, para que as diferenças não separem, mas fortaleçam para que não se transformem em desigualdades.

Segundo Rocha (2017, p. 2):

Cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva da criança com necessidades especiais.

Benini e Castanha (2016) entendem que no contexto escolar a tecnologia tem se apresentado avanço do conhecimento, um importante instrumento para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, é interessante pensar no processo de inclusão de maneira que sejam oferecidos meios de desenvolvimento e aprendizagem de forma igual e equiparada a todos os alunos.

Segundo Costa e outras autoras (2010),

A educação inclusiva tem força transformadora e aponta para uma nova era, não somente educacional, mas também de cunho social. Para atender esta nova realidade educacional e social, a instituição escolar precisa organizar mudanças arquitetônicas na estrutura física, exonerar as burocracias, reorganizar as matrizes curriculares, proporcionar maior ênfase à formação humana dos professores e harmonizar a relação família-escola, propondo uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível (COSTA *et al*, 2010, p. 14).

Importa ressaltar que, na Educação Especial, atender a um aluno com deficiência implica necessariamente maior inversão de recursos financeiros e requer uma escola realmente inclusiva, que busque diferentes recursos humanos, ambientais e pedagógicos, que possa atender as especificidades desse aluno, sejam essas escolas públicas ou privadas. Entende-se que os processos inclusivos escolares e sociais ainda estão em fase de construção

e adaptação, tornando-se um grande desafio para a sociedade de modo geral, pois para que essas construções e reorganizações aconteçam, de fato, é necessário ir à busca de novas práticas sociais e educacionais. A busca por novas práticas remete à ideia de que o professor em sala de aula não esteja sob mera execução da programação, reduzido e limitado, mas a busca de uma proposta que supere a exclusão com novos projetos político-sociais, com transformações nas relações de trabalho que permitam interação.

Nesse sentido, Alves e Centeno (2009) mencionam o manual didático, que era uma necessidade da época de Comenius, quando os recursos para efetivar a educação eram limitados. Para os autores, o manual didático do professor traz as respostas das atividades e as formas de trabalhar os conteúdos, de maneira que não é necessário que o professor pense a aula. Por isso a necessidade de o manual ser superado. Assim, recursos tecnológicos e maior acessibilidade a fontes, internet, acervos físicos e digitais, entre outros recursos de um leque de possibilidades, proporcionam materiais para buscar uma nova organização do trabalho didático.

Sabe-se que não basta ofertar a matrícula ao aluno com deficiência, mas inseri-lo em todo o contexto. É necessário, também, estabelecer meios que possam garantir a inclusão do alunado, com seus direitos e deveres direcionados de forma social e pedagógica para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado:

Garantindo a sua inserção, de modo que ele se sinta realmente inserido em todo contexto da escola e que tenha seus direitos e deveres como qualquer aluno pertencente a uma sala de aula comum. Necessitamos nas escolas brasileiras um novo direcionamento social e pedagógico, de modo a garantir efetivamente o processo de ensino e aprendizagem do deficiente auditivo/surdo, isto de forma contextualizada e significativa, valorizando o potencial desses alunos, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, linguísticas e socioafetivas. (BRASIL, 2010, p. 6).

Seja qual for o aluno, com deficiência ou não, necessita se sentir inserido e assistido por todos os envolvidos em sua educação, seja a família, sejam os envolvidos em seu contexto escolar, direta e indiretamente em todos os processos escolares, assim como qualquer aluno pertencente às salas de aula comuns.

Para Scheibe (2017), ainda pairam questões sobre a inclusão e metodologias adequadas à aprendizagem do aluno com deficiência auditiva em relação ao reconhecimento, adaptação curricular, desenvolvimento e oferecimento de um ensino que estimule a potencialidade de todos os alunos, sendo necessário o atendimento das especificidades e necessidades educacionais, ou seja, a busca de novas alternativas para uma educação mais

efetiva no ensino comum tem se mostrado como um grande desafio tanto para educadores como para o aluno.

No mundo capitalista, mais especificamente na época das últimas reformas em que vigoram a desproteção social nas relações de trabalho (CASSIANO, 2017), a legislação é um elemento de suporte, mas é insuficiente na ordem capitalista. O direito fica no campo formal. A verdadeira inclusão exige uma transformação substantiva para a qual a educação pode contribuir, mas não tem potência para definir. É preciso que sejam oferecidas possibilidades de inclusão à pessoa com deficiência auditiva, diante das conquistas que esse público vem adquirindo nas últimas décadas. São conquistas significativas, principalmente na legislação que assegura direitos, oriundas de lutas de educadores e das próprias pessoas com deficiência auditiva, na busca de determinantes de inclusão no mundo do trabalho e acesso aos bens produzidos pela humanidade.

É notável que o modo de produção capitalista tem se diferenciado das demais formas sociais de outros períodos históricos, quando a pessoa com deficiência era considerada rejeitada e incapaz pela sociedade. Hoje, de forma contraditória, as mudanças têm sido importantes para inseri-lo socialmente, por meio da educação inclusiva; contudo, muitos caminhos ainda precisam ser trilhados, pois, apesar dos avanços nos direitos, a pessoa com deficiência encontra barreiras, seja de ordem educacional, econômica, estrutural, social e de acessibilidade.

Com relação à Educação Especial inclusiva no Estado de Mato Grosso do Sul, as contribuições trazidas por Dias e Negreiros (2020) indicam que tal processo é uma proposta em ascensão, ainda não totalmente consolidada, criticada por uns e defendida por outros, mas com necessidade de se concretizar, impondo desafios de mudanças e adequação da realidade, tanto em estrutura como em funcionamento. Para as autoras, no Estado houve avanços pelos direcionamentos legais e metodológicos, mas ainda são muitas as dificuldades. Em suas palavras, Mato Grosso do Sul, ao incorporar a educação inclusiva como prioridade ao seu modelo educacional, precisa rever a atuação dos agentes públicos e privados.

A busca por novas alternativas para uma educação inclusiva mais efetiva para o aluno com deficiência auditiva é um desafio tanto para professores e alunos, e sua inclusão, aprendizagem e interação participando das mesmas atividades que os outros alunos sem deficiência na escola comum ainda é um grande obstáculo encontrado. Dessa maneira, a ideia é fazer com que a deficiência, antes vista como doença, ultrapasse as perspectivas de discursos inclusivos culminando em novas propostas educacionais nesse campo educacional.

Em síntese, a educação especial tem se constituído em Mato Grosso do Sul e sua

história, tendo seu início oficialmente no ano de 1981, pelo Decreto n.º 1.231 de 23 de agosto, com a criação da Diretoria de Educação Especial (DEE) em 1981 e do Cramps em 1982, paralelamente. Contudo, a década de 1990 configurou o marco da política nacional como forma de alcançar a integração/ inclusão do aluno com necessidade educacional especial na escola comum, bem como na sociedade. Uma história seguindo a trajetória da Educação Especial também é relatada por pioneiras no Estado no próximo capítulo, como forma de buscar a atuação dessas educadoras que contam a história da educação especial no Estado de Mato Grosso do Sul, com especificidade na educação da pessoa com deficiência auditiva.

### **3 ATUAÇÃO DE PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MATO GROSSO DO SUL: MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA (1980-2000)**

Essa parte do trabalho visa descrever os relatos de pioneiras da Educação Especial, que contam sua história de atuação, com especificidade na educação da pessoa com deficiência auditiva, no Estado de Mato Grosso do Sul, pelos quais articulam vivências individuais aos movimentos sociais e de luta pelos direitos humanos da pessoa com deficiência auditiva. As pioneiras que aceitaram participar do trabalho são conhecedoras da história da Educação Especial em Mato Grosso do Sul e se disponibilizaram a contribuir com seus relatos. São elas: Maria Aparecida Lemes Reis, Neiva de Aquino Albres, Maria Raquel Del Valle e Maria das Graças Mattos (essa última foi a primeira professora da rede estadual de ensino para pessoas com deficiência auditiva). A professora Marlene Rodrigues, primeira diretora do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação foi procurada, mas não pôde colaborar por motivos de saúde na família.

A educadora Maria Aparecida Lemes Reis, conhecida como Cida Reis, é a primeira participante que, após ser contatada via telefone, disponibilizou-se a responder ao questionário, que lhe foi enviado por *e-mail* e com data e horário marcados entregou pessoalmente as respostas impressas. Na oportunidade, gravou um áudio, complementando o material entregue.

Neiva de Aquino Albres, outra educadora participante da pesquisa, após contato realizado, prontamente respondeu às questões previamente enviadas por *e-mail*. Com o questionário respondido, entrou em contato com a pesquisadora e encaminhou as respostas em forma de relato, também por correio eletrônico, que compõem o desenvolvimento dessa parte da proposta.

Maria das Graças de Mattos, quando contatada, se prontificou a responder às questões propostas no questionário como contribuição de sua trajetória para a história da Educação Especial da pessoa com deficiência auditiva no Estado de Mato Grosso Sul.

Finalmente, Maria Raquel Del Valle prontamente atendeu e respondeu ao questionário proposto, oferecendo informações como contribuição da memória e trajetória da educação de pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul.

Assim, a proposta de conhecer a história e a trajetória das pessoas com deficiência auditiva proporciona, além de conhecimentos, reflexões sobre os diversos acontecimentos em diferentes épocas trazidas em forma de relatos, de momentos históricos, caracterizados por

oportunidades e mudanças, especificamente na área educacional, que podem mostrar o espaço e papel da pessoa com deficiência auditiva na sociedade, introduzidos pelos acontecimentos relatados pelas professoras participantes, que estão entre as pioneiras da Educação Especial no estado. Embora outras pioneiras tenham sido convidadas a participar, mas não aceitaram.

### 3.1 MARIA APARECIDA LEMES REIS



Fonte: Acervo pessoal de Maria Aparecida Lemes Reis, 2022

Maria Aparecida Reis é graduada em Pedagogia com habilitação em magistério para pessoas com deficiência intelectual, se licenciou em Geografia e se especializou em Metodologia de Ensino. Hoje está aposentada.

Iniciou na Educação Especial desde 1969, na cidade de Campanha-MG, onde nasceu. Mudou-se para Aquidauna em 1970 quando iniciou suas viagens para diagnosticar alunos das séries iniciais, e em 1972 foi convidada para o cargo de supervisão na equipe da Delegacia Regional de Educação e Cultura de Aquidauana. Ainda nesse ano participou do primeiro treinamento para professores com carga horária de 120 horas, em Cuiabá MT, com objetivo de criar as primeiras classes especiais vinculadas à Secretaria de Educação. Em 1981, com a criação da Diretoria de Educação Especial, atuou como Coordenadora do Núcleo de Atendimento Especializado às Escolas do Ensino Regular, sendo a responsável pelas classes especiais e oficinas pedagógicas destinadas a alunos com deficiência intelectual e auditiva. No período de 1983 a 1987 foi gestora da Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. É defensora da Libras como a língua que os alunos com surdez devem fazer uso.

De acordo com Cida Reis<sup>18</sup>, somente em 1973, foram criadas as primeiras classes especiais em Aquidauana e Anastácio. Os encaminhamentos de alunos para as classes especiais se apoiavam em números de repetência da primeira série e de dificuldade de aprendizagem. Não havia à época formas de diagnóstico para os encaminhamentos. Naquele mesmo ano era criado o Cenesp, com o intuito de coordenar as iniciativas no campo da Educação Especial, momento em que foram elaboradas estratégias de ação para identificar e diagnosticar as necessidades dos alunos e os tipos de atendimento. Ainda segundo Cida Reis, em 1979 recebeu o convite para participar do curso de Habilitação e Magistério para Deficiente Mental com carga horária de 1.200 horas, na Faculdade Auxílium de Ciências e Letras em Lins, São Paulo. Em 1980, participou do curso de especialização em Análise Ocupacional para a área de deficiência auditiva, na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic), em São Paulo.

A esse respeito, Albres (2005) menciona que ainda em 1979 houve a primeira proposta de educação, com diretrizes do MEC para a educação de pessoas com deficiência auditiva, com suporte dado pela Derdic, centro de referência de pesquisa e ensino em deficiência auditiva; as orientações eram de estratégias clínico-pedagógicas.

No ano de 1981, com a criação da Diretoria de Educação Especial na SED/ MS, Cida Reis conta que foi convidada para ser coordenadora do núcleo de ensino especializado e responsável pelas classes especiais e oficinas pedagógicas destinadas a alunos com deficiências auditiva e intelectual. A equipe sempre visitava as classes especiais do Estado de Mato Grosso do Sul para fazer verificação e observação para o levantamento dos problemas de estudantes e de professores, com o objetivo de planejar cursos, materiais e planos com estratégias de aprendizagem.

Em seu relato, Cida Reis afirma que em 1982 foram criadas em Campo Grande as primeiras classes especiais para 24 estudantes com deficiência auditiva que estudavam nas Escolas Estaduais de 1.º e 2.º graus Lucia Martins Coelho, Amando de Oliveira e Emidio de Campos Vidal. Ficou, então, na chefia do núcleo de 1981 a 1983. No período de 1983 a 1987 atuou na gestão da SED/ MS. Mencionou, ainda que, a partir de 1982, a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul passa a contemplar, em suas diretrizes, a educação escolar para os alunos com deficiência auditiva, serviços públicos que até então eram disponibilizados e oferecidos apenas pelas classes especiais.

---

<sup>18</sup> Assim é conhecida e prefere ser chamada.

Em 1984, a SED/ MS alugou um prédio como extensão da Escola Estadual Lucia Martins Coelho, a fim de reunir alunos das classes especiais com deficiência auditiva incluindo aqueles que com essa deficiência também frequentavam a Apae. O trabalho iniciou-se sob a coordenação de Sueli Roman de Arruda, com 12 profissionais e 56 alunos. O objetivo era realizar triagem, avaliação e diagnóstico de alunos com deficiência auditiva e oferecer atendimento educacional. Foi uma proposta atendendo à reivindicação de pais de pessoas com deficiência auditiva, que solicitaram a criação de uma escola para reunir os filhos em um mesmo local, devidamente equipada, com materiais e equipe especializada, entre os quais o fonoaudiólogo, dadas as dificuldades que encontravam para transitar por diversos locais com os filhos para exames e atendimentos específicos.

Conforme mencionou, o crescimento acelerado e os resultados alcançados em 1984 e 1985 sensibilizaram o governo do Estado, que oficializou a criação do Ceada, ainda como extensão da Escola Estadual Lucia Martins Coelho, por meio de Decreto n.º 3.546 de 17 de abril de 1986, já mencionado anteriormente, que se constituiu basicamente no trabalho educacional e atendimento às pessoas com deficiência auditiva. A primeira diretora foi Marlene Pereira Rodrigues, de 1986 a 1989. Segundo Reis, ela teve assessoria da Derdic/ SP, com o professor Jarbas de Oliveira, para elaboração do Regimento Escolar do Ceada e da matriz curricular: “A grade curricular era informada como referencial teórico os livros do Alpia Couto, e todos os professores seguindo essa linha de reabilitação da fala, com compromisso de integrar os alunos do ensino comum”, conforme relata Cida Reis.

O Ceada, em 1986, oferecia atendimentos complementares em terapia de fala e reforço pedagógico aos alunos integrados ao ensino regular. Os alunos com idade acima de 14 anos eram encaminhados para cursos profissionalizantes no Cidem que, em sua maioria, adaptaram-se às atividades de gráfica, sapataria, padaria e manicure. Alguns professores foram capacitados pela Derdic e um professor fez curso de um ano no Ines, no Rio de Janeiro. Outro desafio era conscientizar as famílias de pessoas com deficiência auditiva sobre a importância da prótese auditiva, aparelho de ampliação sonora individual, para ser usado diariamente, bem como higienizado. Cida Reis mencionou que a troca da bateria onerava bastante as famílias.

O trabalho na SED/ MS encontrou desafios com essas famílias, pois alguns pais não aceitavam a concepção do aprendizado com língua de sinais e nem os atendimentos oferecidos. Na mesma época, criou uma escola particular “Aprendendo a Pensar”, onde recebia alunos com deficiência auditiva, autismo, paralisia cerebral e dificuldades de aprendizagem onde eram trabalhados “altruísmo e apreciação do belo por meio de poemas e

poesias”, conforme mencionado por Cida Reis. No Ceada, ainda fez um projeto de qualidade de vida para os alunos com idade acima de 14 anos, objetivando a preparação para encaminhamento a cursos profissionalizantes e para o mercado de trabalho. Realizou essa experiência com 30 alunos, a maioria jovens, que aprenderam como se comportar com a família e a participar de cursos profissionalizantes. A partir de 1987, Cida Reis trabalhou no Ceada, coordenando o trabalho de preparação e colocação no mercado de trabalho. Os cursos eram destinados a adolescentes entre 16 e 17 anos com deficiência auditiva.

Em 1984, a primeira professora a trabalhar com pessoas com surdez no Ceada foi Shirley Vilhalva, professora surda, desenvolveu diversos projetos de pesquisa e de divulgação da Cultura Surda, estreou na literatura com o livro *Despertar de um Silêncio* no ano de 2004, de cunho autobiográfico. Com muitos desafios cotidianos, mais uma aventura lingüística do que social, hoje Mestre em Linguística pela UFSC e Doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp/ UFMS. Atualmente, Vilhalva faz parte do quadro de professores da UFMS e tem sido muito atuante na Comunidade Surda.

O jornal correio do Estado de Campo Grande no ano de 1991, trouxe uma matéria intitulada “surdo-mudo se qualifica e quer trabalho” que relatou a eficiência e produtividade de pessoas com deficiência auditiva no mercado de trabalho, na Gráfica Ruy Barbosa, que sempre abria vaga para pessoas com deficiência. O diretor da gráfica Geraldo Palhano Maiolino, afirmava “ que não fazia favor a ninguém de os empregar: “Ao contrário, a empresa lucra, porque tem nos deficientes auditivos uma mão de obra qualificada”.

Na reportagem, o Diretor Geraldo Palhano Maiolino (1991), acrescenta que as pessoas deficientes auditivas, funcionárias de sua gráfica Rui Barbosa, embora sejam mais lentas seu aprendizado, talvez pela própria dificuldade de comunicação, ao aprenderem, se tornam melhores do que os outros funcionários, sendo mais ágeis e rápidos, desempenhando atividades de acabamento final, que requerem maior primor, desenvolvendo-as com empenho, responsabilidade e maior produtividade, pois ficam livres do incômodo do barulho.

A esse respeito Samira Lancillotti (2000) em sua dissertação sobre deficiência e Trabalho, traz um enfoque da questão da profissionalização da pessoa com deficiência, um debate atual e oportuno num contexto mais amplo, pelo qual mostra essa profissionalização num movimento contraditório da sociedade capitalista, da interface deficiência/trabalho. A autora traz ainda, discussões sobre o reconhecimento social das condições de desvantagens quando a pessoa com deficiência compete uma vaga no mercado de trabalho, é alvo de políticas de ações afirmativas materializadas em leis, com mgarantia de cotas nos concursos públicos e reservas das vagas nas grandes empresas.

O Ceada tinha um informativo bimestral “ Educação Profissional e colocação no trabalho”, um projeto de integração de pessoa com deficiência auditiva no trabalho; buscavam parcerias para oferecerem cursos. A matéria a seguir, conta um pouco da história do projeto em um resumo da história da educação profissional.

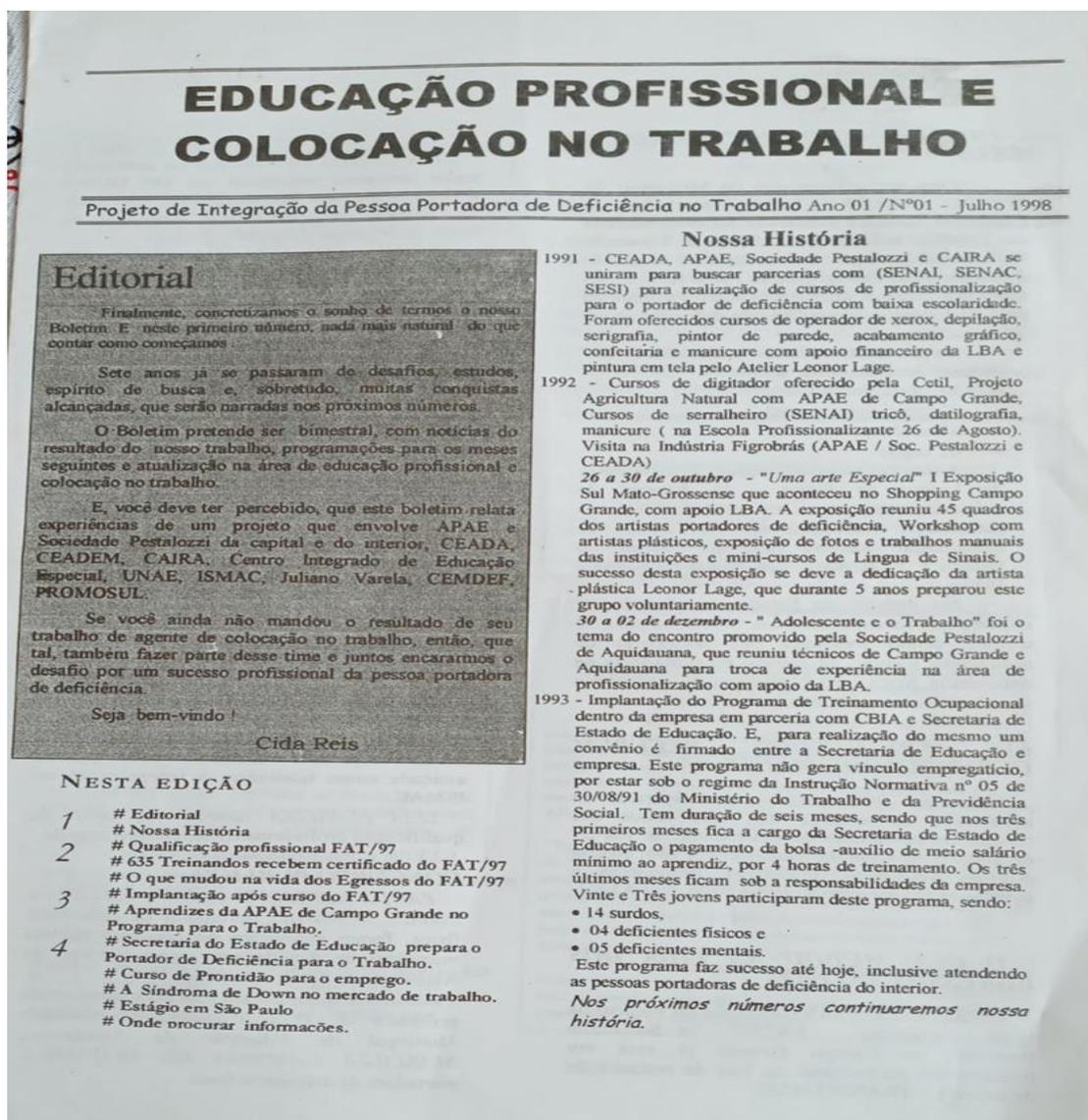


Figura 3 – Boletim informativo bimestral do Ceada, com notícias do trabalho desenvolvido na área da Educação Profissional e colocação no mercado de trabalho.

Fonte: Acervo de Maria Aparecida Lemes Reis, 1998.

A figura 3 do boletim informativo, datado de 1998 traz uma edição que conta a história do Ceada, abordagens sobre a qualificação profissional, e de programa de treinamentos ocupacionais em que participaram surdos, deficientes físicos e deficientes mentais, inclusive noticiando sobre a emissão de certificados para os participantes.

### 3.2 NEIVA DE AQUINO ALBRES



Fonte: Acervo Neiva de Aquino Albres

Neiva de Aquino Albres, realizou um pós-doutorado em Educação (USP) doutorado em educação especial (UFSCAR), mestrado em educação (UFMS), tem especialização em psicopedagogia (UNIDERP), graduada em fonoaudiologia (UCDB), graduada em normal superior (UEMS), possui experiência na formação de professores de libras e no desenvolvimento de material didático da língua de sinais. Atuou na docência e coordenação pedagógica em escolas bilíngues para pessoas surdas<sup>19</sup>. É pesquisadora e professora. Trabalha no curso Letras Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Linguística aplicada: Estudos da Tradução e Interpretação de Libras. É pesquisadora e em suas pesquisas tem buscado refletir sobre atuação e formação de intérpretes educacionais de Libras para a Língua Portuguesa, políticas públicas de educação bilíngue, formação de intérpretes e tradutores, assim como de processos de tradução para a Libras de materiais multimodais.

Atualmente, orienta pesquisas no Programa de pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET – UFSC) desenvolvendo pesquisas e coordenando o Núcleo de pesquisa em Interpretação e tradução de línguas de sinais - INTERTRADS. Neiva se tornou uma grande pesquisadora do campo da Educação de Surdos e tradução-interpretação de línguas de sinais. Tem dezenas de livros publicados, artigos compartilhando suas pesquisas e diversas palestras

---

<sup>19</sup> Quando abordado as pessoas com comprometimento auditivo em perspectiva educacional a partir das memórias da professora Neiva de Aquino utilizaremos o termo “surdo”. Surdo é o termo adotado pela professora Neiva em seu discurso. Quando abordado em perspectiva histórica, utilizaremos o termo “deficiente auditivo”, pois era como se nomeava as pessoas com perda auditiva na legislação dos anos 1980 e 1990. A Partir de 2002 pela lei 10.436, legalmente, há o reconhecimento da “Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Assim, o termo utilizado é pessoa surda ou comunidade surda, principalmente a partir dos anos 2000.

e comunicação em participação em eventos acadêmicos. Reconhecidamente uma pesquisadora de ponta abordando temas sensíveis a luta da comunidade surda.

No relato a seguir, a professora Neiva de Aquino Albres evidenciou momentos históricos de sua atuação/trajetória na educação especial do estado de Mato Grosso do Sul como de sua família (Família Aquino), como contribuição para o cenário estadual. Destacou a educação de surdos, com alguns pontos apresentados que também foram percorridos no decorrer do trabalho, e ajudam a entender melhor como são concebidos historicamente os alunos com deficiência auditiva e o delineamento da sua educação em Mato Grosso do Sul.

Neiva de Aquino Albres relatou que nasceu no ano de 1978 em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em uma família em que a deficiência auditiva já era comum entre os entes. A causa indicada na história contada refere-se à consanguinidade dos casamentos. Seus avós eram primos. Assim, vem de uma família em que a deficiência é congênita. Passou a infância rodeada pela língua de sinais e pela Língua Portuguesa, com esse ambiente diglótico e, mesmo não tendo deficiência auditiva, acabou se constituindo bilíngue (Libras e português).

Conforme mencionou, desde pequena, a aquisição da língua de sinais foi acontecendo, mesmo porque na sua família a deficiência auditiva já existia. O dia a dia com a língua de sinais era considerado tranquilo e no âmbito familiar nunca foi um problema. Mesmo porque, quando nasceu, duas gerações de pessoas com surdez na família já tinham consolidado a comunicação por meio da língua de sinais. Lembra Neiva que era bem comum alternar as duas línguas nas comunicações cotidianas, principalmente, quando algum membro deficiente auditivo chegava no ambiente. Mas, também, a alternância era bem comum entre os mais jovens (entre os primos).

Essa questão comum entre membros da família de deficientes auditivos também foi mencionado por Neres (2010) sobre pais que se identificaram com a educação dos filhos que apresentavam deficiência auditiva e tiveram papel relevante em todos os períodos protagonizados pela educação especial, não podendo ser ignorados pelas suas atuações.

Essas famílias de pessoas com deficiência lideraram com grande força a busca de mudanças de concepções e condições de atendimento escolar para seus filhos com deficiência, aliados às iniciativas de caráter privado e beneficentes, diante de discriminação. A maioria dos pais eram grupos que acabaram contribuindo para a fundação da APAE de Campo Grande, assunto também tratado por Neres anteriormente nesse trabalho.

As conversas na casa da família de Neiva Albres eram em Libras mesmo se no momento não se encontrasse nenhum primo ou tio com deficiência auditiva no ambiente. Assim, os caminhos foram percorridos, entre dificuldades e alegrias, e muitos problemas

enfrentados até a aquisição de conhecimentos e a conquista do aprendizado da Língua de Sinais para se comunicarem com familiares com deficiência auditiva.

Nos anos de 1980, Neiva ainda criança adquiria língua de sinais e compreendia as especificidades culturais e sociais das comunidades surdas, enquanto membros adultos de sua família já lutavam por melhores condições de educação dos deficientes auditivos na cidade.

O amor de Neiva pela educação na família foi transformado em profissão, ingressando primeiramente no curso de fonoaudiologia. Pela condição bilíngue, começou a trabalhar na educação inclusiva como intérprete de Libras, em espaços escolares em que mediava a aprendizagem de alunos deficientes auditivos, logo buscou uma formação pedagógica para a habilitação em licenciatura. A busca pelo conhecimento não parou na graduação, ingressou na pós-graduação e compreendeu, que se especializar, nada mais é que conhecer um objeto cada vez menor e mais profundamente.

Em Campo Grande trabalhou no CEADA, CAS, na UFMS em projetos de extensão e em universidades particulares como UNAES e UCDB com o Ensino de Libras para professores.

Em relato, Neiva Albres mencionou que, para além dos projetos educacionais institucionalizados, houve um grande movimento social dos deficientes auditivos e seus familiares, considerada como educação não formal.

Exemplo de movimento social no estado de Mato Grosso do Sul foi o empenho na luta nos anos 1960 para que o surdo ganhasse força, com importante contribuição de José Ipiranga de Aquino (tio de Neiva Albres) que culminou anos mais tarde na criação da Associação de Surdos de Mato Grosso do Sul (Assums), no dia 6 de março 1982, tendo o próprio José Ipiranga como presidente, como já foi relatado. Um marco histórico de encontro, pois se tratava do local em que os surdos tinham o direito de usar a sua língua materna sendo respeitada e aceita. Embora um lugar considerado invisível em que foi grande trabalho para dar voz ao “silêncio sinalizado”. Somente no ano de 1986 foi oficializada a abertura do CEADA, um grande passo para a inclusão linguística, inserção social e visibilidade da pessoa com deficiência auditiva. Assim, a casa do tio José Ipiranga era praticamente a Central de Interpretação de Libras (CIL) dos anos 1960 e 1970.



Figura 4- Casa do tio José Ipiranga de Aquino e família  
Fonte: ALBRES (2022)<sup>20</sup>

Conforme já mencionado anteriormente, era na casa de José Ipiranga, “tio Ipiranga” que os encontros de pessoas com deficiência auditiva aconteciam para que pudessem compartilhar os sinais aprendidos no INES e os sinais caseiros, gestos e mímicas, produzidos no interior da casa de cada um deles, como uma forma de se comunicarem com pais e irmãos. Na casa de José Ipiranga, principalmente, rapazes com deficiência auditiva discutiam relacionamentos, lazer e questões de trabalho.

Outro espaço de educação não formal relatado por Neiva Albres, para crianças com deficiência auditiva, foi o Instituto de Neuropsiquiatria Infantil (INEPI), criado em 1980, em Campo Grande, sob direção do Dr. Willian Rodrigues e Dr. Pedro Mundin. O Instituto possuía uma sala para os deficientes auditivos, sendo estes alunos pertencentes a uma faixa etária entre 8 e 15 anos. A professora Maria das Graças de Mattos<sup>21</sup> foi professora desta turma entre junho de 1980 a 1981. Esse foi o primeiro contato com pessoas Maria das Graças, que trabalhava no período noturno com os adultos, em salas multisseriadas<sup>22</sup> na Escola Estadual Consuelo Muller e com crianças e adolescentes no INEPI. Este Instituto encerrou-se no ano de 1981.

Como já observado, os primeiros tradutores/intérpretes de língua de sinais foram familiares de surdos, assim como professores e religiosos. Em sua família, muitos dos irmãos de José Ipiranga e Geraldo Aquino (o caçula surdo) desenvolviam a atividade de mediação linguística, usando-se de mímica, gestos e sinais. Ainda não reconhecidos como intérpretes de

<sup>20</sup> Foto extraída da publicação de palestra em projeto de extensão 11ª RODAS DE CONVERSAS ENTRE TILS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t4kPJrsEk6s>>. Acesso em 1 ago. 2022.

<sup>21</sup> Professora que atuou posteriormente no CEADA, próxima educadora a ser abordada.

<sup>22</sup> Essas questões serão relatadas pela professora Maria das Graças de Mattos no próximo tópico para reforçar essas informações.

língua de sinais, mas apenas como pessoas que ajudavam os surdos a se comunicarem com os ouvintes. Por exemplo, Maria das Graças, como professora envolvida com sua atividade e curiosa com os sinais dos surdos aprendeu a língua de sinais da época, que era de gestos e mímicas, uma forma caseira das pessoas com deficiência auditiva se comunicarem com a família.

De acordo com Neiva Albres, o tio Luiz Torres de Aquino (ouvinte), irmão de José Ipiranga Aquino, era diretor da escola Estadual Consuelo Muller. Então, no início dos anos de 1980, ele solicitou a ida de uma equipe da Secretaria do Estado de Educação para fazer um curso na DERDIC. O curso aconteceu em 1981.

Como foi dito anteriormente, também no ano de 1981, foi criada a Diretoria de Educação Especial para subsidiar os serviços de educação especial das instituições e ampliar os serviços de atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais no estado. Foi criado o Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógica e Social (CRAMPS), que tinha em seu quadro especialistas em deficiência auditiva da época em Campo Grande e também especialistas para o atendimento das diversas deficiências. Neiva lembra a diretoria de educação já citada por Cida Reis.

Na figura 5, apresenta demonstra uma sala da DEDIRC com participantes do cursos, Maria Torres de Aquino Albres (Conhecida como Zeneide e mãe da Neiva - de blusa amarela) (técnica em assuntos educacionais da Secretaria Estadual da Educação) e Nilza Sano (de blusa rosa) (psicóloga da Secretaria Estadual da Educação) e Luiz de Aquino (tio da Neiva - diretor de escola da Secretaria Estadual da Educação) e pé de costa realizaram o curso de “Especialização para professores de deficientes auditivos” 7 de outubro a 12 de novembro de 1981 com 180 horas pela PUC/SP.

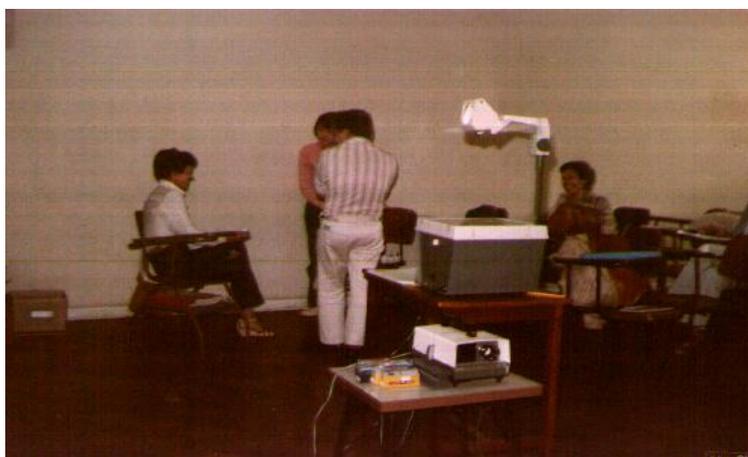


Figura 5 - Curso na Deric sobre educação de Surdos  
Fonte: Acervo Neiva de Aquino Albres

Conforme relatou Neiva Albres, posterior ao encerramento do INEPI que ocorreu no ano de 1981, alguns dos alunos deficientes auditivos que estudavam no Instituto foram acolhidos em um anexo da escola Lucia Martins Coelho, criado pela Secretaria de Estado de Educação e em 1986, foi oficializado e se constitui como CEADA, na Capital, Campo Grande, cuja finalidade era de prestar atendimento educacional a todos os alunos das classes especiais, realizando no local avaliações e diagnósticos de pessoas com deficiência auditiva, tanto do município de Campo Grande como do interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Neiva Albres relatou, no início, o trabalho no CEADA era educacional, apenas até a conclusão do primeiro grau, para alunos que apresentavam deficiência auditiva severa e profunda. O Centro também oferecia serviços de avaliação social, pedagógica, fonoaudiológica e audiológica, entre outros recursos e programas sociais. O enfoque no CEADA era oralista, inicialmente, pois seguia orientações do Centro Nacional de Educação Especial/MEC, para os alunos diurnos. Contudo, para os alunos matriculados no período noturno, jovens e adultos, utilizava-se a Comunicação Total.

Nos relatos Neiva Albres destacou-se que a professora Maria das Graças de Mattos que já conhecia a turma, foi convidada pela professora Nilza Sano e pelo professor Luiz Torres de Aquino para ser a professora da sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 1982, no período noturno, na escola Dona Consuelo Muller. Esses alunos deficientes auditivos também eram remanescentes da DERDIC e do INES do Rio de Janeiro.

É apresentado na figura 6 o certificado do curso de especialização de Maria Torres de Aquino Albres (mãe de Neiva) com a especificação do conteúdo do curso no verso.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DOS DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO

## CERTIFICADO

Certificamos que MARIA TORRES DE AQUINO ALBRES  
foi aprovada no Curso de Especialização para Professores de  
Deficientes Auditivos, realizado pela **DERDIC - PUCSP**, no período  
de 07 de Outubro a 12 de Novembro de 1981, com a duração de  
180 horas/aula, tendo frequentado 95 por cento das aulas e obtido nota 1  
) na prova final de aproveitamento.

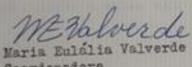
São Paulo, 12 de Novembro de 1981.

Convênio  
- Fundação São Paulo/PUCSP/DERDIC  
- Secretaria da Educação e Cultura  
do Estado do Mato Grosso do Sul  
- CERESP/MEC

*Jose Geraldo Silveira Bueno*  
**DERDIC - PUCSP**  
JOSE GERALDO SILVEIRA BUENO  
Diretor Geral

Disciplinas - Carga Horária (Horas/aula)	
a) Caracterização do Deficiente Auditivo .....	04
b) Patologia da Linguagem .....	08
c) Avaliação de Linguagem .....	08
d) Audiologia .....	16
e) Áreas Curriculares - Pré-Escolar .....	24
f) Áreas Curriculares - 1º Grau	
- Linguagem Oral e Estudos Sociais .....	20
- Linguagem Escrita .....	20
- Fala .....	16
- Treinamento Auditivo e Música .....	16
- Ciências Físicas e Biológicas .....	08
- Educação Física .....	08
- Expressão Artística .....	08
g) Supervisão Escolar .....	08
h) Orientação Educacional .....	160 H/A

São Paulo, 12 de Novembro de 1981.

  
 Maria Eulália Valverde  
 Coordenadora

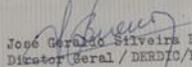
  
 José Geraldo Silveira Bueno  
 Diretor Geral / DERDIC/FUCSP

Figura 6 – Certificado do curso de Especialização para professores de Deficientes auditivos (1981)

Fonte: Acervo pessoal Neiva Albres, com autorização assinada por Maria Torres de Aquino Albres (mãe)

A figura 6 apresenta o conteúdo do curso com temas de patologia da linguagem, audiologia, indicam uma concepção de trabalho voltado para a deficiência, para a falta que a audição faz na vida dos surdos. Quando o conteúdo entra nas áreas curriculares, novamente, o foco está na linguagem, fala, treinamento auditivo e música, ou seja, na correção da audição por meio de treinamento auditivo. Além de conteúdos de administração escolar. Esse curso evidencia um trabalho alicerçado em abordagem oralista de educação de surdos. Contudo, Neiva relata que apesar do curso realizado por seus familiares orientar o trabalho com a oralização, a realidade de Campo Grande – MS era diferente. O agrupamento de surdos adultos já usuários da Libras fez com que a educação estivesse voltada para a educação por meio da linguagem de sinais usada na época. Não fazia sentido o trabalho oralista com os surdos adultos. Por isso, a Comunicação Total parecia ser a melhor opção de diretriz na Educação de Surdos.

A figura 7 mostra uma sala com um recurso visual ao centro e alunos com deficiência auditiva remanescentes da DERDIC e do INES do Rio de Janeiro, na aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde funcionava o curso no ano de 1982. Assim, na figura 8 é possível visualizar a sala e a professora Maria das Graças Mattos com seus alunos que fizeram parte do curso de Educação de Jovens e Adultos.

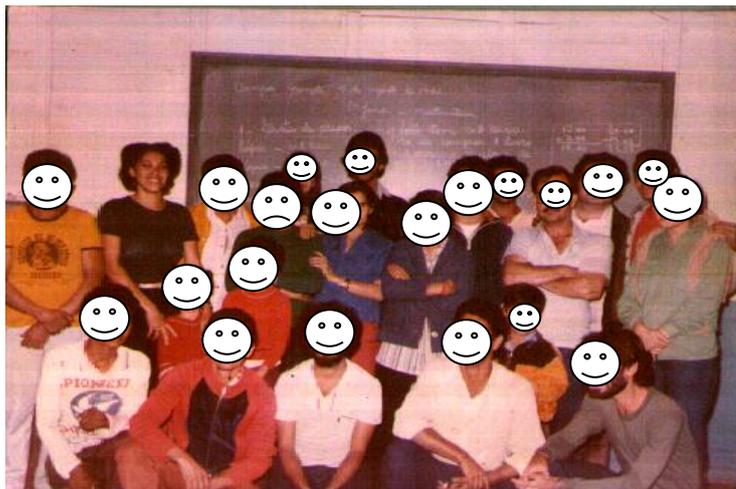


Figura 7 – Alunos da Educação de Jovens e Adultos  
Fonte: Acervo pessoal Neiva Albres

De acordo com Neiva Albres, a cada dia aparecia um aluno deficiente auditivo diferente trazido por eles. Era uma turma muito heterogênea, com alunos já alfabetizados. Alguns, detentores de uma razoável escrita e compreensão, mas também outros que nunca haviam adentrado em uma sala de aula. Ainda não havia Libras, mas sinais convencionais criados por eles e leitura labial. Havia alguns que tentavam balbuciar e emitir sons na expectativa de se comunicarem.

Este período, anos 1980, identificou-se como da Comunicação Total, em que foi criado um meio de comunicação de próprios sinais. Neiva Albres e Shirley Vilhalva já haviam feito várias tentativas de comunicação diferenciada, mas para cada grupo existia uma estratégia, visto que ainda não era usada a comunicação por sinais com os surdos. Anos se passaram, vieram novos profissionais, a Libras, e o avanço para eles não foi só no acadêmico, mas sim para sua própria autonomia.

A Professora Maria das Graças, mencionada nos relatos de Neiva Albres, é a participante que na sequência também traz sua contribuição com informações a respeito da educação especial da pessoa com deficiência auditiva no estado de Mato Grosso do Sul.

Em relação à educação especial inclusiva para concretizar o que preconiza a legislação brasileira, mencionou, como problemas, a articulação entre as famílias de pessoas com deficiência auditiva, formação de profissionais e a falta de compreensão dos deficientes auditivos, o protagonismo, todos esses, principalmente, no estado de Mato Grosso do Sul.

Nas palavras de Silveira e Campello (2015) professoras do INES, ainda hoje, a educação de alunos com deficiência auditiva causam controvérsias, pelos embates que perduram entre aqueles que defendem as diversas concepções de ensino, e as políticas

públicas que orientam a abordagem bilingue, ou seja, a Libras e a Língua Portuguesa na prática de escola pública e escolas particulares. Destacam que o ensino de Libras, passou a privilegiar, nas últimas décadas do século XX, o desenvolvimento de abordagens comunicativas e interacionais, com princípios bem recentes.

Destacou Neiva Albres que é indiscutível a presença de diferenças linguísticas na produção de leitura e escrita entre alunos surdos e ouvintes. Mencionou também que toda essa estruturação educacional para desenvolvimento profissional e social era insuficiente nos anos de 1980, em Mato Grosso do Sul, tendo em vista que deficientes auditivos não tinham uma sede para funcionar como associação de surdos. Até que, em 1992, por meio de um candidato à prefeitura de Campo Grande, Juvêncio Cesar da Fonseca, surgiu a promessa de doação de um terreno para construção dessa sede almejada e que inicialmente funcionava na casa de tio de Neiva, José Ipiranga Aquino, para a futura sede da Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul (ASSUMS). A esperada doação não foi concretizada pelo então candidato, ao perder as eleições, o sonho da sede não foi concretizado.

Entretanto, no ano de 1993, o prefeito Lúdio Coelho, assinou a doação de um terreno na vila Noroeste, para construção e funcionamento da associação iniciada por José Ipiranga, mas, a falta de apoio para a construção da sede idealizada não foi efetivada, e por muitos anos esse sonho da associação foi adiado. Somente anos mais tarde, 1995, foi construída, a sede da Associação.

Além do sonho de concretização da Associação dos Surdos, lembrou também alguns fatos que marcaram a história da pessoa com deficiência auditiva no estado de MS. Entre os quais, acompanhou e destacou que no ano de 1995, quando teve início a implantação de um projeto elaborado pela equipe técnica do CEADA juntamente com a Agência Educacional Estadual, sob orientação da professora Shirley Vilhalva, cujo objetivo era garantir a presença de intérpretes de uma língua de sinais para alunos com deficiência auditiva. Esse projeto também foi mencionado anteriormente na parte do trabalho sobre o CEADA.

O outro fato mencionado que marcou a história da pessoa com deficiência auditiva, foi em 1996, quando profissionais tradutores/intérpretes de Libras, começaram a mediar a comunicação, diante da demanda significativa de alunos com deficiência auditiva. Nas escolas municipais. Lembrou que em 1999, houve uma reunião entre a direção e coordenação do CEADA com a professora Nesdete Mesquita Corrêa, responsável pelo serviço de educação especial da Rede Municipal de Educação, firmando um acordo com diretores das Escolas Municipais Prof. Arlindo Lima e Bernardo Franco Baís para abertura de matrícula para surdos com a garantia de intérpretes de Libras.

A esse respeito, as discussões foram se intensificando diante da necessidade de atuação do tradutor/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, principalmente, pelo fato da presença de alunos com deficiência auditiva nas escolas de ensino regular diante de diretrizes propostas pela educação inclusiva.

Neiva compôs essa equipe de intérpretes do projeto pioneiro na rede municipal, ainda nos anos de 1990, atuando no ensino fundamental. Como também na rede estadual atuando no ensino médio como intérprete de Libras-português. Ela foi uma das primeiras intérpretes educacionais, que atuava também em âmbito de conferência e comunitário, consolidando um perfil profissional à atuação dos intérpretes em detrimento do perfil voluntariado que outrora se realizava. Quando ocorriam eventos de formação para os servidos com palestrantes externos, cursos, reuniões Neiva sempre atuava, como exemplo a figura 8 ilustra a sua interpretação em Seminário de Educação Bilíngue realizado em Corumbá em 2001.



Figura 8 – Neiva de Aquino interpretando palestra de Cristina Lacerda em 2001.<sup>23</sup>

É possível observar pela figura 8, Neiva Albres, como intérprete educacional, participando da palestra no ano de 2001, em Corumbá/MS no Seminário de Educação Bilíngue.

Sobre o questionamento feito na entrevista, a respeito da escola inclusiva, Neiva Albres entende que é realmente pertinente, pois havia um enorme contingente de crianças a quem tinha sido negado o direito à educação por exigir alterações do espaço físico e pessoal formado para atendê-las.

---

<sup>23</sup> Foto extraída da publicação de palestra em projeto de extensão 11º RODAS DE CONVERSAS ENTRE TILS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t4kPJrsEk6s>>. Acesso em 1 ago. 2022.

Na percepção de Neiva de Aquino Albres, os alunos surdos de Campo Grande, incluídos no ensino regular, tinham um bom convívio e interação com os alunos ouvintes e desenvolvem a Libras. Todavia, destacou que, para se ter fluência em qualquer língua, é preciso usá-la constantemente, em situações cotidianas. Porém, não há um trabalho sistematizado com um método específico para alfabetização desses alunos com deficiência auditiva, ou seja, não se efetivou uma proposta pedagógica de ensino de português como segunda língua como prevê a legislação e como requer a condição linguística dos alunos surdos.

Vale destacar que para que essa alfabetização aconteça, uma opção viável para Libras para Neiva Albres, o aluno deficiente auditivo, deve apropriar-se primeiramente da Língua Brasileira de Sinais para facilitar a aprendizagem de sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Necessário, então, que tenha um equilíbrio entre o ensino comum e o ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar. Uma opção viável é a complementação curricular pois na especificidade da educação dos alunos com deficiência auditiva não envolve apenas uma questão linguística.

Na mesma linha de pensamento, Silva e Silva (2016) acreditam que para o aluno com deficiência auditiva não basta apenas o domínio de Libras, mas também é preciso ter o domínio sobre a língua portuguesa.

A aproximação dessas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, não é tarefa fácil, visto que possuem diferentes estruturas, principalmente, quando se trata dos elementos linguísticos não manuais, pois é a partir deles que é realizada a tradução que torna possível aproximar ou distanciar uma língua da outra (ALBRES; SANTIAGO, 2012).

Pelos relatos de Neiva Albres e nas afirmações teóricas descritas no trabalho, é indiscutível o período de reconhecimento que trouxe maior reconhecimento as características sociais e linguísticas dos surdos, a partir do ano 2000 nas políticas de educação especial no Brasil, entre leis, decretos e portarias elaboradas que determinam a inclusão do deficiente auditivo.

Nascimento (2012) afirma que a partir de movimentos inclusivos há necessidade de profissionais que façam a tradução/interpretação dos discursos produzidos em língua de sinais e em línguas orais, para que deficientes auditivos adentrem nas mais diversas instâncias sociais e campos do conhecimento, como condutores de sua própria história e agentes de sua produção e não apenas sujeitos de estudo.

Quando foi questionada sobre o “Projeto Pioneiros”, Neiva Albres, espera que as informações relatadas sejam significativas para contribuir com o resgate histórico e para o

registro de memórias daqueles que viveram essa luta pela educação de surdos. Aproveitou a oportunidade para reforçar a importância da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE de Campo Grande e da Pestalozzi, na época, caracterizando-as como entidades, que mesmo não sendo especializadas no atendimento ao surdo, tiveram como clientela as pessoas excepcionais, termo usado na época, que englobava deficiência mental. O atendimento de alunos deficientes auditivos em classes na APAE nos anos de 1980 em Campo Grande propiciou a interação entre crianças que despontavam para a língua de sinais e os filhos pais ouvintes puderam usufruir de um espaço rico em interações em língua de sinais, considerando a inexistência de escola específica para deficientes auditivos e por eles serem visto com crianças com algum comprometimento intelectual (pensamento da época).

Ponto importante desse fato é o encontro de crianças com deficiência auditiva e o convívio em uma mesma sala de aula, espaço também de aquisição de língua. Coube esclarecer que algumas das crianças eram filhos de pais surdos e, estes, ex-alunos do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Portanto, as crianças constituíam-se na comunicação pela Língua de Sinais e traziam consigo o léxico anteriormente mencionado, misturando com novos gestos naturais inventados no âmbito familiar de filhos de pais ouvintes.

Guarinello e Lacerda (2007) afirmam que a interação familiar é fundamental para que o deficiente auditivo se constitua como sujeito, e tem na família o primeiro local em que sua capacidade é desenvolvida, o espaço onde valores e crenças são transmitidos. Essa interação pais e filhos é fundamental.

Skliar (1998) também traz entendimento sobre o uso da Língua de Sinais e que dois aspectos tiveram contribuição para fortalecer essa nova perspectiva sobre a surdez. O primeiro diz respeito a existência da comunidade surda enquanto uma comunidade linguística que se identifica pelo uso de uma língua própria, ou seja, a Língua de Sinais; o segundo aspecto está na comprovação científica das diferenças que envolvem o desenvolvimento de filhos com deficiência auditiva de pais ouvintes que tiveram melhor desempenho de desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e afetivo.

Nos anos 2000, Neiva de Aquino foi contratada para atuar no CEADA como professora, participando do projeto de Educação de crianças com deficiência múltipla, principalmente, surdos com outros comprometimentos associados. Iniciando como professora de uma sala de aula para os alunos com essas características.

Logo depois foi contratada como fonoaudióloga compondo a equipe de avaliação e Apoio educacional. Ela tinha duas tarefas principais, 1) coordenação da equipe de fonoaudiólogos com a realização de exames de audiometria e atendimento de terapia da

linguagem e 2) contribuir com a formação dos professores da escola. Na equipe de fonoaudiólogas discutia todos os casos de crianças atendidas pelo setor e promovia a formação continuada das fonos com um grupo de estudo. Na segunda função, contribuindo com a formação dos professores da escola, coordenava os grupos de estudo com as equipes de professores, tinham encontros com os professores da educação infantil, do ensino fundamental e do EJA além do grupo com as três coordenadoras e psicologias e as reuniões técnicas.

A formação continuada dos profissionais do CEADA proporcionou a consolidação da proposta de Educação Bilíngue. O estudo e aprofundamento nos princípios da Educação bilíngue para surdos. Um pouco desse trabalho pode ser lido em artigo publicado pela pesquisadora (ALBRES, 2012).<sup>24</sup>

No CEADA, o trabalho de Neiva com a formação continuada foi essencial para a implementação dos princípios da Educação Bilíngue. Ela iniciou seu trabalho na gestão da Shirley Vilhalva (diretora), passando pela gestão de Maria Raquel Del Valle e Cícera Celmo Cosmo. Todas essas direções apostavam na consolidação da Educação bilíngue para surdos e compuseram uma equipe pedagógica engajada para a transformação da escola. As reuniões de estudo sobre Educação bilíngue aconteciam uma vez por semana por grupos de professores, sempre acompanhados pela coordenação pedagógica. A coordenadora da Educação Infantil era a Eloisa Kohl, coordenadora do Ensino Fundamental era a Nelcy Torres e coordenadora do EJA (noturno) era a Cícera Celmo Cosmo. Além dos estudos, nesses encontros se discutia-se casos específicos de alunos, acompanhados pelas fonoaudiólogas e psicólogas da instituição.

Nos anos 2000, o país volta-se para a educação inclusiva. É instituída a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, destinada a “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos”, a fim de acompanhar o “paradigma educacional na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5)<sup>25</sup>.

No ano de 2004 iniciou seu trabalho também junto ao Centro de Apoio a Educação de Surdos (CAS), também com o papel de formadora de instrutores de Libras e de professores de português como segunda língua para surdos. Nesse período, Neiva cursou o mestrado na UFMS em educação, tendo como tema de pesquisa o ensino de português para alunos surdos.

---

<sup>24</sup> ALBRES, N. A. . Educação infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico. In: Heloisa Andreia de Matos Lins. (Org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos**: aspectos de formação. 1aed.Campinas: Leitura Crítica, 2012, v. 1, p. 107-130.

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2022.

Além da dissertação, o conteúdo da pesquisa pode seu Livro “Surdos & inclusão educacional).<sup>26</sup> Ao final do mestrado, muda-se para São Paulo iniciando uma nova fase de vida, agora casada e com novos desafios pela frente.

Atuou inicialmente na Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) como professora e como tradutora e intérprete de Libras e português. No ano de 2006 foi convidada para trabalhar como tutora no curso de licenciatura em Letras com habilitação em Libras, na modalidade a distância, uma parceria entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação a Distância e nove instituições de ensino, entre elas a USP (Universidade de São Paulo). O objetivo do curso era formar docentes para atuar no ensino da Língua de Sinais.

Na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), continuou na direção e trabalhou como professora no curso de capacitação de instrutores de Libras. Este foi um projeto governamental denominado “Programa Nacional de Apoio à Educação de surdos” (BRASIL, 2000). Na FENEIS ministrou duas disciplinas do curso: disciplina 1 - Metodologia para Ensino de Libras (24 h), disciplina 2 - Leitura e compreensão dos textos (24 h), em duas turmas, uma de 2006 e outra de 2007. Todos os alunos eram deficientes auditivos adultos.

Neiva Albres destacou que, no Brasil, existem poucos materiais didáticos de Libras e estes com abordagens subjacentes, conteúdo e extensão bem diversa. Sobre o assunto escreveu um livro didático “De sinal em sinal: comunicação em Libras para educadores”, que foi adotado para o primeiro curso destinado aos profissionais do quadro de apoio (40 horas), oferecido pelo Ministério da Educação (MEC). Atendeu a necessidade de desenvolvimento de material didático para que os professores de deficientes auditivos pudessem aprofundar seus conhecimentos na Língua Brasileira de Sinais e ajudar na melhoria da qualidade da educação de deficientes auditivos. Neiva Albres e Sylvia Lia Grespan Neves<sup>27</sup> desenvolveram outro material didático, tendo como temas os componentes curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação – PCNs, compilando o vocabulário usado em cada disciplina nas escolas de São Paulo. O livro “De sinal em sinal: comunicação em Libras para aperfeiçoamento do ensino dos componentes curriculares” foi utilizado no curso para professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Paralelamente, manteve o trabalho de coordenação de projetos de curso de Libras e curso de português para pessoas surdas no Instituto Santa Terezinha (escola de surdos em São Paulo). Através do mapeamento dos instrumentos utilizados para se ensinar os temas das

---

<sup>26</sup> ALBRES, N. A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010. v. 1. 240 p.

<sup>27</sup> Surda, graduada em Pedagogia, Biblioteconomia e em Letras/ Libras. Doutoranda em linguística. Mestrado em Educação pela UNIMEP. Graduação nos cursos de Enfermagem, Medicina, Biomedicina, Radiologia e Fonoaudiologia. Coordenadora da Liga de Libras e Cultura Surda.

aulas e as adaptações necessárias na aplicação de material didático de segunda língua para ouvintes, destacou o uso da interação on-line (e-mail, chat, lista de discussão, torpedo de celular) e a elaboração de materiais didáticos (blogs, elaboração de notas de gramática comparando português e Libras, e de atividades e jogos para aplicação em sala).

Neiva Albres trabalhou também como intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no curso de Ciências da Computação do Instituto Educacional Seminário Paulopolitano – UNIFAI. Constituído no ano de 1970, esse Centro Universitário.

A UNIFAI é originária do seminário diocesano de São Paulo, fundado em 1856. Quando da implantação da disciplina de Libras já a partir dos anos 2000 nos cursos de licenciatura, como orientado pelo decreto 5625/05, os cursos de licenciatura da instituição (pedagogia, letras, história, geografia, matemática e filosofia) tiveram seus projetos reformulados e a disciplina incluída, geralmente no 6º ou 7º semestre dos cursos, disciplina esta com duração de um semestre – 40 horas/aula. Além de intérprete foi docente da disciplina de Libras dos cursos de licenciatura do UNIFAI e oportunamente orientou e coordenou monografias de graduação.

No ano de 2010, Neiva Albres ingressou no doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) orientada por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, onde desenvolveu uma pesquisa sobre formação de Professores de Libras. O resultado da pesquisa pode ser lido em seu livro “Ensino de Libras: Aspectos Históricos e Sociais para a Formação Didática de Professores”<sup>28</sup>.

No ano 2014, recebe em projeto coletivo o prêmio Jabuti 1.º Lugar com o livro **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos, organizado pela sua orientadora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara F Santos, o livro foi publicado pela Editora da Universidade Federal de São Carlos onde fez seu doutoramento. Ela é autora de três capítulos dessa obra que tem como foco a formação de professores para a inclusão de alunos surdos. O livro foi escrito por muitas mãos e um objetivo, tornar a escola um lugar melhor para os alunos surdos.

---

<sup>28</sup> ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: Aspectos Históricos e Sociais para a Formação Didática de Professores**. Paraná: Appris, 2016. <https://www.editoraappris.com.br/produto/128-ensino-de-libras-aspectos-historicos-e-sociais-para-a-formao-didtica-de-professores>.



Figura 9- Neiva de Aquino com a estatueta do Jabuti em 2014  
Fonte: Acervo pessoal Neiva Albres

O que está sendo constatado é a trajetória de uma professora que ao formar-se pesquisadora desponta em cenário nacional, transpassando as fronteiras do Estado de MS e ganhando outras experiências ao estudar fora e atuar com a formação de professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras em todo o Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Seus projetos mais recentes envolvem a investigação sobre a atuação de intérpretes em contexto educacionais com os livros *“Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva”* (2015), apresentado na figura 09, e *“Afetividade e subjetividade na interpretação educacional (2020)”*, apresentado na figura 10 e 11.

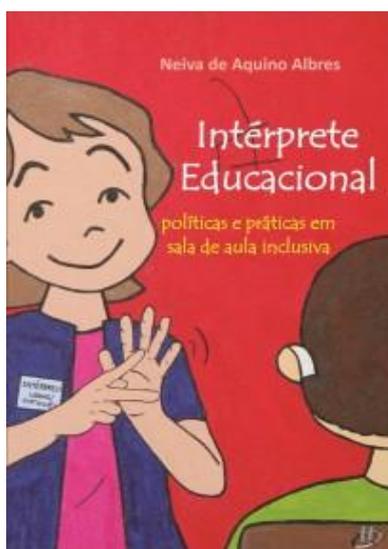


Figura 10 – Capa do livro *Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*  
Fonte: Acervo pessoal Neiva Albres.

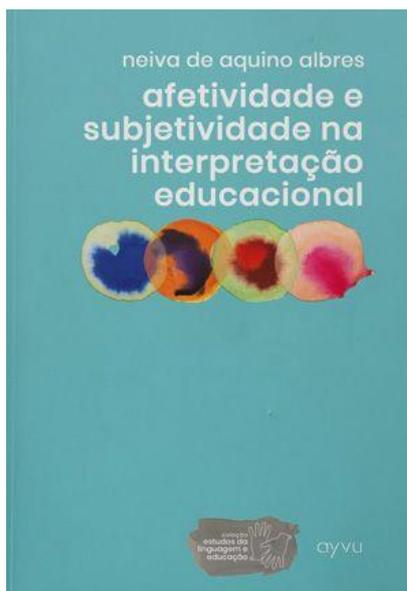
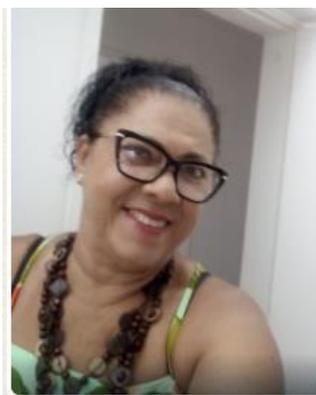


Figura 11 – Capa do livro Afetividade e subjetividade na interpretação educacional  
Fonte: Acervo pessoal Neiva Albres.

Atualmente Neiva é docente da UFSC atuando com ensino, pesquisa e extensão. Dedicar-se integralmente a projetos de formação de profissionais para atuação na educação de surdos. Pioneira também está na posição de orientadora de pesquisadores surdos em nível de mestrado e doutorado, considerando que os surdos têm alcançado os mais altos níveis acadêmicos.

Constatou-se que a constituição familiar da Neiva de Aquino Albres, pela condição de ter várias pessoas surdas, primos e tios, a levou a aprender a língua de sinais desde pequena. Mas, a busca pela formação, qualificação e aprofundamento como pesquisadora a transformou em uma referência na área da Educação de Surdos no Brasil.

### 3.3 MARIA DAS GRAÇAS DE MATTOS



Fonte: Acervo Maria das Graças de Mattos, 2022.

A professora Maria das Graças de Mattos, com formação em Letras, conta que chegou em Campo Grande no ano de 1979, vindo da cidade do Rio de Janeiro, em virtude da transferência de seu pai, um militar do Exército. Maria das Graças encontra-se aposentada desde 2018. Desconhecia qualquer trabalho com deficiência auditiva, porém, um convite feito pela professora Celi Braga, então coordenadora da escola Líder (particular), passou a atuar em uma escola clínica Instituto de Neuropsiquiatria Infantil (INEPI), trabalhou até 1981, quando fechou. Era tratamento multidisciplinar, sob a direção dos doutores Pedro Mundim e Wiliam Rodrigues, escola anteriormente citada. A escola clínica, segundo a professora, era composta por uma sala, frequentada por alunos com deficiência auditiva profunda e leve, com metodologia oralista e resquícios da didática do ensino regular, acrescido do atendimento fonoaudiológico, com treinamento de fala. Após um ano, com o fechamento da escola clínica, esse grupo com deficiência auditiva passou a ter atendimento pedagógico em uma sala anexa à escola Estadual Lúcia Martins Coelho, que culminou na criação do Ceada. A mesma informação foi dada por Neiva Albres em seu relato. Logo depois, foi criado o Cramps. Quando isso ocorreu, em 1982, iniciou o trabalho com pessoas com deficiência auditiva que vieram do Ines e do Derdic em sala de alfabetização de adultos, em uma sala especial da escola Estadual Dona Consuelo Muller, em curso para jovens e adultos. O método trabalhado era a comunicação total, adaptação do Projeto Mobral para os alunos com deficiência auditiva.

A figura 12 apresenta alunos jovens e adultos, em uma sala da Escola Estadual Dona Consuelo Muller, em que Maria das Graças era professora.



Figura 12 – Alunos da sala de aula na Escola Estadual Dona Consuelo Muller, 1982.  
Fonte: Acervo de Maria das Graças de Mattos.

A figura 11 que faz parte do acervo de Maria das Graças, mostra os alunos da sala de alfabetização de jovens e adultos na escola Estadual Dona Consuelo Muller.



Figura 13 – alunos do Cead em 1983  
Fonte: Acervo Maria das Graças de Mattos

Em 1983 foi para o Cead em uma sede na rua Marechal Rondon que ficou até 1984. Uma história que marcou a trajetória de Maria das Graças foi em 1983, enquanto professora titular de sala de aula, na época do oralismo, a oportunidade de conhecer Shirley Vilhalva, professora com deficiência auditiva profunda que estagiava com a função de auxiliá-la em aula. Lá, Shirley Villalva foi hostilizada, pois muitos não acreditavam que ela poderia ser professora, por não falar e nem ouvir. Muitas vezes, não era dada oportunidade de fala a ela. Vilhalva lutava para inserção do método de sinais e a direção não permitia tal método. Era proibido trabalhar com língua de sinais na escola, pois o sistema de comunicação era somente oralista. Contudo, sua insistência e persistência fizeram com que realizasse trabalhos linguísticos e novos saberes. Tanto Maria das Graças como Shirley Vilhalva pretendiam criar um elo de comunicação pelos sinais. Conforme relato da professora pioneira, houve uma situação em que Vilhalva precisou dar aulas com as mãos para trás, para evitar problemas com a coordenação da escola, que já havia chamado a atenção, pois “não devia inventar sinais”. Nessa época a Lei da Libras ainda não existia.

Diante dos problemas enfrentados, Shirley Vilhalva e a professora Maria das Graças buscaram ajuda junto às entidades de outros estados (Derdic, por exemplo), para mudar a situação das pessoas com deficiência auditiva de Campo Grande e, também, criaram e inventaram sinais, fazendo traduções de músicas para que as pessoas com deficiência auditiva pudessem entender as atividades. Shirley Vilhalva continuou sua luta, estudando e

pesquisando, um exemplo de superação para a Comunidade Surda de Mato Grosso do Sul e do Brasil. Importante ressaltar que Shirley Vilhalva se destacou na literatura com o livro *Despertar do silêncio*, publicado em 2004, no qual suscita reflexões profundas sobre os desafios e conquistas do surdo no Brasil. Ela é também mencionada no decorrer deste trabalho e nos relatos da professora Cida Reis, pela sua contribuição na Educação Especial. Hoje, escritora, poeta e professora da UFMS, participante de diversos projetos de pesquisa e de divulgação da cultura surda, continua atuante na Comunidade Surda.



Figura 14 – Alunos de Maria das Graças no Ceada nos anos de 1994/1995  
Fonte: Acervo de Maria das Graças de Mattos.

A figura 14 mostra alunos surdos da educadora Maria das Graças de Matos em sala de aula, no Ceada, nos anos de 1994/1995.

Em 1993 até 1999 trabalhou no Ceada, já reconhecido como escola. Esses alunos frequentaram a sala em período noturno e diurno, em séries iniciais. O método utilizado era remanescente de oralismo, em que era trabalhada a audição e a fala para alunos com surdez. Os recursos usados se constituíam em fones de ouvido e uma caixa de som próximo à professora. Esta se direcionava aos alunos para que repetissem.



Figura 15 – Alunos de Maria das Graças no Ceada com fones de ouvido próximo à caixa de som  
Fonte: Vieira, Santos e Souza, 2009

A figura 15 mostra alunos de Maria das Graças fazendo uso dos fones de ouvido e caixa de som, que foram os recursos utilizados para trabalhar audição e fala no Ceada entre 1993 e 1999.

Em 2000 a 2007 trabalhou na sede do Ceada em sala de aula em período diurno com crianças e pré-adolescentes (antiga 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries) com oficina de Língua Portuguesa, com metodologia própria para alunos com deficiência auditiva. Para utilizar-se do método oralista, o Ceada disponibilizou uma mesa, como uma cabine própria, onde era inserido um aparelho de som; os alunos eram ensinados e conforme solicitavam, o som era graduado para que pudessem entender as aulas, pois havia estudante com diferentes graus de perda auditiva, indo de leve a profunda.

A respeito da Educação Especial e dos problemas enfrentados para concretizar o que preconiza a legislação brasileira sobre o aluno com deficiência auditiva, Maria das Graças lembrou, primeiramente, a história do descrédito do “deficiente” que era muito explícito (“escrita não inteligível”, “falta de coerência da língua portuguesa” etc.) e como eram rotulados os alunos com deficiência auditiva (“limitados”). Pensar em uma vida acadêmica para eles, nessas circunstâncias, era visão quase impossível.

Anos depois, percebe-se que a luta possibilitou muitas conquistas. Vê-se grande evolução de alunos conquistando a graduação, mestrado e doutorado, mesmo diante de problemas, seja de recursos ou de produção de materiais didáticos. Esses estudos possibilitaram reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino atual para fortalecer o movimento de inclusão do aluno com deficiência auditiva. Maria das Graças relatou que, em seu entendimento, as teorias mudaram concomitantemente às novas metodologias adequadas a Libras, favorecendo e fortalecendo a inclusão dos deficientes auditivos no ensino regular. De acordo com Maria das Graças, além dos materiais adequados para o ensino das disciplinas do currículo, um recurso muito favorável que ajudou e ajuda a inclusão junto ao ensino oralista é

o auxílio de intérprete, o professor mediador. É quando ocorre a troca, o questionamento, a interação da pessoa com deficiência auditiva com o mundo externo, fazendo suas colocações a respeito de diversos temas, sentindo-se inserido no contexto.

Como já observado nesse trabalho, nos anos de 1980 iniciaram-se as lutas mais consistentes de movimentos sociais e Educação Especial, ainda que a educação da pessoa com deficiência auditiva tenha principiado antes desse período. Percebemos que as palavras de Maria das Graças vão ao encontro da tendência da época de atendimento educacional e políticas nacional de Educação Especial no Brasil à integração da pessoa com deficiência auditiva. Nesse sentido, considera um dos maiores impactos a participação mais ativa e respeitosa da pessoa com deficiência auditiva nas atividades que antes eram somente do ouvinte, principalmente proporcionadas pela criação da Lei de Libras, facilitando o entendimento do conteúdo falado, visto que antes era difícil interpretar e se apropriar dos conhecimentos.

Quanto aos avanços e desafios da educação da pessoa com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, a partir da trajetória das pioneiras entrevistadas, Maria das Graças vê como avanços desafiadores, visto que ainda se busca melhorar a questão da escrita próxima à língua portuguesa. Em seu ponto de vista, as pessoas com deficiência auditiva mais participativas ainda encontram dificuldade de autonomia na língua portuguesa, embora considere um grande avanço nessa área. Para a pioneira, uma das questões que a faz repensar é sobre a época em que pais de alunos com deficiência auditiva somente se encarregavam de levar os filhos à escola. Observa, que a partir do momento em que a Libras foi inserida, a participação dos pais foi maior, uns até se tornaram intérpretes dos filhos, fato também mencionado nas histórias relatadas pelas outras professoras participantes. Maria das Graças ressaltou que tudo isso aconteceu e se tornou possível pelos cursos oferecidos pelo Ceada e graças às Igrejas Batistas de Campo Grande, fundamentalmente a 1.<sup>a</sup> Igreja Batista teve um papel importante, localizada até os dias atuais, na rua 13 de maio, no centro da capital. A Igreja tinha como finalidade atender a pessoa com deficiência auditiva de forma a integrá-la, alcançando-a pela ação social e evangelização, oferecendo atendimento e cursos de Libras. A Igreja Dom Bosco (católica) contribuiu a auxílio as famílias das pessoas com deficiência auditiva com intérprete de Libras dentro da igreja.

Em relação à participação de Igrejas Batistas, relata que se iniciou um pouco antes de 2000, quando famílias de pessoas com deficiência auditiva, por iniciativa própria, começaram a frequentar os cultos que eram realizados, e algo chamou a atenção de dirigentes da igreja, ou seja, as dificuldades enfrentadas pelas famílias que, além de não terem condições de lidar com

a situação de seus filhos, aqueles com deficiência auditiva também não compreendiam as suas famílias e nem as mensagens que eram pregadas nos cultos. Diante da situação, a 1ª Igreja Batista de Campo Grande, começou a realizar cursos de Libras para essas famílias, com recursos próprios da igreja. A igreja tinha credibilidade e acreditava no entendimento que o deficiente auditivo podia ter e, a partir de então, a própria igreja acabou criando uma comunidade muito forte, baseada na realidade, conseguindo tirar pessoas com deficiência auditiva de situações difíceis, como pobreza, miséria, fome, drogas e crimes, ajudando a fortalecer o elo de uma comunidade, somadas às políticas públicas, com ótimos resultados. Esses cursos de Libras com o tempo foram estendidos para outras pessoas que tinham interesse em aprender a Libras.<sup>29</sup>

Maria das Graças ressalta que os pais que aprenderam frequentando os cursos não ajudavam apenas seus filhos, mas muitos outros da comunidade das pessoas com deficiência auditiva. Tudo isso, nos relatos da professora Maria das Graças, trouxe modificações de uma situação que no princípio era de desprezo. Mostra, portanto, a participação ativa da família e educadores que lutaram juntos em prol dessa comunidade. Maria das Graças considera todo esse caminho que foi aberto e trilhado como conquistas da comunidade.

### 3.4 MARIA RAQUEL DEL VALLE

---

<sup>29</sup> A primeira Igreja Batista de Campo Grande recentemente promoveu o “Curso Livre de Libras” (Segunda-feira e Quarta-feira - Básico de Libras das 19 horas às 21 horas). Terça-feira e Sexta-feira das 19 horas às 21 horas. Sábado (Básico de Libras) das 9 horas às 12 horas. Esses cursos acontecem até hoje. Dividido em 4 módulos com duração de 10 meses, e carga de 160 horas, com aulas presenciais iniciado em fevereiro de 2022. Outras Igrejas Batistas da capital também realizaram cursos de Libras, como a Igreja Batista Memorial (6.ª Igreja Batista de Campo Grande), que iniciou um curso básico de Libras com duração de 06 meses, conversação em Libras, iniciado em janeiro último, para pessoas interessadas em aprender a língua de sinais, com aulas presenciais aos sábados. Os cursos são realizados nas próprias igrejas. Segundo Portal, as Igrejas Batistas têm procurado desenvolver ações que objetivam capacitar pessoas para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva para a leitura de mensagens da Bíblia Sagrada. Tanto que, em 24 de abril de 2022, a primeira Igreja Batista de Pindamonhangaba/ SP, filiada à Convenção Batista Brasileira, promoveu um evento “culto inclusivo”. Um evento em comemoração aos 20 anos da Lei Federal nº 10.436/2002 e, também, um momento de aprofundamento de conhecimentos referentes à Libras, nas formas de inclusão das pessoas com deficiência no ambiente das igrejas (PORTAL R3, 2022).



Fonte: Acervo Maria Raquel Del Valle, 2022

Outra participante que se disponibilizou em dar sua contribuição foi a professora Maria Raquel Del Valle com graduação em Letras e Pedagogia e especialização em Educação Especial. Iniciou seu trabalho docente no ano de 1975 na Escola Estadual “Antonio Corrêa”, no município de Aquidauana. Não atuava com deficientes auditivos, mas sua primeira experiência a respeito foi numa sala especial inserida no ensino regular, com reorganizações inerentes à proposta metodológica oralista da época. As carteiras eram equipadas com aparelhos e fones de ouvido para realização de treinamentos auditivos, cujo objetivo era imitação de fonemas, estruturas rítmicas para entonação da fala. A sala tinha 8 alunos atendidos por uma professora especializada e capacitada pela SED.

No ano de 1989, de mudança para Campo Grande, a professora Maria Raquel Del Valle foi convidada pela professora Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira, diretora de Educação Especial de Educação Especial da SED/ MS (1987 a 1990), para desempenhar a função de técnica na área de deficiência auditiva na Diretoria de Educação Especial SED/ MS, cujo objetivo era oferecer apoio e suporte aos profissionais das salas especiais de deficiência auditiva. Vale ressaltar que essas salas foram criadas em apenas alguns municípios do Estado de Mato Grosso do Sul.

Em outubro do mesmo ano, a professora Maria Raquel foi convidada para assumir a direção do Ceada, em decorrência da vaga deixada pela professora Marlene Pereira Rodrigues. Ressalta-se que o centro, na época, era considerado referência no atendimento à pessoa com deficiência auditiva, desde os graus moderado ao severo e profundo. Possuía uma equipe multidisciplinar que realizava a avaliação, encaminhamento e acompanhamento dos alunos com deficiência auditiva, inclusive contava com uma cabine audiométrica para a realização de exames. Atendia, também, alunos de outros municípios do Estado. Oferecia

desde a estimulação precoce, primeiros anos da Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, além de encaminhamento para o mercado de trabalho.

Nos relatos de Maria Raquel constam que as salas do Ceada seguiam a proposta oralista para alunos diurnos (manhã e tarde). No período noturno era usada a Comunicação Total, tendo em vista que a faixa etária de alunos era maior e se utilizavam da Língua de Sinais, leitura labial e expressão corporal, para facilitar a transmissão dos conteúdos pedagógicos e a própria comunicação entre alunos e professores, questão observada também por Neiva Albres, que mencionou em seu relato que no ano de 1986, conforme Decreto n.º 3.546, de 17 de abril de 1986, o Ceada tinha como base de ensino o método oralista. No entanto, à época defendia a luta pela valorização do ensino da Libras como primeira língua, em sua modalidade sinalizada. Ainda nessa época, final de 1989, os professores fizeram um curso com a metodologia verbo-tonal, método de educação da audição e linguagem, utilizando-se de todos os canais sensoriais, por meio de uma fala mais natural possível. Trata-se de um método de reabilitação de crianças com deficiência auditiva que se utiliza de técnicas audiovisuais, trabalha o corpo para a emissão de sons e para estimulação da fala com ritmo e entonação, entre outros, além de ampliar o universo linguístico.

Conforme relata Maria Raquel, a partir de 1990 as pessoas com deficiência auditiva começaram a ter maior visibilidade com as apresentações de músicas sinalizadas pelo coral do Ceada, inclusive com participação na abertura do “1.º Festival de Movimento às Pessoas Portadoras de Deficiências” em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, entre os dias 29 e 30 de setembro de 1990, promovido pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento de Desporto, Secretaria de Desporto da Presidência da República, e apoio da Fundação Barbosa Rodrigues<sup>30</sup>, Fundação de Cultura e Centro Auditivo Telex.<sup>31</sup> As apresentações no 1.º festival foram realizadas em duas noites e contou com musicais, números de danças, peças de teatro, expressão corporal e ginásticas rítmicas. Considerado um resgate da dignidade da pessoa com deficiência, o momento considerado importante foi a composto por pessoas de várias deficiências, trabalhando a arte, a educação e o lazer. Houve, também, apresentações diversas de outros estados da federação.

A figura 16 mostra a repercussão pelo jornal da Educação de Campo Grande, a respeito do festival:

---

<sup>30</sup> Criada em 1982 com diversas atividades nos campos da memória, arte, cultura e profissionalização em Campo Grande. Teve a música em destaque, entre suas ações.

<sup>31</sup> Criado em 1982 e considerado uma referência brasileira em aparelhos como soluções auditivas.

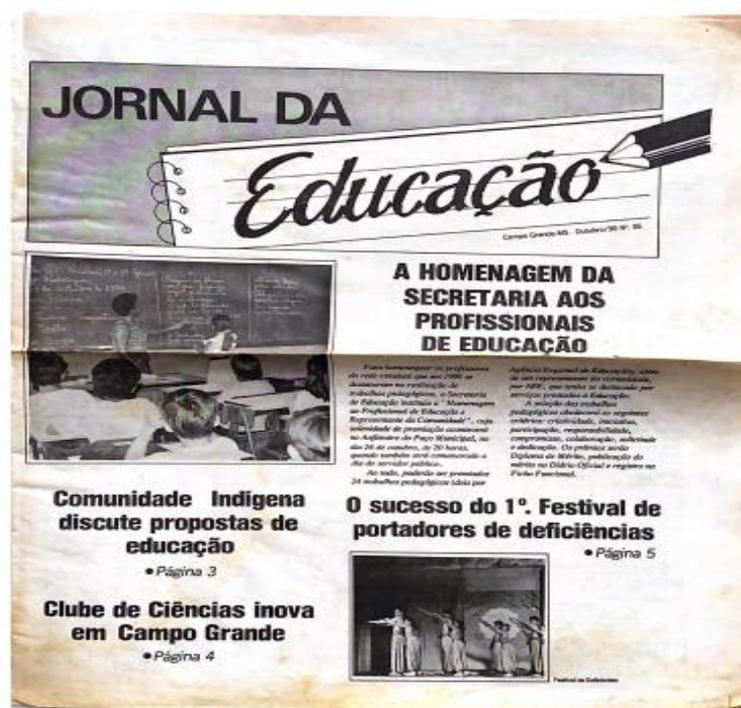


Figura 16 – Recorte Jornal da Educação de MS.  
Fonte: Acervo Maria Raquel Del Valle, 1990.

O “1º Festival de Portadores de Deficiências”, teve na época, 1990, destaque na página 5 do jornal Correio do Estado de Campo Grande/MS, considerando-o como um sucesso das apresentações de pessoas com deficiência e a esse respeito, trouxe como título “Festival resgata a dignidade do portador de deficiência”.

A delegação do estado do Mato Grosso do Sul fez a abertura do festival com os alunos do Ceada que em Língua de sinais interpretaram o Hino Nacional.

O Estado de São Paulo também trouxe representantes para se apresentarem, com trabalho de alta qualidade, com alunos de escola de educação especial e alunos com deficiência da Derdic, da capital paulista. Assim como o estado de Mato Grosso, com apresentações de alunos da Apae e do Centro de Reabilitação Louis Braille, com números de ginásticas rítmicas e o musical “Um triste berrante”. Evento destacado no Jornal Correio do Estado, caderno B de 26 de outubro de 1992.

Mesmo diante de tamanha repercussão, ainda assim, a barreira da comunicação dificultava a inclusão de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares. Na época, o Ceada oferecia a escolaridade somente até a 4.ª série (hoje 5.º ano) e, por esse motivo, os alunos não conseguiam dar continuidade aos estudos, por não conseguirem matricular-se em escolas regulares, embora no ano anterior já havia sido criada a Lei n.º 7.853/ 1989 que dispunha sobre a Política Nacional. Essa lei dava proteção para integrar a pessoa com

deficiência nas escolas municipais, assegurando, inclusive, um profissional intérprete de Libras para atuar nas salas de aula.

Quando, em 1994, a professora Shirley Vilhalva, já mencionada pelas outras participantes, assumiu a direção do Ceada, fez-se necessária a presença de um intérprete de Libras para tradução em reuniões, eventos e nas diversas atividades inerentes ao cargo de diretora. Nessa época é que teve início a função de intérprete de Libras. Na ocasião, a professora Maria Raquel fazia parte do quadro de professores do Ceada e começou a desempenhar tal função.

Nesse mesmo período, um ano após a Lei nº 7.853/ 89, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidaram-se as normas de proteção, entre outras providências, sendo firmado um acordo de cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação e a Semed Campo Grande. Esse acordo assegurava a matrícula de alunos surdos em salas da 5.ª série (hoje 6.º ano) em escolas municipais com a contratação, pelo Estado, de um profissional intérprete de Libras para atuar nessas salas.

Em 1998 a professora Maria Raquel ministra um curso de capacitação no Ceada que teve como temas deficiência da audiocomunicação, introdução sobre educação para surdos, processos de educação de surdos, os nomes que fazem história do surdo e classificação dos sinais.

<p><b>1- Apresentação</b></p> <p>O Centro Integrado de Educação especial, através da coordenadoria de Prevenção às Deficiências e Capacitação em recursos humanos, promove nas sextas feiras o Curso de língua de sinais oferecido aos técnicos do Centro Integrado de Educação Especial/ CIEEsp e Secretaria Municipal de Educação/ SEMED .</p> <p>• <b>Clientela</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicos do Centro Integrado de Educação Especial - CIEEsp</li> <li>- Técnicos da Secretaria Municipal de Educação. SEMED</li> </ul> <p>• <b>Participantes</b></p> <p>Total= 20 no máximo por turma.</p> <p>• <b>Horário</b></p> <p>9 às 11h</p> <p>Duração: 30 semanas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Início:</b> 20 de março/98</li> <li>• <b>Término:</b> 27 de novembro/98</li> <li>• <b>Aulas nas sextas feiras</b></li> </ul>	<p><b>Local:</b> Centro Integrado de Educação Especial/ CIEEsp Rua Barão do Rio Branco 2141 Fone: 725 - 8142 Campo Grande -MS</p> <p><b>Coordenação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretoria de Extensão Profª Mamie Y. Takei de Souza Lima</li> <li>• Coordenadoria de Prevenção às Deficiências e Capacitação em Recursos Humanos Profª Angelina Cizoto Lopes</li> </ul> <p><b>MINISTRANTE</b></p> <p>PROFª Maria Raquel Del Valle</p>	<p><b>PROGRAMAÇÃO</b></p> <p><b>TEMA I</b> ⇒ Deficiência da Audiocomunicação.</p> <p><b>TEMA II</b> ⇒ Uma breve introdução sobre a educação para surdos.</p> <p><b>TEMA III</b> ⇒ Processos da Educação de surdos</p> <p><b>TEMA IV</b> ⇒ Nomes que fazem história do surdo.</p> <p><b>TEMA V</b> ⇒ Classificação de Sinais</p>
--	--	---

Figura 17 – Curso de capacitação no Ceada  
Fonte: acervo Maria Raquel Dell Valle, 1998

Os participantes do curso de capacitação foram técnicos do Centro Integrado de Educação Especial CIEEsp, técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. O curso teve duração de 30 semanas iniciado em 20 de março a 27 de novembro de 1998.

No início dos anos 2000, a professora Maria Raquel foi conduzida novamente para atuar no Ceada, período em que foi iniciado um projeto com oferecimento de Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua até a 4.<sup>a</sup> série, um projeto que propiciou aos alunos com deficiência auditiva, melhor desempenho na comunicação, na aquisição de conteúdos pedagógicos e na compreensão de mundo.

Com o advento do reconhecimento de Libras, em 2002, como meio de comunicação no Brasil, foi preciso capacitar os profissionais com deficiência auditiva e intérpretes, desencadeando uma inclusão cada vez maior de pessoas com deficiência auditiva em diversos ambientes. Essa capacitação foi fornecida pelo MEC e, embora muitos avanços tenham sido conquistados pelas pessoas com deficiência auditiva, Maria Raquel entende que muitos obstáculos ainda precisam ser superados.

Em 2003 curso de capacitação no Ceada ministrado pela professora Maria Raquel.



Figura 18 – Curso de capacitação ministrado no Ceada pela professora Maria Raquel  
Fonte: Acervo professora Maria Raquel Del Valle, 2003

O curso ministrado por Maria Raquel Del Valle teve como tema as dificuldades de comunicação e sinalização (Surdez), com o objetivo de capacitar professores para atuar com estudantes surdos.

Todavia, os avanços alcançados nas últimas décadas propiciaram melhora na qualidade de vida desse público especial e o Ceada muito tem feito para que isso aconteça, principalmente com projetos objetivando a capacitação profissional. Nesse contexto histórico, entre lutas e conquistas para inclusão da pessoa com deficiência auditiva na sociedade, Maria Raquel expressa que se sente honrada, orgulhosa e feliz por fazer parte dessa trajetória, tendo a pessoa com deficiência auditiva como participante ativo de sua própria história.

Vale destacar que as professoras foram destaque de uma reportagem no Jornal Capital em 2002 quando receberam a capacitação em Libras. Esse destaque teve a frase “multiplicadoras de curso de capacitação”. Com a aceitação da Libras no Brasil houve uma grande divulgação. O curso estava sendo ministrado por Maria Raquel na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Sinop.

### 3.5 O QUE AS MEMÓRIAS REVELAM: REFLEXÕES

Em síntese, ao longo desse capítulo pretendeu-se trazer a contribuição de pioneiras na educação de pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, focando na história, dificuldades, direitos e desafios nas práticas e nos processos educacionais. Ao longo dessas entrevistas foram notadas questões que emergem dos relatos, se relacionam e que merecem ser destacadas. Entre os conteúdos apresentados, coloca-se como maior dificuldade a comunicação e ressalta-se sua inserção ao longo dos anos 1980 até os anos 2000 ao chegar à Libras, como primeira língua e a Língua Portuguesa como segundo idioma. Demonstrou-se valiosa mudança e significativa amplitude nesse quesito, que a Educação Especial tem conquistado, principalmente quando se volta à educação de pessoas com deficiência auditiva.

Observaram-se dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência auditiva, ao longo das décadas, quando foram submetidos ao oralismo, apoiado em aspectos oral-auditivos, ou seja, pela língua do ouvinte, sem uma língua estruturada. Posteriormente, uma língua com interesse em vincular sinais e gestos na prática educacional, a Comunicação Total. Quando então, surgiu a proposta de tornar acessível o aprendizado de duas línguas, o bilinguismo, a língua de sinais, como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua, apontada como a mais adequada. Verificou-se barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência auditiva, ao longo de sua história, direitos também foram adquiridos pela Constituição de Federal de 1988, Lei Federal n.º 10.436/2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados em que se reconhece a Libras

como língua válida oficialmente como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, e o Decreto n.º 7.611/ 2008, sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado, entre outras políticas públicas.

Com relação à Educação Especial inclusiva, observou-se que é uma questão de luta, delineada por um longo processo construído historicamente, entre leis e desafios que vem sendo superado por educadores, instituições e sociedade. As vitórias têm sido evidenciadas em leis, no contexto de um processo de inserção da pessoa com deficiência auditiva, que até pouco tempo não era incluído nas salas de aula comuns, mas em separado. Contudo, a Educação Especial ganhou força que favoreceu a compreensão de que alunos com deficiência auditiva precisam conviver com outras crianças, mas, também, necessitam de trabalho pedagógico como adaptação de materiais, vídeos com legendas e tecnologias que considerem suas especificidades, quebrando conceitos tradicionais.

A trajetória das educadoras pesquisadas, implicou em reflexões na investigação de suas formações, profissão docente e prática profissional. Observou-se que a família teve papel importante e que gerou um envolvimento pessoal, como foi o caso de Neiva Albres, que vivenciou no papel assumido pela própria família, primos com deficiência auditiva, que foram personagens principais de sua história. Percebeu-se na docente as peculiaridades profissionais que se desencadearam com o tempo. Assim como Neiva de Aquino Albres as outras docentes – Maria Aparecida Lemes Reis, Maria Raquel Del Valle e Maria da Graça Mattos – tiveram suas trajetórias de atuação na época em que não havia um atendimento inclusivo na escola comum, destinada à pessoa com deficiência auditiva. Mas, não se pode desconsiderar o atendimento à pessoa com diferentes deficiências, em Campo Grande, iniciado em instituições particulares: em 1958, no Ismac; na Apae, em 1971; no final da década de 1970, algumas classes especiais em escolas estaduais, conforme foram mencionadas no relato das educadoras e, no ano de 1979, a Sociedade Pestalozzi.

No ano de 1981, em Mato Grosso do Sul, o Estado formalizou o atendimento à educação especial pelo Decreto n.º 1.231/ 81, ano em que a Secretaria de Estado de Educação, criou a Diretoria de Educação Especial e o Cramps. Nessa Diretoria de Educação Especial, também relatada por Cida Reis, a educadora foi convidada para ser coordenadora do núcleo de ensino especializado e responsável pelas classes especiais e oficinas pedagógicas. Vale destacar que Cida Reis começou sua atuação antes mesmo da divisão do antigo Estado de Mato Grosso.

No ano de 1981, também mencionado por Neiva Albres, houve a criação da diretoria de educação especial e o Cramps. A educadora acrescentou que foi uma forma de subsidiar os

serviços de Educação Especial e ampliar o atendimento às pessoas com deficiência auditiva. No mesmo período, a educadora Maria das Graças também fez menção em seu relato de que foi uma época (anos 1980 e 1981) em que se iniciaram as lutas mais consistentes dos movimentos sociais e Educação Especial em Mato Grosso do Sul. Ainda no ano de 1981 houve o encerramento do Inepi, relatado por Neiva Albres. Alguns alunos com deficiência auditiva que pertenciam ao Instituto e à Apae foram acolhidos no anexo da Escola Lucia Martins Coelho. Esse anexo se constituiu nos anos seguintes, sendo oficializado como Ceada, pela Secretaria de Estado de Educação, no ano de 1986, para prestar atendimento educacional, avaliações e diagnósticos e dar atendimento tanto a pessoas com deficiência auditiva de Campo Grande como para os outros municípios do Estado.

Embora o atendimento na Educação Especial tenha se iniciado em Mato Grosso do Sul no ano de 1981, no entendimento da educadora Maria Raquel, as pessoas com deficiência auditiva só começaram a ter visibilidade a partir de 1990. Ela atribui essa maior visibilidade quando Shirley Vilhalva, mesma educadora que anos antes, já havia sido hostilizada por não falar, nem ouvir, por meio de sua insistência e persistência de luta, executou trabalhos linguísticos em favor da pessoa deficiência auditiva, tendo, portanto, papel fundamental.

O ano de 1989 também foi marcado na história da educação de pessoas com deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, pois foi o ano em que houve a extinção do Cramps e pelo decreto n.º 5.078/ 1989 foi criado o Centro Sul-mato-grossense de Educação Especial – Cedesp, cuja função era oferecer atendimento psicopedagógico, diagnóstico, ensino, educação para o trabalho de pessoas com diversas deficiências.

De acordo com Corrêa e Silva (2011, p. 3),

No ano de 1989 também foram criadas 14 Agências Regionais de Educação, com Unidades de Interiorização da Educação Especial, organizadas para fortalecer a interiorização da educação especial em regiões divididas em municípios-polo, sendo Aquidauana um desses municípios-polo. Nesse mesmo ano, foi implantada uma equipe multidisciplinar nas Agências Regionais de Educação, com lotação de psicólogos, professoras responsáveis pela parte pedagógica e assistente social, para o acompanhamento da educação especial pela Agência Regional, com a criação de outras classes especiais para o atendimento da população com deficiência, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No ano de 1982 já havia sido implantada em uma sala para pessoas com deficiência auditiva na escola estadual de ensino comum em Campo Grande, Escola Estadual Dona Consuelo Muller, e a educadora Maria das Graças de Mattos foi convidada como professora dessa modalidade de ensino. Possuía alunos com deficiência auditiva remanescentes do Deric e do Ines, do Rio de Janeiro.

Ainda no ano de 1989, constatou-se ausência de pessoas qualificadas para atuar na Educação Especial e alguns professores, foram capacitados pelo Derdic/ SP. Cida Reis destacou um professor que fez curso durante um ano no Ines. A mesma capacitação foi mencionada por Corrêa e Silva (2011) que, a partir de uma negociação entre universidades, incluindo a UFMS, Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e outras instituições, estabeleceram-se parcerias. Também alguns professores de Mato Grosso do Sul participaram do primeiro curso de especialização em Educação Especial (*lato sensu*) na Universidade Federal.

Vale destacar que Neres (2006) constatou que as Agências Regionais de Educação, com Unidades de Interiorização da Educação Especial, no ano de 1991, foram transformadas em Núcleos Educacionais, no mesmo tempo em que houve um redimensionamento da Educação Especial. Os Núcleos substituíram as agências e ainda foram criadas, no mesmo ano, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (Uiap), com a extinção do Cedesp. A função das Uiap era prestar apoio educacional às escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, oferecendo acompanhamento e encaminhamento de serviços especializados. Assim como observado nos relatos das educadoras pesquisadas, a década 1990 foi marcada por movimentos em favor da Educação Especial e da pessoa com deficiência auditiva no Estado, como fatos mencionados em 1996, quando profissionais tradutores/ intérpretes de Libras, começaram a mediar a comunicação, diante da demanda significativa de alunos com deficiência auditiva e a abertura de matrículas garantidas com intérpretes e, finalmente, a criação, em 1997, do Centro Integrado de Educação Especial (Cieesp).

Foram movimentos no estado de Mato Grosso do Sul relatados, que aconteceram paralelamente aos movimentos mundiais ocorridos na mesma década, entre os quais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. O ano de 2000 foi marcado pela Lei n.º 10.436/ 2002 e o Decreto n.º 5.626/ 05, que respectivamente reconheceu e regulamentou a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país, tornando-a obrigatória. A língua de sinais sempre demonstrou a resistência e a valorização linguística, permanecendo “viva” até os dias atuais na educação da pessoa com deficiência auditiva.

Em 2002, quando do reconhecimento da Libras, Maria Raquel Del Valle retornava como diretora do Ceada e relatou que foi preciso capacitar profissionais surdos e intérpretes na época e com a Libras oficializada desencadeou-se uma demanda de alunos com deficiência auditiva e inclusão cada vez maior. Assim, Maria Raquel e as demais educadoras acreditam que foi um grande avanço alcançado com a Libras para o público especial, destacando o

trabalho do Ceada tanto na questão de projetos como de capacitação com formação continuada para profissional. Maria das Graças, destacou a importância da Lei Brasileira de Sinais e que, a partir do momento em que foi inserida, a participação dos pais foi maior. A participação dos pais como intérpretes dos filhos, mencionada pela educadora Maria das Graças, se compara à história relatada pela educadora Neiva Albres, sobre a participação vivenciada em sua família nos encontros de pessoas com deficiência auditiva na casa de seu tio. Verificou-se que trocavam experiências e se comunicavam por sinais aprendidos por Ipiranga no Ines e por uma língua de sinais criada, na família, com gestos e mímicas para se comunicarem e compartilharem situações de lazer e trabalho, considerando as necessidades e singularidades daquela época.

Neiva Albres mencionou a importância da Libras, mas também destacou a interação da família da pessoa com deficiência auditiva e o relevante papel que teve em todos os períodos protagonizados pela história da Educação Especial, liderando com grande entusiasmo movimentos pela busca por mudanças até o reconhecimento da língua de sinais. Acredita que a Libras foi desenvolvida de maneira riquíssima, porém acredita que para que se tenha fluência em qualquer língua, é preciso usá-la constantemente, em situações cotidianas. Destacou que é preciso que o aluno se aproprie primeiramente da Língua Brasileira de Sinais para que seja facilitada a aprendizagem da sua segunda língua, a Língua Portuguesa. Para ela, deve haver um equilíbrio entre o ensino comum o ensino da disciplina, para não envolver apenas questões linguísticas, de um trabalho que não instrumentaliza a luta, mas um trabalho político como sendo mais eficiente.

As educadoras destacaram o importante papel da inclusão em Mato Grosso do Sul das instituições: Instituto Sul-mato-grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”, a Apae, a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande e o Ceada. As histórias relatadas pelas educadoras evidenciaram uma trajetória de luta pelos direitos da pessoa com deficiência auditiva, também demonstradas pelas diferentes compreensões teóricas da dinâmica de um atendimento oferecido em cada época que ajudam a compreender e explicar o percurso da Educação Especial, entre lutas por direito, transformações estruturais com políticas públicas como mais eficiente, avanços e conquistas demonstradas nesse estudo e que hoje dão visibilidade à pessoa com deficiência auditiva.

Essa trajetória, evidenciada pelas educadoras, contribuiu para o entendimento, hoje, de que as pessoas com deficiência auditiva nem sempre foram respeitadas pela sociedade, consideradas como menos capazes de agir pelo fato de não se comunicarem por meio da oralidade; para conquistarem a aprendizagem ao longo dos tempos, foram realizados

diferentes métodos a cada época. Somente a partir do final do século XX começaram a ser compreendidas, pela sua forma de comunicação, com o reconhecimento da língua brasileira de sinais e lentamente pela inserção de legislações dando proteção a esse público especial, introduzindo as pessoas com deficiência auditiva no ensino comum, entre os anos 1980 e 1990. A partir dessa trajetória histórica das educadoras, foi possível demonstrar a luta travada pelas pessoas com deficiência auditiva que tiveram o apoio de educadores e de famílias envolvidas para que fossem reconhecidos seus direitos, bem como estabelecer uma relação intrínseca do espaço que existia para a educação da pessoa com deficiência auditiva, na história delas. Essa invisibilidade percorreu ao longo tempo para um lugar nas políticas públicas e na sociedade até a visibilidade linguística e social desse público, no cenário sul-mato-grossense, tendo as educadoras pesquisadas, parte nesse processo atuando em favor da educação das pessoas com deficiência auditiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação buscou-se atender ao objetivo geral, pelo qual foram identificadas e localizadas pioneiras na educação de pessoas com deficiência auditiva no Estado de Mato Grosso do Sul que atuaram entre as décadas de 1980 a 2000, ainda que a educadora Aparecida Reis tenha iniciado sua atuação antes da divisão do Estado de Mato Grosso, nos anos de 1970. O período foi escolhido por ter sido o início da luta mais consistente dos movimentos sociais, embora a educação de pessoas com deficiência auditiva tenha iniciado bem antes. Assim, foram investigados e descritos o processo histórico da pessoa com deficiência auditiva e a trajetória das educadoras que atuaram nessa época, entre lutas, conquistas e transformações estruturais, com políticas públicas para dar atendimento e inclusão às pessoas com deficiência auditiva um lugar social, considerando as singularidades e necessidades.

Uma realidade que só se tornou possível, após um longo período de silenciamento da língua e desse público especial, a partir de 1980, tendo em vista que, antes, essa história no Estado de Mato Grosso do Sul ancorava suas raízes na história do Ines do Rio de Janeiro, com famílias que enviaram seus filhos com deficiência auditiva àquele instituto e esses trouxeram experiências inovadoras sobre a educação, período em que o lugar da pessoa com deficiência auditiva era o da invisibilidade e o da exclusão.

Coube, então, aos “deficientes auditivos” na época, com as experiências adquiridas e compartilhadas, protagonizar sua história criando seu próprio ambiente de encontros para se mostrarem visíveis e capazes, resgatando, assim, suas identidades, a partir de comportamentos e conhecimentos adquiridos e transmitidos coletivamente. Esses, ocorridos pelas necessidades que a própria sociedade coloca e, também, espontaneamente por meio da reunião com outros membros, também com deficiência auditiva. A língua nesses encontros de lazer era usada para comunicação cotidiana. Ressalte-se que a língua de sinais somente foi reconhecida no Estado de Mato Grosso do Sul no ano de 1996, como meio de comunicação dessa Comunidade. Depois, de muitas lutas, veio no ano de 2002 com a Lei n.º 10.436/ 2002, o reconhecimento da Libras como língua válida oficialmente, como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Para mostrar essa história foi necessário adentrar no campo da educação e da trajetória de educadoras que fizeram parte deste processo, considerando fatos e relatos de acontecimentos que se sucederam, para compreender os contextos em diferentes estudos que

trouxeram um pouco da história da Educação Especial até a oficialização da língua de sinais e as circunstâncias em que ela foi inserida.

Anteriormente à oficialização e diante de preocupações, em 1998, a Feneis já havia procurado desenvolver um projeto para uniformizar e padronizar sinais que auxiliassem na comunicação entre instrutores surdos, que já tomavam consciência de sua situação bilíngue. O mesmo movimento ocorreu no ano 2000 em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, em encontros que aconteciam no Ceada, com finalidade de compartilhar sinais.

No mesmo período, entre 1980 e 2010, alguns marcos históricos da Educação Especial em níveis nacional e internacional se destacaram: a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), garantindo direitos, unificando princípios, política e práticas inclusivas de pessoas com deficiência, com procedimentos em diferentes aspectos da Educação Especial, entre outros documentos, leis estaduais e municipais. Todos em benefício do aluno com deficiência em diferentes momentos históricos. Tais movimentos trouxeram propostas centradas em um modelo novo de educação inclusiva, com respeito às diferenças, eliminando qualquer tipo de discriminação, além de enunciados amplos com conjunto de direitos, a fim de eliminar barreiras, inclusive atitudinais, que impediam o acesso à educação desse público especial, com vistas à sua inclusão.

Com vistas a recuperar e registrar a história da Educação Especial e da pessoa com deficiência auditiva no período proposto para desenvolvimento deste trabalho, as fontes de um determinado contexto, época, situação e prática revelaram a luta pela cidadania da pessoa com deficiência auditiva, para ampliar o acervo de informações no conceito dado pelas fontes bibliográficas, em um paralelo com os relatos compartilhados pelas pioneiras da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, revestidos de grande relevância ao tomar como objeto a atuação e as trajetórias profissionais dessas pioneiras na Educação.

Ainda que se identifique ausência de fontes documentais nessa dissertação, as informações coletadas, tanto na bibliografia como junto às pioneiras, assumiram importante suporte para o desenvolvimento, principalmente pelo questionário elaborado que permitiu a coleta dos relatos como elemento fundamental para o registro da história da pessoa com deficiência auditiva e da trajetória das educadoras que atuaram e vivenciaram um período entre lutas e conquistas, além de reafirmar a relevância do atendimento especializado.

Existiu consenso entre as pioneiras e os teóricos pesquisados sobre a necessidade de investimento na capacitação e habilidades necessárias de professores para atuar na Educação Especial. A partir das constatações feitas, também foram dados enfoques nas metodologias e

nas práticas pedagógicas utilizadas no período pesquisado, apontando propostas de abordagens metodológicas como o Oralismo, que tinha como característica a ideia de que o “deficiente auditivo” precisava aprender a língua de seus pais para se integrar na comunidade ouvinte; a Comunicação Total, também mencionada, que reconhecia as diferenças linguísticas, contudo não valorizava a língua de sinais, mas todo recurso que possibilitasse a comunicação; e o Bilinguismo, com a utilização de duas línguas pela pessoa com deficiência auditiva (Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa) no cotidiano escolar e na vida social. Uma abordagem que permanece como proposta educacional ainda nos dias atuais para atender às necessidades e particularidades das pessoas com deficiência auditiva. Essa última ainda considera a língua de sinais como idioma materno da pessoa com deficiência auditiva, sua primeira língua, e, a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Tanto a pesquisa bibliográfica como os discursos apresentados por meio do questionário e relatos pelas pioneiras mostrou ter havido pais que demonstraram preferência pela língua de sinais como a melhor maneira de comunicação de seus filhos com deficiência auditiva; outros tiveram preferência em ensiná-los em família iniciando o aprendizado de duas línguas, o bilinguismo. Contudo, ficou demonstrado uma história de lutas pelo direito de se relacionarem e interagirem pelos sinais, em décadas passadas até os dias de hoje.

Essa luta pelos direitos foi travada e vivenciada pelas pioneiras da Educação Especial no estado, que tiveram uma contribuição muito significativa, o que foi demonstrado pelas trajetórias, pois despontaram os primeiros esforços, atuando na educação de pessoas com deficiência auditiva, reconhecendo as necessidades, particularidades e as diferenças, que revelaram o panorama da educação da época em Mato Grosso do Sul, a partir da participação das famílias e dos movimentos sociais que demarcaram as ações políticas e culminaram na visibilidade e voz desse público especial, principalmente relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, e modelos pautados na educação bilíngue, fortalecidos nas últimas décadas nos ambientes educacionais como resultado dessas mobilizações.

Importante destacar que, entre estas educadoras consultadas, apenas quatro aceitaram colaborar e participar nesta pesquisa. Aparecida Reis, Neiva de Aquino Albres, Maria das Graças de Mattos e Maria Raquel Del Valle, levantaram relevantes questões em suas trajetórias históricas, que contemplaram informações sobre a história da pessoa com deficiência auditiva e da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul que contemplou períodos de lutas, protagonismos, institucionalizações e a sua contribuição pessoal nesse processo.

Um período de luta vivenciado por Aparecida Reis como professora, inicialmente em Aquidauana e Anastácio, antes mesmo da divisão do estado de Mato Grosso, anos de 1977 em suas viagens para diagnosticar, entre alunos “comuns” e alunos “especiais”, por meio de um caderno volante em que eram anotadas as dificuldades de alunos com deficiência auditiva e alunos sem deficiência nas mesmas salas. Em reuniões mensais, discutia e elaborava temas relacionados às dificuldades dos alunos, até que, em 1973, surgiram as salas especiais, cujos critérios de encaminhamento para aqueles que apresentavam deficiência, a partir dos problemas de aprendizagem, eram os anos de repetência. Essa estratégia era usada para colaborar e diagnosticar as necessidades dos alunos. O intuito era coordenar as iniciativas no campo da educação especial e contribuir com o Cenesp, criado no mesmo ano de 1973.

Houve um período importante a ser destacado, período de institucionalização, com as instituições que começaram a dar visibilidade às pessoas com deficiência auditiva no Estado de Mato Grosso do Sul, contribuindo para a Educação Especial.

Vale ressaltar o protagonismo das famílias, representado nas palavras de Neiva de Aquino Albres, nascida em uma família de pessoas com deficiência auditiva, destacando seu tio José Ipiranga e os desafios de compartilhar os sinais aprendidos no Ines, pois foi o primeiro filho de Tomaz de Aquino a ser enviado ao instituto no Rio de Janeiro. Com seu retorno a Campo Grande, promovia encontros com outras pessoas com deficiência auditiva em sua casa, onde, então, os sinais compartilhados eram além dos aprendidos no Ines, também se comunicavam por sinais caseiros, gestos e mímicas, com a família, pais e irmãos. Eram momentos de lazer e discussões a respeito de trabalho e relacionamentos. Neiva Albres vivenciou na própria família esses desafios de comunicação entre ouvintes e pessoas com deficiência auditiva. Portanto, uma trajetória demonstrada de protagonismo familiar, inclusive a luta para criação de uma Associação de Surdos pelo seu tio José Ipiranga, um sonho alimentado durante anos.

Maria das Graças teve sua contribuição, primeiramente com o trabalho com crianças e adolescentes em uma escola clínica para “deficientes auditivos”, atuando com metodologia oralista em uma sala especial de uma escola estadual de Campo Grande, com materiais insuficientes para realização de um trabalho adequado, até o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais no Estado de Mato Grosso do Sul. Relatou preconceitos e censuras que foram superados graças a luta que encampou juntamente com a Profa. Shirley Vilhalva.

Maria Raquel Del Valle, em sua trajetória atuou com alunos com deficiência auditiva em que pode dar sua contribuição, principalmente no Ceada, quando a educação oferecida era apenas até a 4ª série (hoje 5º ano). Esses alunos não conseguiam dar continuidade em seus

estudos, pelo fato de não conseguirem estudar em escola comum, mesmo diante de uma lei que dispunha de uma política nacional criada para dar proteção e integrar a pessoa com deficiência nas escolas públicas.

Considerou-se, então, a luta das educadoras pela possibilidade de oferecer aos alunos com deficiência auditiva condições favoráveis de um aprendizado pleno. Isso significou superar concepções discriminatórias, inclusive, propondo procedimentos para melhor adequação ao aluno com deficiência auditiva para sua aprendizagem, diante de desafios em superar as dificuldades apresentadas no aprendizado e no uso de línguas orais, até chegar a uma progressiva conscientização social e um currículo bilíngue. Tal processo envolveu intérpretes educacionais com formação também adequada, mostrando que as políticas de Educação Especial e inclusiva tiveram sua trajetória marcada por significativos avanços ao longo da história.

## REFERÊNCIAS

- ACUNHA, F. B. **A importância do bilinguismo na escola para surdos.** (2019). Disponível em: <<https://cpaq.ufms.br/files/2019/01/TCC-Francielle-Botelho-Acunha.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ALBRES, N. de A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande MS.** Campo Grande: Arara Azul, 2005.
- ALBRES, N. de A.; SANTIAGO, V. de A. A. (orgs.). **Libras em estudo: Tradução/ Interpretação.** São Paulo: Feneis, 2012.
- ALENCAR, A. da S.; BRUNO, M. M. G.; SOUZA, I. R. C. S. de. **Alunos surdos e desafios do atendimento especializado para a aquisição de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas municipais de Dourados, MS.** (2018). Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1069/pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- ALONSO, D. **Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio.** (2013). Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-daeducacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./ dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BARROS, J. B. de; BOULIETREAU, P. R. P.; ROSA, A. Letícia Torres da. Aspectos do ensino e aprendizagem da oralidade na escola. **Work. Pap. Linguíst.**, 21 (2), Florianópolis, maio/ ago. 2020.
- BARROS, H. de A.; ALVES, F. R. V. As principais abordagens de ensino para o surdo: e a valorização da cultura dos surdos. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(8):e38881231. ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i8.1231>. Acesso em Acesso em: 07 mar. 2021.
- BATISTA, J. F.; REGO, J. K. do. **Políticas públicas na educação especial em uma perspectiva de inclusão: uma breve reflexão de documentos legais de caráter nacional e internacional.** (2018). Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA10\\_ID11155\\_17092018231744.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID11155_17092018231744.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.
- BELATO, J. de J. F. Os serviços de apoio da educação especial no processo de inclusão escolar realizados pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva. *In*: BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto (orgs). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.** Campo Grande: SED/ Ceespi, 2019.
- BENINI, W.; CASTANHA, A. P. **A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum: desafios e possibilidades.** Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_wivianebenini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

BEZERRA, G. F. **A Federação Nacional das Apaes e seu periódico (1963-1973):** estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (re)vista. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2017a.

BEZERRA, G. F. **Mediação verbal para alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais:** reflexões e (pro)posições. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 960–979, 2017b. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10081>. Acesso em: 18 set. 2022.

BEZERRA, G. F.; MATHEUS, J. H. Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas. **Ensino Em Re-Vista**, 1(1), 451–470. <https://doi.org/10.14393/v24n2a2017-08>.

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, supl., p. 163-177, dez. 2019.

BRAGA JUNIOR, F. V. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado.** Mossoró: Edufersa, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/ Seesp, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10.172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10.172.htm). Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 7853 de 1989,** dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A educação dos surdos.** Organizado por Giuseppe Rinaldi *et al.* Brasília: MEC/ Seesp, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especial: Deficiência Mental**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf). Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-suporte/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 10.098/ 2000, 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. 2.<sup>a</sup> ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q. de; BRAGA, P. G. **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande: SED, 2019.

CÂNDIDO, F. R. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2015.

CARVALHO, R. P. Q. de. O surdo e o mercado de trabalho: conquistas e desafios. Encontro da Engenharia do Conhecimento/ Eniac – Encontro de Iniciação Científica, IV, **Anais...**, Guarulhos, 2014.

CASSIANO, P. V. **O surdo e seus direitos: os dispositivos da Lei 10.436 e do decreto 5626**. (2017). Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Cassiano.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande/ MS (1996-2004)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2005.

CORRÊA, N. M.; NERES, C. C. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 149-170, maio/ ago. 2008.

CORRÊA, N. M.; SILVA, K. de L. A educação especial no município de Aquidauan/MS: Um estudo dos seus indicadores. Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. VII. **Anais...** Londrina, 2011.

COSTA, D. F. da *et al.* **Educação inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de paradigmas.** (2010). Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao\\_inclusiva\\_breve\\_contexto\\_historico\\_das\\_mudancas\\_de\\_paradigmas.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva_breve_contexto_historico_das_mudancas_de_paradigmas.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DAL MORO, E. T. L. **História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul.** (1997).

Disponível em:

<[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=582&listaDetalhes%5B%5D=582&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=582&listaDetalhes%5B%5D=582&processar=Processar)>. Acesso em: 25 abr. 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

DIAS, N.; NEGREIROS, K. A. de. Educação dos estudantes surdos e legislação linguística: uma análise foucaultiana sobre dispositivos de segurança. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), v. 33, ano 18, n. 1, p. 137-154, jan./ jul. 2020.

FERNANDES, L. **Surdos ainda enfrentam dificuldades na educação.** (2013). Disponível em: <<https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/14247/surdos-ainda-enfrentam-dificuldades-na-educacao>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

FERRARI, I. P.; VILARONGA, C. A. R.; ELIAS, N. C. Ensinando Professores de Sala Comum a fazer Adaptação Curricular. **Psicologia da Educação.** São Paulo, n. 49, jul./ dez. 2019.

FONTANA, E. C. Políticas educacionais inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000). **EFDeportes.com Revista Digital**, Buenos Aires, año 20, n. 205, jun. 2015.

Disponível em: <[https://www.efdeportes.com/efd205/politicas-educacionais-inclusivas-1990-2000.htm#:~:text=Pol%C3%ADticas%20educacionais%20inclusivas%3A%20contexto%20internacional%20e%20nacional%20\(1990%2D2000\)&text=Na%20primeira%20d%C3%A9cada%20do%20s%C3%A9culo,e%20debate%20no%20%C3%A2mbito%20acad%C3%AAmico](https://www.efdeportes.com/efd205/politicas-educacionais-inclusivas-1990-2000.htm#:~:text=Pol%C3%ADticas%20educacionais%20inclusivas%3A%20contexto%20internacional%20e%20nacional%20(1990%2D2000)&text=Na%20primeira%20d%C3%A9cada%20do%20s%C3%A9culo,e%20debate%20no%20%C3%A2mbito%20acad%C3%AAmico)>. Acesso em 1 ago. 2022.

FURTADO, E.; PEREIRA, L.; MELO, G. A inclusão dos surdos no capitalismo e o avanço das políticas públicas brasileiras. Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais: Produzindo conhecimento e integrando saberes. I. **Anais...**, Niterói, 2017.

GASPARI, E. **A ditadura escancarada.** São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

GIANOTTO, A. de O. A formação dos profissionais surdos que ministram cursos de Libras para ouvintes. Núcleo de Ensino e Pesquisas em Libras On-line Universidade Estadual de MS (UEMS). **Revista de Estudos de Libras e Línguas de Sinais – RELLÍS**, 2017.

GIANOTTO, A. de O. **O protagonismo da pessoa surda do ponto de vista do desenvolvimento local**. (2020). Disponível em: <http://cress-ms.org.br/sh-admin/editor/ckfinder/userfiles/files/O%20protagonismo%20da%20pessoa%20surda%20do%20ponto%20de%20vista%20do%20desenvolvimento%20local.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GUIMARÃES, M. A. C.; CESCO, E. E. **História da Educação Especial em Mato Grosso do Sul**: trajetórias normativas para o sistema estadual de ensino. (2017). Disponível em: [ocplayer.com.br/108819307-Historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-sul-trajetorias-normativas-para-o-sistema-estadual-de-ensino.html](http://ocplayer.com.br/108819307-Historia-da-educacao-especial-de-mato-grosso-do-sul-trajetorias-normativas-para-o-sistema-estadual-de-ensino.html). Acesso em: 28 abr. 2021.

GUARINELLO, A. C.; LACERDA, C. B. F. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidades de mudança. In: SANTANA, A. P. *et al.* (org.). **Abordagens grupais em Fonoaudiologia**: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização – Ensino Fundamental, 1.º ciclo. São Paulo: Cortez, 2015.

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

JANNUZZI, G. S. de M. Políticas sociais públicas de educação especial. **Revista Vivência n. 12**. São Paulo: Fundação Catarinense de Educação Especial, 1990.

JANNUZZI, G. S. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE – 1954 a 2011**: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: SENNA, E. (org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais**. Campo Grande: UFMS, 2000.

LACERDA, L. **Por uma aprendizagem efetivamente inclusiva**. (2021). Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2021/10/31/lucelmo-lacerda-por-uma-aprendizagem-efetivamente-inclusiva/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho**: redimensionando o singular no contexto universal. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2000.

LANCILLOTTI, S. S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para educação especial. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (orgs.). **Educação especial em foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Uniderp, 2006.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição história do processo de trabalho docente**. 2008. 328 f. Tese (doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAGALHÃES, T. F. de A.; CORRÊA, R. P.; CAMPOS, É. C. V. Z. O Planejamento educacional individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, out./ dez. 2018.

MARIANO, R. da C. P.; GRANEMANN, J. L. Elementos históricos da reestruturação do CEADA. In: BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q. de; BRAGA, P. G. (orgs.). **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande: SED, 2019.

MARTINS, V. R. de O. **Educação de surdos e atuação de intérpretes educacionais em escolas com propostas bilíngues**. São Paulo: Fapesp, 2019. (Relatório de pesquisa).

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 1.231 de 23 de setembro de 1981**. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE - MS) e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 3.546, de 17 de abril de 1986**. Cria o Centro Estadual de Atendimento ao deficiente da Audiocomunicação, com sede no município de Campo Grande-MS e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 1.772/1997, de 29 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande, 1997.

MATRICARDI, N. dos S. N.; LANCILLOTTI, S. S. P. Método de atendimento educacional do aluno surdo. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 66-83, 2012.

MOTA, P. R. **Inclusão: o sujeito surdo na sociedade brasileira**. (2014). Cintedi: Congresso Internacional de Educação e Inclusão. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_14\\_11\\_2014\\_14\\_30\\_24\\_idinscrito\\_3102\\_fde1204a257fed075e3ed4c5f709b8ea.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_14_11_2014_14_30_24_idinscrito_3102_fde1204a257fed075e3ed4c5f709b8ea.pdf). Acesso em: 02 fev. 2022.

NASCIMENTO, M. V. B. **Tradutor/ Intérprete de Libras/ Português: formação política e política de formação**. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. de A. A. (orgs.). **Libras em estudo: tradução/ interpretação**. São Paulo: Feneis, 2012.

NERES, C. C. O público e o privado na história da educação especial. **Revista Histedbr**. Campinas, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis11/art6\\_11.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis11/art6_11.htm). Acesso em: 02 fev. 2022.

NERES, C. C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

NERES, C. C. História do atendimento educacional do PNE – portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em:

<[https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao\\_inclusao/livros/2/cap04.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap04.html)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

NERES, C. C. **História da institucionalização da Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. In: ALVES, G. L. (org.). *Pensamento e Prática Educacionais: entre clássicos, instituições escolares, educadores e o mercado*. Campo Grande: Uniderp, 2007.

NERES, C. C.; KASSAR, M. de C. M.; CORRÊA, N. M.; REBELO, A. S. **Organização do atendimento educacional para alunos da educação especial em Mato Grosso do Sul**.

(2018). Disponível em:

<[https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao\\_inclusao/livros/2/cap04.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap04.html)>. Acesso em: 18 abr. 2021.

OLIVEIRA, R. M. do N. **Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. (2013). Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_edespecial\\_pdp\\_rosilaine\\_maria\\_do\\_nascimento\\_oliveira.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_edespecial_pdp_rosilaine_maria_do_nascimento_oliveira.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2021.

PORTAL R3. **1.ª Igreja Batista em Pinda promove atividades com Libras**. (2020). Disponível em: <https://www.portalr3.com.br/2020/02/1a-igreja-batista-em-pinda-promove-atividades-com-libras/>. Acesso em: 20 ago.2022.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

QUILES, R. E. S. Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: retratos atuais. **Revista Espaço** – Periódico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação dos Surdos, Rio de Janeiro, n. 46, jul./ dez. 2016.

QUINTELA, R. M. **Atendimento Educacional Especializado de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Jogos de Geometria**. Cadernos PDE, Governo do Paraná, 2018.

RAFANTE, H. C. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº 53, p. 331-356, out. 2013.

REIS, M. B. de F. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **UEG – REVELLI**, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2016.

ROCHA, A. B. de O. O papel do professor na educação inclusiva. **Revista Ensaios pedagógicos**, v. 7, n. 2, jul./ dez. 2017.

ROMEIRO, C. de A. C.; FLORENCIANO, K. A. B. **Mato Grosso do Sul: um panorama da atuação do tradutor/intérprete de libras**. (2015). Disponível em:

<<https://www.congressotils.com.br/anais/2014/3006.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ROSA, K. B. da; PAPI, S. de O. G. **Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum**. (2017). Disponível em:

<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453\\_11921.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453_11921.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2022.

- SCHEIBE, L. **Conquistas e desafios da trajetória de inclusão dos alunos surdos do Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro – Guarapuava.** (2017). Disponível em: <[ww.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_edespecial\\_unicentro\\_lucianescheibe.pdf](http://ww.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_unicentro_lucianescheibe.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- SILVA, L. G. da. **Portadores de deficiência, igualdade e inclusão social.** (2011). Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/portadores-de-deficiencia-igualdade-e-inclusao-social/>>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- SILVA, C. M. da; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, jan./ abr. 2016.
- SILVA, J. M. da.; SOUZA, N. B. da S. **A importância do bilinguismo no contexto escolar dos alunos surdos.** (2015). Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2209/1/JMS13072016>>. Acesso em: 26 fev. 2021.
- SILVEIRA, L. C.; CAMPELLO, A. R. e S. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. **Revista Espaço** – Periódico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação dos Surdos, n. 43, jan./ jun. 2015.
- SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil.** São Paulo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de; LEITE, T. de A. (orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais.** v. II. Florianópolis: Insular, 2014. (Série Estudos de Língua de Sinais).
- VIEIRA, E. G.; SANTOS, M. M. dos; SOUZA, R. A. de. **História do Ceada.** Campo Grande: CEADA, 2009.
- UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos** – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

#### 1. INTRODUÇÃO

Ao final da pesquisa do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em educação, é oportuna a proposta de intervenção, como um produto final da dissertação desenvolvida, utilizando-se da história e trajetória de atuação de 04 educadoras pioneiras da educação especial em Mato Grosso do Sul, no período entre 1980 e 2000, pelas quais confrontou-se a realidade vivenciada a partir de uma história de luta pelos direitos evidenciada pela trajetória e relatos das pesquisadas.

A proposta visa constituir um acervo de documentos para o CEADA, como possibilidade do alcance máximo dos dados coletados. Lembramos também que as fontes orais aqui levantadas são fontes primárias que servirão para futuras pesquisas e também para consultas no acervo do CEADA. Lembramos que as informações coletadas junto às educadoras participantes teria a finalidade de agregar material bibliográfico e contribuir com o Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: Instituições, Personagens e Práticas, projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

Nessa perspectiva, e com o cruzamento dos dados coletados das participantes da pesquisa, pretende-se implantar um banco de dados junto ao Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – Ceada, que trate da história da luta de educadoras pioneiras, como personagens que influenciaram o campo da educação de pessoas com deficiência auditiva no estado de Mato Grosso do Sul.

#### 2. JUSTIFICATIVA

A experiência na área, especificamente no atendimento à pessoa com deficiência auditiva na instituição Ceada, permitiu entender a necessidade de refletir sobre o movimento de luta pelo direito à educação da pessoa com deficiência auditiva, a partir da contribuição de educadoras pioneiras na educação no campo da educação especial em Mato Grosso do Sul, no período correspondente a 1980 e 2000.

A proposta de intervenção é relevante, produto da dissertação como ferramenta de constituição de um acervo bibliográfico com a inserção dessas informações para compor



## 5. REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. **Mediação verbal para alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais**: reflexões e (pro) posições. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 960–979, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10081>. Acesso em: 18 set. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias—questões para a história da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

IVASHITA, Simone Burioli. **Fontes para a história da educação**: a importância dos arquivos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 58, p. 68-77, set 2014.

MATRICARDI, Nathaly dos Santos Nascimento.; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Método de atendimento educacional do aluno surdo. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 66-83, 2012.

NERES, Celi C. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

SPINELLI JUNIOR, Jayme. **A conservação de acervos bibliográficos e documentais** Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. de Processos Técnicos, 1997.

## APÊNDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de um projeto de pesquisa que tem por objetivo resgatar a memória, história e os desafios da educação do surdo em Mato Grosso do Sul, a partir da trajetória dos pioneiros da educação especial; Descrever a história da educação para a deficiência auditiva em Mato Grosso do Sul, analisando as pesquisas já desenvolvidas; Identificar a trajetória histórica e os desafios da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul; Analisar a contribuição dos pioneiros da educação especial para a inclusão do deficiente em MS; Pesquisar junto aos pioneiros da educação especial, práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial em MS, em especial da educação do deficiente auditivo; Identificar propostas educacionais e a trajetória dos pioneiros para a inclusão de deficientes auditivos, a partir da história, fatos e arquivos pessoais; Propor juntamente com o projeto interinstitucional um acervo por meio de entrevistas com pioneiros da educação especial de MS, para constituir materiais com elementos comprobatórios da memória e os desafios enfrentados pelo deficiente auditivo que, hoje, caracterizam a educação inclusiva no Estado. Esclarecemos que a pesquisa será conduzida pela Professora Roseli Simões Leal Gonzalez, mestranda do curso de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, e que o resultado poderá ser publicado em forma de artigo em eventos e revistas científicas ou usado em dissertações e teses.

Você deve sentir-se livre para decidir se deseja participar ou não. A sua participação ou não participação não acarreta prejuízo de qualquer espécie, bem como não implica necessariamente em ganho, exceto de conhecimento. A sua contribuição será importante para o conhecimento sobre a Educação Inclusiva: Memórias e Desafios do Surdo em Mato Grosso do Sul (1980 - 2000) e você poderá desistir da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo. A entrevista será realizada individualmente e isoladamente para que se sinta mais à vontade para responder às perguntas e tenha sua privacidade respeitada.

Durante a entrevista os riscos são mínimos, você poderá sentir algum desconforto ou cansaço pela duração da mesma ou ao responder alguma pergunta que não gostaria de abordar. Nesses casos, sinta-se livre para deixar sem resposta a pergunta que achar inconveniente responder, solicitar esclarecimentos sobre o objetivo da pergunta ou solicitar a interrupção da entrevista para descansar ou interromper definitivamente. Pode dizer

abertamente para a entrevistadora o que não quer responder. Poderemos nos adequar ao horário e espaço de sua preferência.

Os benefícios da pesquisa, para você, consistem em adquirir conhecimento sobre o tema, além de poder contribuir com o acervo histórico que será desenvolvido no “Projeto Pioneiros”, em que professora Doutora Celi Corrêa Neres<sup>32</sup> é integrante, cujo objetivo do programa é mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial.

A nossa entrevista será gravada no programa Skype e transcrita a gravação. Se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Para participar você deve assinar este documento em duas vias sendo que uma ficará com você. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida você pode entrar em contato com a pesquisadora Roseli Simões Leal Gonzalez, telefone: (67) 996439022, com o orientadora da pesquisa Professora Doutora Carla Villamaina Centeno: (67)999844666 ou com o Comitê de Ética no endereço: Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, telefone: (67) 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br). Declaro que li e fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e seus objetivos e estou disposto a colaborar.

Nome do participante:

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

<sup>32</sup> Conselheira do Conselho Estadual de Educação MS; avaliadora Ad hoc do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; docente e líder do Grupo de Pesquisa “Educação Especial” na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Mestrado em Educação (Acadêmico e Profissional); Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; e Vice-reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

## APÊNDICE C

## ROTEIRO DA ENTREVISTA

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO ENTREVISTADO (A)**

Nome completo: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Área de atuação: \_\_\_\_\_

Participante do Projeto de Pesquisa Pioneiros?                      Sim ( )                      Não ( )

Contato telefônico e email:

Este questionário é parte do projeto de pesquisa com o título: Educação Inclusiva: Memórias e Desafios do Surdo em Mato Grosso do Sul”, cujo objetivo é resgatar a memória, história e os desafios do surdo em Mato Grosso do Sul, por meio da trajetória dos pioneiros da Educação Especial. As informações prestadas serão resguardadas e utilizadas apenas para fins de pesquisa.

**ENTREVISTA**

- 1) Há quanto tempo atua ou milita na área da educação especial ou na luta do deficiente auditivo/surdo? O senhor (a) poderia contar sua história com relação a essa questão? Gostaria que retomasse desde o início.
- 2) Em relação à Educação Especial Inclusiva quais os problemas enfrentados para concretizar o que preconiza a legislação brasileira no que se refere ao aluno com deficiência?
- 3) Acredita que esses problemas possibilitam reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino atual do deficiente nas escolas e contribuem para a produção de materiais didáticos ou recursos de modo geral para fortalecer o movimento de inclusão desse aluno, especificamente o aluno surdo? Quais seriam? Por que?
- 4) Nos anos de 1980, iniciam-se lutas mais consistente de movimentos sociais, ainda que a educação da pessoa com deficiência auditiva tenha iniciado antes desse período. Nesse sentido, em que contribuiu essa prática para a inclusão desse público especial?

- 5) Sobre o Projeto Pioneiros, entre os objetivos pretendidos, está o de mapear no Brasil, instituições, pessoas e práticas que contribuíram para o estabelecimento do campo da educação especial. Acredita que o projeto pode contribuir para práticas inovadoras e formulação de novas propostas educacionais? Poderia explicitar?
- 7) Ao longo do tempo, a trajetória do surdo tem proporcionado reflexões, principalmente no campo educacional. Na sua opinião, quais os impactos e oportunidades surgiram nessa trajetória histórica a partir de 1980?
- 8) Possui pistas de documentos, fotografias, matérias de jornais, publicações e pessoas para serem entrevistadas, que possam fornecer ou complementar informações da história e trajetória que desafiam as práticas inclusivas de alunos deficientes auditivos do Atendimento Educacional Especializado? Se positivo, poderia nos indicar?
- 9) Quais avanços e desafios da educação do surdo em Mato Grosso do Sul, a partir da trajetória dos pioneiros da Educação Especial?
- 10) Há alguma história mais particular que o (a) marcou nessa trajetória?
- 11) Há alguma questão que gostaria de reforçar ou acrescentar que não foi tratada nessa entrevista?

## APÊNDICE D

## APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA

CAEE: 42866721.8.0000.8030

The screenshot displays the 'DETALHAR NOTIFICAÇÃO' page on the Plataforma Brasil website. The browser address bar shows 'plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf'. The user is logged in as 'ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ - Pe'.

**DETALHAR NOTIFICAÇÃO**

**- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEMÓRIAS E DESAFIOS DO SURDO EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)  
Pesquisador Responsável: ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ  
Área Temática:  
Versão: 1  
CAAE: 42866721.8.0000.8030  
Submetido em: 04/02/2021  
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1695454

**- DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

Tipo de Notificação: Outros  
Detalhe: Mudança de título e palavra-chave da dissertação  
Justificativa: A banca pediu para mudar o título da dissertação que foi aprovada de "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEMÓRIAS E DESAFIOS DO SURDO EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)" para: "CONTRIBUIÇÃO DE PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)". Palavras-Chaves: Memórias da Educação Especial. Pessoa com Deficiência Auditiva. Trajetória Docente. Só mudou isso. Atenciosamente, Roseli  
Data do Envio: 24/10/2022  
Situação da Notificação: Em relatório

**- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Arvore de Documentos	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
↳ Versão em Tramitação (E1) - Versão 2					
↳ Emenda (E1) - Versão 2					
↳ Documentos do Projeto					
↳ Comprovante de Recepção - Submissã					
↳ Folha de Rosto - Submissão 1					

Stamp: NOTIFICAÇÃO COORDENADOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEMÓRIAS E DESAFIOS DO SURDO EM MATO GROSSO DO SUL (1980-2000)

**Pesquisador:** ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 42866721.8.0000.8030

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.641.748

#### Apresentação do Projeto:

O Projeto busca-se "[...] fazer um resgate da memória, da história e dos desafios do surdo em Mato Grosso do Sul, utilizando-se da trajetória influenciada pelos pioneiros da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul. Pretende-se demonstrar a contribuição das práticas inclusivas estabelecidas, a partir de de 1980, década que se inicia a luta mais consistente dos movimentos sociais, embora a educação de pessoas com deficiência auditiva tenha iniciado antes desse período.

#### Objetivo da Pesquisa:

- Busca-se resgatar a memória, história e os desafios da educação do surdo em Mato Grosso do Sul, a partir da trajetória dos pioneiros da Educação Especial.
- Prevê resgate documental e aplicação de entrevistas para 4 participantes

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Estão pertinentes e de acordo com a Resolução 510/16, prevê desconfortos e demais interrupções aos 4 participantes a serem entrevistados.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Prevê a questão da aplicação e envio do questionário em ambientes virtuais por conta da

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 4.641.748

Pandemia.

- Prevê número de participantes. No Projeto está previsto a questão dos uso de ambientes virtuais para a aplicação - contexto de Pandemia - Covid 19

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Termo de Responsabilidade com as assinaturas da pesquisadora (Folha de Rosto) deverá seguir pela resolução 510/16 que regulamenta sobre coleta de dados para as áreas de Ciências Humanas.
- O TCLE está incluído, escrito de forma clara e objetiva como indicado na norma.
- A pesquisadora informa no Projeto que não haverá retenção de dados, por isso, não apresenta o Termo de Armazenamento.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações, sendo assim:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1695454.pdf	04/02/2021 12:38:40		Aceito

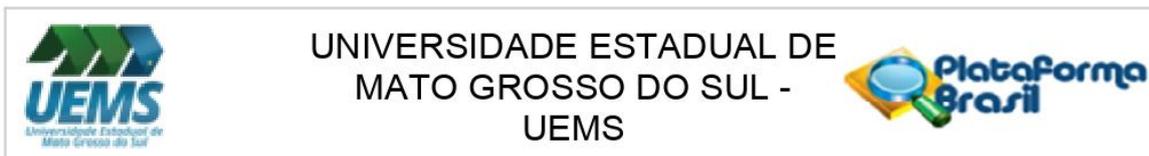
**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970

**UF:** MS **Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 4.641.748

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	04/02/2021 12:35:24	ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/02/2021 17:22:26	ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ	Aceito
Outros	Questionario.doc	01/02/2021 11:48:48	ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	01/02/2021 11:37:41	ROSELI SIMOES LEAL GONZALEZ	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 09 de Abril de 2021

---

**Assinado por:**  
**Márcia Maria de Medeiros**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br