



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANGERLINE DA COSTA BARROS

**A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE ESCOLAS BILÍNGUE
E INCLUSIVAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE SOBRE A ESCOLA
“IDEAL” PARA SURDOS.**

FORTALEZA

2021

ANGERLINE DA COSTA BARROS

**A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE ESCOLAS BILÍNGUE
E INCLUSIVAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE SOBRE A ESCOLA
“IDEAL” PARA SURDOS.**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dra. Renata Castelo Peixoto

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B273c Barros, Angerline da Costa.
A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE ESCOLAS BILÍNGUE E INCLUSIVAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE SOBRE A ESCOLA “IDEAL” PARA SURDOS. /
Angerline da Costa Barros. – 2021.
62 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Renata Castelo Peixoto.

1. Educação de surdos. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Especial. I. Título.

CDD 370

ANGERLINE DA COSTA BARROS

A COMPREENSÃO DAS PROFESSORAS PEDAGOGAS DE ESCOLAS BILÍNGUE E INCLUSIVAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE SOBRE A ESCOLA “IDEAL” PARA SURDOS.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Renata Castelo Peixoto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Marilene Calderaro da Silva Munguba
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Marta Cavalcante Benevides Loureiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo.

À minha família, por estar sempre presente.

Aos meus pais, Sr. Edmilson e Sra. Sandra, pelo amor, apoio e carinho.

À minha irmã, Angerlânia por me ajudar em todo meu percurso acadêmico.

À minha professora e orientadora. Dra. Renata Castelo, por embarca comigo nessa aventura.

E as participantes dessa banca por aceitarem contribuir com a finalização desse processo.

As pedagogas que realizaram a entrevista, por proporcionarem os dados para esta pesquisa.

As minhas amigas, Lúcia Sousa, Rose Freire, Gabriela Brito, pelo apoio e conselhos.

Ao Roberto Sousa (in memoriam) por ter me incentivado a dar início a graduação.

RESUMO

O oferecimento dos modelos “Inclusivo” e “Bilíngue” para Educação de Surdos abriu um espaço de questionamento entre os coordenadores e os professores: Qual é, de fato, o modelo de escolarização “ideal” para os surdos? Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é de investigar a compreensão das professoras pedagogas do município de Fortaleza-Ce sobre os diferentes modelos de escolarização para a pessoa surda: a escola Bilíngue, a escola inclusiva e a escola especial. Escolheu-se a abordagem qualitativa para essa investigação. Realizou-se levantamentos bibliográficos, constituído principalmente de livros, artigos científicos, legislações, documentos e trabalhos. Em seguida, para a pesquisa de campo, escolheu-se trabalhar com entrevista semiestruturada que aconteceram no ano de 2021 entre os dias 14 de julho a 11 de agosto. Foram selecionadas 3 escolas, duas escolas bilíngues e uma inclusiva; duas pedagogas de cada escola participaram da entrevista. Para análise dos dados, houve escolha de três categorias (educação, aprendizagem e surdez) através delas foram construídos quatro critérios. Todas as professoras conseguiram elencar em suas falas que os surdos eram sujeitos capazes de aprender e, na verdade, o que dificultava esse processo eram os materiais, a ausência de estrutura escolar e a falta de profissionais surdos nas escolas e apontaram, de forma semelhante, que a escola “ideal” para surdos deveria ter, principalmente, professores surdos para interagir com os alunos e facilitar a aprendizagem da língua de sinais.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Educação inclusiva; Educação especial.

ABSTRACT

The offer of the “Inclusive” and “Bilingual” models for the Education of Deaf People opened a space for questioning between coordinators and teachers: What is, in fact, the “ideal” schooling model for deaf people? Therefore, the general objective of this work is to investigate the understanding of pedagogue teachers about the different schooling models for the deaf person: the bilingual school, the inclusive school, and the special school. A qualitative approach was chosen for this investigation. Bibliographic surveys were carried out, consisting mainly of books, scientific articles, legislation, documents and works. Then, for the field research, we chose to work with a semi-structured interview. Three schools were selected, two bilingual schools and one inclusive; two pedagogues from each school participated in the interview. All the teachers managed to list in their speeches that deaf people were people capable of learning and, in fact, what made this process difficult were the materials, the lack of school structure and the lack of professionals deaf people in schools and they pointed out in a way similarly, that the “ideal” school for deaf people should have mainly deaf teachers to interact with students and facilitate the learning of sign language.

.Keywords: Education of Deaf People; Inclusive Education; Special Education.

.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	8
2.	AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS E A REPRESENTAÇÃO DA SURDEZ AO LONGO DO TEMPO.....	12
3.	AS DIFERENTES PROPOSTAS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA O SURDO AO LONGO DA HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE REALIDADE BRASILEIRA.....	22
4.	METODOLOGIA.....	32
4.1	Desenho de Estudos	32
4.2	Cenário.....	33
4.3	Técnica de Coleta de Informações e Período da Pesquisa.....	33
4.4	Critério de Análise.....	35
4.5	Método de Análise da Informação.....	36
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	36
5.1	Categoria 1: A importância da LIBRAS para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo.....	36
5.2	Categoria 2: Como o surdo aprende e qual metodologia é utilizada pela professora.....	38
5.3	Categoria 3: A compreensão das professoras sobre cada modelo educacional na educação e surdos.....	40
5.3.1	<i>Educação Especial.....</i>	<i>41</i>
5.3.2	<i>Educação Bilíngue.....</i>	<i>43</i>
5.3.3	<i>Educação Inclusiva.....</i>	<i>45</i>
5.4	Categoria 4: A escola “ideal” na concepção das professoras e o lugar do surdo na sociedade.....	48
5.4.1	<i>Escola Bilíngue/Inclusiva 15.....</i>	<i>48</i>
5.4.2	<i>Escola Bilíngue 88.....</i>	<i>50</i>
5.4.3	<i>Escola Inclusiva 35.....</i>	<i>51</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
	REFERÊNCIAS.....	57
	ANEXO.....	60

INTRODUÇÃO

Após concluir a disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, ainda tinha dificuldade de dialogar com os surdos. Percebi que às 64 horas não eram o bastante para uma comunicação significativa e precisava estudar mais se quisesse me comunicar melhor com tal público. Empenhei-me no curso de LIBRAS oferecido pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará – CREAECE de 420 horas. Em paralelo, continuei a cursar as disciplinas optativas relacionadas à temática como: Fundamentos Da Educação De Surdo; Educação Bilíngue Para Surdos - Língua Brasileira De Sinais (Libras)/Língua Portuguesa; Língua Brasileira De Sinais II e Alfabetização e Letramento Em Língua Portuguesa Para Crianças Surdas. Meu desejo inicial era o de aprender uma nova língua, entretanto, eu não esperava encontrar uma discussão tão abrangente acerca do lugar do surdo na sociedade.

A Conferência de Salamanca, em 1994, orientava que “[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (ponto 3). Do mesmo modo, a Convenção da Guatemala (1999) declarava que “[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”. Ambas influenciaram na construção do conceito de *Inclusão*, promovendo a inserção de estudantes que antes eram excluídos do sistema educacional, principalmente, aqueles alunos com deficiências que frequentavam escolas especiais, as quais possuíam apenas uma visão clínica. Em 2003, Mantoan, em uma das suas principais obras relacionadas ao tema declara que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de integração que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2003, p. 23).

Observa-se que ela defende a escola comum como o melhor lugar para o processo de escolarização das crianças com deficiência. Pois, além da convivência, a escola comum consegue proporcionar mudanças nas concepções discriminatórias, que a maioria da comunidade tem contra as pessoas que não fazem parte da homogeneidade da sociedade. Além disto, a escola também consegue colaborar para o desenvolvimento de todos os aspectos da aprendizagem das crianças. Desta forma, compreende-se que autora propõe que o modelo inclusivo é o “ideal” para oferecer os subsídios necessários para o desenvolvimento pleno das

crianças surdas. Desde que:

“[...] adotem práticas de ensino adequada às diferenças dos alunos [...] além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendem a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiência, mas sem discriminação” (MANTOAN, 2003, p. 25).

A pesquisadora ainda salienta que os serviços de apoios especializados, tais como os intérpretes de Língua de Sinais e outros recursos especiais de ensino e aprendizagem, não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula. Desta forma, explica que o simples fato de incluir a criança surda em uma escola inclusiva, não a torna “ideal”, pois, faz-se necessária adaptações nas práticas de ensino, utilizações de recursos que promovam uma aprendizagem significativa, e mesmo que seja preciso o apoio de outro especialista, o aluno surdo ainda continua na tutela do professor. Embora as discussões relacionadas a inclusão tenham surgido em meados da década de 1990, somente em 2008, o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “[...] direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhuma forma de discriminação” (2008, p. 5). A Escola “comum”, passou a matricular, nos diferentes níveis e etapas de ensino, todas as crianças, independentes de suas especificidades.

Porém, anterior a essa Política, a partir da década de 1990, a comunidade surda brasileira iniciou movimentos sociais em defesa dos seus direitos linguísticos e culturais que culminaram na elaboração da Lei 10.436/02¹ que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como meio de comunicação e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, como também no Decreto 5626/05², que regulamentou a lei anterior e traçou outras orientações para Educação de Surdos. O Decreto definia que as “(...) escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” Skliar garante que essa, a educação Bilíngue, era o modelo “ideal” para o pleno desenvolvimento do educando, ao citar que:

“O modelo bilíngue propõe, então dar acesso à criança surda às 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” (SKLIAR, 1997, p. 104).

¹BRASIL. LEI 10.436/02, de 10 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

²BRASIL. DECRETO n. 5626/05, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

O autor acredita que se precisa oferecer este espaço bilíngue, porque normalmente, ele é de difícil acesso para as crianças surdas, sobretudo, para aquelas que nascem em lares de ouvintes e, por isto, entram em contato com a sua língua natural tardiamente. O oferecimento dos modelos “Inclusivo” e “Bilíngue” para Educação de Surdos abriu um espaço de questionamento entre os coordenadores e os professores: Qual é, de fato, o modelo de escolarização “ideal” para os surdos? Tal questão ficou ainda mais visível durante o meu estágio extracurricular em uma escola particular de grande porte da cidade de Fortaleza- CE, quando eu passei a acompanhar um aluno surdo por dois anos. Logo nos primeiros dias, havia um discurso muito presente entre os coordenadores, professores e os demais membros da escola, todos sempre se perguntavam: se esta escola (inclusiva) era a “ideal” para um aluno surdo? Se não existe outro espaço mais especializado para a sua aprendizagem?

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho pretende: Investigar a compreensão das professoras pedagogas sobre os diferentes modelos de escolarização para a pessoa surda: a escola Bilíngue, a escola inclusiva e a escola especial. E como objetivos específicos: Conceituar e comparar as modalidades/perspectivas de escolas inclusiva e bilíngue do ponto de vista de princípios, fundamentos, concepções e papel social; verificar quais modelos de escolarização atendem melhor aos educandos surdos considerando suas especificidades e necessidade a partir da compreensão das professoras participantes; averiguar a compreensão das professoras sobre o “lugar” do sujeito surdo na sociedade.

Esta pesquisa, ela foi dividida em três partes. O primeiro capítulo, “As abordagens educacionais e a representação da surdez ao longo do tempo”, apresentou as diferentes formas de ver a pessoa surda, inclusive como os pedagogos têm visto e tratado o surdo ao longo do tempo. Assim, mostramos fatos históricos desde a Idade Antiga até a atualidade, expondo as concepções dos primeiros preceptores que influenciaram na elaboração das abordagens Oralista e Gestualista. Apresentaremos estas duas primeiras escolas para surdos e as suas características; o fim do Gestualismo e a criação do Oralismo para a educação de surdo. O fim do capítulo fala sobre os estudos socioantropológicos, linguísticos e a construção da abordagem bilíngue.

Para conceituar e comparar as modalidades/perspectivas de escolas inclusiva e bilíngue no ponto de vista de princípios, fundamentos, concepções e do papel social, a partir de pesquisas já realizadas sobre o assunto, reservamos o segundo capítulo, cujo tema é: “As diferentes propostas de escolarização para o surdo ao longo da história: um olhar sobre realidade brasileira”. Nele, inicia-se às discussões existentes sobre a escola de surdos do abade L`Epèe e

sobre a escola especial, apresentando os primeiros movimentos mundiais em defesa de uma educação para todos, para o reconhecimento da língua de sinais e para a construção das escolas bilíngues. Quanto ao contexto brasileiro, falaremos sobre a primeira escola de surdos e seu percurso histórico para construção da educação especial, evidenciando as concepções que a guiaram e o papel exercido pelos movimentos da comunidade surda brasileira para conquistar um espaço educacional que o respeitasse. Ainda discutiremos sobre os embates entre o Modelo Inclusivo e Bilíngue.

O terceiro capítulo é o de metodologia, nele contêm informações sobre a pesquisa; como foi organizada, os critérios para a escolha das escolas e das professoras, como ocorreu as entrevistas e as categorias de análises. O quarto capítulo busca averiguar a compreensão das professoras sobre o “lugar” do sujeito surdo na sociedade. Aqui terá a análise e a discussão das falas das profissionais da educação. Ele é dividido em quatro subtópicos representando as categorias de análise construídas que trazem o levantamento da opinião das docentes sobre: a primeira, a importância da LIBRAS para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo; a segunda, como o surdo aprende e qual a metodologia é utilizada pelo professor; a terceira, a compreensão dos professores sobre cada modelo educacional na Educação de Surdos, o último, a escola “ideal” na concepção do professor e o lugar do surdo na sociedade. Por fim, finalizamos essa monografia com as “considerações finais”, onde sintetizamos os resultados encontrados nesta pesquisa e apontamos elementos para novos estudos.

A importância desta pesquisa se dá pela tentativa de contribuir com os estudos sobre a Educação de Surdos, bem como, pela reflexão em torno de qual seria a melhor escola, em relação aos métodos, voltada a atender os desafios encontrados na realidade de uma criança surda já que não encontramos muitos estudos sobre essa temática, e de colaborar para futuras pesquisas que pretendam alargar o tema sobre a Escola “Ideal”.

2. AS ABORDAGENS EDUCACIONAIS E A REPRESENTAÇÃO DA SURDEZ AO LONGO DO TEMPO.

O presente capítulo, inicialmente, descreve as diferentes formas de ver a pessoa surda, abordando inclusive como os educadores/pedagogos a tem visto e tratado ao longo do tempo. Para isso, são apresentados fatos da história desde a Idade Antiga e até a atualidade. Também serão analisadas as abordagens educacionais: Gestualismo, Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, ao longo do tempo, percebendo como cada uma define o surdo e a língua de sinais, bem como se materializa na escola.

Na Idade Antiga, Aristóteles apontava que para haver aprendizagem era necessário que os sentidos fossem despertados e aguçados, pois somente através de experiências sensíveis que o conhecimento poderia ser assimilado no intelecto. Por esses motivos, o surdo, para ele, era considerado um ser ineducável, afinal, além de não possuir todos os sentidos, o surdo desprovia daquele a qual o filósofo considerava ser o mais importante, a audição. Na Grécia, por acreditarem que a criação do homem partia dos deuses, as crianças ao nascerem surdas eram vistas como pessoas que sofriam castigos divinos e, por não possuírem o corpo perfeito, deveriam ser “lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só” (STROBEL, 2008, p.18). De modo semelhante, em Roma, as crianças surdas eram jogadas no rio Tinger. Ainda se tratando de uma visão mística religiosa sobre o surdo, no Egito, eram considerados “seres especiais”, Faraó se aproveitava do fato deles não falarem e não ouvirem para impor o seu poder, dizendo ao povo que através deles, os deuses transmitiam mensagens e ele era o único responsável em repassá-las para a população.

A Antiguidade é marcada pelo pensamento teocentrista, em que Deus(es) é o centro de todas as coisas e o responsável por tudo que há no mundo. Razões que fizeram, também, no período medieval, o Imperador Justiniano, no século VI, em Roma, ao formular o Código Justiniano, fazer distinção entre os surdos de nascença e aqueles que se tornaram surdos. A estes últimos, os que ainda possuíam memórias de percepção auditiva, consideravam possível ensinar a forma escrita e a eles eram ofertados os mesmos direitos que os outros cidadãos. Já os que nasciam surdos, todos os direitos lhe eram negados e, devido à ausência da fala, eram considerados seres ineducáveis, então cabia a Deus proporcionar a cura e assim poderiam se desenvolver cognitivamente a partir da fala.

Com o advento do Renascimento no século XVI, “o indivíduo passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento.” (HELLER, 1982, p. 20). Com isso, surgiu a possibilidade dos surdos “[...] desenvolver seus pensamentos, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo dos ouvintes.” (LACERDA, 1998, p. 1). Porém, só seria possível através do desenvolvimento da fala que traria também os direitos que lhe eram negados. Em consequência desses fatos, nasce a figura do preceptor que passa a ser o responsável pela educação dos filhos dos nobres e com eles surge os primeiros métodos de educação para o surdo.

O espanhol Frei Ponce De Leon, considerado o primeiro professor de surdos, buscava ensiná-los a falar e a compreender tanto a fala como a escrita. Segundo ele, os surdos não aprendiam a falar, mas conseguiam compreender e escrever, por meio da datilologia, a língua escrita, e utilizá-la como apoio para a oralização e desenvolvimento da leitura labial.

Juan Pablo de Bonet (1579-1633), seguidor de Leon, foi um dos responsáveis em difundir tantos os métodos como a concepção de surdo do seu mestre. Isto, proporcionou o surgimento de vários outros pontos de vistas, como o de Jonh Wallis (1616-1703) e de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), os quais defendiam, inicialmente, que só a fala conseguiria humanizar o surdo, mas por motivos desconhecidos, renunciaram à prática de ensiná-los a falar e passaram a dar grande importância aos sinais para o desenvolvê-los. Somente Conrad Amman (1724) acreditava que os surdos não falavam devido aos pecados dos seus antepassados, foram escolhidos por Deus para serem castigados. Tanto Amman, como Wallis e Pereira, inicialmente, usavam a língua de sinais, mas conforme o surdo apresentava evolução no processo de ensino, iam eliminando o uso por considerar desnecessário e um atraso para aprendizagem da fala, diminuindo a capacidade do surdo de pensar. Prática que influenciou diretamente o alemão Samuel Heinicke (1723-1790), o qual escolheu não usar nenhum sinal em seu método para oralizar o surdo (LEITÃO, 2003).

George Dalgarno (1628-1687) a princípio aplicava e defendia as mesmas concepções de Juan Pablo, porém segundo Leitão (2003 p. 56): “Diferenciou-se em seus pensamentos, ao dar crédito ao potencial do surdo para a aprendizagem, afirmando que o bebê surdo poderia aprender a se comunicar satisfatoriamente, desde que a mãe ou sua substituta usasse as mãos para interagir.”

Todos os preceptores independentemente do método que usavam, pretendiam desenvolver no surdo, pelo menos inicialmente, a escrita. Para isso desde muito cedo, as crianças eram ensinadas a utilizar o alfabeto digital e a escrita, pois acreditavam que o

desenvolvimento da fala seria uma consequência dessas aprendizagens. Sendo assim, o primordial era a escrita “tendo em vista a importância social que se atribuía ao conhecimento da escrita, condição necessária e suficiente para o surdo ter seus direitos legais” (SOUSA, 1995, p. 72). Porém, para alguns educadores e religiosos, a fala era o único meio que existia para o homem expor seu conhecimento, “reforçado pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como o único e verdadeiro modo como o homem e Deus podiam falar” (SACKS, 1989, p.15). A língua de sinais hoje conhecida por nós, tinha na época o status de simples gestos, porém, mesmo assim, alguns educadores não a desprezavam, pois, considerava-a imprescindível para alcançar tal propósito da oralização e da escrita.

No século XVIII, ainda influenciados pelo Renascimento, entre os professores dos surdos, surgem duas concepções e metodologias de ensino: o Oralismo e o Gestualismo³. Enquanto o Oralismo pretendia reabilitar o surdo treinando-lhe as competências orais auditivas, sem usar os sinais, para que assim o surdo pudesse se comportar como os ouvintes, o Gestualismo acreditava que a língua de sinais era eficaz para sua comunicação e através dela o surdo poderia se empoderar dos conhecimentos da humanidade.

O Oralista Samuel Heinicke, que ao ensinar o surdo, não usava nenhum sinal, dando ênfase ao ensino da leitura labial ligada ao exercício da fala. Desta forma, o Oralismo se caracteriza como uma ação pedagógica-corretiva que tem como pretensão, principal, fazer com que o surdo possa se utilizar das palavras como fazem os não surdos (LEITÃO, 2003), seguindo assim, as mesmas ideias do início do Renascimento, que acreditavam que o pensamento dependia da linguagem verbal oral para existir.

O método anterior tornava-se divergente das ideias do abade francês Chales Michel de L'Épée (1712-1789), considerado o criador do Gestualismo, inicialmente tinha o objetivo de ensinar a Palavra de Deus para alguns mendigos que viu na rua sinalizando. Ele passou a estudar e constatou que “a língua de sinais é concebida como uma língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e a comunicação” (LACERDA, 1998 p. 3). O foco da primeira escola de surdos criada pelo abade era o desenvolvimento da cognição e consequentemente ascensão social do surdo. Para alcançar esses objetivos, eram utilizados tanto a língua de sinais, como os sinais metódicos criado pelo abade para fazer com que o surdo aprendesse a escrita da língua oral, porém essa estratégia alterava a estrutura da língua de sinais, mostrando assim, que a considerava incompleta.

³ Também eram conhecidos como o “método alemão” e o “método francês” respectivamente (LEITÃO, 2003)

Após o falecimento de L'Épée⁴, conforme Lulkin (2016), a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional passaram a constituir o núcleo do currículo. Destacando que ao longo do século XIX, o corpo e a higienização passaram a ser centro das atenções, o incentivo à higiene pessoal também foi integrado ao currículo com a construção de duchas e banheiros públicos e com o oferecimento de banho de piscina⁵. Para ele “(...) a água dissolve as impurezas, reduz deformações e as enfermidades, e permite um retorno ao estado natural” (SEGUILLON apud LULKIN 1994, p. 21). Uma boa alimentação também era vista como fundamental para o tratamento de doenças e para o desenvolvimento físico e intelectual. Preocupada em fortalecer o corpo, regular a formação moral e reprimir os desvios sexuais, a educação da fala era apresentada como um elemento de higienização para os estudantes surdos. No século XIX, as crianças surdas passaram a ser cobaias de experimentos que aconteciam no Instituto Nacional dos Jovens e Surdos de Paris-INJS, com interesse de transformá-las em ouvintes. Conforme Lulkin, (2016) as crianças surdas do instituto que “forneciam materiais de algum proveito para a ciência”, ficavam cobertas de bolhas e inchaços e cicatrizes em volta da orelha, ou eram expostas a reeducação do ouvido por meio de uma emissão de sons em crescentes intensidades e por uma excitação dos “nervos da sensibilidade geral” (GREMION apud LULKIN, 1991, p. 190-191).

O modelo proposto não apresentava aspectos que pretendesse desenvolver no surdo toda a sua capacidade cognitiva. Na verdade, observa a pretensão de oferecê-lo aquilo que “não tinham”: uma religião, uma cultura, uma serventia social, e principalmente, uma língua para se comunicar com o grupo majoritário (os ouvintes). O asilo era o espaço de transformações de hábitos, modos, costumes e de torná-los civilizados, acreditando que assim pareceriam com os ouvintes.

O ato revolucionário de permitir a utilizações dos “gestos⁶” nas práticas educacionais era apenas uma tentativa considerada por L'Épée muito eficaz para “transformar” o surdo, e não para aceitá-los. Permanecendo a concepção de que a comunicação feita por língua de sinais não passava de gestos. Para Leitão (2003, p. 64) o motivo de não haver ruptura com essa ideia, era porque “[...]ele não tinha estudos linguísticos que pudessem dar às línguas de sinais o status de língua propriamente dita, como hoje.”

⁴ 23 de dezembro 1789, Paris, França.

⁵ “[...] transformando a mesma numa das primeiras escolas francesas a ter uma piscina” (LULKIN, 2016, p. 36).

⁶ Antes da Línguas de sinais ser considerada a língua natural do surdo ela era vista como um conjunto de gestos.

O Gestualismo e Oralismo, viraram tema de discussão no I Congresso Internacional de Surdos, realizado em Paris no ano de 1878, onde não houve nenhum acordo entre os cientistas, mesmo com muitos declarando a sua preferência em usar a fala ao invés da língua de sinais para ensinar ao surdo. Apesar desta divergência e de não haver o consenso sobre qual seria o melhor método para educá-los, os surdos conquistaram o direito a assinar documentos, já que a maioria defendia que esse seria um ponto inicial para retirá-los da “marginalidade” social (LARCERDA, 1998).

O agrupamento dos surdos em asilos, fortalecia o desenvolvimento da cultura e comunidade surda e, conseqüentemente, a comunicação através da língua de sinais, desfeito visto com maus olhos por alguns ouvintes que acreditavam que os adultos surdos que trabalhavam na instituição eram uma ameaça, por causa deles as crianças surdas aprendiam os “gestos” facilmente e se tornavam resistentes ao ensino da língua oral (SKLIAR, 1997). A solução seria “uma educação orientada pela fala e para a fala, o que não se constituía uma novidade no campo da Educação de Surdos, pois já fazia parte das primeiras iniciativas de ensino dos preceptores do século XVII” (PEIXOTO, 2017, p. 437).

Após dois anos, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional de Surdos, em Milão, Itália, período onde, as concepções dos ouvintes se concretizam com a institucionalização do *Oralismo*⁷, “a surdez transforma-se em objeto de tratamento por parte de especialistas e, ao mesmo tempo, um símbolo de uma das dimensões do próprio sujeito do Iluminismo” (SILVA, 1997 p. 6). Ou seja, agora os educadores oralistas coadunam com a mesma visão legitimadora das ciências, que defendia a higienização social e isolamento da “anormalidade” com o fim de reabilitar o surdo a fala (SÁ, 2010). Possuía como objetivo principal a “normalização” do surdo. Pelos motivos explicados acima, erradicou o uso da língua de sinais nas escolas e passou a orientar que as crianças surdas fossem, preferencialmente, matriculadas em escolas regulares com alunos “normais” para não ter nenhum contato com outros surdos (SOUSA, 1995). Essa visão influenciou diretamente nas orientações educacionais estabelecidas no congresso.

A partir daquele momento a língua de sinais deveria ser banida das práticas educacionais e as orientações deveriam partir da fala para desenvolvê-la, mesmo que para isso os conteúdos fossem postergados. Enquanto os clínicos-terapêuticos⁸ prometem a cura medicinal dos

⁷ As representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre o surdo (Skliar, 2016)

⁸ O modelo clínico-terapêutico possui uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico.

problemas auditivos com cirurgias, com uso de implantes cocleares e exercícios fonoaudiológicos capazes de corrigir defeitos e desenvolver a habilidade como leitura labial. Acreditava-se que essa escolha “pedagógica” de tirar todos os recursos visual-gestuais das crianças surdas, tornaria possível o desenvolvimento mais eficiente da língua oral. Outra prática foi classificar os alunos segundo sua “deficiência”, ou seja, quanto maior a perda auditiva, menor era sua capacidade e necessitaria ainda mais de acompanhamentos clínico-terapêuticos, pois o aluno só conseguiria adquirir a fala através de recursos como próteses auditivas e treinamentos para reabilitação da fala.

Diante destes fatos:

“A língua de sinais, especificamente, se transforma em um símbolo de repressão física e psicológica; qualquer outro objetivo, fosse ou não pedagógico, como aquisição da língua escrita e a aprendizagem dos conteúdos escolares, ou a integração igualitária ao mundo do trabalho etc., constituía um problema de segunda ou terceira ordem, e se condicionava a um hipotético futuro educativo, posterior ao saber da língua oral, um saber tão improvável como impossível” (SKLIAR, 1997 p. 78).

O que importava para essa proposta era unicamente ensinar o surdo a falar através de práticas pedagógicas reabilitadoras, e todos os outros conhecimentos seriam consequências dessa aprendizagem. Porém, devido aos obstáculos físicos, como diz o autor, as práticas educacionais escolhidas tornavam essa aprendizagem improvável ou até impossível, fortalecendo nos professores a imagem de incapacidade e de deficiência de seus alunos surdos, decorrente da ausência da fala, causando uma baixa expectativa educacional, na qual o surdo deixa de ser o aluno, capaz de aprender e se desenvolver, para se tornar o deficiente auditivo.

A primeira tentativa de normalizar o surdo não apresentou resultados esperados, eles ainda permaneciam com o desenvolvimento aquém das crianças ouvintes e muitos chegavam à idade adulta com baixo nível de alfabetização, sem uma comunicação efetiva e sendo cada vez mais excluídos pela sociedade (LACERDA, 1998). Isso fazia com que os ouvintes revisassem os métodos e, no decorrer do tempo, criassem diversos currículos, não apenas baseado em desenvolver a fala, mas também nas suas concepções a respeito do surdo. Como aponta Skliar (2016, p. 17);

- o currículo para deficiente mental, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes;
- o currículo para os ouvintes, multiplicado por dois ou por três o tempo planejado na escola regular que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes;

- o currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem;
- o currículo da beneficência laboral, centrado ou na reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego- carpinar, datilografia, corte e costura, etc.- ou no sentido de formar surdos somente como ajudantes de ouvintes;
- o currículo salva vidas, como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixava nos outros currículos citados anteriormente.

Todo esse esforço dos oralistas, para desenvolver a fala no surdo está diretamente relacionado, segundo Silva (1997 p. 2), com “as formas pelas quais o corpo tem sido normalizado e é aqui, certamente, que o tema da surdez se conecta com outras formas de sujeição estabelecidas através de características físicas e corporais.”. No mesmo texto: *A política e a epistemologia do corpo normalizado*, o autor relata mais a frente, que a norma, para grande parte dos seres humanos, consiste em falar e ouvir, consiste em se envolver num ato de comunicação através da fala e da escuta (p. 5) Com isso se constrói a “norma” que a linguagem auditiva/ oral é natural, e todos os outros que não fazem parte dela, passam a serem vistos como os educadores e médicos viam o surdo, pessoas “anormais” que precisam ser “normalizadas”

O Oralismo percebe o surdo como alguém limitado e defeituoso, sendo sempre oferecido, como vimos acima, um currículo subordinado ao ensino da oralidade e cheio de preconceitos, acreditando que o surdo é incapaz de apresentar um bom desenvolvimento ou ainda um currículo corretivo, o qual o surdo recebe a “oportunidade” de ser parecido com os ouvintes para possuí sua mesma inteligência e habilidade mentais. Porém, não é somente o Oralismo influenciado pela norma de ouvir e falar. Ainda diante do desejo de “normalizar” o surdo, “a partir de 1970, o Gestualismo, mais embasado por pesquisas, influenciado pelos ares neoliberais da época, se refaz em roupagem e na forma como passa a ser referido” (SOUSA, 1995). O que Sousa chama de Gestualismo repaginado é a “Comunicação Total”. É uma abordagem que permite o uso da língua de sinais na sala de aula como um dos recursos facilitadores do trabalho pedagógico e passou a ser utilizada pelos professores, visando obterem melhores resultados. Os surdos eram integrados no sistema educacional, enquanto eram “segregados” em salas/turmas especiais e, embora estivessem, em alguns casos, “incluídos” na sala de aula com os ouvintes, eles eram excluídos pelas práticas dos professores.

Pois, segundo Goldfeld (1997), a Comunicação Total, não descartava a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas também defendia que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podiam ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por objeção ao Oralismo que perdia credibilidade junto a sociedade, porque apresentava

atividades descontextualizadas e artificial, como também, impor aprendizagem de leitura labial para crianças de um ano, para essa idade, em termo cognitivos, é uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível (LACERDA, 1998, p. 6). O desenvolvimento pleno da criança surda era negligenciado, já que objetivo era somente ensinar a fala, elas passavam todos os anos escolares encapsulada nessa abordagem que lhe acarretava mais frustrações do que aprendizagem.

Nasce a abordagem da Comunicação Total, a qual permitia o uso da língua de sinais, a fim de alargar as possibilidades de comunicação das crianças que não conseguiam desenvolver as habilidades necessárias para compreender a língua oral. Para alcançar esse objetivo era permitido o uso de diversos recursos linguísticos, o mais usado era a sinalização que obedecia a mesma sequência da estrutura da fala, conhecido como português sinalizado, pois assim, poderiam apresentar a estrutura gramatical da língua oral de forma espaço- visual- manual. Para Ciccone, nesta abordagem o surdo “[...] não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, [...], mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa” (apud GOLDFELD, 1997, p. 38-39).

Porém, essa mudança de abordagem, não foi o suficiente para fornecer uma educação de qualidade para os surdos, pois segundo, Lacerda (1998), os surdos permaneciam comunicando-se de forma superficial e a maioria deles não conseguiam atingir níveis acadêmicos satisfatórios, compatíveis com sua seriação escolar, permanecendo os mesmos problemas da abordagem anterior. Para compreender os motivos deste insucesso, é só observar como vimos acima que a Comunicação Total surge, com a decadência oralista, transparecendo que a permissão do uso de sinais em sala de aula, não passava de um recurso que ajudaria a criança surda se aproximar da língua dos ouvintes. Então, por mais que o surdo não fosse visto como um portador de uma “anormalidade”, possuía uma língua, onde a sua estrutura era desconsiderada, mesmo assim, ela passaria a ser utilizada como recurso metodológico para se chegar ao mais próximo da “normalidade”. Outro ponto está relacionado ao bimodalismo, pois, para Goldfeld (1997), não temos condições neurológicas de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes. Nesse impasse de tentar usar às duas línguas, oral e de sinais, ao mesmo tempo, sempre sobressai aquela que o professor possuía mais familiaridade, e como estamos falando de professores ouvintes ensinando crianças surdas, a língua que vai prevalecer é a oral.

O desejo de “normalizar” o surdo é somente abandonado na abordagem bilíngue. Contribui com essa mudança o estudo do linguista escocês, Willian Stokoe professor da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, que observou que “existia uma diferença entre a sinalização que ocorria quando um surdo se comunicava com outro e a que ele usava como acompanhamento de palavras em inglês, durante suas aulas” (VIOTTI, 2008 p. 13). Ao focar seus estudos para descobrir esse enigma, descobriu ao contrário do que todos imaginavam, que a “linguagem” utilizada pelos surdos possuía uma estrutura semelhante à da língua oral. Outro fator que colaborou para essa mudança, foi o advento dos estudos socioantropológicos, que apesar de levar “[...] em conta as diferenças existentes entre grupos humanos, preocupa-se em conhecer as relações sociais que as regem” (MARCONI E PRESOTTO, 2010, p. 30). Com essa concepção, os estudos deixaram de ser sobre como reabilitar os surdos para fazer parte do mundo dos ouvintes, para compreender porque essa diferença biológica faz com que eles possuam outra língua, valores culturais, costumes e modo de comunicação próprios. Com o avanço desses estudos, pesquisadores como Erting, Prezioso y O’Grandy Hyne, 1990; Ackerman, Kely, Woll e Erza 1990, passaram a observar os surdos filhos de pais surdos concluindo que estes aprendem a língua de sinais naturalmente pelo fato de estarem constantemente interagindo com adultos surdos que usam a língua de sinais como meio de comunicação.

Segundo Skliar (1997, p. 93), “Só 4% ou 5% das crianças surdas segundo -estatísticas internacionais- nascem e se desenvolvem em seus primeiros anos de vida dentro de uma família de pais surdos.” E seu processo de aquisição da linguagem e de interação com a cultura surda é equivalente em tempo e forma, a toda aquisição de uma língua natural e a todo o processo de imersão cultural que realiza as outras crianças. Ou seja, uma quantidade mínima de crianças surdas consegue aprender sua língua naturalmente, da mesma forma que acontece com as crianças ouvintes. Do outro lado está a maioria, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, estas precisam de um espaço escolar para usufruir de experiências que as levem adquirir sua língua, desta forma, terão recursos para sua inserção e interação no processo dialógico com sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e construindo sua subjetividade. No caso dessas crianças, o processo não irá acontecer com o convívio familiar, já que as modalidades linguísticas utilizadas nas interações mãe-criança não são facilmente adquiridas por ela (DIZEU; APORALI, 2005).

Todos esses fatos, fizeram o surdo se reconhecer como sujeito cultural, unidos a uma comunidade minoritária marcada por compartilhar a língua de sinais. E com o avanço das

pesquisas, suas eficácias para o ensino e para comunicação foi comprovada. O Surdo deixou de ser um sujeito que necessitava de uma língua para ser o sujeito que já possuía uma, com isso as propostas de educacionais até então, que só pretendiam desenvolver nele a oralização, não abarcavam essa nova visão. Pois, como em qualquer outra comunidade, a educação necessita partir da primeira língua. Por esses motivos, relata Moura (1997); “O princípio fundamental do Bilinguismo é oferecer à criança um ambiente linguístico, onde seus interlocutores se comuniquem com ela da mesma forma natural, semelhante com o que acontece com a criança ouvinte.”. Ou seja, toda interação deve partir da língua de sinais a partir dela que os conteúdos devem ser ensinados, se caracterizando assim como primeira língua-L1. Porém, por compreender que o surdo está inserido em uma comunidade maior, essa abordagem considera necessário desenvolver nele uma segunda Língua que proporcione uma comunicação efetiva com esse grupo, podendo ela ser oral e escrita ou até mesmo às duas. Mesmo assim, L1 deve ser usada como meio de instrução para aprendizagem.

Essas abordagens educacionais se apresentam por toda a história da Educação de Surdos e no próximo capítulo vamos pesquisar sobre os modelos que hoje chamamos “especial, inclusivo e bilíngue” trazendo fatos históricos e estabelecendo relações entre as abordagens educacionais, deste capítulo. Esta mesma pesquisa é realizada para mostrar a realidade brasileira, dando destaque às principais legislações referentes à escolarização e refletindo sobre as contradições que aparecem, apresentando a posição da comunidade surda sobre a escola que eles preferem.

3. AS DIFERENTES PROPOSTAS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA O SURDO AO LONGO DA HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE REALIDADE BRASILEIRA.

Todo o contexto mundial influenciou diretamente ou indiretamente o segmento da escolarização do surdo no Brasil. Como ponto inicial deste processo, temos o professor francês Ernest Huet, que ao chegar no Rio De Janeiro apresentou uma proposta educacional ao Imperador Dom Pedro II, onde os alunos surdos de sete a dezesseis anos, receberiam um curso de seis anos focado no ensino agrícola para ambos os sexos. Sem muito apoio governamental, foi-lhe ofertado um espaço na escola M. de Vassiomon. As aulas iniciaram no dia 1º de janeiro de 1856 e “nesta mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino [...]” (ROCHA, 2007 p.30). Nele continham as disciplinas de Língua portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão). E Doutrina Cristã. Somente no dia 26 de setembro de 1857, por meio da Lei 939 o Instituto Nacional de Surdo-Mudo passou a receber apoio Imperial e ser considerada a primeira escola para surdo do Brasil.

Huet só apresentou seu programa de ensino no primeiro dia de aula, porém antes expos uma proposta educacional voltada para o ensino agrícola ao Imperador. É interessante constatar que uma das hipóteses para esta escolha, recai sobre a concepção da sociedade sobre o surdo e sobre o desejo de transformá-los em pessoas úteis para o trabalho. Isto levou Huet a apresentar inicialmente uma proposta que acolhesse aos interesses do Imperador e assim não arriscaria ser negado ou de ser considerado inviável. Outro ponto importante a ressaltar, é o fato de não encontrarmos registro de suas metodologias, porém pode se deduzir que partiu dos métodos da Comunicação Total, por ter estudado no Instituto Nacional de Surdos de Paris (INSP), outra razão para confirmar esta ideia está relacionada com a pretensão de ensinar o surdo a falar ao incluir o ensino da Linguagem Articulada e por usar à Língua de Sinais Francesa devido a sua nacionalidade, influenciando diretamente na elaboração da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O INES, durante muitos anos, foi a única escola de surdo por todo o país, virando referência quanto ao ensino da comunidade surda no Brasil (INES, 2019).

Pelas análises feitas por todo o percurso da história da Instituição percebe-se que muitos diretores ouvintes passaram por ela, e a suas preocupações acerca da educação de surdo estavam em torno de como seria o ensino da linguagem articulada, se todos os alunos deveriam aprender

ou somente aqueles que tinham aptidões. Após a morte do diretor Dr. Tobias Rabello Leite⁹, as discussões se voltaram para o Método Oralista, alguns diretores o consideravam o mais eficaz e outros preferiram usar as ideias da Comunicação Total. O que era unânime entre todos eles, era a oferta do curso profissionalizante, porque defendiam que o surdo precisava aprender uma profissão para poder prover seu sustento, transformando a instituição de ensino, em janeiro de 1925, através do Decreto Nº 16.782, em estabelecimento profissionalizante com os cursos de sapataria e de encadernação (ROCHA, 2007). O Drº Tobias, em umas de seus pronunciamentos, deixou claro que o “o objetivo do Institutos de Surdos não era de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez” (ROCHA, 2007 p. 40).

Recebiam uma educação assistencialista, visto que num primeiro momento, não se via o interesse de fornecer uma educação de qualidade e o currículo já excluía a possibilidade de desenvolvê-los como homens capazes de refletir e pensar a sua sociedade. As pesquisas apontam que as atividades das crianças matriculadas na instituição estavam resumidas em aprender uma linguagem, pois a que elas utilizada não era aceita, e de se tornarem sujeitos úteis para a sociedade através da profissão manual que lhes era ofertada.

A Educação de Surdos permaneceu centralizada no INES, até Ana Rímoli de Farias, diretora dessa instituição em 1951, passar a defender que as crianças surdas deveriam estudar em salas especializadas nas escolas regulares lado a lado com as crianças de audição normal. Desta forma, poderia alargar, progressivamente, a área de atuação federal e atender cerca de 60.000 surdos, em todo o Brasil (RODRIGUES; GONTIJO, 2017). Em 3 de dezembro de 1957, juntamente com o Governo Federal, lançam a Campanha para a Educação de Surdos Brasileiro homologada no Decreto nº 42.728. Segundo Rocha, (2007, p.93). “A finalidade era promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo o Brasil, formando professores especializados que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento aos alunos surdos.”

O Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos ofertado no INES para os professores possuía como referencial teórico vários livros escritos pela Diretora do Instituto¹⁰, que tinha como proposta pedagógica a aprendizagem da leitura labial e da fala (RODRIGUES; GONTIJO, 2017). Constituído de um corpo docente, onde a maioria, eram profissionais,

⁹ Diretor do Instituto entre os anos de 1872-1896.

¹⁰ No período de 1951 a 1961

médicos e professores do Instituto (ROCHA, 2007). As orientações eram que o plano de aula deveria ser dirigido conforme o grau de deficiência na forma apropriada conforme as etapas citadas abaixo e considerando a maturidade das crianças. Segundo Cardoso e Júnior:

O método de ensino adotado nas escolas de surdos, de vários países, inclusive no Brasil (INES), é o método oral; seus processos que se intitulam: treinamento da compreensão da fala (1), ensino da mecânica da fala (2) e treinamento audiovisual (3) alcançam os deficientes da audição e da fala, situados em qualquer uma das posições previstas na classificação citada (apud DORIA, 1961, p. 12).

A formação do professor estava centrada em repassar métodos orais para poderem desenvolver em seus alunos a língua oral. O mais interessante é que nas fontes pesquisadas, nem mesmo se encontra a palavra “língua de sinais”, como se não existisse ou fosse insignificante na educação do surdo. O importante era o método oralista se espalhar por todo o Brasil e que os surdos que ainda não tiveram “a chance” de desenvolver uma linguagem que consigam aprendê-la na classe especial mais próxima de casa. Não existia nenhuma discussão sobre a cultura ou comunidade surda, eram apenas crianças que não falavam e precisavam de educação ou uma reeducação da fala. Foi essa metodologia que chegou à maioria das escolas que constituíam turmas especiais ou nos Estados que construíram seu próprio Instituto de surdo.

A tendência de que a Educação de Pessoas com Deficiência deveria ser oferecida na rede regular de ensino passa a ganhar força desde então. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial defendia que as crianças que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades escolares fossem matriculadas na escola normal, mas, sem avanços, as crianças com deficiências continuariam nas escolas especiais. Esta mesma ideia passa a ser o maior pressuposto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional¹¹ aprovada em 20 de dezembro de 1996 (SÁ, 2019).

Desgostosos com o Oralismo por provocar nas crianças surdas e nas demais com deficiências que sofriam práticas de exclusão que as prejudicava psicologicamente, como também, cognitivamente, profissionais, pais e as pessoas com deficiência proclamaram um movimento de resistência no início dos anos 90. Uma das precursoras desta ação foi Madeleine Will, secretária assistente dos serviços de educação especial e reabilitação, a qual em 1980 encaminhou documento conhecido como “*Regular Education Initiative*” (REI) ao secretário de educação dos Estados Unidos, em que defendia a necessidade de unificação entre a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial.

¹¹LEI N° 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Desta forma, todos os alunos, sem exceção, deveriam estar escolarizados na classe de ensino regular para ganharem uma educação eficaz, e assim, eliminar a exclusão escolar sofrida pelas minorias de gênero, de língua e de grupo étnico. Com isso, surgiu a necessidade de reformular a educação especial e a educação regular, não somente no âmbito estrutural, mas também nos paradigmas (SÁNCHEZ, 2005), ou seja, para que de fato esses alunos com deficiência fossem incluídos no sistema de ensino regular, os professores precisaram abandonar o paradigma clínico-terapêutico e trocá-lo por outro onde eles são vistos como sujeitos capazes e cheios de potencial.

Essa iniciativa influenciou outros pesquisadores ao redor do mundo¹², os quais também passaram a questionar as práticas pedagógicas da educação especial e proclamar que o fim da exclusão só seria possível quando todas as crianças fizessem parte do mesmo sistema escolar. A defesa de uma educação igual para todos ultrapassou âmbitos nacionais quando virou tema de discussão em convenções internacionais. Como pioneira a Convenção dos Direitos da Criança¹³ realizada em Nova York em 1989, estabelece em seu Artigo 2, que os Estados, além de respeitar os direitos posto pela convenção, devem assegurá-los em sua jurisdição independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. E ainda salienta que o Estado deve adotar medidas que previnam que a criança sofra atos discriminatórios pelos motivos citados anteriormente. Reforça que as mesmas ações devem se expandir para o campo educacional, quando declara no Artigo 28 que os Estados ao reconhecerem o direito da criança à educação e para ela poder exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições devem, antes de tudo, tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos (ONU, 1989). Desta forma: “A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica” (SOUSA, 1995, p. 12).

¹² “Entre suas principais vozes encontram-se Fulcher (1989) e Slee (1991) na Austrália; Barton (1988), Booth (1988) e Tomlinson (1982) no Reino Unido; Ballard (1990) na Nova Zelândia; Carrier (1983) em Nova Guiné; e Biklen (1989), Heshusius (1989) e Sktirc (1991 a) na América do Norte. Na Espanha, ainda que um pouco mais tarde, cabe destacar os trabalhos de Arnaiz (1996, 1997), García Pastor (1993) & Ortiz (1996)” (SOUSA, 1995).

¹³ É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Para ser possível promover uma educação para todos foi necessário a elaboração do Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o qual foi construído na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990). Porém, foi em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial¹⁴, na Espanha, que se elaborou a Declaração De Salamanca, a qual descreve “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas.” No decorrer do texto, há a defesa que as escolas regulares que possuam orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras. Orienta que os Governos adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, pois existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser inclusos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. E somente em casos excepcionais poderia acontecer o encaminhamento de uma quantidade mínima de crianças com deficiência às escolas especiais, somente quando este atendimento for o mais adequado e necessário. Pois, tais escolas agora são consideradas um valioso recurso para o desenvolvimento da escola inclusiva. E os investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

Ao citar sobre a educação de surdo a Declaração defende que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 7).

A Declaração de Salamanca reconhece a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, porém para efetivar seu papel é necessário tanto esta ação, como também, construir estratégias que garantam que todas as pessoas surdas tenham acesso e possam utilizá-la como língua de interação e instrução no ambiente escolar. E diante da sua condição linguística, os surdos não se beneficiam de uma educação que usa de outros meios de comunicação, por isso, recomenda que este ensino aconteça nas escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. Essa mesma orientação é feita por Skliar ao declarar que; “As crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas nem mesmo imersas

¹⁴ Neste evento compareceram representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais.

dentro da língua oral; existe, de fato um obstáculo físico para que isso ocorra” (1997, p. 92). Porém, segundo Sá: “Essa claríssima orientação [...] não costuma ser divulgada! E percebe-se que esse importante documento está sendo cada vez menos citado e divulgado” (2019, p. 30). A autora está considerando a realidade brasileira, a qual optou pelo modelo inclusivo, mas usa outras práticas quando se trata de educação de surdo. Esta discussão será feita nas próximas páginas.

Por exigências dos pais das crianças surdas, influenciados por pesquisas que comprovam a eficiência do uso da língua de sinais no desenvolvimento dos seus filhos e por constantemente defenderem a democracia e a igualdade dos seres humanos, no início dos anos 1980, os países nórdicos passaram a apoiar a abordagem bilíngue e lutar pelo uso da língua de sinais como língua de ensino e disciplina acadêmica. Com isso, alguns países mesmo antes da oficialização da Língua de Sinais Nacional permitiram o uso como língua de instrução e como disciplina acadêmica. Como exemplo temos a Suécia, que em 1981, antes mesmo de oficializá-la¹⁵, a reconheceu “[...] como língua de instrução e como primeira língua dos surdos, sendo o primeiro país do mundo a garantir uma educação em língua de sinais” (BAGGA-GUPTA; DE MEULDER apud MONTES, 2018). O mesmo aconteceu na Dinamarca, quando em 1992, o Ministério da Educação ordenou que começasse a utilizar a língua de sinais em todas as escolas e classes de surdos da rede pública, porém foi oficializado apenas em 2004. Na Finlândia, em 1995, foi reconhecida na Constituição, a qual declarava que o direito linguístico do surdo estava assegurado por lei (JOKINEN, 1999).

Os dados colhidos do artigo de JOKINEN (1999), cuja o tema é “Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos”, apontam que na Suécia, Noruega e Dinamarca todas as escolas de surdos são bilíngues e em seus currículos está declarado que a língua de sinais é a primeira língua e a usada para instrução dos conteúdos. Na Dinamarca e na Suécia, a abordagem bilíngue na educação de crianças surdas garante que as crianças aprendam a língua de sinais do seu país como primeira língua. Mais tarde, elas terão acesso à língua oral auditiva do seu país como segunda língua que será ensinada pelo uso de práticas semelhantes para ensinar uma segunda/estrangeira língua (JOKINEN, 1999). Além de proporcionar aos familiares meios para aprendê-la, para conseguirem interagir e se comunicar com seus filhos surdos (MONTES, 2018). O objetivo principal da educação de surdo nestes países, segundo Jokinen (1999), é que os estudantes surdos possam deixar a escola com a mesma quantidade de

¹⁵ Oficialização ocorreu no 2009 por meio da Lei Língua Sueca.

conhecimento e com o mesmo grau de maturidade pessoal, autoconfiança e nível de ajuste social esperado para um estudante ouvinte.

Para Svartholm, (2011, p. 151)

O que torna a educação dos surdos na Suécia tão especial não é apenas o ensino bilíngue comumente aceito como tal, mas também o fato de que os objetivos gerais para as escolas especiais para surdos e deficientes auditivos, como expresso no Currículo Nacional, são os mesmos que as metas para a escola obrigatória em geral. Em outros países, as expectativas oficialmente manifestadas sobre as crianças surdas e suas realizações são muito menores do que aqui (apud MONTES, 2018).

O que a torna especial, também, é a oportunidade que oferecem às crianças surdas de aprenderem sua língua o mais precoce possível em uma escola onde eles podem ter o contato com a sua comunidade, para realizar sua identificação com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição. Por intermédio das relações sociais, o sujeito tem possibilidade de compreensão e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais. Pois, os surdos pertencentes ao convívio da comunidade surda consideram-se pessoas que utilizam uma forma linguística diferente, e desejam ser vistos como pessoas capazes, que possuem suas particularidades, o que não os impede de crescerem e se desenvolverem da mesma forma (DIZEU e CAPORALI, 2005).

A discussão, com o passar do tempo, ficava mais acirrada entre qual seria o melhor método para a educação dos surdos: o Oralismo já demonstrava sua ineficácia nos institutos e salas especiais e a Comunicação Total rondava as práticas dos professores; o paradigma da inclusão imergia nas conferências internacionais com a defesa de que todos são iguais e a Federação Nacional De Integração dos Surdos – FENEIS, desde 1987, reivindicava modificações para a Educação Da Pessoa Surda, lutando pela oficialização da LIBRAS. Estes fatos levaram muitas capitais e municípios a construir e aprovarem Projetos de Leis que defendiam a oficialização da LIBRAS (FELIPE, 2006).

Em âmbito nacional, esperava-se que fosse oficializada em 1993, porém somente depois da realização de muitos eventos e pressão da comunidade surda que, insatisfeita com a educação que os surdos estavam recebendo, organizou diversos movimentos, um deles ocorreu em 1999, uma semana antes do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre, onde elaboraram um documento intitulado de “A educação

que nós surdos queremos¹⁶.”. Nele reivindicaram, entre vários outros pontos: 1. O reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos; 2. O direito de toda criança surda aprender línguas de sinais, e, português e outras línguas; 22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda; 23. [...], pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo; 25. Elaborar uma política de Educação de Surdos com escolas específicas para surdos que ofereça uma educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento; 73. Reestruturação do currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo o planejamento curricular de disciplina que promova o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade, orientado pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.

Os movimentos da comunidade surda corroboraram para que a oficialização da LIBRAS acontecesse, em abril de 2002, com aprovação da Lei 10.436 que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão. Também reconhece que seu sistema linguístico é de natureza visual-motora, possui estrutura gramatical própria e constitui-se como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). O Decreto 5.626, homologado em dezembro de 2005, o qual regulamenta a lei anterior ao se tratar da educação básica do surdo:

Art.22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

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

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

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

¹⁶ O documento é constituído de 147 pontos. Dividido em três tópicos: Políticas E Práticas Para Educação de Surdos; Comunidade; Cultura E Identidade; A Formação Dos Profissionais Surdos.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

“O decreto 5.626 traz várias ações a serem implementadas gradualmente nos próximos dez anos, período necessário para realizar a capacitação de profissionais” (QUADROS, 2006, P. 23). Como já citado, neste novo modelo a interação das crianças com outros sujeitos surdos passa a ser prioridade, a escola reconhece que elas não conseguirão ter acesso a sua língua natural em ambiente familiar ouvinte e passará a planejar um espaço que torne possível o seu desenvolvimento linguístico quanto antes e assim consigam prosseguir seus estudos com uma comunicação efetiva, trocando experiências com as demais crianças. Contudo, mesmo reconhecendo a importância deste modelo educacional para o desenvolvimento do surdo a tendência para o modelo Inclusivo continuou crescendo pautada na defesa que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de integração que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2003, p. 23).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2009, se voltou para concretização deste modelo, tornando obrigatório a inclusão de todos os alunos com deficiência na rede regular de ensino, transformando a educação especial em complementar à educação regular e a mesma deveria acontecer em horário oposto. Os surdos por serem considerados pelos documentos legais¹⁷ como pessoas com deficiências, e não como sujeitos que possuem uma variedade linguística e cultural própria, deveriam a partir de então serem matriculados obrigatoriamente nas escolas regulares, fato que levaria ao fechamento das escolas especiais, por esse motivo, os surdos protestaram mais uma vez pelos seus direitos, em um movimento organizado com audiências públicas nas câmaras de deputados de diversos estados que culminou com um grande ato ocorrido em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011 que tinha como objetivo “[...]defender a manutenção das escolas de surdos e propor a criação de um grupo de trabalho para discutir a política de educação bilíngue, em detrimento da atual política de inclusão do Mec” (FENEIS, 2011, p. 9).

A preocupação dos surdos era sobre os aspectos relacionados a suas especificidades e o espalhamento de alunos surdos nas escolas regulares/inclusivas, pois poderia provocar a

¹⁷ Decreto Nº 5.296/2004, Art. 5; Lei no 13.146/2015, Art. 3.

“extinção” de sua cultura e causaria atrasos em seus desenvolvimentos cognitivos da mesma forma que ocorreu no período oralista. Eles não teriam mais um ambiente linguístico que pudesse propor aprendizagem em sua língua e nenhum espaço para interação entre os seus pares. Recentemente, após várias discussões foi aprovada a lei: 14.191/2021, ela modifica a LDB¹⁸ e inclui a educação bilíngue como modalidade educacional, ou seja, garante o direito dos alunos surdos optarem pelo ensino em sua língua, afirmando que “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.”

Mesmo diante destas conquistas e orientações, quando se fala da inclusão do surdo em escola comum o que se tem observado nos estudos e vivências escolares é o descaso com a sua educação. Pesquisas realizadas por Lacerda (2006) e Góes (2004) apontam que a inclusão dos surdos no Brasil, tal qual acontece na prática, parece se resumir apenas a presença física desse aluno na sala de aula e a falta de formação dos educadores para construções de projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes. Ambas ressaltam que muitos desses profissionais acreditam que unicamente a presença de um intérprete pode reduzir os obstáculos linguísticos entre professor e aluno, e muitos desconhecem que a desinformação e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo podem prejudicá-lo.

As escolas e os professores parecem desconhecer as leis e diretrizes que regem a educação bilíngue, segundo Góes (2004) isto ocorre por a inclusão ser vista como uma questão quantitativa, pois a maioria é de alunos ouvintes, e acham desnecessárias grandes mudanças curriculares para um número pequeno de alunos surdos. Outro motivo é a visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo (SANTOS e CAMPOS, 2013). Como analisado no primeiro capítulo as visões que os professores têm sobre o aluno surdo influenciam diretamente em sua metodologia e abordagem educacional, hoje, diante de várias mudanças legais e de visão sobre a surdez, busca-se analisar neste trabalho quais são os conceitos que os professores construíram em sua formação sobre o sujeito surdo e qual seria para eles a educação ideal para este público.

¹⁸ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

4. METODOLOGIA

4.1 Desenho do Estudo.

Escolheu-se a abordagem qualitativa para essa investigação, porque ela considera a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como eles encaram as questões que estão sendo focalizada, através da obtenção de dados descritivos adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No caso desta pesquisa, as questões nasceram no momento do meu estágio extracurricular em uma escola de grande porte em Fortaleza-CE, onde tive a oportunidade de acompanhar um aluno surdo durante 2 anos. Percebi, na ocasião que existia um discurso muito presente entre os coordenadores, professores e os demais membros da escola, todos sempre se perguntavam: se esta escola (inclusiva) era a “ideal” para um aluno surdo? Se não existe um outro espaço mais especializado para a sua aprendizagem?

A primeira atividade realizada foram os levantamentos bibliográficos, constituído principalmente de livros, artigos científicos, legislações, documentos e trabalhos que mostrassem a posição dos surdos, diante das escolhas governamentais e das diretrizes educacionais para a sua educação; e a história da escolarização do surdo, as concepções e abordagem que as guiavam. Essa parte bibliográfica fundamentou a ida ao campo, fornecendo informações para a construção da entrevista e dos critérios de análise, da mesma forma colaborou para responder os objetivos e questões desta pesquisa.

Para a pesquisa de campo, escolheu-se trabalhar com entrevista, por entender que essa ferramenta metodológica mais do que qualquer outro instrumento de pesquisa, permite uma interação, ou seja, a criação de uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, conseqüentemente possibilita a captação imediata e corrente das informações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A entrevista semi estruturada ou não padronizada ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistado e o entrevistador, não existindo um roteiro ou padrão a ser seguido, as perguntas surgem livremente no decorrer da interação entre os sujeitos. Como guia, se utiliza de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador seguir um roteiro de perguntas que pode ser adaptado conforme o entrevistado lança as informações e o entrevistador procura compreendê-las e desta forma, coletar dados mais precisos e coesos no diálogo. É a mais adequada para o tratamento de pesquisas que se faz atualmente em educação, pois admite uma abordagem através de instrumentos mais flexíveis, roteiros mais livres e menos estruturados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Seguindo estas orientações, para este trabalho foi construído pela pesquisadora deste trabalho uma entrevista semiestruturada exclusiva com 11 perguntas (ANEXO B), os questionamentos foram embasados pelo levantamento bibliográfico realizado para alcançar objetivos propostos.

4.2. Cenário.

Critério de seleção de escolha das 3 escolas ¹⁹, para a procura dos professores, partiu principalmente da língua de instrução para o ensino e por se localizar na cidade de Fortaleza-CE. As duas escolas bilíngues possuem tempos distintos de serviço à comunidade surda. A Escola Bilíngue 88, foi fundada em 1988 e apesar de ser uma instituição filantrópica tem parceria e convênio com a rede pública, prestando atendimento da Educação Infantil ao Ensino Médio. Escola Bilíngue/Inclusiva 15²⁰ é a mais recente, inaugurada em 2015, é a primeira unidade de educação integral bilíngue da rede pública municipal de Fortaleza-CE que recebe crianças e adolescentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para o ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A terceira é Escola Inclusiva 35, foi fundada em 1935, nela fui estagiária durante dois anos, faz parte da rede particular de ensino, de grande porte, contém 16 unidades de ensino e atende a todos os níveis da educação básica, e como língua de instrução para o ensino dos conteúdos é utilizado o Português, e nela está matriculada somente uma criança surda que atualmente estuda no 5º ano do Ensino Fundamental I.

4.3 A Escolha das Participantes e Período da Pesquisa.

As participantes desta pesquisa deveriam lecionar atualmente ou no passado a pelo menos um aluno surdo e serem formadas em pedagogia, por questão de logística ficaria difícil contactar um número grande de professoras e como o período de entrega deste trabalho estava curto, foram escolhidas duas professoras pedagogas de cada escola mencionada acima. Para contactar as das Escolas Bilíngues 88 e da Escola Bilíngue/Inclusiva 15 foi necessário da ajuda da Professora orientadora deste trabalho, que compartilhou 1 contato de cada escola que respeitavam os critérios desejados, a partir deles cheguei as outras duas professoras. As demais

¹⁹ Os pseudônimos das escolas são compostos pelo seu modelo educacional e o ano de sua fundação: Escola Bilíngue 88; Escola Bilíngue/Inclusiva 15; Escola Inclusiva 35.

²⁰ A sala de aula é composta por aluno surdos e ouvintes, segundo a P1.

professoras da Escola Inclusiva 35, faziam parte da minha lista de contato e foram de fácil acesso.

A primeira conversa com as professoras²¹ foi via WhatsApp e por ele foi realizado o convite e apresentado o Termo de Esclarecimento e de Livre Consentimento- TCLE (Anexo A) Foi esclarecido também, que as entrevistas seriam gravadas, para facilitar a coleta das informações, mas que nenhum dos dados informados, (como nome, escola ou qualquer outro concedido durante a entrevista) seriam mencionados e nem compartilhados.

As entrevistas aconteceram no ano de 2021 entre os dias 14 de julho a 11 de agosto e em virtude do contexto da pandemia provocado pela Covid 19, a maioria delas escolheram executar a entrevista de forma remota, através da Plataforma Meet que tinha a duração de aproximadamente 50 minutos, pelo link: <https://meet.google.com/gig-grdn-khk>, no dia e hora sua preferência. A P5 é surda e por conta da conexão de internet que falhava, deixando a imagem constantemente embaçada no momento da entrevista online, preferimos realizá-la em um Shopping de Fortaleza, para não comprometer análise dos dados. Todas as regras de combate ao covid-19 foram seguidas à risca.

	Pedagoga 3- P3	Pedagoga 6- P6
Ano de formação:	Biologia- 1991 / Pedagogia- 2018	2010
Proficiência em Libras: ²²	“eu acho que deixei a desejar um pouco.”	"Não sei Libras, mas pretendo”
Tempo de experiência ensinado surdos:	Não tinha.	Não tinha
Turma que leciona:	5º Ano	4º Ano

Tabela 1- Perfil das professoras da Escola Inclusiva 35.

	Pedagoga 2- P2	Pedagoga 5- P5
Ano de formação:	2003	2013
Proficiência em Libras:	“Tenho um nível bom”	Sua língua natural.
Tempo de experiência ensinado surdos:	18 anos	11 anos
Tuma que leciona:	4º Ano	Infantil 5

²¹ Os pseudônimos das professoras são compostos pela letra P de pedagoga e pelo número de ordem da entrevista: P1; P2; P3; P4; P5; P6.

²² As respostas são a fala das professoras, exceto da P5

Tabela 2-Perfil das professoras Escola Bilíngue 88

	Pedagoga 1- P1	Pedagoga 4- P4
Ano de formação:	2009	2002
Proficiência em Libras:	“trabalhei já como intérprete”	“Fiz o básico e intermediário”
Tempo de experiência ensinado surdos:	Mais de 6 anos	6 anos
Turma que leciona	1 ° Ano	2° Ano

Tabela 3- Perfil das professoras Escola Bilíngue/Inclusiva 15

4.4. Participantes

A P6 é professora das turmas 4º ano do Ensino Fundamental I, e lecionou o aluno surdo no ano passado, as aulas iniciaram presencialmente, porém por conta da pandemia causa pelo Covid- 19, passaram a ser remota, fato que causou o afastamento do aluno surdo da sala de aula, que não conseguiu participar das aulas por não saber LIBRAS e por não existir uma adaptação para sua necessidade. A P6 só voltou a ter contato com o aluno, quando foi permitido que ele realizasse as provas presencialmente com a itinerante que lhe acompanhava nas atividades. Atualmente a P3 é professora deste mesmo aluno, as aulas iniciaram presencialmente e assim ainda estão. O aluno surdo tem 11 anos, e possui um aparelho coclear e um amplificador de som, não sabe LIBRAS. Ambas as professoras trabalham na Escola Inclusiva 35.

A P2 hoje é professora do 4º ano do Ensino Fundamental, desde que começou a lecionar trabalha na Escola Bilíngue 88 com alunos surdos, o mesmo aconteceu com a P5, que trabalha no mesmo local e atualmente é professora do Infantil 5 e sempre lecionou nas séries da pré-escolar. Na Escola Bilíngue/Inclusiva 15 a P1 é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, trabalha a mais de 6 anos e já ensinou anteriormente em outro colégio para surdos em São Paulo. A P4 ensina nesta escola há 6 anos, atualmente leciona o 2º ano do Ensino Fundamental. Não tinha experiência com ensino de crianças surdas, pois trabalhou sempre como alfabetizadora de alunos ouvintes.

As professoras das escolas bilíngues atendem uma quantidade maior de alunos surdos, com perfis distintos, ou seja, em uma sala contêm níveis de surdez diferentes, alguns alunos

ouvem de forma nítida com ajuda de aparelhos²³, outros mesmos utilizando-os não conseguem compreender a fala, lecionam também surdos, filho de pais surdos que usam a LIBRAS para se comunicar, outro, são os que não sabem LIBRAS, principalmente os filhos de pais ouvintes. Existem também discentes que possui outras especificidades, como autismo, déficit de atenção. E no caso da Escola Bilingue/Inclusiva as professoras ensinam alunos ouvintes que podem saber ou não à LIBRAS.

4.5. Método de análise da informação

Para formular as categorias de análise foi realizado uma leitura dos capítulos e dos objetivos, para observar quais informações deveriam ser apreciadas nas falas das professoras, para conhecer as concepções desses profissionais sobre o surdo e a sua escola. Foram escolhidos quatro: como o professor observa a importância e a função da LIBRAS para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo; se tem ciência das particularidades de como eles aprendem e qual é a metodologia utilizada pelo professor; qual a compreensão dos professores sobre cada modelo educacional na Educação de Surdos; A escola “ideal” na concepção das professoras e o lugar do surdo na sociedade.

Após as escolhas dos critérios e da transcrição, foi realizada diversas leituras nas entrevistas. Cada categoria era identificada por uma cor que representava cada critério, pré-definidas na construção da análise, para facilitar a busca das informações. Durante a produção da pesquisa, passei a utilizar, também o recurso de comentários para recordar de qual categorias o dado fazia parte como fazer observações necessárias. Os dados coletados na entrevista, foram correlacionados com os dois primeiros capítulos, para inferir qual concepção embasa a visão dos professores sobre o sujeito surdo e a sua educação.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo foi reservado para análise das entrevistas realizadas com as professoras pedagogas, nele estará exposto a suas compreensões sobre a escola “ideal” para o surdo. Seguindo os critérios e ordem de análise apontadas na Metodologia.

²³ Coclear ou amplificador de som ou a utilização dos dois ao mesmo tempo.

5.1. Critério 1: A importância da LIBRAS para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo.

A Língua de Sinais é um dos aspectos que diferencia a educação do surdo das demais, assim compreender sua importância e sua função é imprescindível. Será através dela que os alunos terão recursos para sua inserção e interação no processo dialógico com sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e construindo sua subjetividade (DIZEU e CAPORALI, 2005).

Outro fator que precisa ser lembrado pelo docente é que este aluno não terá acesso a essa língua em seu ambiente familiar, por ser composto geralmente de pessoas ouvintes que usam uma modalidade linguística diferente da sua. Por este motivo, seu papel não será apenas de ensinar os conteúdos, mas também de planejar experiências capazes de proporcionar aquisição da linguagem do seu alunato.

As pedagogas 1 e 2 usaram a palavra “importância” para esclarecer que além do professor saber sinalizar, ele precisa saber a função da Língua de Sinais na educação dos surdos, pois caso não conheça, os alunos não conseguirão obter aprendizagem. Em suas palavras:

Porque, assim... se a professora souber da importância da LIBRAS, que ela sabe que ele precisa, ela vai respeitar aquele aluno e se a professora não souber LIBRAS, não respeitar aquela Língua dele, ela não vai... ele não vai ter aprendizagem nenhuma. (Pedagoga 2)

[...] e aí foi uma experiência boa, porque eu aprendi muito sobre comunicação, língua, linguagem, né? Muitas vezes a gente aprende a LIBRAS, mas a gente não sabe assim toda a importância que ela tem para aquele indivíduo, né? (Pedagoga 1)

A Língua de Sinais é vista pela P5 como uma facilitadora do ensino, considerando-a um meio de comunicação entre professor- aluno.

Em suas palavras:

As crianças surdas têm facilidade comigo porque elas têm essa identificação por causa da língua de sinais. Se fosse um professor ouvinte, aí a comunicação seria bem difícil, porque o aprendizado não seria facilitado pela língua de sinais, não haveria essa comunicação. (Pedagoga 5)

Ao ser questionada se existe alguma diferença em alfabetizar os alunos surdos, a P4 foi firme ao dizer que ambos possuíam uma língua própria; em outra fala, também enfatiza a importância da Libras, ao dizer que caso ela não seja utilizada nos momentos de atividade, o que está sendo proposto não fará sentido, pois sem ela os alunos não conseguem abstrair o conteúdo.

Há muita diferença porque a língua dele é a Libras e os nossos alunos ouvintes usam o português. [...] Não adianta eu chegar na escola e botar um vídeo sem ser em Libras. Por exemplo, uma história. Você vai lá colocar esse vídeo do YouTube e pronto. É não pensar nos nossos alunos surdos. Então, você tem que trabalhar o vídeo no visual e a Libras. Porque senão, não vai ter significação nenhuma para os nossos alunos surdos. (Pedagoga 4).

Todas constatarem que sem a LIBRAS a aprendizagem não poderia ser mediada de uma forma natural e benéfica para o aluno surdo, prejudicaria em seu desenvolvimento. Desta forma, para elas a língua de sinais é um instrumento de comunicação social capaz de se transformar em instrumento de organização cognitiva para a criança surda (FIGUEIREDO, 2019).

A P3 deixou transparecer que a LIBRAS possui um papel valoroso para o desenvolvimento do surdo quando em uma de suas falas respondeu que a escola precisaria oferecer ao seu atual aluno, professores e profissionais que tivessem um conhecimento avançado da língua para conseguir ter uma interação efetiva. Suas pontuações ficaram ao nível da comunicação, diferentes das outras professoras que relataram a importância para além do diálogo.

Então, eu penso que falta tudo isso, professores à altura, uma equipe técnica multidisciplinar à altura e saiba LIBRAS, que entenda LIBRAS, que conversem LIBRAS e diminua essa distância que o aluno tem em relação à escola. (Pedagoga 3)

Todas as professoras admitem a importância da LIBRAS para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo, exceto a professora P6, a qual defende o ensino da oralidade, seus argumentos, serão analisados no último subtópico, pois só expõe a importância da Libras, quando explica como seria a escola que compreende como a “ideal” para surdos.

Para ela que lecionou sempre em escolas inclusivas para alunos ditos “normais”, apesar da Libras ter sua importância para o ensino do surdo, não a vê como uma língua de instrução, mas um recurso a mais para o ensino da fala. Sua concepção sobre a língua de sinais é semelhante à da Comunicação Total, o surdo, neste período, ainda era visto como um sujeito limitado por não usar a língua oral e os sinais eram utilizados somente como um meio enquanto o aluno não adquiria a fala.

5.2. Critério 2: Como o surdo aprende e qual metodologia é utilizada pela professora.

Outro aspecto importante para atingir o objetivo deste trabalho é analisar se o professor reconhece as subjetividades que envolvem aprendizagens dos sujeitos surdos, pois é sabido que

“os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, caracterizado por compartilhar a línguas de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 103). As experiências visuais são uma das características desta cultura, pois tudo acontece em torno dela, as produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações, tudo vivido sem referência sonora, por este motivo é possível dizer que a cultura é visual (QUADROS, 2003).

P1, P4 e P5 reconhecem que o surdo aprende principalmente através desse recurso. Às três afirmam que podem ser usadas várias estratégias e adaptações para contemplar essa especificidade do sujeito surdo, como a utilização da lousa, plaquinhas, apresentação de desenhos, uso do Datashow e brincadeiras.

Para o surdo precisa explicar visualmente, usar a língua de sinais, eu posso apresentar, por exemplo, os desenhos ou então explicar usando a lousa, usando o quadro, eu preciso criar essas estratégias de adaptação. (Pedagoga 5)

Porque aí, como a professora é fluente ele vai usar a língua de instrução, ele vai adaptar uma brincadeira, né? E, aí ele vai utilizar mais recursos visuais também, né? Pode usar vários recursos assim... Datashow, né? Pode colocar umas plaquinhas, né? (Pedagoga 1)

[...] Com a imagem, sinal, datilologia. Buscando sempre o visual para que as crianças pudessem ver e poder aprender. Trabalhamos com alfabeto, com a imagem para eles aprenderem. (Pedagoga 4)

A P2 ao problematizar os livros disponibilizados pela prefeitura, relatou serem os mesmos utilizados pelas crianças ouvintes e neles não era realizado quaisquer adaptações, raramente os alunos encontravam atividades que lhe chamavam atenção, e quando conseguiam a maioria delas continham somente os números ou alfabeto manual e bastante uso de palavras escritas, por esses motivos não o utiliza, pois, procura usar recurso visual para realizar suas atividades docente.

Se for na matemática (no livro) aqueles que têm alguns números, só os números ou alfabeto. Aí, eles ficam felizes. Mas, as outras coisas (os outros conteúdos), às vezes é muita escrita, para eles. Às vezes não tem (imagens), porque nós tentamos procurar mais é o visual, né? Procurar trabalhar o visual com eles. (Pedagoga 2)

Em outro momento da entrevista, quando questionada sobre como os conteúdos deveriam ser ministrados, enfatizou a importância da LIBRAS e do visual para o aprendizado do surdo: *Em LIBRAS, né? Em LIBRAS, tentar colocar sempre o visual pra facilitar o aprendizado deles, né?* (Pedagoga 2)

A P3 ao responder a mesma pergunta, não usa palavra “visual”, pois para ela como a criança não consegue ouvir, as experiências educacionais devem ocorrer através de todos os

outros sentidos, porém ainda constatou que o uso de imagens e conteúdos animados e jogo ajudariam no processo de ensino:

Se for para criança surda, penso que com bastante ludicidade, com bastante imagens, assimilações... assimilação de sinais com imagens, conteúdos animados, conversa, com tudo que possa mexer com todos os outros sentidos dos surdos. Já que ele não consegue ouvir, mas ele consegue entender os outros sentidos. Com o paladar, com as sensações de algo. Toda matéria tem que ser dada de forma que vá mexer com os outros sentidos dele (Pedagoga 3)

Para P6, por considerar que seu aluno surdo pode ouvi-la, preferiu apontar a utilização de um microfone como recurso facilitador da aprendizagem, para ela um caderno em Libras e outros materiais também cooperaria.

Teve no início do ano também, nós tivemos até a questão de eu poder usar o microfone para ele poder me escutar melhor, ele fez um implante. [...] Então assim, a escola, infelizmente, não tinha recursos, tipo um caderno em Libras e mais materiais que ele pudesse ter para facilitar o aprendizado dele (Pedagoga 6).

Para as professoras P1, P2, P4 e P5, o surdo aprende, principalmente, através de recursos visuais, para a P3 é necessário usar todos os outros sentidos. Em relação à metodologia, elas dizem que podem ser usadas várias estratégias e adaptações para contemplar essa especificidade do sujeito surdo. Somente a P6 acredita que uso de microfone facilita na aprendizagem do aluno. A P4 e P6 compreendem o modelo da educação especial como capaz de atender todas as particularidades do surdo. Diferente deste ponto de vista, para a P1 e P2, na educação especial, os surdos são considerados pessoas com deficiência que precisam de atividades de imposição de voz e de apoio pedagógico que aceitem a “sua limitação”. A P5, estudou nesse modelo e elencou que ele era opressor por não permitir a sinalização. A P3 não expôs uma compreensão precisa sobre a educação especial.

5.3. Critério 3: A compreensão das professoras sobre cada modelo educacional na Educação de Surdos.

Como observado no segundo capítulo, a trajetória do surdo foi marcada pelas propostas e visão que cada modelo educacional delegou. Por este motivo, considera-se relevante analisar a compreensão das professoras sobre cada um deles e sobre sua influência na escolarização do surdo.

A maioria das professoras utilizara a palavra “escola” para designar o modelo educacional. Para auxiliar o entendimento do leitor, este tópico será dividido em três partes:

Educação Especial; Educação Inclusivo e Educação Bilíngue.

5.3.1. Educação Especial

O modelo da Educação Especial se caracteriza por assumir uma visão de deficiência sobre o surdo, e o papel da educação era “normalizá-lo”, dando ênfase na reabilitação da fala e secundarizando os conteúdos educacionais (SKLIAR, 1997).

Embora, P2 na primeira fala exposta abaixo, não tenha aprofundado o assunto, parece ver esse modelo como bom, por promover a socialização e interação de outros alunos com mesma especificidade, mas para educação de surdo ela faz uma ligação ao período oralista. Lembra que a educação especial tinha como propósito de desenvolver no surdo a fala, com atividade de imposição de voz que deveriam ser realizadas antes de qualquer outra. Ou seja, como afirma Skliar, os conteúdos e os objetivos pedagógicos se constituíam como problema de segunda ou terceira ordem, posterior ao saber da língua oral, um saber tão improvável como impossível.” (SKLIAR, 1997, p. 78).

A escola especial, para os outros... outras deficiências, é muito bacana, né? Porque vai ser a socialização, a interação dos meninos que a educação especial, às vezes muita escola tem outras deficiências, antes a escola era... era a escola especial, né? Quando era oralista, né? E, aí, ela passou muito tempo sendo a Escola Especial, a Escola Especial [...] (Pedagoga 2).

Quando eu cheguei na escola eu cheguei no oralismo, né? [...]E a escola era oralista. Então assim, lá você tinha que fazer voz-interação, que era para trabalhar voz, daí nós acabávamos sendo como se fosse uma “fono” e nós trabalhávamos muito isso com os meninos. O primeiro momento era sempre, é..., elas diziam ser imposição de voz para eles (Pedagoga 2).

A P1 compreende este modelo como sendo assistencialista, no qual o surdo era visto como deficiente, por isso necessitava de um apoio pedagógico que aceitasse a sua limitação auditiva, sendo ela o motivo do seu fracasso, principalmente quanto ao domínio da língua portuguesa escrita que era necessário o uso da audição para aprendê-la, então aos surdos era ofertado um currículo que concordasse com essa concepção, nas palavras da Professora:

Tinha aquela visão mais assistencialista de que aquele aluno tinha deficiência auditiva, então ele precisava daquele apoio, ele era especial, entendeu? Tinha aquela visão mais assistencialista em que ele tinha dificuldade no português, muita dificuldade, então tinha que ser uma bem mais leve, para ele, porque ele não conseguia alcançar aqueles conteúdos, então tinha que ser uma coisa mais devagar, entendeu? [...] E, aí muda toda essa relação, né? Onde o surdo ele vai se tornar mais militante, mais atuante, aí ele mostra que não, que ele não

precisa dessa assistência toda, que ele... nós não precisamos dar o conteúdo aos pouquinhos, né? (Pedagoga 1).

Ao falar sobre o modelo da Educação Especial se caracteriza por assumir uma visão de deficiência, a P5 - que é surda- , mostrou repulsa ao afirmar que não existia nenhum ponto positivo, considerando-o como um período o qual sofreu muito por não poder sinalizar por ser só Oralismo. Ainda questiona como isso foi possível.

Não, não, nada. Eu sofri muito. Melhor agora, perfeito. Antes era muito ruim, porque a abordagem oralista, eu não podia sinalizar, não tinha a lei da LIBRAS antes, na minha época, [...]. Agora está melhor, muito melhor, as escolas. Eu pude ter às duas experiências da escola de hoje e a do passado, antes como aluna e agora como professora. Quando eu comparo as duas vejo que hoje é melhor a aprendizagem da LIBRAS e da escrita acontece rápido. Antes era só o oralismo. Como assim! Eu sofri muito, muito ruim (Pedagoga 5).

A P3 transpareceu não apresentar conhecimento de como sucedeu essa fase na Educação de Surdos, e qual a sua opinião a respeito, esta hipótese se confirma quando confessa que não sabe o que falar sobre o tema, falando repedidas vezes não gostar dos significados que as palavras “especial” e “inclusiva”, “[...]porque usa uma palavra “inclusivo” como exclusão, eu acho.” (Pedagoga 3). Exemplifica que não vê seus alunos que possuem especificidades pedagógicas como deficientes.

Especial, se inclusiva é complicada, penso que o especial fica mais complicado ainda. Por que o que é uma criança especial? O que é um modelo especial? Todas as crianças não são especiais. Eu não vejo isso. Eu não vejo também o Paulo que tem um espectro autismo, com nível bem elevado ser especial, ele me dá muitas coisas mais do que alguns alunos que não são especiais. Quando eu me sento no chão com ele, ele me dá a respostas assim, que eu: caramba, de soma, de básico, enquanto outras crianças tímidas não me dão, porque não presta atenção. Então, assim eu não sei muito o que falar, eu não gosto muito dessas nomenclaturas de inclusão e especial, não. [...] Então, eu não gosto muito dessas nomenclaturas, já vem a prova de inclusão né? Não gosto, eu não gosto. Tem que separar, mas não me sinto bem com esses modelos. Eu acho que não funcionam (Pedagoga 3).

Ao serem questionadas sobre a sua compreensão acerca do modelo de Educação Especial, as Pedagogas 4 e 6 remeteram a resposta a escolas que tivessem somente alunos surdos. Para elas, estas estão preparadas para atender suas dificuldades de aprendizagem, não sendo percebidas – as escolas especiais- como espaços de opressão ao surdo ou a sua língua.

Sim, com certeza, porque o que eu vejo, questão de conhecimento, os recursos dessa escola estariam voltados para as dificuldades desse aluno. E, talvez, dentro dessa escola, ele não tivesse tantas dificuldades de se comunicar com os outros, porque a maioria teria a mesma, vamos dizer assim, a mesma forma de comunicação dele. [...] (Pedagoga 6).

Funciona no sentido que eu digo da interação. Assim, nós temos um pouco de dificuldade. Porque nós temos dificuldade... nós temos ali vários grupos. Então, temos que nos virar nos trinta para poder dar uma resposta (Pedagoga 4).

Como visto nos capítulos anteriores, a história do surdo é formada principalmente por movimentos sociais que visavam conquistas de direitos, sobretudo linguísticos, culturais, educacionais e o modelo especial é marcado pela ausência deles. As P2 e P5, vivenciaram esse período de modos diferentes, a P2 lecionou, e relembra que seu papel estava mais associado ao de desenvolver a fala nos alunos do que de educá-los. A P5 foi aluna, conta os seus traumas e o quanto era ruim não poder fazer uso da LIBRAS, para privilegiar a oralização. A P1 ressalta sobre a visão que se tinha sobre o surdo, sujeito deficiente que não conseguia aprender o português devido à falta de audição.

5.3.2. Educação Bilíngue

Já a Educação Bilíngue vê o surdo como sujeito histórico que possui língua e cultura própria, sendo o principal papel da educação lhe promover um espaço educacional, onde possa adquirir sua língua e a partir dela aconteça a interação entre professor-aluno.

O que foi observado no tópico anterior se repete aqui quanto ao posicionamento da P3 não apresentou conhecimento detalhado sobre o modelo bilíngue, destacando em sua fala apenas um aspecto dessa proposta que é o ensino de Libras.

Eu acho que toda escola tem que ter inglês, LIBRAS e outras línguas, eu quero optar. Eu acho mais, eu acho que LIBRAS... eu fiquei muito feliz quando na faculdade disseram que era uma cadeira obrigatória e depois tiraram, virou optativa. Eu fiquei muito triste porque nós estamos no Brasil. [...] Eu acho que as escolas deveriam ter disciplinas de LIBRAS, aí eu posso botar a palavra inclusão. (Pedagoga 3).

O mesmo aconteceu quando a P6 relatou sua compreensão, afirmando que todas as escolas deveriam ser bilíngues, porém ela vê a língua de sinais como um recurso que a escola precisa aprender a dominar.

Pronto, eu creio que todas as escolas deveriam ser dessa forma. [...] Porque se você for procurar a quantidade de alunos que têm essa deficiência, são muitos. E muitas vezes os pais se limitam a colocar a criança em uma escola comum, vamos dizer assim, por conta disso. Porque a primeira coisa que as escolas alegam é que “não temos recurso para trabalhar com essa criança.” O pai vai arrumar, vai procurar outro lugar (Pedagoga 6).

Somente o ensino da LIBRAS ou a sua utilização como um recurso, não garantiria a efetivação de uma educação bilíngue, além disso, é esperado que ela seja também língua de instrução. E a sua aprendizagem vai acontecer também através de vários espaços –

especialmente não informais- de comunicação da língua de sinais, como o recreio, diálogo entre colegas e professores. O que acontece para Dizeu e Caporali é que: “Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral.” (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 3):

Para a P1, nesta proposta os direitos dos surdos são respeitados; é proporcionado um ambiente linguístico, onde as crianças surdas aprendem sua língua de forma natural e toda interação acontece a partir dela; os professores são fluentes na LIBRAS e os adultos surdos participam da escola; os materiais são apropriados e o sistema respeita as subjetividades desse alunato, ao final afirma que todos esses pontos são positivos para a sua educação.

E aí eu acredito que a Escola Bilíngue é aquela que respeita todos os direitos do indivíduo surdo, né? Do aluno surdo, em que tenha o material adequado, professores fluentes, que a sua língua de instrução seja LIBRAS, né? Que a gente tenha adultos surdos na escola, né? Onde o sistema respeite, né? Os direitos, né? [...]E, aí em todos esses... são assim... positivos da educação bilíngue, a questão negativa é que algumas coisas ainda não funcionam, né? (Pedagoga 1)

Sua fala lembra Sanchez (1992), ao defender que as escolas que seguirem a proposta bilíngue precisarão de um ambiente adequado ao funcionamento linguístico e cognitivo da criança surda, em que seu desenvolvimento socioemocional permaneça íntegro baseado na identificação com adultos surdos e na possibilidade de que desenvolvam sem pressão uma teoria sobre o mundo que os rodeia e um completo acesso à informação curricular e cultural (apud SKLIAR, 1997).

A P2, confessa não compreender muito sobre o modelo bilíngue, devido à transição para este modelo ter ocorrido momentos antes de encerrar as atividades presenciais por conta do Covid-19. No entanto, entendeu que nesta nova proposta o ensino deve ocorrer através da Libras, quando declara: “a gente fica tentando passar tudo pra LIBRAS, né?” E mesmo apesar da pandemia a professora acha que ele vem se mostrando eficiente no desenvolvimento dos alunos. Porém, não pode deixar de mencionar que a Lei da Libras foi aprovada em 2002 e o Decreto 5626 em 2005, só uma tem mais de 16 anos e ambos regulamentam modelo bilíngue para Educação de Surdos. Mas até recentemente a escola ainda era especial.

E, aí, ela passou muito tempo sendo a Escola Especial, a Escola Especial. Hoje não, a escola hoje... a escola se tornou bilíngue, mas ainda estamos ainda no processo, quando a gente começou no processo de essa transição de passar para Escola Bilíngue, de entender como é a Escola Bilíngue e qual a função da Escola Bilíngue para o surdo, aí começou a pandemia, né? Então passou a ser tudo online, mas assim, a gente fica tentando passar tudo para LIBRAS,

né? [...] Então assim, hoje a Escola Bilíngue é bem positiva, em comparação a do passado. [...] Porque tem que ter a LIBRAS, nós estamos respeitando a Língua de Sinais, a é Escola Bilíngue, né? Está sendo bastante positivo para os alunos. A gente ainda não sabe tanto devido à pandemia, né? Porque é diferente eu está aqui numa tela com eles ou então eu fazer um vídeo e mandar no WhatsApp (Pedagoga 2).

A resposta da P5 sobre o modelo bilíngue, foi curta, logo remeteu a pergunta ao uso das duas línguas, a Libras e o Português, afirmando que na escola que trabalha é bilíngue e que todos os professores também são. A professora em outro momento, como vimos no subtópico anterior, quando questionada sobre a educação especial, é firme ao dizer que “melhor é agora”, referindo-se a abordagem bilíngue, enfatiza diversas vezes essa opinião, dizendo que a aprendizagem da Libras e da escrita acontecem mais rápido.

Na minha escola lá que eu trabalho ela é bilíngue. Tem junto a língua portuguesa e a LIBRAS. A maioria usa a Língua de Sinais, os professores do 6º ao 3º ano. Até as crianças, errei... As professoras da Educação Infantil usam a Língua de Sinais. Todos são bilíngues (Pedagoga 5).

Para captar melhor a compreensão da P4 sobre os modelos educacionais, lhe foi perguntado entre os modelos apresentados qual ela escolheria para educação dos surdos, entendeu a pergunta como qual lugar ela preferiria trabalhar, respondeu o seguinte: “No caso, eu trabalhava com a bilíngue. Porque dar mais oportunidade a essas crianças.” (Pedagoga 4).

Apesar de a Educação Bilíngue ser vista como somente o ensino da Libras nas escolas como disciplina, pelas Pedagogas 3 e 6. Todas as outros – P1, P2, P4, P5- os compreender como um modelo que possui propostas viáveis para educação de surdos. É interessante observar que algumas professoras ainda não vivenciam plenamente o modelo bilíngue nas escolas que trabalham, mesmo que contenham a nomenclatura do modelo, a exemplo da Escola Bilíngue/Inclusiva 15 – que não é considerada bilíngue pela P1 por ainda matricular crianças ouvintes- ou por serem implementados recentemente como na Escola Bilíngue 88

5.3.3. Educação Inclusiva

A política de inclusão escolar pretende a promoção da educação para todos, nele está previsto o atendimento das crianças com deficiência na rede regular de ensino com serviço de apoio especializado quando necessário (QUADROS, 2005). Como afirma Sá (2010), não é cabível ser contra o paradigma que promete garantir a presença de todas as pessoas no espaço da escola, sem discriminação nem preconceito. Mas, há necessidade de verificar se cada escola está atendendo plenamente a cada especificidade e não se legislar a roldão, deixando apenas uma opção como “a legítima” isso seria fechar os olhos para uma realidade múltipla.

De uma forma muito polida, a P3 apresenta sua compreensão sobre o Modelo Inclusivo. Então mesmo achando-o importante, em toda sua fala procurou revelar que o seu aluno surdo está sendo mais excluído do que incluído dentro daquela realidade de crianças ouvintes. Ou seja, que esse aluno surdo tem especificidades, que precisam ser respeitadas no ambiente escolar, porém a realidade vivida por ele, isto não está sendo possível.

Então, a inclusão é necessária, é. Mas a inclusão ela não deve ser feita de uma maneira errônea como a do aluno surdo, a inclusão do aluno surdo é totalmente errônea. Então, não tem nada a ver com a inclusão, não é, ele não é um garoto inclusivo, que nós não estamos incluindo ele em nada, praticamente nada. [...] Então, eu acho lindo, mas eu acho que não funciona como deveria, quem começou ou quem elaborou a inclusão, eu acho que não saberia que iria ser dessa forma, porque usa uma palavra “inclusivo” como exclusão, eu acho. “A criança é inclusiva, ela não é inclusiva, ela é uma criança que tem que ser tratada como criança, dentro daquele contexto, e ponto.” (Pedagoga 3).

A mesma compreensão da P3 é apresentada pelas P2 e P1, para a P2, mesmo que o professor tenha sensibilidade e respeito, o ensino não é viável, pois em uma sala com 35 a 40 alunos, só dois, no máximo serão surdos, e mesmo que algumas salas tenham a ajuda de um intérprete, muitas vezes não se alcançam bons resultados, pois a criança não teve o conhecimento prévio da língua de sinais. Quase no fim de sua fala é bastante incisiva ao dizer que para ela: “o surdo ele tem que tá pra surdo” (Pedagoga 2). Ou seja, em uma escola de surdos, pois para que este modelo seja possível é preciso de diversos fatores, dentre eles, o respeito do professor à língua de sinais. Além de elencar os pontos anteriores, P1 enfatiza necessidade de relembrar que os dois possuem o mesmo direito de receber a instrução em sua língua, por isso separa a sala em dois grupos -surdos e ouvintes- para realizar atendimento individual a cada um, e assim garantir a aprendizagem dos alunos de forma igual. Porém, “é preciso lembrar que o professor não é um polvo com vários braços/ tentáculos, que se debate para atender e lecionar a uma diversidade de grupos de alunos (ROSA, 2010, p. 161).

Você sabe que a escola que eu trabalho por enquanto, ela é inclusiva ainda, né? Porque têm alunos surdos e alunos ouvintes. Aí se você for pensar a questão, assim, na escola é tempo integral. Né? Na minha sala eu tenho grupos de ouvintes e surdos. Eu tenho 4 surdos e 5 ouvintes. E aquela criança do 1º Ano, ela tem o direito de receber a instrução na sua língua. Então tanto, a criança ouvinte quanto a criança surda. Os dois têm direitos iguais. [...] Instruo esse grupo, aí depois sai desse grupo e vou para o outro, entendeu? Então tem aquela questão de você querer respeitar o indivíduo também, né? Mas assim, se você está numa sala em que têm 15 alunos, 14 são ouvintes e um é surdo, aí é difícil? Mas é aquela questão, tem o ideal, né? (Pedagoga 1).

É muito difícil, não é fácil, né? Você tem que gostar, você tem que gostar, você tem que respeitar para poder trabalhar. Mas, mesmo assim, se torna muito difícil porque é uma sala bem mista. Se for uma sala pela prefeitura, né?

Nossa escola não, a escola da gente... nossa turma é 10 alunos, então são só 10 surdos. Numa sala de ouvintes, a escola ela é... as vezes têm o quê? 40 alunos, 35 alunos, às vezes tem um surdo ou dois surdos; aí, às vezes tenta colocar um intérprete, mas aí vai colocar o intérprete, o intérprete está lá interpretando, né? E, aí, às vezes a criança não tem nem aquela maturidade o conhecimento dos sinais, então às vezes está parecendo igual português, mas tem gente lá fazendo; às vezes tem intérprete que ele consegue interagir, faz uma coisa mais... que ele... às vezes está fazendo alguns sinais e ele percebe que a criança não está conseguindo, então ele vai tentar mudar, mas para mim o surdo ele tem que tá para surdo, porque se torna mais fácil. Às vezes sabemos da dificuldade dos pais que moram longe, ainda tem o distanciamento, mas para eles seriam melhor a escola para surdos; então assim, a escola inclusiva, o modelo inclusivo vai depender da professora, da escola, se ela vai respeitar essa Língua de Sinais, como serão apresentados os conteúdos, ela tem que respeitar, né? (Pedagoga 2).

P4 e P6 ao falarem do modelo inclusivo, utilizam a socialização como um ponto importante, ambas afirmam que eles devem permanecer nela. A P4 em outro momento quando descreve sua escola “ideal”, enfatiza que deveria ser uma escola somente de surdos. No entanto, para ela o modelo inclusivo é superimportante para o desenvolvimento das crianças por proporcionar uma interação entre elas.

Na inclusão, o modelo de inclusão é importantíssimo porque através da socialização, da interação que as crianças vão se desenvolver melhor. [...], a interação com o outro é importantíssimo para que a criança possa avançar. E socializar. Por isso que se trabalha muito em grupo, esse objetivo é a criança em grupo. Então, quando eu falo em grupo, tem que ser sim, a inclusão é importantíssimo para os nossos alunos desenvolverem melhor (Pedagoga 4).

Porém, para P6, mesmo considerando a permanência da criança surda na escola inclusiva, compreende haver desvantagem, porque a escola se volta para maioria dos alunos ouvintes e não consegue atender as especificidades daquele aluno, por ser o único, ou seja, não haver outro com a mesma “dificuldade”.

Eu acho, penso que ele jamais teria que ser tirado dessa socialização. Agora, eu acho uma perda muito grande porque é uma só criança entre dezenas de outras que não tem a mesma dificuldade que ele. Então, a escola se volta para maioria e infelizmente ele se perde. Apesar de ele ter a itinerante que fosse apto a ele, mas todos os outros não, todas as outras atividades, não era (Pedagoga 6).

A P5 em seu discurso considerou bom e possível, porém não para crianças pequenas que não têm o conhecimento devido da Libras. Elas devem primeiro aprender em um lugar que se concentre em seu desenvolvimento linguístico para depois se mudar para uma escola onde tem ouvintes.

Bom, é bom, mas para criança pequena, não. Por nesse período é preciso focar nas particularidades das crianças surdas. Depois desse momento a inclusão é melhor, somente depois. Em primeiro, um lugar específico que possa se concentrar no desenvolvimento do surdo, porque ele precisa desenvolver o aprendizado da Língua de Sinais, depois ele pode ir para uma escola inclusiva. Porque, quando não tem esse primeiro acompanhamento, quando chega na escola inclusiva, como ela vai conseguir se comunicar se não sabe a LIBRAS. Se for primeiro para uma escola de surdo, lá ela vai encontrar um professor igual a ela, onde pela interação vai aprender a se comunicar, aí sim, após desenvolver a linguagem pode ir para uma escola inclusiva (Pedagoga 5).

A P1 e P2, mesmo mostrando um pouco de receio, tentando deixar claro que não existia nenhuma imposição ao modelo, relataram que a escola inclusiva era um modelo difícil para a Educação de Surdos por possuir uma estrutura diferente da escola bilíngue, como as salas com quantidade maior de ouvintes e apenas um surdo. Para a P2 e P5, o modelo inclusivo é viável somente quando as crianças surdas já tenham passado por uma escola bilíngue e nela, tenham adquirido os conhecimentos necessários de sua língua e cultura.

5.4. Critério 4: A escola “ideal” na concepção das professoras e o lugar do surdo na sociedade.

Este tópico se constituirá da opinião das professoras sobre como seria a escola “ideal” para surdos, e junto as suas outras falas será averiguado as suas compreensões sobre o “lugar” do sujeito surdo na sociedade. Seus pontos de vista serão expostos entre as 3 divisões deste tópico que terão como título o nome fictício da escola que trabalham.

5.4.1. Escola Bilíngue/Inclusiva 15

Para a P1, existem várias questões que precisam ser analisadas para a construção da escola “ideal”. Entre elas estão os professores, dos materiais e a cultura surda.

Mas se nós formos pensar, nós temos que pensar nos... na questão dos professores, materiais, né? Cultura surda, né? Então nesse espaço eu tenho que ter tudo. [...] A primeira coisa que eu vejo são professores fluentes, tudo bem definido, ensino de L2 é a língua portuguesa, é em LIBRAS como L1, materiais acessíveis, né? Recursos visuais, pedagogia visual, estratégias de ensino (Pedagoga 1).

Estas mesmas questões foram expostas em alguns momentos como sendo os obstáculos vivenciados na atual escola que trabalha. Segundo ela não existe dificuldade de ensinar o aluno surdo, na verdade, o que acontece é falta de recursos didáticos e de profissionais qualificados para ofertar o ensino de qualidade. Em outras palavras, para ela os surdos são sujeitos capazes

de aprender e se desenvolver, desde que sejam oferecidos os recursos e métodos apropriados. A culpa não está sobre o aluno, e nem em sua especificidade, mas sobre o sistema de ensino que ainda não definiu as questões apontadas, negligenciando uma educação de qualidade para este grupo. Como afirma Skliar: Não é a natureza restrita da língua de sinais a causadora das limitações dos surdos, mas as razões socioeducativas (SKLIAR, 1997).

É... a dificuldade de ensinar o aluno surdo não há. A dificuldade é o sistema mesmo. A questão da reflexão do sistema em desenvolver atividades, propostas, em desenvolver materiais específicos para o aluno surdo, a questão também da pesquisa, né? Nós precisamos pesquisar mais sobre esses materiais, esses recursos, né? [...] Tudo, tudo isso, né? E muitas vezes até na escola que é bilíngue, que recebe somente surdos ainda não há tudo isso, né? Não é o material, às vezes o professor ainda não está com a sua formação adequada, né? O professor ele não sabe a LIBRA fluente, né? Então eu acredito que o sistema de ensino ele ainda não consegue responder às necessidades do surdo, falta muita reflexão ainda (Pedagoga 1).

Como observa, os surdos são pessoas que pertencem a uma comunidade própria. Nesta escola “ideal” sua cultura deve ser respeitada e aprendida por eles no convívio com outros surdos, e somente após adquirir sua língua e todos os aspectos pertencentes a ela, que poderão ir para escola inclusiva. Desta forma encontrarão condições não somente para aprendizagem da segunda língua, mas também desenvolveram autoestima, sua identidade e sua afiliação à cultura (SÁ, 2010).

Mas assim, o ideal realmente teria toda a questão assim toda questão linguística fosse respeitada, a linguística, cultural, social. Então era interessante que ele tivesse os pares, né? Surdos, os adultos surdos, a questão da cultura que ele aprendesse toda a parte histórica da LIBRAS da cultura dele, entendeu? Quando eles tiverem toda a língua já estruturada, eles podem ir para inclusão, se eles tiverem a LIBRAS bem definidas, se eles tiverem aquisição, futuramente eles podem ir ao Ensino Médio, no Fundamental II, nos anos finais (Pedagoga 1).

A escola “ideal” para a P4 precisa ser diferente do modelo inclusivo que acontece hoje no, as atividades teriam que ser concentradas no estudante surdo, e os conteúdos deveriam ser todos os que são trabalhados com os ouvintes, porém com os materiais adaptados tanto para a Libras como para o português. O uso de imagens seria indispensável.

Para mim, a escola ideal para o surdo, é porque agora nós temos a inclusão né? Nós temos que inclui-los. Seria uma escola que você tivesse assim o tempo todo dedicado para eles, entendeu? [...] Esse conteúdo tem que ser todos, todos que trabalhamos no português. [...] Tudo voltado para a aula deles, dos surdos. Como? Tudo através da visualização. Não adianta você dar o conteúdo se não tem a imagem, mas como que ele vai saber distinguir, não é isso? [...] Eu tenho uma preocupação de botar um material de apoio para os surdos, tanto na língua portuguesa, como em Libras. [...] (Pedagoga 4).

A P4 com poucas palavras, deixou claro que na Educação Básica o modo como o modelo inclusivo acontece não beneficia a aprendizagem do surdo, os motivos já foram mencionados, eles são sujeitos culturalmente diferentes, que possui uma forma própria de perceber o mundo e estando juntos das crianças ouvintes, essa especificidade não pode ser contemplada. Além destes fatos, ela denuncia que a inclusão se tornou algo imposto pelas leis brasileiras, porém conforme Rosa: “A escola regular que possui somente alunos surdos para seguir a lei transforma-se em uma escola inclusiva por obrigação, gerando dificuldade no alunato.” (ROSA, 2019, p. 161).

5.4.2. Escola Bilíngue 88

Possuindo uma concepção equivalente da professora anterior, sobre o “lugar” do sujeito surdo na sociedade. As P2 e P5 ambas também ressaltam a importância do professor surdo na escola “ideal”, A P2 deseja que “[...] viesse mais professores surdos, né? Principalmente para educação infantil” (Pedagoga 2). Sua justificativa está relacionada às propriedades da língua de sinais, acreditando que a Libras ensinada por um professor surdo é diferenciada, os alunos compreendem melhor as particularidades de sua língua. A P5 propõe uma escola de período integral, que proporcione uma integração entre adultos e crianças surdas de uma forma intensa. O anseio está em torno da comunicação e da identificação entre eles, para que aconteça no cotidiano, ou seja, de uma forma natural. Para explicar como deveria ser a escola conta uma história de um dos seus alunos que teve bom desempenho por fazer parte do período integral.

Assim, porque eu penso que quando eles têm o professor surdo na sala de aula, eles... penso que se espelham, a LIBRAS é diferenciada, né? [...] Eles tinham que ter as disciplinas normais... o conteúdo normal da escola regular mais acrescentando a LIBRAS. [...] Em LIBRAS, né? [...] Em LIBRAS, tentar colocar sempre o visual para facilitar o aprendizado deles, né? (Pedagoga 2).

[...] Então eu penso que o período integral que ele ficava comigo que sou surda na escola, foi fundamental para ele aprender a língua de sinais perfeitamente. Eu penso que foi o melhor para ele. Se ele estudasse só de manhã e fosse para a casa, seria ruim e não ficasse o dia todo, o dia todo foi o ideal para aquela criança. **Tempo Integral é melhor?**²⁴ Sim, é melhor, por a comunicação ser desenvolvida no bate-papo, na interação, nas perguntas e o aprendizado, sabe? Ele pergunta o sinal de água, aprende como pedir água, como se comunicar melhor, é essa identificação acontece cotidianamente diariamente na escola. (Pedagoga 5).

Elas reconhecem que o surdo usa uma língua própria de sua comunidade, e deve ser

²⁴ Pergunta da entrevistadora

aprendida em contato direto com os adultos dessa comunidade. Os encontros com seus pares é uma condição desejável para a sua formatação, em virtude das mediações e da internalização das experiências coletivas. A criança surda aprende a ter consciência de si própria e de seus movimentos enquanto aprende a interagir com os seus semelhantes (GÓES, 2004).

Na percepção da P2 não é necessário minimizar as disciplinas ou diferenciá-las pôr os alunos serem surdos, na verdade, a única alteração que deveria ocorrer seria a inclusão da Libras e que todos os conteúdos devem ser ministrados por meio dela para facilitar a aprendizagem. A P5 considera que para o ensino deve acontecer através de recursos visuais por tornar aprendizagem clara.

Eles tinham que ter as disciplinas normais... o conteúdo normal da escola regular mais acrescentando a LIBRAS. [...] Em LIBRAS, né? [...] Em LIBRAS, tentar colocar sempre o visual para facilitar o aprendizado deles, né?" (Pedagoga 2).

O aprendizado mais claro para a criança surda é usar a visualidade, sempre adaptar os conteúdos para a característica visual do surdo[...] (Pedagoga 5)

Interessante constar que estas Pedagogas possuem a mesma concepção exposta pela P1, da escola anterior, para elas a escola "ideal" para surdos deveria ter, principalmente, professores surdos para interagir com os alunos e facilitar a aprendizagem da língua de sinais.

5.4.3. Escola Inclusiva 35

A escola "ideal" para P3 não seria uma escola inclusiva, fato que já havia deixado claro em falas anteriores. A língua utilizada seria a Libras e a comunidade de modo geral faria parte da escola, não apenas para aprender a língua de sinais, mas "para ver o que pode ser feito" com a criança surda. Esta frase chama atenção, pois é utilizada quando há uma quantidade limitada de soluções.

Para os surdos, se fosse exclusivamente para o surdo, seria uma escola onde não se falasse português e sim LIBRAS. Onde os pais pudessem ser chamados e participarem também da comunidade para aprender, para debater, para ver o que pode ser feito não só no âmbito de escola, mas de comunidade porque a criança ou o adulto e o surdo, à comunidade dele é o bairro, é a cidade, é tudo (penso quePedagoga 3).

Diferente do que vimos até aqui, a escola não é apresentada pela professora como um espaço de aprendizagem onde o surdo é capaz, passou a ser um lugar "do que pode ser feito." Em outro momento a professora expressa, a necessidade de dialogar com os pais para entender quais expectativas eles têm sobre o ensino do seu filho e explicá-los que as crianças têm

limitações, ou seja, algumas coisas não conseguirão a aprender.

Então, eu acho que conversar com os pais para explicar e entender o que os pais estão esperando daquela criança em casa. Explicar que a criança tem seus limites, como toda criança tem (Pedagoga 3).

No entanto, quando questionada sobre os conteúdos que poderiam ser ensinados nessa escola, afirma que poderiam ser todos, pois eles precisam ser preparados para as demandas da sociedade. Eles seriam ensinados através da ludicidade, uso de imagem e assimilação de sinais. A sua justificativa para a escolha dessa estratégia, é porque eles não conseguem ouvir.

Normais, eu vejo que não teria outros conteúdos diferenciados. A criança tem que sair dessa escola para ir para qualquer outro campo preparada para o mercado de trabalho, para ir para uma faculdade, para fazer qualquer coisa. [...] Se for para criança surda, penso que com bastante ludicidade; com bastante imagens; assimilações, assimilações de sinais com imagens; conteúdos animados; conversas. Com tudo que possa mexer com todos os outros sentidos dos surdos. Já que ele não consegue ouvir, mas ele consegue entender os outros sentidos. Com o paladar; com as sensações de algo. Toda matéria tem que ser dada de forma que vá mexer com os outros sentidos dele (Pedagoga 3).

A P6 ilustra uma opinião parecida, pois para ela a única dificuldade do surdo é a linguagem

Todos. Eu penso que ele não deve ficar de fora de nenhum tipo de conhecimento. Eu penso que é só a questão mesmo da linguagem (Pedagoga 6).

A escola “ideal” para P6 seria uma escola bilíngue, mas que ensine ao surdo a fala, aspecto que priorizou, construção de mais recursos, pois na sua comparação a escola que trabalha tinha um profissional capaz de ensiná-lo a falar mais não tinha os aparatos necessários para realizar este trabalho. Acrescenta que todos os conteúdos precisam ser ensinados em Libras, mas não é por isso que o aluno deixará de aprender a falar e a leitura labial. Ou seja, integrado ao período de aula está a instrução a fala.

A escola ideal para surdo seria aquela em que todos os professores fossem bilíngues. Tivessem o conhecimento da área e se pudesse usar tanto a parte da oralidade com essas crianças, ensinasse essas crianças realmente a fala, como também tivesse mais recursos para essas crianças porque infelizmente lá na escola nós tínhamos itinerante que tinha a condição de trabalhar com o aluno, mas não tinha material para se trabalhar com esse aluno. [...] Eu acho que todos em Libras, para essa criança, sim, todos em Libras. Mesmo atendendo a fala porque eu acho que a criança que eu vejo que a criança também tem que ter a leitura labial. A leitura labial e que ela tem que aprenda também a falar, apesar de ela ter que saber as duas línguas (Pedagoga 6).

A visão da P6 não considera o surdo como um sujeito cultural, em sua escola “ideal” a língua de sinais não é vista como característica dela, a Libras será um recurso para a

“reabilitação da voz” do seu aluno. A escola bilíngue para surdos, como já explicado, usa duas línguas, a L1-língua de sinais- e L2 – português escrito-. Na escola da P6, teria o ensino da L1, porém a L2 seria na modalidade oral, fato que não a caracteriza como bilíngue. Como hipótese para essa contradição, seria o fato de a professora não conseguir desassociar a escrita da fala, acreditando que ainda é necessário a oralização. De todo modo, sua escola se configura mais a Comunicação Total, por não reconhecer a língua de sinais, nem a cultura surda e todo o potencial do sujeito surdo.

Cada professora tem a consciência de qual seria o modelo “ideal” a partir de sua realidade de ensino. As Pedagogas P1, P2 e P5 apontaram, de forma semelhante, que a escola “ideal” para surdos deveria ter, principalmente, professores surdos para interagir com os alunos e facilitar a aprendizagem da língua de sinais. O desejo da P2 é que esses professores se concentrem na Educação Infantil. Já a P5, pensa que os alunos deveriam estudar em período integral para estarem em constante contato com o adulto surdo e, conforme a P1, isto contribuiria na aprendizagem da cultura também. Para a P4, todo o tempo de ensino deveria ser dedicado ao aluno surdo. As professoras P1 e P4 relataram que esta escola precisaria de materiais adaptados. As pedagogas P3 e P6 desejavam que a escola “ideal” usasse a Libras. Foram unânimes em dizer que os conteúdos ensinados deveriam ser os mesmos já utilizados, mas repassados por meio da língua de sinais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos sofreu influência das diferentes visões predominantes em cada período. Na Idade Antiga, para Aristóteles, o surdo era considerado um ser ineducável por lhe faltar o sentido da audição, e na Grécia e Roma clássicas eram vistos como pessoas que sofriam um castigo divino; no Egito, eram “seres especiais” por acreditarem que eles recebiam mensagens diretas dos deuses. Com a chegada do Renascimento e, com ele, a ideia de que o homem é responsável pelo seu desenvolvimento, a visão sobre o sujeito surdo se modifica, passando a ser visto como alguém capaz de aprender e, caso conseguisse, poderia ter alguns direitos. Na contemporaneidade, os cientistas passaram a propagar que os surdos são “anormais” e que para transformar sua condição era necessário que aprendessem a falar, levando a escola a vê-lo como deficiente por não ser “normal” como os alunos ouvintes. Nesse contexto, a Comunicação Total surge e dá os primeiros passos para mudar a percepção sobre o surdo. Com a chegada do Bilinguismo, oposto de todas as outras concepções, há o reconhecimento de que embora a surdez tenha uma origem biológica, a principal diferença é cultural e linguística

No Brasil, mesmo que tenha iniciado a Educação de Surdos com ideias semelhantes às da Comunicação Total, não demorou muito para o Oralismo se fixar e propagar sua visão por todo o sistema educacional. Durante 109 anos²⁵, independentemente de o ensino acontecer em escola regular ou especial, o surdo era visto como deficiente, logo, negavam-se a lhe oferecer uma educação de qualidade, ainda que alguns documentos em âmbito mundial, como a Declaração de Salamanca, defendesse a inclusão e reconhecesse que o surdo precisava de uma educação específica. Porém, o que acontece no Brasil, como pontuado neste trabalho, é o desejo de transformar todas as escolas nacionais em Inclusivas. E por mais que a comunidade surda tenha conseguido barrar essa ação, ainda existe uma influência governamental, para que as matrículas das crianças com “deficiência” sejam realizadas prioritariamente na rede regular de ensino.

A perspectiva inclusiva se apresentou como uma solução para a exclusão escolar já tão evidente. Em seus princípios, todas as crianças precisam ser matriculadas em classes regulares e ganharem a mesma educação oferecida à maioria (os ouvintes). Entretanto, para promover uma integração capaz de eliminar a discriminação e a exclusão escolar sofrida pelas minorias de gênero, de língua e de grupo étnico, é necessário abandonar os paradigmas que fortalecem

²⁵ Contada a partir da morte do diretor Dr. Tobias Rabello Leite até o Decreto 5626/05.

uma visão de incapacidade destes públicos. Em outras palavras, se a criança surda está em um ambiente composto de ouvintes que fazem uso da língua oral, a proposta dela adquirir a sua linguagem passa a ser dificultada.

Com o Bilinguismo, a vontade de “normalizar” o surdo foi abandonada, o seu objetivo é oferecer à criança um ambiente linguístico, diferente do proporcionado em casa e nas escolas especiais reabilitadoras. Nele, os professores se comunicam através da língua de sinais a fim de que os alunos surdos aprendam naturalmente. O tempo escolar, antes perdido com os anseios dos ouvintes, não são mais desperdiçados nesta abordagem, já que a aprendizagem da língua acontece de modo natural e os ensinamentos dos conteúdos são priorizados.

Esta pesquisa saiu do campo teórico ao investigar a compreensão das professoras pedagógicas de 3 escolas do município de Fortaleza sobre os diferentes modelos de escolarização para a pessoa surda: a escola bilíngue, a escola inclusiva e a escola especial.

Todas as professoras conseguiram elencar em suas falas que os surdos eram sujeitos capazes de aprender e, na verdade, o que dificultava esse processo eram os materiais, a ausência de estrutura escolar e a falta de profissionais surdos nas escolas. Porém, a P3 relatou, algumas vezes, que o surdo possui alguns limites, sendo necessário analisar o que ele poderia aprender ou não. De modo semelhante, a P6, ao comentar sobre a sua escola “ideal”, apontou que nela deveria existir o ensino da língua oral, por considerar importante que a criança aprenda a falar. A posição em que elas colocam o surdo é muito diferente das postas pelas outras professoras, ou seja, ao dizer que eles possuem uma aprendizagem limitada e lhes faltam a fala, as educadoras acabam por reproduzir os pensamentos utilizados pelo Oralismo, demonstrando que eles ainda estão nas concepções destas professoras.

A concepção dos professores e dos profissionais da educação, é importante para compreender qual a visão sobre o sujeito surdo prevalece no ambiente escolar. Neste trabalho pode-se registrar a concepção de 6 professoras, de três realidades distintas que acabam influenciando diretamente seu entendimento de como seria essa escola “ideal”. As pedagogas ao delimitar o modelo, elas não estavam sonhando com uma realidade impossível ou expondo uma ideia irreal, na verdade, estavam trazendo à tona de forma reversa os problemas pedagógicos vivenciando por elas no chão da escola. Quando declaravam, como exemplo, que a escola “ideal” deveria abrir espaços para diálogo com os pais dos alunos surdos, não estava projetando esse desejo, ela vivenciou esse problema e constatou que isso é algo relevante para construir uma escola melhor para o aluno surdo.

As professoras da Escola Inclusiva, por lecionar apenas para um aluno e não ter tido experiências anteriores, trouxeram a Língua como o diferencial para a idealização desta escola, apontando que todos que fazem parte do ambiente escolar deveriam saber LIBRAS, ou seja, em sua realidade educacional estão apontando que o aluno surdo não tem acessos à sua L1, recebem as instruções dos conteúdos no português oral, aspecto que para elas devem ser mudado, o fato é claro, não existe comunicação com o aluno, principalmente quando a P6 declara que o aluno perde muito por ser o único surdo da escola e podendo estar com seus pares.

As pedagogas das escolas bilíngues também tiveram a mesma preocupação das professoras anteriores, porém se atentaram ao período que esses alunos iram aprender a língua de sinais, defendendo que quanto antes isso acontecer melhor seria para o desenvolvimento do surdo, ele teria mais arcabouço linguísticos para conseguir interagir com seu espaço social e escolar e adquirir conhecimentos, que o fato destes alunos chegarem nas escolas sem sua língua desenvolvida é o grande vilão para sua aprendizagem.

O presente trabalho não teve a pretensão de construir um modelo “ideal” para educação de surdos, pois cometeria os mesmos erros expostos, planejar uma educação sem os principais interessados presentes, a partir de concepções e pontos de vista de pessoas ouvintes, sem acolher e dar “voz” aos surdos – professores e alunos- para exporem suas demandas sociais, desejos educacionais, problemas vivenciados nas escolas de ouvintes, meios educacionais possíveis. Questões que só podem ser apresentadas por eles, os coadjuvantes.

Este trabalho foi uma tentativa de expor a compreensão das seis professoras em torno dessa temática e de refletir sobre as práticas pedagógicas criadas até aqui e de como elas são executadas ou pensadas pelos profissionais envolvidos na Educação de Surdos. Ainda seria necessário ouvir os pais, coordenadores, e principalmente, os próprios alunos surdos, acerca do que seria e de como construir este modelo “ideal”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União.

CARDOSO, Luana da L; JÚNIOR, Carlos H. Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: um panorama histórico acerca de Ana Rímoli De Faria Dória. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 68, p.138-156, jun2016 –ISSN: 1676-2584138. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645139/14400>> Acesso em: 28 mar. 2021

DIAS, Ana M I; PEIXOTO, Renata C. O Ensino do para surdos nas Diretrizes e Publicações brasileiras: implicações para a formação do docente. In: **Formação e desenvolvimento profissional em Educação**, São Luiz: EDU-FMA. 2017.

DIZEU, Liliane. C T de B; CAPORALI, SUELI. A. A Língua De Sinais Constituindo O Surdo Como Sujeito. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, 2005, v.26, n.91, p. 583-597. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf> > Acesso em: 19 mar. 2021.

EDICLÉA Rosana G; FERNANDES Mascarenhas. A educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista da Educação Especial**, Rio de Janeiro, 2005. p. 35-39. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021

FELIPE, Tanya. A. Políticas públicas para a inserção da LIBRAS na Educação de Surdos. In: **Espaço**. Rio de Janeiro: Informativo Técnico-Científico Espaço, INES, nº 25/26. p. 33-48. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/INES_Revista_Espaco_2006.pdf> Acesso em: 01 abr. 2021.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

_____. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Nº 44. junho-agosto de 2011. ISSN 1981-4615.

GOLDFELD, Marcia. **A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio interacionista**. São Paulo. Plexus, 1997. p. 24-39

GÓES, Maria.C. R de; Laplane, A.L.F de (org). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas. Autores Associados. 2004

HELLER, Agnes. **O homem do Renascimento**. Lisboa. Presença, 1982. p. 20

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. SP: Autores Associados. 2004. - (Coleção educação contemporânea).

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos. Vol. I.** Porto Alegre: Mediação, 1999 (p. 105-127).

LACERDA, Cristina. B. F de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas: v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=pt&nrm=i so.> Acessos em 07 mar. 2021.

LEITÃO, Vanda. M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social e surdos no Ceará. 2003.** Tese Doutorado defendida na Universidade Federal do Ceará. Capítulo 3: “Primórdios da Educação de Surdos”. p 52-76

Ludke, Menga; André, Marli. E.D. A. **A pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa.** São Paulo. EPU, 1986.

LULKIN, SERGIO. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. Carlos Skiliar (org.). 8.ed. In: **A surdez: um olhar sobre a diferença.** Porto Alegre: Editora Meditação, 2016. p. 7-33.

MARCONI, Marina de. A; PRESOTTO, Zelia. M. N. **Antropologia: uma introdução.** 7. ed – 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010. p. 30

MONTES, Aline. L. B. **Reconhecimento De Línguas De Sinais E Educação de Surdos No Brasil E Na Suécia.** 2018. 112f. Dissertação de Mestrado Defendia na Universidade de São Carlos. São Carlos, 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.> Acesso em: 14 mar. 2021.

QUADROS, Ronice M de. Inclusão, onde estão os surdos na educação? In: **Revista FENEIS.** Rio de Janeiro, 25 de abril – setembro de 2005.

_____. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. In: **Espaço.** Rio de Janeiro: Informativo Técnico-Científico Espaço, INES, nº 25/26. p. 33-48. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/INES_Revista_Espaco_2006.pdf> Acesso em: 01 abr. 2021.

_____. **Situando as diferenças implicadas na Educação de Surdos: inclusão/exclusão.** Ponto de Vista: Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>.> Acesso em: 10 ago. 2021.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil:** aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, Ednalva G; GONTIJO, Cláudia. M. M. Descentralização da Educação de Surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. **Educação e Pesquisa.** vol.43 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701154583>> Acesso em: 28 mar. 2021.

ROSA, Emiliana. F. **Educação de Surdo: entre realidade e a utopia.** In: SÁ, Nídia R. L de (Org). 2. Ed. **Surdos: Qual escola?** Manaus: Editora Valer, 2019.

SÁ, Nídia R. L de. **Cultura Poder e Educação de Surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulistas, 2010.

SÁ, Nídia R. L de. Escola e classe de surdos: opções políticas-pedagógicas legítima. SÁ, Nídia R. L de (Org). 2. Ed. **Surdos: Qual escola?** Manaus: Editora Valer, 2019.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: <<https://www.diariodosurdo.com.br/wp-content/uploads/2020/08/VENDO-VOZES-UMA-VIAGEM-AO-MUNDO-DOS-SURDOS.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SÁNCHEZ, Pilar. A. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XIX. **Revista da Educação Especial**, Rio de Janeiro, 2005. p.7-23 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021

SANTOS, Lara F dos; CAMPOS, Mariana L de I L. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: As contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G (Org). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 13-38.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas da educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_2002>. Acesso em: 10 fev. 21. a

SILVA, Aline M. da. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SOUZA, R.M., (1998). Situação bilíngüe nacional – os cidadãos surdos. Anais do Seminário Surdez, Cidadania e educação: Refletindo sobre os Processos de Exclusão e Inclusão. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. Páginas: 36-45

SOUSA, REGINA M de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE/UNICAMP). nº 2. **Temas em Psicologia**. Campinas. 1995.

STROBEL, K. **História de educação dos surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf> Acesso em: 10 fev. 21.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ações sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021

_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em:<http://unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 14 mar. 2021.

VIOTTI, E. **Introdução aos Estudos Linguísticos**. Florianópolis: USP. 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/estudosLinguisticos/assets/317/TEXTO_BASE_-_VERSAO_REVISADA.pdf> Acesso em: 14 fev. 2021

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Prezada Professora.

Você está sendo solicitada a participar de uma entrevista. Apresento o Termo de Esclarecimento e de Livre Consentimento que tem o objetivo de informar sobre a realização desta atividade, afirmando que sua participação é voluntária e explicando os riscos e benefícios de sua participação. Este termo, apresenta a condição necessária para, de forma esclarecida, você poder tomar a decisão de participar ou não. Você deve se sentir absolutamente livre para fazer qualquer pergunta à estudante que irá realizar a entrevista, esclarecendo qualquer dúvida que tenha.

Eu ANGERLINE DA COSTA BARROS, estudante de Pedagogia, regularmente matriculada (nº 406631) na Universidade Federal do Ceará, esclareço que a entrevista faz parte de uma das etapas do meu Trabalho de Conclusão de Curso que possui como objetivo: Investigar a compreensão dos professores pedagogos sobre os diferentes modelos de escolarização para a pessoa surda: a escola bilíngue, a escola inclusiva e a escola especial

1 O QUE VOCÊ VAI FAZER: Estou solicitando que você participe de uma entrevista semiestruturada que conterà inicialmente 12 perguntas (anexadas ao final do Termo) Caso concorde em concedê-la, será realizada de forma remota, em virtude do contexto da pandemia provocado pela Covid 19, através da Plataforma Meet, em torno de 60 minutos, pelo link: <https://meet.google.com/gig-grdn-khk>, no dia e hora de sua preferência. A entrevista será gravada, a fim de facilitar coleta das informações, porém conforme está explicado no item 5, nenhum dos seus dados pessoais, (como nome, escola ou qualquer outro concedido durante a entrevista) serão mencionados no trabalho.

2 POTENCIAIS BENEFÍCIOS: Você possivelmente não se beneficiará de modo particular ao participar desta entrevista. Nenhuma compensação financeira, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação nesta atividade. No entanto, a sua experiência em Educação de Surdos contribuirá diretamente, tanto na construção dessa pesquisa, como também enriquecerá a formação dos futuros pedagogos(as).

3 PRIVACIDADE, CONFIDENCIALIDADE E POTENCIAIS RISCOS: Como os dados obtidos para este estudo não consistem em nenhum material que você tenha produzido, não vislumbrei nenhum risco envolvido no sentido de ser exposta a sua identidade. Se esclarece que a entrevista será gravada, a fim de facilitar coleta das informações, nenhum

dos seus dados pessoais, (como nome, escola ou qualquer outro concedido durante a entrevista) serão mencionados e nem compartilhado. Me comprometo que todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade, o máximo que é exigido por lei.

Os dados oferecidos poderão ser incluídos no trabalho de conclusão de curso, em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como online. Serão respeitados os critérios de privacidade e confidencialidade, apontados no parágrafo anterior.

4 SEUS DIREITOS: Será disponibilizada uma cópia da entrevista gravada e caso deseje, você tem o direito de retirar ou incluir alguma informação. Caso queira, pode desistir a qualquer tempo (retirar autorização). A sua participação nesta atividade é completamente voluntária.

5 DÚVIDAS, PREOCUPAÇÕES OU PERGUNTAS: Se você tiver alguma dúvida, preocupação ou pergunta sobre esta pesquisa, tais como questões científicas, como participar ou como relatar prejuízos decorrentes de sua participação, por favor, contate a professora orientadora do trabalho ou a própria pesquisadora:

Orientadora: Renata Castelo Peixoto

Pesquisadora: Angerline da Costa Barros

Telefone: (85) 99992-1820

Telefone: (85) 98665-6457

E-mail: renatycp@ufc.br

E-mail: angerline@alu.ufc.br

1 ACEITE PARA PARTICIPAR OU NÃO: Sua assinatura abaixo indica que você aceita voluntariamente participar (ou não) desta entrevista.

Li o termo e concordo em participar desse estudo.

Fortaleza, ___ de _____ de 2021.

Assinatura

Assinatura

NOME COMPLETO, POR EXTENSO, DO
PESQUISADOR

NOME COMPLETO, POR EXTENSO, DA
COLABORADORA

ANEXO B- ENTREVISTA.

1. Apresentação: Ano e instituição de formação; tempo de trabalho na escola; sua idade; tempo de experiência lecionando para surdo(s); série que ensina; idade do aluno surdo.
2. Sabe Libras? Onde aprendeu? Qual o nível de proficiência?
3. Fale um pouco sobre a sua experiência ensinando para alunos surdos?
4. Quais são as dificuldades de ensinar ao aluno surdo?
5. Quais são as suas estratégias para minimizar essas dificuldades?
6. O que a escola oferece de bom e o que deixa de oferecer ao surdo e que na sua opinião é importante para a escolarização dele? Explique?
7. O surdo precisa de uma educação diferenciada? Qual? Por quê?
8. Na sua opinião como seria a escola “ideal” para o surdo?