



# **ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Joeliton Francisco De Paulo**



**ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

JOELITON FRANCISCO SOUSA DE PAULO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P331a Paulo, Joeliton Francisco Sousa de.

Atuação docente com estudantes surdos nos anos iniciais do  
Ensino Fundamental / Joeliton Francisco Sousa de Paulo. – João  
Pessoa : Sal da Terra, 2023.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-265-9

1. Ensino Fundamental. 2. Estudante surdo. 3. Abordagem escolar  
4. Atuação docente. I. Título.

CDU 376.33

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/15 968

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS POR ESCOLAS E TURMAS.....	9
QUADRO 2 - PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS .....	9
QUADRO 3 - ENTREVISTA COM AS PARTICIPANTES .....	10
QUADRO 4 - QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES POR TURMA .....	34
QUADRO 5 – PERÍODO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.....	36

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**CP - CONSELHO PLENO**

**CEB - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ECE - ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**

**INES - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**FENEIS - FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS**

**LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**PPC - PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR**

**PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**SRM - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>8</b>
2.1 CAMPO DA PESQUISA .....	8
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	8
2.3 SOBRE A INVESTIGAÇÃO: COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	10
<b>3 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS .....</b>	<b>12</b>
3.1 CONCEPÇÕES EM TORNO DA PESSOA SURDA: PARA ALÉM DE UMA VISÃO DE DEFICIÊNCIA .....	12
<b>3.1.1 As docentes ouvintes falam sobre os estudantes surdos .....</b>	<b>15</b>
3.2 O EXCLUDENTE CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR .....	17
<b>3.2.1 A in(ex)clusão em sala de aula.....</b>	<b>21</b>
<b>4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: caminhos possíveis para educação de surdos.....</b>	<b>27</b>
<b>PROFESSORAS .....</b>	<b>34</b>
4.1 PROFESSORES BILÍNGUES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	34
<b>4.1.1 Práticas inclusivas em sala de aula .....</b>	<b>38</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO 1 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Discutir algumas propostas assumidas em torno da inclusão escolar no Brasil tem sido frequente nos espaços teóricos das Universidades, sobretudo, nas Pós-Graduações em Educação. Diante disso, pretende-se retomar neste trabalho os aspectos que caracterizam os movimentos de inclusão voltados à área da educação de surdos, bem como apontar sua inserção no campo dos Estudos Culturais em Educação (ECE).

De acordo com Wortmann, Costa e Silveira (2015), no Brasil, a articulação entre o campo dos estudos surdos e os ECE tornou-se possível desde a reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), inicialmente, a partir da criação da linha de pesquisa em ECE, no final de 1996.

As pesquisas até então desenvolvidas na área da educação de surdos, corroboram os desafios que as escolas de educação básica para um país como o Brasil vêm enfrentando na tentativa de incluir estes estudantes. Tais afirmativas também são apresentadas pelas produções acadêmicas de Sá (2006), Ferreira e Zampieri (2010), por conectarem as pesquisas em torno do reconhecimento escolar dos estudantes surdos, especialmente nas fases iniciais de escolarização, como um ato político de reconhecimento e pertencimento de si para além da concepção de deficiência.

É possível, portanto, como salienta Sá (2006), afirmar que o ambiente escolar precisa estar articulado aos processos de inclusão. Ou seja, a negação das diferenças dos sujeitos em desempenho de escolarização pode gerar uma exclusão, não apenas do ponto de vista físico, mas, também, eliminando as possibilidades de construção cultural e identitária.

Para Wortmann, Costa e Silveira (2015), as articulações propostas pelos ECE e os estudos surdos visam repensar entre as várias esferas de ensino, estratégias escolares contemporâneas para promoção de um movimento com respeito às diferenças. Nesse sentido, Sá (2006) também tem esclarecido que esta compressão deve, inclusive, pautar-se na atuação docente com vias a práticas pedagógicas inclusivas.

É consenso entre estudiosos dos ECE e dos estudos surdos que o ambiente escolar seja um lugar inclusivo, onde os estudantes possam construir-se culturalmente a partir do processo transitório entre suas identidades e subjetividades, mas para isso é preciso que as novas abordagens de educação no cenário brasileiro estejam articuladas, acima de tudo, a uma perspectiva política, linguística, cultural, social e pedagógica.

Diante disso, o interesse na escolha desta temática deu-se por diversas razões, dentre elas o fato de que após décadas de discussões sobre uma educação inclusiva, partindo dos princípios já apontados, ainda falta muito, do ponto de vista prático, para uma escolarização que esteja pautada no reconhecimento de cada sujeito.

É fato que a legislação brasileira vem assegurando a matrícula de estudantes surdos na rede regular de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais-SRM e o profissional tradutor/intérprete de Libras/Português, como proposto no Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras Nº 10.436/02.

No entanto, embora as legislações vigentes e as produções acadêmicas venham apontando a urgência para uma educação pautada nos moldes inclusivos, neste trabalho, o nosso questionamento inicial esteve voltado especificamente para atuação docente com o público surdo, isto é: de que maneira os docentes ouvintes vêm conduzindo a escolarização de estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Tais indagações em torno da atuação docente têm gerado tensões por partes dos educadores, pois as implicações sobre os saberes necessários para inclusão de surdos, cultura, identidades, Libras e filosofia bilíngue, têm sido motivo de discussões.

Diante disso, partimos da hipótese de que se os professores não possuem conhecimentos a cerca da língua de sinais, cultura e identidade surda, a começar das formações iniciais e/ou continuadas, podem não contribuir com a inclusão escolar dos educandos surdos.

O foco direcional deste objeto de estudo, a atuação docente com estudantes surdos, é decorrente do entendimento, como abordam Lodi e Lacerda (2010), de que os professores ouvintes precisam estar preparados para inclusão do estudante surdo. Pois, apenas a figura do tradutor/intérprete de Libras e/ou o AEE em SRM não são suficientes para eliminar as barreiras na escolarização destes educandos. Neste sentido, a formação docente é imprescindível para oferecer estratégias de ensino em sala de aula.

Também, segundo Kelman, Lage e Almeida (2015), um dos maiores obstáculos que os surdos enfrentam é a barreira de caráter linguístico. A ausência do conhecimento da língua de sinais por professores ouvintes pode ser o início do indicador de exclusão educacional. De acordo com as autoras, para que as trocas significativas de aprendizagem aconteçam se faz necessária a aquisição da língua de sinais por parte dos professores, compreendendo essa aprendizagem como o início para o alcance de estratégias pedagógicas inclusivas.

Os argumentos até então abordados, possibilitaram o delineamento desta pesquisa objetivando trazer um resultado ao problema proposto. Para tanto, tem-se como objetivo

principal: analisar como docentes ouvintes vinham conduzindo a escolarização de estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Pedras de Fogo-PB.

Buscando uma análise dessa condução, foram organizados os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar a concepção docente sobre o ser surdo;
2. Identificar as abordagens educacionais utilizadas em sala de aula;
3. Discutir sobre as contribuições da filosofia bilíngue para educação de surdos.

Visando uma melhor sistematização deste trabalho, serão apresentadas a seguir as considerações sobre o percurso metodológico - campo, sujeitos e investigação da pesquisa - e nos capítulos posteriores as reflexões teóricas pautadas em pesquisas sobre a educação de surdos no campo dos ECE junto aos dados coletados, com base nos objetivos propostos.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo é detalhado o percurso metodológico, a saber, o campo de pesquisa, os participantes e o processo de coleta, organização e análise dos dados com base na pesquisa qualitativa.

A abordagem com viés qualitativo, de caráter exploratório, foi adotada porque é um tipo de investigação que busca oferecer uma compreensão do objeto analisado, estudando suas particularidades a partir das experiências individuais. Richardson (1999) salienta que o método qualitativo possibilita uma análise detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos envolvidos.

Considera-se então que a metodologia qualitativa foi a mais apropriada para responder ao problema de estudo dessa pesquisa, tendo em vista a discussão em torno da atuação docente no processo de escolarização de estudantes surdos.

Ainda de acordo com Richardson (1999), a pesquisa qualitativa contribui [...] “no processo de mudança de determinado grupo e possibilita, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (p. 80).

Isto posto, acredita-se ser possível, nesta pesquisa, trazer à tona uma compreensão dos fenômenos que constituem o ambiente escolar, considerando os múltiplos processos de identificação das concepções produzidas pelos sujeitos no campo de investigação.

Sem pretender oferecer um enfoque de comprovação pronto e acabado, mas garantindo a validação desta pesquisa, estabeleceram-se durante a análise de dados momentos de reelaboração e refinamento do objeto de estudo.

### 2.1 CAMPO DA PESQUISA

Para a pesquisa de campo, inicialmente foi solicitada autorização (Anexo 01) junto à secretaria de educação do município de Pedras de Fogo. Em seguida, foram coletados dados, a partir de uma relação nominal do próprio setor, para um mapeamento das escolas, turmas e docentes ouvintes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental com estudantes surdos. Foram identificadas 03 (três) escolas para pesquisa de campo, que serão aqui nomeadas de: Escola A, Escola B e Escola C.

### 2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

As participantes desta pesquisa foram 02 (duas) professoras ouvintes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale destacar que mesmo sendo identificadas 03 (três) escolas e respectivamente 03 (três) professoras, o fato da Escola C estar localizada na Zona Rural inviabilizou o deslocamento do pesquisador durante a coleta de dados, tendo em vista que não havia transporte disponível para o deslocamento da Zona Urbana para Zona Rural no horário ao qual a professora estava à disposição para entrevista.

Como forma de manter o sigilo das professoras inscritas nesta pesquisa os nomes foram modificados para preservar a identidade das mesmas, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1 - IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS POR ESCOLAS E TURMAS

ESCOLAS	PROFESSORAS	TURMAS	ALUNOS SURDOS POR TURMA	FAIXA ETÁRIA
Escola A	Professora A	4º ano A	1	10 anos
Escola B	Professora B	2º ano B	2	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na intenção de conhecer o perfil profissional das professoras, buscou-se organizar o quadro abaixo para melhor descrição de suas formações.

QUADRO 2 - PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

PROFESSORAS	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	CURSO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Professora A	Pedagogia	Psicopedagogia	Não possui
Professora B	Pedagogia	Não possui	Não possui

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observando o quadro 02, nota-se que as duas professoras possuem graduação específica para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Entretanto, verifica-se que apenas uma das docentes possui Pós-Graduação, e que nenhuma das participantes dispõe de formação na área da educação de surdos.

De acordo com a Resolução nº 2/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover professores das classes comuns [...] “capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às

necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2). Contudo, observa-se que a formação inicial e/ou continuada para o atendimento dos estudantes surdos em sala de aula regular não é exigência no município de Pedras de Fogo.

### 2.3 SOBRE A INVESTIGAÇÃO: COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, (Apêndice 02), de acordo com as orientações de Minayo (2015), com cada participante, buscando uma aproximação sobre as concepções docentes acerca dos estudantes surdos e suas estratégias para promoção da inclusão em sala de aula.

Os questionamentos foram feitos para que as docentes pudessem se expressar livremente, sendo privilegiadas as perguntas abertas que facilitassem fazer associações entre o que pensam e fazem em suas práticas pedagógicas.

Para Minayo (2015), a entrevista semiestruturada esta ligada a:

[...] informações diretamente construída no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos dados “subjetivos” [...] Constituem uma representação da realidade: ideias; crenças; maneiras de pensar; opiniões; sentimentos; maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (p. 65).

Portanto, objetivando obter informações dos entrevistados foram realizadas, conforme o quadro a seguir, 02 (duas) entrevistas, uma com cada docente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas, de acordo com as orientações propostas na assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 01), como estabelece a Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, para estudos com seres humanos.

QUADRO 3 - ENTREVISTA COM AS PARTICIPANTES

PROFESSORA	TURMA	DATA	HORÁRIO	DURAÇÃO (MINUTOS/SEGUNDOS)
Professora A	4º ano A	31/07/2018	10h	19:33
Professora B	2º ano B	23/08/2018	15h 30min	15:15

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

As entrevistas, constituídas por 10 (dez) questões (Apêndice 02), foram elaboradas com o objetivo de analisar quatro eixos temáticos: concepções em relação ao ser surdo,

abordagem educacional utilizada em sala de aula, definições em torno da educação inclusiva e filosofia bilíngue.

A técnica de análise de pesquisa apontada neste estudo está fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Sendo assim, evidencia-se durante este trabalho uma inferência entre as literaturas na área da educação de surdos, as políticas de educação para este público e o que as professoras participantes dessa pesquisa declaram a partir das entrevistas.

De acordo com Bardin (2011), a inferência na pesquisa social faz parte da natureza da análise de conteúdo, pois este caráter científico oferece a obtenção de significados, por exemplo, do ponto de vista sociológico e histórico. Aqui apontamos tais relações evidenciando-as com as visões construídas em torno de indivíduos que historicamente vêm tendo suas características individuais negadas por estar fora de um padrão normativo, “ouvinte”.

Diante da escolha da análise de conteúdo como meio de evidenciar o caráter científico a este trabalho é que o destaque deste estudo permanece voltado para indagações sistematizadas em torno do que levam as professoras ter determinadas concepções sobre os seus estudantes surdos, o que antecede determinadas concepções e quais os possíveis efeitos para inclusão destes estudantes. Portanto, a análise de conteúdo possibilitou também uma comparação entre as falas das entrevistadas e suas estratégias de ensino em sala de aula.

Com o caminho metodológico traçado, os dados coletados foram analisados durante toda a construção da pesquisa visando uma leitura mais aprofundada dos significados dados aos eixos direcionais. Em termos gerais, o cruzamento entre as entrevistas transcritas e o referencial teórico utilizado serviu para analisar as possíveis implicações da atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental para as próximas etapas de escolarização.

### **3 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

Este capítulo traz à discussão alguns aspectos específicos da atuação docente com estudantes surdos, a saber, as concepções em torno do que é ser uma pessoa surda, problematizado a partir das falas das professoras entrevistadas. Além disso, também são discutidas as abordagens educacionais utilizadas pelas docentes em sala de aula. Para tanto, com base nestes apontamentos são feitas inferências entre os estudos já desenvolvidos na área da educação de surdos, as propostas educacionais e o que relatam as professoras sobre suas atuações em sala de aula.

#### **3.1 CONCEPÇÕES EM TORNO DA PESSOA SURDA: PARA ALÉM DE UMA VISÃO DE DEFICIÊNCIA**

Sabe-se que a sociedade sempre definiu as identidades como “normais” e “anormais”, gerando uma opressão de determinados grupos em benefícios de outros, esclarece Sá (2006). Nesta direção, destacamos aqui a situação da pessoa surda, definida socialmente como deficiente, limitada e incapaz por haver historicamente uma concepção da surdez enquanto patologia.

Em Skliar (2009) o fato de não ouvir, por exemplo, tem gerado durante décadas, parcelas significativas de obstáculos aos estudantes surdos, fomentando sua exclusão escolar, quando deparados com definições e práticas que não os reconhecem para além da surdez.

Para Skliar (2001), referência na área dos estudos surdos, as definições em torno da pessoa surda como deficiente têm sido categorizadas a partir de um modelo clínico-terapêutico. Assim, estando pautado numa visão de deficiência, pois:

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre linguagem e a língua oral (SKLIAR, 2001, p. 112-113).

Skliar (2001) ainda esclarece que o modelo clínico-terapêutico influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo, classificando-a. Sá (2006), também salienta que as classificações entre leve, profunda, congênita, pré-linguística etc., deixou de incluir [...] “a

experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve” (p.67).

Na tentativa da ruptura com a visão patológica, Skliar (2001) tem apontado que os estudos surdos visam discutir que a concepção de incapacidade marcou práticas com tentativas de normalização da pessoa surda, com vistas à cura, sendo reafirmada pelo uso de aparelhos auditivos ou implante coclear<sup>1</sup>, marcando um discurso de deficiência. Essa busca por transformar um surdo em “pessoa ouvinte” acabou por produzir durante séculos um [...] “holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (SKLIAR, 2001, p. 16).

Visando oferecer um novo olhar às concepções sobre o ser surdo, este campo investigativo vem se constituindo enquanto:

[...] um programa de pesquisas em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 2009, p. 5).

A partir das ideias de Skliar (2009), percebe-se que se tem acentuado um conjunto de discussões em torno da surdez, buscando uma ruptura com o modelo clínico-terapêutico. Costa (2005) acrescenta que o distanciamento da visão patológica, a partir de um modelo socioantropológico, busca [...] “investigar o outro, aquele que é essencialmente diferente” [...] (p. 140). Para a autora é somente na percepção do outro, respeitando suas especificidades e necessidades que é possível apreender os conceitos sobre ele.

Costa (2005) ainda reafirma que a antropologia procura [...] “redefinir as múltiplas relações que emergem na sociedade, em meio às quais fica cada vez mais difícil definir quem sou eu e quem é o outro” [...] (p.166).

Embora o modelo socioantropológico venha sendo defendido por antropólogos, linguistas, sociólogos e educadores desde a década de 1960, as pessoas surdas ainda vêm sofrendo repressões exercidas pela sociedade, escolas e familiares na tentativa da normalização. Skliar (2001) destaca que estes especialistas interessaram-se pelos surdos segundo uma visão oposta à clínica, pelo fato de que os surdos formam comunidades cujos fatores aglutinadores são a língua de sinais, a cultura e as identidades surdas.

Em direção contrária à visão clínica, este trabalho busca reafirmar o termo “surdo” como aquele referente às pessoas que não ouvem, mas que se identificam como indivíduos

---

<sup>1</sup> [...] “dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico”.

Disponível em: <http://caruaru.pe.gov.br/noticia/07/10/2014/palestra-alusiva-ao-dia-dos-surdos-sera-realizada-.html>. Acesso em 05 de abr. de 2019.

com língua, cultura e identidades diferentes, sendo reconhecidos também pelo decreto 5.626/05.

Embora as discussões em torno destas categorias sejam discutidas do ponto de vista legislativo e que também venham sendo bastante debatidas nos espaços acadêmicos ainda ocorrem equívocos e questionamentos, voltados a estes aspectos, entre familiares, professores etc.

Strobel (2009) esclarece que:

A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 27).

Strobel (2009) compartilha a importância de a sociedade compreender que a cultura surda é um conjunto de valores e comportamentos envolvidos pelos participantes desta comunidade, buscando compartilhar seus interesses em comum, além do reconhecimento de si como sujeito social. Em Skliar (2001), a representação de comunidade surda dá-se também pelo compartilhamento da língua de sinais, além dos valores culturais, hábitos e modelos de socialização.

Em consonância com Strobel (2009) e Skliar (2001) estão os estudos já desenvolvidos por Perlin (2004), afirmando que a compreensão dos aspectos culturais e identitários que vivem os indivíduos surdos são o caminho para inclusão social e educacional. Portanto, de acordo com Perlin, as identidades surdas são construídas:

[...] dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes e de menos valia social (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Embora os estudos sobre as representações de identidades venham sendo apontadas como fator importante para construção do indivíduo surdo, sobretudo, no campo escolar onde trocas sociais importantes acontecem, é fato que no Brasil ainda temos muito a avançar do ponto de vista prático. Skliar (2001) salienta que o grande marcador dessa falha educacional está no fato de que nos espaço escolares as crianças surdas têm adquirido uma identidade deficitária, ou seja, além de não partilharem experiências com outras crianças surdas, lhes é dada a informação de que não são ouvintes.

A construção de uma identidade deficitária fica comprovada, nessa pesquisa, ao ser analisados os dados iniciais dos estudantes surdos por escolas e turmas: a Escola A possui apenas 01 (um) estudante surdo e a Escola B possui apenas 02 (dois) estudantes surdos. Entende-se, de acordo com Skliar (2001), que deste modo estabelecem-se as crises de identidades entre as crianças surdas e conseqüentemente uma série de abordagens educacionais oralistas<sup>2</sup>. Haja vista que estas crianças estão inseridas em espaços escolares majoritariamente de pessoas ouvintes que falam uma língua oral.

As abordagens teóricas apontadas até o momento subsidiam a compreensão de que o fato da sociedade narrar a surdez como doença pode gerar uma negação nos espaços escolares, por exemplo, reconhecendo apenas a língua oral como fator importante para o desenvolvimento de seus educandos.

Diante disso, uma das preocupações postas neste trabalho está interligada ao fato de que esta desconformidade da surdez como deficiência está nos ambientes escolares, obtendo um marcador patológico. Assim, buscamos discutir, a partir da análise das entrevistas com as professoras, a respeito do que é ser um estudante surdo e quais as implicações destas concepções para o processo de escolarização destes sujeitos.

### **3.1.1 As docentes ouvintes falam sobre os estudantes surdos**

As concepções entorno da surdez são produzidas a partir de significados e práticas sociais, como tem apontado Sá (2006). Diante disso, buscamos trazer neste momento as falas das docentes, participantes dessa pesquisa, para melhor discussão a respeito da visão sobre o ser surdo. De acordo com a professora A o que vem à sua cabeça é [...] “justamente a deficiência”; para a professora B, ser surdo [...] “não é bom, eles não escutam nada, eu acho que é muito ruim”.

As narrativas acima mostram que as concepções apresentadas pelas docentes estão pautadas ainda por uma visão médico-terapêutica, logo, os estudantes são vistos como sujeitos fora do padrão de normalidade, pois, de acordo com as docentes o fato de os estudantes surdos não ouvirem é “ruim”, é uma “deficiência”.

As falas das docentes confirmam o que Skliar (2009) aponta ao dizer que o simples fato de não “ouvir” tem gerado parcelas significativas de obstáculos aos estudantes surdos,

---

<sup>2</sup> O oralismo, de acordo com Skliar (2001), é a representação errônea de uma organização metodológica-institucional que se sustenta na ideia de que o processo de ensino-aprendizagem está ligado diretamente a eficiência oral. E que, neste caso, será apenas por meio da fala que o indivíduo surdo conseguirá se desenvolver cognitivamente.

podendo fomentar sua exclusão escolar, quando deparados com visões que os reconhecem apenas a partir da deficiência.

Em concordância com Skliar (2009), Santiago (2011), estudiosa da área da surdez, também tem denunciado que o mundo moderno é atravessado por ambiguidade, pois ao:

[...] mesmo tempo em que se deixa guiar pelos ideais de liberdade, acena com uma constante ação de controle. Defende a liberdade do homem, da sociedade e da cultura, mas tende a moldar profundamente o indivíduo, segundo seus modelos de comportamentos, a fim de torná-lo produtivo e integrado socialmente (SANTIAGO, 2011, p. 170).

Tais ambiguidades apontadas pela autora são percebidas quando a professora A diz que:

Não é pelo fato de ser surdo que ele não possa vir a trabalhar, ser uma pessoa que possa circular na sociedade, ser uma pessoa normal como todo mundo (Professora A).

Ainda que a professora A reconheça que o estudante surdo possa vir a trabalhar ou “circular” em sociedade, podemos analisar que a mesma parte do ideário de normalidade, modelo de produção social o qual Santiago (2011) nomeia de ação de controle. E em nenhum momento a professora menciona o processo de escolarização, atentando que a sua compreensão sobre o ser surdo parte de um contexto social de normalidade.

Sobre o aspecto social, se faz pertinente remeter-se a Costa (2005, p. 174-175), ao afirmar que o homem não se apresenta socialmente apenas [...] “como um organismo, material e concreto, mas como um ser que se caracteriza pela subjetividade e pela consciência de si próprio como indivíduo”.

A partir dessa análise inicial, fazendo inferência entre o que dizem Skliar (2009), Santiago (2011), Costa (2005) e as professoras participantes dessa pesquisa, evidencia-se que tanto a professora A quanto a professora B compreendem a surdez com bases nas características fisiológicas. Neste sentido, difícil seria para ambas compreender que o surdo possui especialidades e vive entre dois mundos, conforme atentam Silva e Nembri (2010), ao dizerem que as concepções sobre as pessoas surdas devem estar para além das características fisiológicas.

De acordo com os autores, o cerne da discussão é que não cabe aos ouvintes compreender e narrar a surdez a partir de si mesmo, colocando como referencial o fator auditivo. Antes de conceituar ou impor rótulos, deve-se perceber e respeitar as

particularidades da pessoa surda que estará sempre a transitar em sociedade como um indivíduo capaz e autônomo.

A percepção sobre o ser surdo apontada por Silva e Nembri (2010) é um fator importante para que no espaço escolar as concepções por viés patológico não corroborem a exclusão dos estudantes surdos em sala de aula, como é identificado na fala da professora B quando traz a seguinte indagação: “a gente escuta tanta coisa, entende? E para eles que não escutam? É ruim”.

As análises desenvolvidas até o momento demonstram um quadro preocupante de como as professoras veem seus alunos surdos. Tais evidências são um marcador de que a visão clínica pode ser um indicador de uma abordagem excludente em sala de aula. Isto posto, discutiremos a seguir quais abordagens as professoras participantes dessa pesquisa utilizavam na condução da escolarização de seus estudantes surdos, tendo por base essa visão clínico-terapêutica.

### 3.2 O EXCLUDENTE CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Na busca por solucionar alguns problemas em torno da educação de surdos, partindo da ruptura com o pressuposto patológico, os movimentos de inclusão têm tido como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, salientam Lodi e Lacerda (2010). Apesar de esse modelo educacional ofertado atualmente aos estudantes surdos reconhecer tais indivíduos do ponto de vista legislativo, na prática, ainda há muito para efetivação de uma escolarização inclusiva.

No Brasil, o paradigma atual para educação de surdos tem sido definido em três etapas de acordo com a política de educação para surdos oferecida pelo Ministério da Educação:

- 1<sup>a</sup>-matrícula na rede regular de ensino;
- 2<sup>a</sup>-direito ao tradutor/intérprete de Libras/português;
- 3<sup>a</sup>-Atendimento Educacional Especializado-AEE no contraturno ao qual o aluno esteja matriculado.

Vale destacar ainda que de acordo com o MEC (BRASIL, 2007) o AEE para pessoas surdas deve ser oferecido da seguinte forma:

- AEE em Libras onde todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares devem ser ministrados em Libras por um professor, preferencialmente, surdo;

- AEE para o ensino de Libras a partir dos conteúdos curriculares;
- AEE para o ensino do português como segunda língua na modalidade escrita.

Fazendo uma análise crítica desse modelo educacional percebe-se que a escolarização dos surdos em seu horário de aula regular não é suficiente, portanto, os mesmos necessitam estar em horário oposto para uma complementação educacional. Logo, afirmamos que a etapa 1 e, tampouco, a etapa 2 são suficientes para inclusão escolar. Assim, percebemos que o efeito da política de inclusão para surdos entra em contradição, como já evidenciaram estudos desenvolvidos por Pereira e Paulo (2014), Vasconcelos, Santiago e Sell (2016).

Ainda que o AEE seja ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, montadas com o objetivo de oferecer também aos alunos surdos um efeito inclusivo, seu alcance está longe de uma abordagem educacional efetivada nas escolas A e B, identificadas nesta pesquisa.

A fim de oferecer uma comprovação, questionamos as professoras entrevistadas se as mesmas tinham algum conhecimento desse atendimento proposto pelo MEC.

Confira o que evidenciam as falas a seguir: de acordo com a professora A em sua escola o estudantes surdo [...] “não está tendo nenhum acompanhamento nesse atendimento”. Além disso, a professora afirma [...] “também não sei como funciona”.

A professora B afirma que [...] “eu nunca vi, não sei se eles recebem esse atendimento aqui na escola. Eu sei que tem a sala, mas nunca me disseram nada”.

As implicações dos marcadores de exclusão começam manifestar-se a partir das falas das professoras, pois, mesmo sendo garantido legalmente este direito aos estudantes surdos - oferta do AEE – este vem sendo negado, apesar das escolas campo de pesquisa disporem de Sala de Recursos Multifuncionais-SRM para oferta deste atendimento. Averiguamos inclusive que as professoras desconhecem as etapas do AEE para surdos, pois não sabem dizer se há de fato este acompanhamento e de que forma o mesmo deveria acontecer.

Para Lodi e Larceda (2010) falar de inclusão escolar é, também, discutir sobre a efetivação da legislação, pois incluir é um movimento no qual se busca solucionar problemas inerentes a negação do outro no espaço em que necessita estar.

Embora as matrículas dos estudantes surdos estejam garantidas, sua chegada à escola deve gerar a necessidade de reconhecer a língua de sinais, como sendo um dos fatores marcantes para o processo educacional. Como salientam Kubaski e Moraes (2009, p. 3417) os espaços escolares, ainda, não têm se apropriado deste conhecimento e continuam por ignorar os surdos em sala de aula, utilizando os mesmos materiais, bem como os mesmos métodos.

Em pesquisas desenvolvida por Pletsch (2009), estudiosa sobre educação inclusiva, são apontados avanços importantes em relação à inclusão no Brasil. E este desenvolvimento não tem se efetivado apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico para o trabalho pedagógico com as minorias.

Trazendo em destaque a educação de surdos com suas especificidades linguísticas, culturais e de identidades a complexidade na formação docente tem sido cada vez mais discutida, haja vista que em sua maioria os professores não se sentem preparados para lidar com a inclusão destes estudantes.

De acordo com Pletsch (2009), é relevante destacar que a formação dos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos, pois a aquisição de competências e habilidades dos docentes é indispensável para o apoio e a orientação das práticas numa perspectiva inclusiva. Entretanto, um dos desafios a ser enfrentado na atualidade é que esses compreendam o significado da educação inclusiva.

A partir dos estudos de Pletsch (2009), Lodi e Larceda (2010) é possível compreender que a exclusão em salas de aula tem sido camuflada por uma inclusão vista a partir de dois pontos: os alunos estão em sala de aula porque a escola aceita; todos aprendem da mesma forma.

É o que comprovam as falas a seguir: professora A “minha sala é inclusiva porque a gente aceita estes alunos”; professora B “eles participam de tudo”.

Nesse momento as docentes compartilham sua compreensão sobre inclusão, justificada pelo fato de os estudantes surdos estarem em sala de aula, porém, em nenhum momento as mesmas fazem menção ao processo de ensino-aprendizagem. Lodi e Larceda (2010) apontam que quando o aluno surdo é matriculado na escola regular, esta precisa compreender o verdadeiro sentido da inclusão escolar para que seja possível garantir aos sujeitos inclusos a possibilidade de:

[...] acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso parece fácil de ser alcançado e em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensando, culminando em um desajuste socioeducacional (LODI; LACERDA, 2010, p. 14).

Compreender a educação de surdos por um viés socioeducacional, de acordo com as autoras, se faz pertinente para promoção de ações que viabilizem o acesso e permanência

destes na escola, haja vista que incluir é oferecer um processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de equidade e não apenas de matrícula.

Nesse viés, entende-se que inclusão de surdos para além da surdez categorizada como patológica é logicamente uma visão que busca compreender sua abrangência cultural. Sendo assim, é indispensável repensar sobre as ações que os espaços escolares precisam desenvolver para promoção da inclusão, dentre as quais apontamos também os desafios para formação docente.

Embora a defesa pela inclusão seja amplamente acatada entre os professores, infelizmente, não é possível afirmar que os estudantes surdos estão com este direito garantido nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Neste sentido, destacamos que a situação dos estudantes surdos é particularmente grave, tendo em vista existirem diferenças em seus processos de aprendizagem que exigem saberes específicos, por exemplo, o conhecimento da língua de sinais, para o manejo inclusivo.

Nesta perspectiva, compreende-se que a inclusão depende, ainda, muito do professor, pois é sobre este que recai a responsabilidade maior em oportunizar ao aprendiz os instrumentos teórico-metodológicos para que o mesmo faça parte do processo de construção do conhecimento, sem sofrer nenhum tipo de discriminação (SANTIAGO, 2011).

Todavia, na Educação Básica, a queixa principal do professor é de não sentir-se preparado para lidar com a inclusão dos estudantes surdos. Fica evidente que esta escassez de informação pode ser traduzida nas dificuldades que os professores enfrentam para incluir seus alunos surdos, principalmente, porque se sabe que estes estudantes requerem adequações curriculares específicas e estratégias metodológicas inclusivas para as quais os docentes precisam desenvolver habilidades.

Nesta pesquisa, evidenciamos tais dificuldades a partir das falas a seguir: professora A “a princípio foi muito difícil, fiquei angustiada porque o aluno me perguntava algumas coisas, mas eu não entendia”; professora B “quando recebi os alunos surdos fiquei sem saber o que iria fazer”.

As narrativas das professoras confirmam o que Kelma, Lage e Almeida (2015) apontam como o início do indicador de exclusão educacional, haja vista que os traços excludentes podem se estabelecer, também, pela falta de conhecimento sobre a área da surdez e, sobretudo, da língua de sinais para uma comunicação direta com seus alunos. Além do desconhecimento de estratégias para uma atuação inclusiva em sala de aula.

Pensando nisso, buscamos trazer a seguir uma análise mais detalhada sobre o contexto da sala de aula das professoras A e B.

### 3.2.1 A in(ex)clusão em sala de aula

De acordo com Turetta e Góes (2010) podemos considerar que historicamente tem acentuado a valorização da inclusão escolar. Porém, nem sempre esta efetivação vem acontecendo e, tampouco, há uma clareza sobre qual abordagem inclusiva os espaços escolares vêm se apropriando.

É importante ressaltar que embora a inclusão escolar faça parte de um movimento mais amplo:

[...] que pretende que todos tenham acesso à escola independente de sua etnia, situação econômica e/ou pertença cultural, esta se vincula particularmente ao atendimento educacional de pessoas que apresentam algum tipo de “deficiência” (TURETTA; GÓES, 2010, p. 81).

Ademais, é necessário ter consciência sobre o modelo educacional inclusivo estabelecido nos espaços escolares para que possamos modificar a realidade excludente de nossas escolas. E, no contexto atual, é preciso analisar as condições concretas para poder avançar no que é possível considerar como inclusão escolar paralelo ao contexto social de cada indivíduo (TURETTA; GÓES, 2010).

Quanto à especificidade da inclusão do estudante surdo, ressalta-se que existe uma necessidade de uma abordagem inclusiva que vá de encontro ao paradigma oralista, ou seja, que reconheça, sobretudo, a questão linguística destes alunos. Por isso, neste estudo, defendemos, também, que a análise sobre as abordagens educacionais utilizadas poderá oferecer ao professor ouvinte um movimento de ressignificação de sua atuação frente à in(ex)clusão em sala de aula.

Reafirmamos o que Kubaski e Moraes (2009) apontam sobre o trabalho em sala de aula com estudantes surdos, pois, de acordo com as autoras, embora as matrículas dos estudantes surdos sejam garantidas, é preciso que os professores reconheçam a língua de sinais, cultura e identidade dos alunos surdos, evitando trabalhar com eles da mesma forma que com os alunos ouvintes, usando os mesmos materiais e os mesmos métodos como relata a professora B “eu os vejo normais, então eles fazem tarefas normais como todos os alunos”.

Tomando a sala de aula como um espaço onde o fator linguístico se constitui como primordial para um modelo educativo, Kyle (2009) também aponta que os educadores necessitam adquirir saberes que os possibilitem compreender a inclusão de surdos a partir de seu pertencimento linguístico, identificando que existe uma diferença ao planejar uma

atividade para os alunos surdos, pois estes requerem, além de adaptações visuais, o uso da língua de sinais.

Neste momento podemos analisar que o fato de os estudantes surdos não apresentarem nenhuma marca de “deficiência física”, os mesmos são “despercebidos” em sala de aula. Portanto, visto como alunos ouvintes, uma vez que a professora A não aponta valorizar a língua de sinais em sala de aula nos momentos das atividades.

Para Kyle (2009), mesmo após lutas para o reconhecimento da língua de sinais, o oralismo, ainda, tem sido a abordagem dominante utilizada por muitos educadores nos últimos cem anos, considerando-se como o:

[...] mais natural para as pessoas ouvintes e como os professores geralmente faz parte desse grupo, ele requer o mínimo ajuste na comunicação natural. Também consome menos tempo (em termos do período para adquiri-lo) e é menos exigente (em termos da necessidade de manter contato com uma comunidade e cultura para assegurar que a língua seja utilizada) (KYLE, 2009, p. 16).

A afirmação de Kyle (2009) é comprovada a partir da fala da professora B ao dizer que as atividades propostas em sala de aula são iguais para todos os alunos, por compreender que os alunos surdos fazem uso da linguagem oral, como comprova a fala abaixo.

Eu acredito que eles foram ensinados desde pequenos a ouvir nossa fala, o manuseio de nossa boca. Até porque o que atrapalha é apenas o fato deles não escutarem. Mas, mesmo assim eles entendem muito bem o que a gente fala. Eles olham muito para minha boca quando eu estou falando. (Professora B)

A fala da professora B confirma que o método oral vem sendo utilizado de forma natural por ela, acreditando que seus alunos surdos fazem leitura labial e que embora sendo surdos consigam ouvir sua voz. Logo, requerendo o mínimo de exigência por parte da professora para uma comunicação através da língua de sinais.

Destacamos também nessa análise um fato contraditório quando a professora B tenta justificar sua atuação com estudante surdo, pois, quando questionada anteriormente sobre o que seria ser surdo, seu relato foi de que “eles não escutam nada”, porém, neste momento pode-se observar que a mesma afirma que seus alunos entendem o que ela fala.

De acordo com Kyle (2009), a falta de prestígio da língua de sinais em sala de aula, como identificado na fala da professora B, tem levado os estudantes surdos à exclusão educacional, pois, além dos alunos não terem acesso aos conteúdos curriculares, o prestígio dado apenas a língua oral tem gerado estigmas, preconceitos e uso de termos pejorativos.

É o que pode se analisado na fala da professora A “eu bato muito na tecla para os outros alunos não o chamarem de mudinho”.

Embora a professora A busque manejar o conflito gerando por barreiras atitudinais, a mesma em nenhum momento narra orientar os alunos ouvintes quanto ao reconhecimento da língua de sinais utilizada pelo estudante surdo. Reafirmando, também o desprestígio linguístico apontado anteriormente pela professora A, quando a mesma não utiliza de mecanismos para esclarecer que o estudante surdo possui um canal de comunicação diferente de seus colegas ouvintes.

De fato o desprestígio da língua de sinais em sala de aula apontado por Kyle é visto também quando as docentes dizem: “eu sei gestos mais fáceis” (Professora A); “eu só sei as letras, mas tem momentos que eu esqueço” (Professora B).

Vejamos a seguir alguns esclarecimentos, baseados nos estudos de Kyle, sobre as circunstâncias que têm gerado a desvalorização linguística, como identificado anteriormente a partir do que confirmaram as professoras:

[...] os professores têm usado a fala em sala de aula, não conhecem e não reconhecem a competência da língua de suas crianças na língua de sinais e não entram na comunidade de seus antigos alunos, exceto em circunstâncias especiais. Devido a essas circunstâncias, é também mais fácil, em teoria, exigir que os alunos surdos neguem sua própria língua e tentem removê-la do ambiente escolar. O controle da sala de aula é muito mais fácil se os alunos forem proibidos de usar uma língua que o professor não possa entender (KYLE, 2009, p. 17).

Fica aparente até o presente momento que as falas das professoras A e B têm evidenciado que ambas não apresentam a valorização da língua de sinais, tampouco, fazem uso da mesma, apontando dessa forma para o uso de uma abordagem oral em sala de aula.

É fato que o processo de escolarização, nesse caso, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é contínuo em níveis de alfabetização: por isso mesmo a reponsabilidade recai ainda mais sobre o professor. Nesse sentido, Kyle (2009), alerta para o evento que tem adentrado as escolas: de acordo com o autor, as instituições educacionais têm se apropriado de algumas estratégias para que a presença do estudante surdo não exija do professor, além da fluência na língua de sinais, a responsabilidade pelo processo de escolarização.

Nesse estudo apontamos a atuação do profissional intérprete de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental com vias a estratégia para desresponsabilização docente. Tal planejamento é visto a partir da fala da professora B “a intérprete é uma pessoa maravilhosa, ela ensina Libras a eles, mas ela também contribui com os outros alunos e comigo”.

Percebe-se que a responsabilidade da escolarização do surdo passa a ser de outro profissional, a intérprete de Libras, limitando-se, apenas, ao ensino de Libras. O que é preocupante. Além disso, a professora B narra que a intérprete ensina Libras aos alunos surdos. Isso é alarmante, pois as crianças deveriam estar tendo acesso aos conteúdos curriculares no momento de aula, e não tendo “aula” de Libras com uma intérprete.

Essa análise demonstra também que os estudantes surdos da professora B, aos 07 (sete) anos de idade, não conhecem a língua de sinais. E da mesma forma é revelado pela professora A, ao dizer que o aluno surdo aos 10 (dez) anos de idade só “[...] entende um pouco de Libras, daí a intérprete vai mostrando letra por letra”.

Apontamos ser grave o fato dos alunos surdos não dominarem a língua de sinais, além do desentendimento das professoras A e B sobre a real função das intérpretes escolares, visto que, por vezes, estas profissionais atuam como professora de Libras, intérprete de Libras e no caso da turma da professora B, a intérprete chega a atuar como professora regente em sala de aula.

A partir dessas análises, ratificamos que o fato destes alunos surdos não estarem tendo acesso, por exemplo, ao AEE para o ensino de Libras, como já comprovado anteriormente pelas professoras A e B, isso vem tangenciando sua exclusão em sala de aula.

Aqui ainda salientamos que o papel do tradutor/intérprete de Libras é tão somente mediar à comunicação, como abordam Paulo e Santiago (2015), e que o ensino de Libras para surdos, de acordo com o MEC, deve ser ministrado por professores especializados em sala de Recursos Multifuncionais.

Em Paulo e Santiago (2015):

[...] quando nos referimos ao intérprete escolar, destacamos essa forma de mediação, ou seja, estamos querendo dizer que o mesmo deve buscar atuar com uma postura ética frente à sala de aula onde esteja atuando. Portanto, nunca trazendo para si a responsabilidade sobre quaisquer atos dos educandos surdos (PAULO; SANTIAGO, 2015, p. 130).

Paulo e Santiago (2015) acrescentam que a falta de esclarecimento sobre o papel deste profissional, embora reconhecido pelo MEC como sendo um dos agentes que fazem parte das etapas do paradigma atual para educação de surdos, tem gerado controvérsias. Partindo das ideias dos autores podemos constatar essa contrariedade também na fala da professora A:

Quando a intérprete chegou à sala, foi apresentada como uma monitora, uma profissional de apoio. Então ela fica tomando conta do aluno como se fosse uma cuidadora. (Professora A)

Embora não estejamos desconsiderando a importância do intérprete de Libras e sua participação nos espaços educacionais, buscamos analisar o fato do desentendimento da função deste profissional. Haja vista haver por parte das professoras A e B uma inversão paradoxal em relação ao papel docente na escolarização de seus alunos surdos.

É fato que a segunda etapa - intérprete de Libras - da proposta educacional oferecida pelo MEC para os alunos surdos está sendo garantida do ponto de vista legislativo, porém, sua atuação nas escolas A e B vem sendo utilizada como estratégias para que as docentes não sejam responsáveis diretamente por seus alunos surdos.

É inegável que a educação de surdos tem passado por mudanças significativas nos últimos anos. Como aponta Skliar (1998), as discussões que viriam à tona na atualidade estariam voltadas: às concepções sobre o sujeito surdo; às descrições em torno da língua de sinais; às definições sobre as políticas e abordagens educacionais para formação docente. Para Dorziat (2009) estas mudanças também são o início de uma ação articuladora que visa:

[...] construir as bases de um pensar pedagógico no ensino de surdos, porque ele contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Nesse sentido, devem ser considerados os valores que constituem a coletividade escolar e os objetivos de pensar criticamente a realidade, enfrentando seus mais agudos problemas (DORZIAT, 2009, p. 36).

Segundo Dorziat (2009), é necessária discussões em torno de uma organização institucional para educação de surdos, pois os ideais pedagógicos não consistem em planejamentos de escolas ou salas de aulas de ouvintes adaptadas para pessoas surdas. Turetta e Góes (2010), afirmam também que é necessário que a escola compreenda seu papel, buscando junto com os professores identificar:

[...] as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um dos seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (TURETTA; GÓES, 2010, p. 82 – 83).

As autoras afirmam a importância da elaboração de trabalhos que promovam o aprendizado dos alunos. É preciso que os surdos estejam entre seus pares ou ouvintes fluentes em Libras, desenvolvendo atividades em grupo, utilizando a língua de sinais e permitindo a troca de experiências de vida, favorecendo assim a construção da sua autoafirmação enquanto sujeito. Todavia, identificamos que nem sempre a elaboração de estratégias pedagógicas

voltadas aos educandos surdos vem sendo efetivadas. É o que comprova a fala da professora A: “procurei a escola, mas não tive nenhum suporte”.

Para Dorziat (2009), a falta de articulação entre escolas, professores e surdos é preocupante, pois como destaca a autora é preciso que as escolas busquem estar cientes sobre o que almejam para seus educandos, porém, acima de tudo, é indispensável saber sobre o que os próprios alunos almejam para si. A partir de então, é possível construir em sala de aula uma proposta pedagógica que vê o estudante surdo como uma pessoa com potencialidades diferentes, não deficientes.

Dorziat (2009) ainda esclarece que uma proposta pedagógica articuladora que vise oferecer aos surdos uma educação pautada na construção linguística, cultural e identitária só se efetivará a partir de uma educação constituída por uma filosofia bilíngue.

Assim, apontamos que:

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola (BRASIL, 2013, p. 13).

#### **4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE: caminhos possíveis para educação de surdos**

Falar sobre educação bilíngue é complexo, pois envolve várias dimensões do ponto de vista social, histórico e psicológico, destaca Megale (2005). No entanto, buscamos discutir a filosofia de educação bilíngue para surdos a partir de estudos já desenvolvidos por Skliar (1998; 2001; 2009), Dorziat (2009), Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016).

Nessa direção, nos baseamos também nas Portarias<sup>3</sup> N° 1.060/2013 e N° 91/2013, em execução, que institui os subsídios para Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos no Brasil. E como forma de trazer uma base legislativa, tomamos como respaldo as orientações postas no Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei de Libras N° 10.436/02, a fim de discutir nesse momento sobre as contribuições da filosofia bilíngue para educação de surdos.

Como analisado no decorrer desta pesquisa à luz dos autores que subsidiam essa discussão, identificou-se que o modelo atual de educação inclusiva tem deixado algumas lacunas no processo de escolarização dos estudantes surdos no município de Pedras de Fogo, percebidos até o momento pelo marcador patológico em sala de aula.

Para Skliar (2009):

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas - características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas - e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 2009, p. 7).

Ao discutirmos a educação bilíngue numa dimensão política, assumimos um valor histórico, cultural e social como proposta educacional, salienta Skliar (2009). Todavia, ainda é controversa a compreensão sobre a oferta de escolas ou classes bilíngues, no Brasil, esta abordagem educacional tem ganhado significados diferentes, mesmo o decreto 5.626/05, instituindo que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica garantam aos alunos surdos uma organização escolar, amparada pelo Art. 22. I, estabelecendo que sejam ofertadas 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 (BRASIL, 2005, n.p).

---

<sup>3</sup> Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n° 1.060/2013 e n° 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

Vale destacar que a referência de garantia da educação bilíngue de surdos deve, de acordo com a FENEIS<sup>4</sup> (2013, n.p) na 24ª declaração da convenção internacional sobre o direito da pessoa com deficiência, acontecer em escolas bilíngues onde:

[...] a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno e sem a utilização do português sinalizado.

É considerado de acordo com a FENEIS que essa dimensão educacional é a mais apropriada para as crianças surdas. De acordo com Megale (2005) baseada nos estudos de Harmes e Blanc (2000), deve ser ressaltado que essa visão pauta-se em um bilinguismo infantil com denominação consecutiva, ou seja, onde [...] “a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1” (In: MEGALE, 2005, p. 4).

Outro marco que menciona a educação bilíngue de surdos é o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), que em sua 4ª meta, propõe que o sistema de educação, possa garantir aos educandos surdos [...] “a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua” [...] (BRASIL, 2014).

Contudo, no Brasil, falar sobre educação de surdos, especialmente numa perceptiva bilíngue está um tanto complicado como abordam Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016):

[...] a ideia que se faz sobre uma escola bilíngue para surdos assume diferentes conotações. O mais estranho neste contexto é que a ideias que a sociedade brasileira tem sobre a *filosofia bilíngue* são relativamente consensuais, mas, o modo como estas ideias se consolidam na construção de um modelo de Escola Bilíngue é bastante divergentes e até antagônicas sobre alguns aspectos (VASCONCELOS; SANTIAGO; ROCHA, 2016, p.87).

De acordo com Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016), a escolarização dos estudantes surdos tem fomentado algumas divergências por não haver uma transparência das políticas públicas voltadas para educação bilíngue. Ou seja, mesmo os documentos oficiais trazendo este reconhecimento, ainda não existem propostas curriculares efetivadas nas escolas brasileiras a partir de uma perspectiva bilíngue como, por exemplo, a defendida por Skliar (2009).

Aqui defendemos tão somente um reconhecimento da filosofia bilíngue para além de uma visão linguística no espaço escolar, pois a ideia de que todos os estudantes surdos já são

---

<sup>4</sup> Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, Rio de Janeiro-RJ.

bilíngues pelo simples fato da interação entre surdos e ouvintes em sala de aula é errônea. Além do mais não há como haver uma boa interação entre indivíduos, sem que estes possuam habilidades em uma das línguas envolvidas. Mas é baseada nesta compreensão errônea que as professoras A e B vêm se apoiando: “a relação dos alunos ouvintes com o aluno surdo é muito boa”. (Professora A); “os alunos interagem muito bem com os alunos surdos”. (Professora B).

Vejamos que as professoras A e B acreditam que é possível haver interação linguística, mesmo quando os falantes não se comunicam na mesma língua alvo. Mas como se dá esta interação a professora A só consegue exemplificar o momento de brincadeira: “eles brincam normalmente”; e para a professora B esta interação se dá porque “os alunos conseguem entender o que os estudantes surdos estão querendo dizer”.

Para Dorziat (2009) a educação de surdos não pode estar restrita simplesmente à “interação” entre surdos e ouvintes, ainda mais sem o uso da língua de sinais, pois isso não assegurará uma mudança de ser e pensar sobre a relação entre os alunos surdos com seus colegas e/ou professores ouvintes. Por esse motivo, ao falarmos de uma educação bilíngue para surdos, não estamos nos referindo apenas a uma visão linguística e metodológica que ofereça, apenas, uma “interação” entre os sujeitos envolvidos, mas trilhando caminhos possíveis para uma construção educacional.

Dorziat (2009) ainda esclarece que a língua de sinais:

[...] dará condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal. No entanto, o uso dessa língua, [...] apesar de critério básico, não deve ser visto como solução de todos os problemas que apresenta no ensino (DORZIAT, 2009, p. 29-30).

Com base nesta discussão, buscamos analisar se as professoras A e B, participantes desta pesquisa, tinham algum conhecimento em torno da educação bilíngue para surdos; o que entendiam; ou se saberiam especificar o que seria uma sala ou escola bilíngue de acordo com as propostas já referendadas. A errônea compreensão de que esse processo se dá pela simples interação entre surdos e ouvintes faz com que as professoras A e B acrescentem ainda que: “talvez seja por conta da língua” (Professora A); “bilíngue para mim é saber outras línguas, eles são bilíngues” (Professora B).

Percebe-se que a educação bilíngue tem sido representada pelas professoras A e B apenas pelo simples uso de duas ou mais línguas. Porém, não mencionam a língua de sinais como sendo primordial para que os alunos surdos possam tornar-se bilíngues. Além do mais a professora A apresenta não ter o mínimo conhecimento a respeito dessa proposta. E nenhuma

das professoras aponta a possibilidade do bilinguismo em sala de aula, demonstrando que a oferta da educação bilíngue para surdos não faz parte do conhecimento delas, mesmo que de acordo com a legislação os docentes atuantes com estudantes surdos necessitam possuir saberes inerentes a esta área educacional.

Destacamos ainda que ao ser questionada sobre a condição bilíngue dos surdos, a professora B recai no discurso de que todas as pessoas surdas são bilíngues. Salientamos, portanto, que para um indivíduo surdo tornar-se bilíngue é necessário que sejam oferecidas possibilidades para que o mesmo possa adquirir as competências necessárias tanto na língua de sinais quanto na modalidade escrita da língua portuguesa, por exemplo, no caso do Brasil. Do contrário fica impossível considerá-lo bilíngue sem habilidades em nenhuma das línguas envolvidas.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, através da educação bilíngue os alunos surdos terão condições de adquirirem competências linguísticas em ambas às línguas desde tenra idade. Já que a aquisição da linguagem da criança surda envolve aspectos naturais da língua de sinais como primeira língua, assim como o português para crianças ouvintes.

Desse modo:

A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras, concluindo a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (RELATÓRIO, 2013, p. 6).

Em função disso, o Relatório do Grupo de Trabalho (2013) destaca que a falta de competência linguística dos estudantes surdos no modelo inclusivo, tem fomentado uma escolarização deficitária. Essa confirmação pode ser analisada nas falas das professoras A e B, por não estar sendo oferecido aos alunos surdos as possibilidades de aquisição das habilidades linguísticas da Libras, tampouco, do português na modalidade escrita: “ele não sabe ler, daí a intérprete vai mostrando o sinal da palavra ou letra por letra” (Professora A; “às vezes eu não encontro atividades para eles, então a intérprete ensina Libras” (Professora B).

A partir das falas das professoras A e B comprova-se que os surdos chegam à escola sem possuir conhecimento de ambas as línguas e até então as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da aquisição linguística, já que para as professoras uma das possibilidades

de ser bilíngue é estar interagindo com os estudantes ouvintes está sendo, por exemplo, o ensino de Libras para os estudantes surdos, através das intérpretes de Libras.

Os estudos em torno da filosofia bilíngue, um novo olhar sobre a educação de surdos, sobretudo, numa proposta bilíngue - utilizando a língua de sinais como meio de instrução - têm alertado que os professores envolvidos precisam perceber estes educandos não apenas como sujeitos capazes, mas também procurar valorizar e construir a identidade cultural destes em sala de aula. Além, de compreender que os mesmos devem ter suas potencialidades desenvolvidas através da língua de sinais, como primeira língua em sala de aula.

Contudo, o desconhecimento desta filosofia tem levado alguns docentes a não saber como manejar a educação de seus estudantes, alerta Dorziat (2009). E é o que comprova a fala da professora A:

Em relação aos assuntos que eu estou passando para turma, tenho certeza que ele não tem noção do que está acontecendo. Mas eu não sei o que fazer. De Libras eu só sei gestos mais fáceis.

É fato que o olhar da professora A é angustiante frente ao não saber lidar com a mediação no momento da aula, apesar da presença da intérprete de Libras. Neste momento também se observa a contradição da docente sobre sua atuação com estudantes surdos. Pois quando questionada anteriormente, a professora A considera que sua sala de aula é inclusiva, porém, aqui relata compreender que seu estudante surdo está sendo excluído, por não ter acesso aos conteúdos escolares.

Diante disso, analisamos que o desconhecimento por parte das professoras A e B sobre a educação bilíngue de surdos recaem ainda no mito do “monolinguismo” apontado por Gesser, Costa e Viviani (2009) como [...] “a crença de que os brasileiros falam apenas uma única língua” [...] (p. 30). O que contribui, então, para propagação errônea da homogeneização entre as línguas encontradas em nosso país.

[...] no Brasil, a escola se apropria e naturaliza essas visões funcionando como um local normalizador, visando trazer cada elemento e/ou realidade desviante para o espaço “igualitário” da norma. Ela (a escola) impõe “sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos [...] (GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009, p. 31).

Visualiza-se neste apontamento feito por Gesser, Costa e Viviani (2009), que ainda existem equívocos e resistências ao querer aceitar os contextos bilíngues, especialmente no que diz respeito às comunidades surdas. Segundo Skliar (2009), essa negação pressupõe que o surdo se localize dentro do discurso hegemônico da língua majoritária de seu país.

Para tanto, defendemos, de acordo com Skliar (2009), que através da filosofia bilíngue, os surdos passarão a ser representados por outros discursos fundamentados na diferença, assim, indo de encontro com os modelos patológico e oralista que ainda são encontrados em sala de aula. Mas, para isso é necessário aos professores o entendimento de que:

A corrente filosófica que coloca o bilinguismo como metodologia educacional para surdos está tomando força efetiva no campo da educação, fundamentando-se na justificativa de ser esta corrente uma filosofia própria que respeita o direito do surdo em (re)construir uma cultura e uma identidade com suas reais possibilidades de expressão subjetiva e coletiva. Além de o bilinguismo assumir a responsabilidade de tais questões, suas manifestações transcendem a política do discurso, fortificando a práxis da “inclusão” propriamente dita. (PEREIRA; PAULO, 2014, p. 3).

É pertinente entender que as representações sobre a educação bilíngue para surdos vêm se configurando como prática educacional. Obviamente que é necessário estarmos atentos para que esta nova filosofia aspirada pela comunidade surda não se constitua em uma ferramenta conservadora imposta pela comunidade ouvinte, ou seja, [...] “politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo” [...] (SKLIAR, 1998, p.10).

Skliar (1998) traz um alerta para não cairmos no erro e deixarmos que filosofias educacionais excludentes se apropriem da educação bilíngue de surdos para que “utilizando” a língua de sinais tenham como objetivo alcançar a língua majoritária do país. Mas, que possamos assumir a importância da utilização da língua natural do surdo.

“Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda - tanto estrutural como funcionalmente - com o passar do tempo (SKLIAR, 1998, p. 27).

É importante esclarecer ainda:

[...] que a língua de nacionalidade na modalidade escrita do indivíduo surdo também tem sua importância reconhecida na filosofia bilíngue, pois assume o fato de que esta língua possibilita uma apropriação bicultural, sendo bastante desejada entre a comunidade surda. Nisto consiste a justificativa para que esta língua apareça como segunda língua (L2) do surdo (PEREIRA e PAULO, 2014, p. 4).

Neste contexto, discutir a educação de surdos implica em considerar que o bilinguismo, conforme também salienta Skliar (2009), tem um valor político que além de construção histórica, cultural e social, precisa ser considerado como uma ruptura entre as [...]

“relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (p.07).

Nesse sentido, este modelo é um caminho para as:

[...] questões que versam sobre legislação; procedimentos didáticos: planejamento, metodologia e avaliação; curriculares; filosofias e/ou tendências educacionais para a pessoa com surdez; entre outros. Contudo, nada disso é possível de forma eficiente se a comunidade escolar não buscar familiaridade no processo de comunicação com a pessoa surda, isto é, buscar conhecer sobre sua língua natural e as possibilidades de aprendizagem com e daquela língua para existir um processo verdadeiramente bilíngue. (RELATÓRIO PROLICEN, 2015, s/p).

Partindo destas observações, nota-se que os conhecimentos acerca das peculiaridades da educação bilíngue de surdos são indispensáveis na orientação das práticas pedagógicas e dos profissionais envolvidos nas escolas direcionadas a essa comunidade.

Assim, aos professores cabe também a apropriação de conhecimentos teóricos, metodológicos e estratégias que incluam recursos específicos para um desenvolvimento eficaz no processo ensino-aprendizagem, rompendo com paradigmas excludentes encontrados em sala de aula.

Em fase disso, o Relatório do Grupo de Trabalho (2013) estabelece que é preciso estarmos atentos as características do ponto de vista objetivo da educação bilíngue, mas, também compreendendo os aspectos de estatutos da Libras e da língua portuguesa; o reconhecimento da Libras e aquisição dessa língua em território brasileiro; além da avaliação educacional e a formação inicial e continuada de professores de surdos.

De acordo com Ferreira & Zampieri (2010) o aspecto inerente à formação docente é um fator indispensável, acima de tudo, para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Para as autoras, nessa fase educacional é fundamental um olhar:

[...] para o processo de desenvolvimento de sua linguagem e, conseqüentemente, para sua constituição como sujeito, por estar a adquirir conceitos fundamentais, valores sociais e éticos. Para tanto, é imprescindível que este sujeito, cuja língua é visuogestual, tenha o conhecimento da língua de sinais, caso contrário, sua imersão deve ser imediata na comunidade surda para que a constituição como sujeito da linguagem ocorra do mesmo modo que a do ouvinte, ou seja, num ambiente em que há uma mesma língua circulante (FERREIRA; ZAMPIERI, 2010, p. 100).

Com base nas afirmações das autoras vem à tona o descompasso na escolarização dos estudantes surdos matriculados nas turmas das professoras A e B, levando em consideração o que demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 4 - QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS E OUVINTES POR TURMA

PROFESSORAS	TURMAS	ALUNOS SURDOS POR TURMA	ALUNOS OUVINTES POR TURMAS
Professora A	4º ano A	01	28
Professora B	2º ano B	02	32

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O demonstrativo acima apresenta que os estudantes surdos têm sido minorias nas turmas das professoras A e B. Contudo, salientamos que estamos nos referindo à minoria linguística, que segundo Cavalcanti (1999), tal questão minoritária está relacionada à [...] “falta de poder e de prestígio social, e não necessariamente ao número de falantes. No caso da população surda no Brasil é importante ressaltar que ela é quantitativamente grande” (In: GESSER; COSTA; VIVIANI, 2009, p. 29).

Como já posto pelas autoras Ferreira e Zampieri (2010), neste momento em concordância com Cavalcanti (1999), percebemos que o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos nas turmas acima vem sendo negado por estarem em sala de aula majoritariamente de ouvintes. Ou seja, onde a língua de prestígio é a língua oral auditiva.

Em Ferreira e Zampieri (2010), para que os estudantes surdos consigam estabelecer o processo linguístico é preciso que estes tenham imersão numa comunidade onde seja possível a troca entre seus pares surdos ou ouvintes fluentes.

Por esse motivo, Skliar (2009), Dorziat (2009), Vasconcelos, Santiago e Rocha (2016) abordam a necessidade de uma educação que coloquem em prática um planejamento educacional que realmente possibilite aos surdos uma participação efetiva e valorizada no meio escolar, não sendo visto apenas como minorias.

De acordo com estes autores para que o desenvolvimento escolar aconteça, são necessários planejamentos que possibilitem propostas curriculares, mudanças metodológicas e que todos os envolvidos no ambiente escolar tenham conhecimento sobre a comunidade e cultura surda, sendo estes por sua vez usuários da língua de sinais.

#### 4.1 PROFESSORES BILÍNGUES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Falar sobre formação de professores envolve também a busca pela valorização destes profissionais. Embora tenhamos nos debruçado em estudos que especificam a necessidade de aquisição de conhecimento, salientamos, portanto, que esta discussão é mutua. Ou seja, na

medida em que os professores necessitam formar seus alunos respeitando às diferenças, estes, por sua vez, precisam ser formados para lidar com a individualidade de cada educando em sala de aula, aborda Padilha (2010). Requerendo, assim, estudos, conhecimento e novos comportamentos frente ao fazer pedagógico.

Padilha (2010) aponta que:

Parece inócuo a afirmação do senso comum e de alguns pesquisadores que insistem em falar que professores não sabem lidar com as diferenças, com a diversidade; que a proposta oficial de inclusão veio pegar de surpresa professores despreparados ou coisa parecida. Também equivocada, me parece, a formação apressada e as chamadas oficinas [...] (PADILHA, 2010, p. 124).

Segundo a autora, os mais diversos manuais e livros chamados de didáticos têm levado os professores a uma atuação docente fragmentada, e o mais grave é que não se tem falado de formação inicial e/ou continuada a partir da consciência política.

Ao situarmos os professores numa dimensão de pertencimento político educacional, além de sua identidade docente para inclusão escolar, estamos querendo reafirmar que [...] “só o conhecimento cada vez mais apurado pode oferecer autonomia aos professores” (PADILHA, 2010, p. 114).

Por isso, insistimos que as questões inerentes à formação de professores de surdos são urgentes, haja vista que enquanto não se efetiva um modelo bilíngue, milhares de surdos [...] “já estão nas salas de aula à espera de se fazer cumprir seus direitos de aprender e participar de ações coletivas de inserção cultural” [...] (PADILHA, 2010, p. 115).

Aqui defendemos que a necessidade de formação inicial e/ou continuada não deve buscar, apenas, oferecer estratégias para solucionar uma demanda, já que a formação docente assume a difícil tarefa de ensinar a todos de acordo com cada necessidade peculiar. Neste trabalho, buscamos reafirmar que a formação docente para atuação com estudantes surdos:

[...] não se recebe como um pacote fechado que se pode abrir e nele encontrar objetos dos quais precisamos para uma ou outra tarefa – é um processo que demanda, entre tantas outras circunstâncias, duas que me parecem fundamentais: “conhecimento específico” e “educação filosófico-sociopolítica”. Nenhuma delas, nem conhecer nem se educar politicamente, é fruto de genialidade, mas, ao contrário, de muitos esforços, muito trabalho; fruto de um desejo de saber para fazer e de pensar sobre o efeito (PADILHA, 2010, p. 117).

Partindo das propostas de formação docente, visto que este processo é contínuo, seguindo os apontamentos de Padilha (2010), tomamos também como referência o que está posto no Relatório do Grupo de Trabalho designado para as políticas de educação bilíngue para surdos, compreendendo que a formação inicial deve acontecer em cursos de graduação

em Pedagogia Bilíngue e em cursos de formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica (RELATÓRIO, 2013, p. 17).

Contudo, apesar do Relatório do Grupo de Trabalho designado para as políticas de educação bilíngue para surdos (2013) propor discussões sobre a necessidade da formação docente para atuar com este público, é visto a partir dos dados iniciais coletados durante as entrevistas com as professoras A e B, que tais abordagens ainda não vêm sendo postas nos cursos de formação inicial e que, tampouco, é oferecido pelos órgãos competentes formação continuada nessa perspectiva.

De acordo com as professoras A e B a discussão sobre educação bilíngue foi posta pela primeira vez nesta entrevista, embora já estejam atuando há alguns anos em escolas que constam com matrículas de estudantes surdos. Vejamos o quadro a seguir e as considerações que seguirão como análise dos dados, para melhor compreensão:

QUADRO 5 – PERÍODO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

PROFESSORAS	ANO DE CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE
Professora A	2014	03 anos
Professora B	2014	04 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao analisarmos o quadro acima fazendo inferência a partir do período de atuação na respectiva escola, tendo em vista que o aluno surdo da professora A está na mesma escola há 04 (quatro) anos, identificamos que, de fato, o atraso no processo de escolarização deste aluno vem se dando por motivos de negligência educacional. Partindo da ideia de que durante 04 (quatro) anos não houve nenhuma preocupação na formação continuada de professores bilíngues para atuar com este aluno.

Esta mesma análise é feita com os dados obtidos na entrevista com a professora B. Foi confirmado, de acordo com a professora B, que os estudantes surdos também estão na mesma escola há 02 (dois) anos. Neste momento, analisamos que até o presente momento também não houve nenhuma intervenção, do ponto de vista da formação docente, para que estes alunos pudessem ter um desenvolvimento escolar.

É o que fica comprovado também a partir da fala da professora A:

Não tive nenhuma formação. Gostaria muito, assim, de participar de formações. Eu nunca participei de formação para trabalhar com surdos.

Por este motivo, buscamos apresentar neste trabalho a importância da formação docente em cursos que ofereçam um novo olhar sobre a educação de surdos. E aqui destacamos o curso de Pedagogia Bilíngue - modalidade à distância - ofertado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, tendo como objetivo a formação de pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, para atuar também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com as orientações do Projeto Pedagógico Curricular - PPC do curso de Pedagogia Bilíngue (2015), o INES, localizado no estado do Rio de Janeiro, por muito tempo [...] “foi à única escola no Brasil a se dedicar à educação das pessoas surdas, recebendo surdos de vários estados brasileiros” (p. 9). Assim, na medida em que estes alunos concluíssem seus estudos, retornavam a suas comunidades para difundir a língua de sinais, sendo este um dos fatores importantes para o reconhecimento e pertencimento da comunidade surda.

Contudo, após décadas de lutas em prol de fortalecimento de políticas públicas para formação de professores bilíngues, visando essa dimensão cultural, em maio de 2006 começou efetivamente a funcionar o curso normal superior bilíngue do INES, inicialmente com duas turmas de 30 estudantes cada, nos turnos diurno e noturno.

Atualmente, após várias mudanças legislativas e na própria estrutura curricular (ver o PPC do curso<sup>5</sup>), reconhecido pelo MEC, de acordo com o decreto nº 6.320/07, Art. 36, inciso VII que redefiniu os termos de competência do INES para ofertar o Ensino Superior, vem sendo oferecido aos profissionais que desejam atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, além de contemplar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma formação bilíngue para trabalhar com estudantes surdos.

Além da formação docente, a implantação do curso de Pedagogia Bilíngue busca promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas da surdez, além de avaliações dos métodos, técnicas e dos recursos didáticos utilizados visando à melhoria da qualidade do ensino para pessoas surdas.

O PPC do curso de Pedagogia Bilíngue (2015) tem apontado que a proposição de uma educação para surdos e seus desdobramentos político- pedagógicos ainda são um fato novo no cenário educacional brasileiro. Diante disso, a busca por uma nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo das políticas públicas brasileiras através dos movimentos sociais de surdos e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da linguística e educação.

---

<sup>5</sup> Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (2015). Disponível em <<http://neo.ines.gov.br/neo/>>. Acesso em: 23 de abr. de 2019.

De fato, o crescente aumento de estudantes surdos nas redes regulares de ensino, além da forte demanda ainda não atendida por docentes capacitados para atuarem com alunos surdos tem sido também discussões levantadas pelo INES. Diante disso é que o instituto, no ano de 2018, buscou promover a formação de professores bilíngues (Libras- Língua Portuguesa) em 13 (treze) Universidades Federais (Polos) no Brasil que oferecem o Curso de Pedagogia Bilíngue por meio de ambiente virtual de aprendizagem e de atividades presenciais obrigatórias, que ocorrem preferencialmente aos sábados, segundo calendários acadêmicos a serem divulgados no início de cada semestre letivo pelo INES.

No momento atual, os polos de Educação Bilíngue, de acordo com o Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>6</sup>, estão situados nas seguintes instituições:

- Instituto Nacional de Educação de Surdos INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos; Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia; Universidade do Estado do Pará; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal da Bahia; Universidade Federal da Grande Dourados; Universidade Federal de Lavras; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de São Paulo; Universidade Federal do Ceará; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue.

Ainda que os movimentos em torno da educação de surdos venham buscando colocar em pauta que a formação de professores bilíngues, é urgente que as instituições de ensino superior estabeleçam parcerias com os órgãos competentes para suprir uma demanda necessária na educação básica, pois a escassez de formação inicial e continuada para profissionais atuantes com este público é alarmante, requerendo cada vez mais dos docentes saberes e práticas inclusivas .

#### **4.1.1 Práticas inclusivas em sala de aula**

Trazer em análise o fazer pedagógico com respeito às diferenças, em Padilha (2010), é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, especialmente por se tratar de elaborações de atividades e/ou conhecimento das especificidades dos estudantes surdos, além

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://neo.ines.gov.br/neo/>>. Acesso em: 23 de abr. de 2019.

do processo de avaliação da aprendizagem. E para a autora, isso vem acontecendo pela ausência de uma política pedagógica que estabeleça a efetivação de práticas educacionais voltadas a este público.

Segundo Padilha (2010) é pertinente destacar que para isso ocorrer é preciso que os envolvidos neste processo escolar compreendam que:

O cotidiano da sala de aula, as relações estabelecidas face a face, a escolha dos conteúdos e dos modos de ensiná-los, a avaliação, a atenção a cada necessidade dos alunos são esferas que não se separam, de forma alguma, das decisões políticas que afetam as decisões individuais. Um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas (PADILHA, 2010, p. 114).

É fato que os desafios em sala de aula enfrentados pelos professores não pode estar separados ou desarticulados das políticas públicas educacionais como saliente a autora, pois, tais desafios têm sido indicadores de que as “propostas inclusivas” têm causado além de confusões teóricas, frustrações nas práticas docentes.

É o que comprovamos nas falas a seguir: “eu tenho muita dificuldade na hora da avaliação, não sei o que fazer” (Professora A); “eu não consigo fazer adaptações das avaliações” (Professora B).

A abordagem dessa questão supõe uma análise de que as professoras atuantes nos anos iniciais não se sentem preparadas para construção de ferramentas avaliativas para os alunos surdos. Para Padilha (2010), isso comprova que a atuação docente com estudantes surdos exige conhecimentos e práticas que ultrapassem os discursos que circulam sobre o “não saber fazer”.

Padilha (2010) ainda destaca que o professor precisa enfrentar o espaço da sala de aula, se comprometendo com o ensino, de acordo com as condições e necessidades de cada estudante. Para isso, o professor deve entender que o simples fato do acesso à sala de aula não é condição suficiente para acabar com a exclusão educacional.

No tocante a avaliação, buscando repensar as práticas avaliativas, consideramos o que está posto na Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos (2013), compreendendo-a como um processo contínuo, e não simplesmente como mero instrumento para medir, selecionar e promover os estudantes. Para tanto, numa abordagem bilíngue, os instrumentos de avaliação buscam manter o foco:

[...] na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de sinais gravadas em vídeos configuram uma forma de avaliação bastante apropriada (RELATÓRIO, 2013, p. 14).

Por esse motivo, a filosofia bilíngue luta pela valorização de que os professores compartilhem os conhecimentos a partir de escolhas coerentes, tanto do ponto de vista teórico quanto às práticas pedagógicas. Neste modelo de educação para surdos a discussão recai na formação docente, pois este panorama requer dos professores uma participação em ações que contribuam para o processo escolar de seus alunos. Logo, requerendo do professor que ao avaliar seus alunos ou preparar suas aulas, por exemplo, este busque:

[...] construir estratégias de ensino, fazendo uso de recursos essencialmente visuais como: maquete, cartazes, mapas, objetos concretos, imagens diversas, desenho, brincadeiras, jogos interativos, jogos eletrônicos, livros, informática, dinâmicas, dramatizações, sessão de filmes, aula passeio e contextualização de situações vividas, mantendo acima de tudo, um diálogo na língua de sinais permanente com os alunos, promovendo neste processo de conhecimento, a inclusão dos mesmos. (RELATÓRIO PROLICEN, 2015, s/p).

Na prática bilíngue, se faz necessário que as aulas sejam pensadas com objetivos a alcançar as especificidades linguísticas do surdo, e que neste processo a figura do professor bilíngue em (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), seja primordial no processo ensino-aprendizagem. Não havendo interferência direta de outro profissional. Considerando então que no sistema bilíngue a relação entre professores e alunos surdos dar-se-á de maneira direta.

Nesta discussão, vale ressaltar que o profissional intérprete de Libras educacional, que neste caso é uma pessoa fluente na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, e por sua vez contribui na interação comunicacional entre surdos e professores ouvintes, não se fará presente em sala de aula, tendo estes profissionais outros espaços de atuação no ambiente escolar como propõe a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos (RELATÓRIO, 2013).

Contudo, o foco direcional desta filosofia não está apenas em proporcionar aos surdos o desenvolvimento das potencialidades de ler, escrever e comunicar-se em língua de sinais. É fato que a utilização da língua de sinais no ambiente escolar é um dos marcadores da construção bilíngue, todavia, Dorziat (2009), esclarece que embora a língua de sinais ofereça:

[...] condições de os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, através da apropriação dos conceitos científicos, disponíveis na educação formal. [...] o uso dessa língua, como disse anteriormente, apesar de critério básico, não deve ser visto como solução de todos os problemas que se apresenta no ensino. (DORZIAT, 2009, p. 29 – 30).

Para tanto, é importante a elaboração de trabalhos pedagógicos que promovam o aprendizado dos alunos surdos entre seus pares ou ouvintes fluentes na Libras, desenvolvendo

atividades em grupo, utilizando a língua de sinais e permitindo a troca de experiências de vida, favorecendo assim a construção da sua autoafirmação enquanto sujeito.

É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com surdos adultos e pares surdos, usuários da Libras, e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois apenas por meio desta língua, poderão ampliar suas relações com o mundo e desenvolver suas funções mentais superiores, processos estes mediados por signos. (LODI & LACERDA, 2010, p. 36).

É notório que se faz necessário não apenas a presença de professores fluentes na língua de sinais, em sala de aula, mas, que todos os profissionais envolvidos possuam conhecimento sobre a filosofia bilíngue para que a partir daí elaborem-se estratégias educacionais verdadeiramente voltadas ao surdo, portanto, favoráveis ao seu processo de aprendizagem.

A educação bilíngue para surdos tem encontrado grandes desafios, mas é importante considerar que os surdos clamam pela criação de salas ou escolas bilíngues com professores habilitados na área. E este modo de produção, como afirma Padilha (2010) tem comprovado que os surdos exigem que os espaços escolares ultrapassem à lógica da piedade, da boa vontade e de esparsas adaptações in(ex)cludentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das inferências entre as literaturas na área da educação de surdos, as políticas educacionais para este público e o que as professoras A e B, participantes dessa pesquisa, declararam a partir das entrevistas, é possível definir que tipo de proposta vinha se desenvolvendo em sala de sala. Haja vista, que se buscou analisar como estas professoras estavam conduzindo a escolarização dos estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e quais os impactos para educação destes alunos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Portanto, buscamos trazer a este trabalho uma abordagem diferenciada sobre a compreensão do ser surdo e os principais aspectos relacionados à escolarização destes alunos - língua, identidade e cultura - compreendendo a pessoa surda para além de um modelo médico-terapêutico.

Diante disso, foi possível identificar que as professoras A e B viam seus alunos surdos a partir da concepção de deficiência e não como sujeitos que possuem língua, cultura e identidades diferentes. Ao mesmo tempo foi possível analisar também as falhas alarmantes no processo escolar, dentre as quais destacamos a não compreensão sobre a surdez, portanto, não compreendendo o surdo, logo, foi identificado que as professoras não adotavam nenhum modelo educacional que contribuísse com a escolarização de seus educandos.

A partir da pesquisa realizada também analisamos que as professoras A e B desconhecem as propostas políticas que versam sobre educação de surdos, bem como apontaram a ausência de uma proposta única definida pelas escolas onde atuam, ficando a critério das professoras definirem estratégias que julguem pertinentes. A saber, por exemplo, que o AEE – Atendimento Educacional Especializado como alternativa inclusiva para surdos, como está disposto nas recomendações do MEC, ainda que reconheçamos que este modelo nem de longe é o ideal, vem sendo oferecido.

Salientamos também que as professoras A e B acreditam que suas salas de aulas são inclusivas, mas suas estratégias são desencontradas, não se relacionando com a literatura vigente, tampouco, com a legislação nacional, pois desconhecem a língua de sinais, não conseguem transmitir os conteúdos curriculares para seus alunos, tampouco, avaliá-los.

É notório que vemos a matrículas de pessoas surdas no ensino regular, anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo a primeira etapa oferecida pelo MEC, porém, tal efeito vem sendo interpretado como fenômeno inclusivo que tende somente a favorecer positivamente os

indivíduos. No entanto, o que não se verifica nestes dados, é a qualidade desta inserção social, e as reais possibilidades de aprendizagem para os sujeitos surdos.

De modo geral, como já posto, nas escolas A e B vêm sendo oferecido a matrícula dos estudantes, mas, por exemplo, não há o AEE nas três modalidades previstas na lei: ensino de Libras, ensino em Libras e ensino de português para os estudantes surdos. Além disso, tem havido desentendimentos sobre o real papel das intérpretes de Libras em sala de aula que por vezes são vistas como cuidadora e/ou professoras de Libras. Evidencia-se, ainda, que toda a responsabilidade comunicacional é atribuída às intérpretes, ocorrendo certa disresponsabilização das professoras com a educação de surdos.

Identificamos que, especificamente nas Escolas A e B de Pedras de Fogo, vem se delineando um quadro preocupante: de um lado, matrículas no ensino regular de alunos surdos, no ensino fundamental, mas não há uma educação de fato que os possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, há apenas uma inserção, sem respeito à língua do surdo nem ações inclusivas que garantam acessibilidade à pessoa surda.

Assim, de acordo com análise dos dados coletados nesta pesquisa, identificamos que as professoras A e B alvo de nossa análise possuem um conhecimento sobre inclusão falho, ou seja, limitado apenas à inserção dos educandos surdos nas escolas em destaque. Assim, tornando-se possível identificar que para estas profissionais, a inclusão ampara-se no modelo assistencialista.

Contudo, o mais alarmante é que em nenhum momento estas profissionais que lidam diretamente com os alunos surdos, buscaram fazer referência a alguma Política de Inclusão defendida em território brasileiro, apenas se questionam sobre dificuldades enfrentadas no processo de educação de surdos.

É notório que não há uma única causa para esta educação de fato não acontecer, são muitos os motivos que dificultam a educação de surdos, mas, nesse estudo, nos interessou focar na questão das professoras, ou seja, o papel que estas vêm exercendo nas Escolas A e B. Os resultados apontaram para o fato de que aqui, o efeito de educação inclusiva vem sendo interpretado apenas como fenômeno de matrículas.

De modo geral, podemos afirmar que as professoras A e B não possuem uma formação comprometida com este modelo orientado pelas políticas nacionais, pois, possivelmente não há na formação dada pela rede municipal discussões sobre uma abordagem inclusiva, nem se cobra da formação inicial destes profissionais este viés. As professoras entrevistadas não têm formações diretamente ligadas à inclusão ou à educação de surdos, o que deixa uma lacuna significativa. Do mesmo modo, na formação continuada dada aos

sujeitos da pesquisa não há preocupação com a formação nesta direção, ficando a critério de cada uma buscar tal entendimento, informação e conhecimento a respeito.

Outro fator que nos preocupa é que mesmo as professoras atuando diretamente no processo de escolarização dos alunos surdos, não nos trouxeram nenhuma discussão sobre os meios legais que asseguram aos educandos surdos um modelo de educação que os propiciem um aprendizado significativo, e que contribua no seu desenvolvimento enquanto cidadãos de direitos, demonstrando então ter pouco conhecimento sobre educação de surdos, e nenhum conhecimento acerca de educação bilíngue de surdos.

A presente pesquisa ainda nos revela que o que vem sendo defendido em território nacional pela política de educação inclusiva, não é cumprida no cotidiano das salas de aulas das professoras A e B. E, ainda no tocante à educação de surdos há muitas lacunas que comprometem a qualidade da educação ofertada a esta parcela da população, que durante anos amargam uma história de exclusão educacional.

Entendemos que muitas lacunas estão na formação inicial, mas, acreditamos que outra parte deste equívoco é fruto da própria política de inclusão de surdos que busca se implantar nas escolas A e B de Pedras de Fogo, pois, estas não estão em consonância com os interesses e reivindicações da comunidade surda.

Sendo assim, é pertinente dizermos que a formação destas profissionais está deficitária, e que isso compromete seu desempenho ético, político e técnico. E ressaltamos que uma mudança nesta direção será de grande contribuição no processo de educação de surdos.

Com isto, abordamos que na prática, as professoras apresentam apenas “tentativas” de incluir os surdos, mas não possuem as competências necessárias para efetivar este modelo. Deixando claro que desconhecem o papel da escola inclusiva, os significados da inclusão de surdos, e sobre a educação bilíngue de surdos. Para tanto, é pertinente que se ofereça a estas profissionais “formações continuadas na perspectiva de educação de surdos”, pois seguramente esta é uma estratégia que tende a contribuir para que nossa legislação saia do papel e alcance o chão da escola.

Por fim, concluímos então que as políticas públicas de educação para surdos ainda deixam lacunas do ponto de vista legal e prático, isto é, por um lado existem propostas de educação para surdos, porém, não são suficientes para garantir a superação das barreiras de comunicação e aprendizagem desses indivíduos, e por outro lado temos na escola modelos dicotômicos que denuncia um quadro preocupante de como está se dando esta educação.

Portanto, acreditamos ser preciso uma reformulação mais direcionada nas políticas públicas de educação de surdos, no objetivo de que estas acompanhem as aspirações atuais de paradigmas metodológicos educacionais para a comunidade surda. E, para, além disto, acreditamos que se faz necessário ainda oferecer formação inicial e continuada mais eficaz para os profissionais que trabalham com os surdos, pois só assim a inclusão será efetivada com qualidade e atenderá as premissas legais que se espera da educação.

Diante disso, propomos de acordo com a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos (2013), apresentar as metas com vias a minimizar os desafios para educação de surdos no município de Pedras de Fogo.

Visando oferecer um melhor delineamento para educação de surdos, buscaremos oferecer à secretaria de educação desse município a possibilidade de repensar sobre a estruturação de uma política voltada para educação de surdos, a saber, que o primeiro passo é implantar no Projeto Político Pedagógico das escolas envolvidas um novo olhar para esses alunos. Além do mais, dialogar sobre a necessidade de que todos profissionais atuantes na escola possam conhecer e valorizar a língua de sinais utilizada pelos estudantes surdos.

Além disso, acreditamos ser possível, a partir das análises que puderam revelar que os alunos surdos estão matriculados em escolas distintas, possibilitar que seja organizada uma proposta de escola polo. Haja vista que o quantitativo de alunos surdos não é suficiente para propor uma escola ou sala bilíngue para surdos, como especificado nos documentos oficiais. Assim, ficando a cargo da própria secretária de educação o direcionamento de qual seria a escola contemplada com este modelo, além de oferecer aos funcionários envolvidos cursos de Libras e fundamentos conceituais da educação de surdos. Além da presença de professores surdos.

Todavia, alertamos que é preciso ter clareza que esta organização escolar não se configura em um modelo bilíngue, porém, no momento atual será de extrema importância para que os estudantes surdos possam estar entre seus pares e ouvintes usuários da língua de sinais.

Salientamos ainda que dentre todos os pontos já levantados, a formação docente numa perspectiva de educação bilíngue de surdos será de grande relevância a ser abordada em trabalhos futuros, tendo em vista, que a discussão desta temática logicamente não se esgota nesta dissertação de mestrado.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**: dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 25 de jan. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 25 de jan. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE, 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 06 de abr. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 23 de abr. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/01 - Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 23 de abr. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. DELTA vol. 15, nº. Especial – São Paulo, 1999. p. 385 – 417.
- COSTA, Maria C. C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Editora Moderna, 2005.
- DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 27 – 40.
- FERREIRA, Maria C. C.; ZAMPIERI, Marinês A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 99 – 112.
- FENEIS. **Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE, 2013**.
- GESSER, Audrei; COSTA, Maria J. D.; VIVIANI, Zélia A. **Linguística aplicada ao ensino de línguas**. Florianópolis – SC, 2009.

KELMAN, Celeste. A.; LAGE, Aline. L. S.; ALMEIDA, Simone. D. Bilinguismo e educação: práticas pedagógicas e formação de professores. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro-RJ, 01, dossiê 44, p. 115 – 145, jul-dez 2015.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Vileta Porto. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. In: IX congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Paraná, 2009.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 15-26.

LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 11 – 32.

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 3, n. 5, ago, 2005.

MINAYO, Maria C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, pp. 61-77, 2015.

PADILHA, Anna M. L. Desafios para formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 113 – 126.

PLETSCH, Márcia D. A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Editora UFPR**. n. 33, p. 143-156, 2009.

PAULO, Joeliton. F. S.; SANTIAGO, Sandra A. S. O profissional intérprete da língua de sinais e sua atuação no ambiente escolar. In SANTIAGO, Sandra. A. S. (Org.). **Problematizando a inclusão do estudante surdo – da educação infantil ao ensino superior**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p.127-148.

PEREIRA, Douglas W. Q.; PAULO, Joeliton F. S. de. A educação de surdos numa abordagem bilíngue: Uma análise crítica-reflexiva sobre o AEE nas escolas polos. In: **I Seminário Nacional do NEMDR**, 2014, Bananeiras. *Anais...* Paraíba: Bananeiras, 2014.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMAS, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

**Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2015**. Disponível em: <<http://neo.ines.gov.br/neo/>> Acesso em: 23 de abr. de 2019.

**Relatório Final do Projeto Prolicen, 2015**. João Pessoa: UFPB, 2015 (não publicado).

**Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEEP, 2013.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnica.** São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SÁ, Nídia R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

SANTIAGO, Sandra A. S. **A história da exclusão de pessoas com deficiência: elementos sócio-econômicos, educacionais e religiosos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SILVA, Angela C. da; NEMBRI, Armando G.. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação.** Porto alegre: Editora Mediação, 2010 (2. Ed. Atual. Ortog.).

SKLIAR, Carlos. Org. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórico sobre a psicologia e a educação dos surdos. In. SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. Org. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda / Karin Strobel.** 2. ed. Ver. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TURETA, Beatriz dos R.; GÓES, Maria C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. D. de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 81-98.

VASCONCELOS, Norma. A. L. M. L.; SANTIAGO, Santiago. A. S.; ROCHA, Luiz R. M. R. Necessidade e direito à escola bilíngue para surdos: o discurso dos próprios sujeitos. In ROCHA, Luiz. R. M.; OLIVEIRA, Jáima. P.; REIS, Márcia. R. (Org). **Surdez, Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais.** Curitiba: Editora CRV, 2016, p.87-103.

WORTMANN, Lúcia M.; COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H. sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação.** Porto Alegre (impresso), v. 38, n.1, p. 32-48, jan. –abr., 2015.

## APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**



Prezada Professora

A pesquisa intitulada **“ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”** analisa a atuação docente com estudantes surdos. Para tanto, será realizada por Joeliton Francisco Sousa de Paulo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena (PPGE/UFPB).

O objetivo geral do estudo é analisar como os professores ouvintes vêm conduzindo a escolarização de estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Pedras de Fogo-PB.

Esperamos, com isso, contribuir para produção de conhecimento na área, por meio de momentos, posteriores a pesquisa, discursivos e reflexivos sobre a formação docente numa perspectiva bilíngue para inclusão de estudantes surdos.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração como participante direto do projeto, através de entrevistas, como também a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações em revista científica, mantendo em sigilo seu nome e os dos demais sujeitos envolvidos. Além disso, esclarece-se que esta pesquisa não lhe oferece risco previsível de qualquer natureza.

Sua participação, como sujeito nesta investigação será inteiramente voluntária e, portanto, você não será obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano pessoal e/ou profissional.

O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

**\*Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou o meu consentimento para que se realize a pesquisa.** Também estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Pedras de Fogo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente trabalho, por favor, entrar e contato com o mestrando Joeliton Francisco Sousa de Paulo – (83) 9 9927-6958, [joellygnton@hotmail.com](mailto:joellygnton@hotmail.com) - e/ou com o orientador, Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena - lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação – UFPB (83) 9 9958-9299, [cacolucena@gmail.com](mailto:cacolucena@gmail.com).

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante: \_\_\_\_\_

### TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

1. Me fala um pouco da tua formação acadêmica.

### TRABALHANDO COM ESTUDANTE SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:

2. Como está sendo para você trabalhar com estudante surdo?
3. Para você o que é ser surdo?
4. Para você o que significa inclusão de estudantes surdos?
5. Como você se comunica com o aluno surdo?
6. Como é a relação do estudante surdo com você e os demais colegas?
7. O aluno surdo participa de todas as atividades em sala de aula? De que forma?
8. Em sua sala de aula tem intérprete de Libras? Em que ocasiões este profissional atua?
9. Já ouviu falar sobre Educação Bilíngue para surdos?
10. Você tem algum suporte pedagógico na escola para o estudante surdo?

**ANEXO 1 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Ilmo Sr. Prof. Ms. Belarmino Carneiro da Silva Neto,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“ATUAÇÃO DOCENTE COM ESTUDANTES SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, na rede municipal de ensino da cidade de Pedras de Fogo - PB, pelo mestrando Joeliton Francisco Sousa de Paulo, com o seguinte objetivo: Analisar como os professores ouvintes vêm conduzindo a escolarização de estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Pedras de Fogo-PB. Dessa maneira, solicitamos autorização para identificação das escolas e turmas que tenham estudantes surdos matriculados nesta etapa de ensino, a fim de estabelecer contato e posteriormente realizar entrevistas com os professores atuantes com este público alvo.

Ressaltamos que em eventuais publicações desta pesquisa os nomes das instituições, sujeitos da pesquisa, bem como os demais dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessário.

Pedras de Fogo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena  
**Orientador da Pesquisa**

---

Joeliton Francisco Sousa de Paulo  
**Pesquisador Responsável da Pesquisa**

**Concordamos com a solicitação**       **Não concordamos com a solicitação**

---

Prof. Ms. **Belarmino Carneiro da Silva Neto** – **Secretário de Educação**