



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE-IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES**

DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA

O SURDO: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

HUMAITÁ/AM

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE-IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES**

DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA

O SURDO: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ/AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T266s	Teixeira, Danilza de Souza O surdo: entre o real e o imaginário / Danilza de Souza Teixeira . 2021 134 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Aldair Oliveira de Andrade Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Educação de surdos. 2. Identidade surda. 3. Atendimento Educaional Especializado. 4. Políticas Públicas. I. Andrade, Aldair Oliveira de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

TERMO DE APROVAÇÃO

DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA

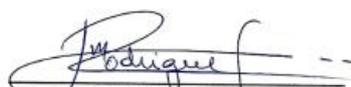
O SURDO: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), defendida e aprovada em 27 de agosto de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade
Presidente/Orientador



Prof. Dr. Ruth Maria Rodrigues Garé
Membro Titular Externo 1 – PUC/Campinas



Prof. Dr. Valmir Flores Pinto
Membro Titular Interno 2 – PPGECH/UFAM

Humaitá/AM, 27 de agosto de 2021.

Todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde de que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural.

Skliar

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos caminhos trilhados por minha alma, tem me iluminando nas diversas roupagens terrenas. Aos meus avós-pais que me criaram, superaram desafios extenuantes sem desistir da jornada de me proporcionar educação, o caminho da roça não era o que desejavam para mim e mesmo sofrendo a dor da separação colocaram-me para estudar na longínqua Parintins. Sei que velando por mim de onde estiverem, porque o desencarne não separa quem se ama.

Aos meus pais biológicos que me deram a vida e souberam entregar-me para meus avós, para que nos dias de velhice tivessem a alegria de ter alguém para lhes acompanhar e cuidar, esse desprendimento pode ser olhado como falta de amor por outras pessoas, para mim, é a dádiva que se faz presente em cada gesto do amor de Deus para com seus filhos. A mim, coube entender o que Deus planejou para meu crescimento, como FILHA DA LUZ.

A minha filha Maria Eduarda Teixeira Azedo, que mesmo sentindo a dor da distância, vivenciando os desafios da transição para a adolescência, soube me esperar e compreender-me. O amor de mãe é capaz de proteger um filho em qualquer lugar e distância. Ao meu esposo Rainan Muller que me acompanhou na jornada de estudante, compreendendo que o amor é o que nos mantém fortalecidos.

Ao meu tio (irmão) Jocimar Pereira e a minha cunhada Sálvia Rodrigues, que se dispuseram a cuidar de minha filha no período que me ausentei de Parintins, não tem preço esse ato de amor, agradecida sou para sempre. Aos meus tios (irmãos) e, a meus irmãos por serem minha fonte de incentivo e esperança.

Ao meu orientador, Professor Dr. Aldair Oliveira de Andrade, que no meu desespero soltava as rédeas para EU me encontrar e na tranquilidade apertava-as para não perder a direção. Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente — Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), pelos ensinamentos em cada disciplina ofertada.

Aos meus colegas do PPGECH, pela amizade, alegrias e desafios que partilhamos na jornada de estudantes, em especial ao Samuel Filho, que foi mais que um colega, um irmão para todas as horas. Os laços se formam e se entrelaçam para sempre. Juntos somos mais fortes.

RESUMO

Diante do desafio da educação para surdos, e da perspectiva da inclusão no município de Parintins, Amazonas, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a educação de surdos no município de Parintins, a partir dos seguintes objetivos específicos: discorrer sobre as políticas públicas e a inclusão/exclusão de surdos; descrever o Atendimento Educacional do surdo nas escolas regulares na zona urbana e rural e refletir sobre o processo de construção identitária dos surdos. Nesta pesquisa realizamos pesquisa de campo, bibliográfica e documental e como fundamento teórico metodológico o método fenomenológico. Mostramos a partir de uma pesquisa qualitativa descrever a interpretação do mundo da vida para os sujeitos participantes da pesquisa. O estudo evidenciou a complexidade da construção de uma escola inclusiva para o atendimento das especificidades dos estudantes com surdez, dissonâncias no processo de ensino-aprendizagem, entraves no processo de comunicação entre os educadores, planejamento inadequado ou inexistente no do processo educacional, formação docente inadequada ou ineficiente para educação de estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos; Identidade Surda; Atendimento Educacional Especializado; Políticas Públicas.

RESUMEN

Teniendo como reto la educación para sordos y la perspectiva de inclusión en la ciudad de Parintins, Amazonas, el presente estudio tuvo como objetivo comprender la educación de las personas sordas en la ciudad de Parintins, a partir de algunos objetivos, analizando las políticas públicas y la inclusión/exclusión de sordos; describiendo la atención educativa del sordo en las escuelas regulares de las zonas urbanas y rurales, y reflexionando sobre el proceso de construcción de la identidad de los sordos. Para ello, se realizó un estudio de campo, bibliográfico y documental, y se utilizó el método fenomenológico como base teórica metodológica. A partir de un análisis cuali-cuantitativo, se buscó describir la interpretación del mundo, de la vida para los sujetos que participan en la investigación. El estudio mostró la complejidad de construir una escuela inclusiva para atender las especificidades de los alumnos con sordera, las disonancias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las barreras en el proceso de comunicación entre los educadores, la inadecuada o inexistente planificación en el proceso educativo y la inapropiada o ineficaz formación docente para la educación de alumnos sordos.

Palabras clave: Educación para sordos; Identidad sorda; Atención educativa especializada; Políticas públicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atendimento em Libras	80
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957	40
Quadro 2: O Regimento Interno aprovado pela Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009.....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Programas e Ações de Desenvolvimento inclusivo	48
Tabela 2: Atividades realizadas pela coordenação de educação inclusiva	58
Tabela 3: Formação dos monitores	65
Tabela 4: Alunos entrevistados	67
Tabela 5: Compreensão do processo de Ensino-Aprendizagem	68
Tabela 6: Descrição dos graus da surdez.....	72
Tabela 7: Perfil dos Professores de SRM	75
Tabela 8: Alunos matriculados na Rede Municipal	83
Tabela 9: Quadro de Ações.....	89
Tabela 10: Alunos entrevistados.....	93

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Apoio ao Aluno Surdo
CESP	Centro de Estudos Superiores de Parintins
FAMETRO	Faculdade Metropolitana
INES	Instituto Nacional de Educação Surdos
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIME	Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Parintins
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TECLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS TONALIDADES CONCEITUAIS	19
1.1. ENTENDENDO UM POUCO A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	19
1.2. PRIMEIROS ENSAIOS EDUCACIONAIS.....	24
1.3. PARADIGMAS E ESTIGMAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	26
1.4. LÍNGUA DE SINAIS	30
1.5. AQUISIÇÃO DA LINGUA PORTUGUESA COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1) E LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2).....	32
1.6. LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA (LIBRAS).....	33
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: SONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS	35
2.1. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS.....	35
2.2. MODELO EDUCACIONAL NO INES	43
2.3. A ESCOLA COMUM INCLUSIVA PARA PESSOAS SURDAS.....	47
2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO AMAZONAS ..	52
2.5. A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PARINTINS/AMAZONAS.....	54
2.5.1. A educação de surdos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Parintins	56
2.6. OS PROFESSORES (AS) E O <i>MODUS OPERANDI</i>	59
2.6.1. Os Professores de sala de aula e o <i>modus operandi</i>	60
2.6.2. Os professores (as) na SRM e o <i>modus operandi</i>	73
2.7. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SEMED.....	81
2.7.1. Formação para atuar na educação inclusiva	85
CAPÍTULO III - O MUNDO DO SURDO E O SURDO NO MUNDO	93
3.1. O SURDO E SUA IDENTIDADE	93
3.2. O SURDO A FAMÍLIA E A ESCOLA	98
3.2.1. A família.....	98
3.2.2. A escola	100
3.2.3. E o surdo?.....	104
3.3. O SURDO E A SOCIABILIDADE.....	105
CONSIDERAÇÕES	111

REFÊRENCIAS	114
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é assegurada desde a Constituição de 1988 e estruturou-se com a Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005. Desde então, políticas públicas específicas são implementadas para a educação dos surdos nos estados e municípios brasileiros. No entanto, em decorrência dos aspectos territoriais do Amazonas, a operacionalização de programas e projetos torna-se um desafio, visto que as características regionais inferem em sua capilaridade.

A presente pesquisa não trata apenas da concretização de resultados que se encontram sistematizados nesta dissertação, visto que se configura como um processo maior, sendo necessário remontar o percurso de forma breve. Quanto a isso, a pesquisa nasceu das inquietações de minha trajetória como profissional, evidenciadas com a possibilidade de cursar a pós-graduação. Como docente, atuei em vários segmentos educacionais, assim as experiências adquiridas neste percurso foram fundamentais para a tessitura do projeto que deu vida a este estudo.

As lembranças do momento que adentrei na escola de Áudio e Comunicação Pe. Paulo Manna, instituição filantrópica fundada pela Diocese Parintins, primeira a ofertar educação para surdos no município, surgiu como um filme na tela da minha memória, estava apreensiva e não conhecia nada sobre surdos. O magistério, em nível médio, não oferecia formação sobre pessoas com deficiência, contudo a correnteza que nos leva à descoberta do mundo e aprendizagem fez-me atracar nesse porto.

Cheguei com medo, mas não desisti do desafio, enfrentei o banheiro e me vi em um espaço de surdos. Quando suas mãos mexiam, eu ficava inerte, não conseguia disfarçar o encontro com um mundo novo.

Foi nesse espaço que aprendi os primeiros sinais, não foi fácil, um constante aprender e reaprender. Cheguei em 2000 e, a partir de 2008, conviver com os surdos foi primordial para minha aprendizagem da Língua Sinais Brasileira (Libras), ninguém melhor do que eles para ensinar. No mesmo período, trabalhei com surdos na rede estadual.

O convívio, nesses espaços, levaram-me para a Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer¹ (SEMED), trabalhar nessa instituição possibilitou-me

¹ Doravante nesta pesquisa SEMED/PIN

conhecer a educação de surdos na zona urbana e rural do município. Atuei de 2008 a 2012 na rede municipal, em 2012 saí para assumir o concurso público como professora intérprete na rede estadual. Em 2014, ao passar no concurso público para a Universidade Federal do Amazonas, iniciei a carreira docente no ensino superior, ministrando as disciplinas de Libras e Educação Especial.

A cultura amazônica é rica em imagens e simbologias dos mitos e lendas que compõe o imaginário do ribeirinho², herança cultural dos povos indígenas, do colonizador em busca do “El Dourado”, dos retirantes nordestinos que migraram para o Norte no final o século XIX e início do século XX, no denominado ciclo da borracha, onde o idealizado se demonstrara trágico e cruel. Assim, o tema da dissertação surgiu da inquietação em usar imagens que retratassem essa realidade, para evidenciar o que é real e o que é imaginário na educação de surdos no município de Parintins.

No aspecto de formação cultural, o país vem, ao longo de algumas décadas, traçando políticas educacionais para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, entre essas, o surdo, excluído historicamente desta construção.

Para elucidar o objeto, foram elencadas algumas questões norteadoras: como aconteceu a trajetória da educação de surdos em Parintins/AM? Como está sendo implementada a educação de surdos na rede municipal de Parintins/AM? Os critérios para seleção de professores para o AEE e intérpretes estão de acordo com o Decreto 5.626/05? Qual a percepção do surdo sobre sua identidade?

Desta forma, essa pesquisa tem como objetivo principal compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, com os seguintes objetivos específicos:

- Discorrer sobre as políticas públicas e inclusão /exclusão de surdos;
- Descrever o Atendimento Educacional do surdo nas escolas regulares na zona urbana e rural do município de Parintins/AM;
- Refletir sobre o processo de construção identitária dos surdos.

O estudo foi realizado na cidade de Parintins, localizada na Mesorregião Centro Amazonense, o município faz divisa entre os estados do Amazonas e Pará. Sua população estimada é de 114, 273 pessoas, possui taxa de escolarização de 93% entre alunos de 6 a 14 anos (CENSO, 2010), que pertencem a 151 escolas de ensino

² FRAXE, T. de J. P; PEREIRA, H. dos S; WITKOSKI, A. C. Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007

fundamental e 13 escolas de ensino médio (IBGE, 2010).

Parintins está localizada à margem direita do Rio Amazonas, a 325 quilômetros de distância da capital Manaus, em linha reta, e por via fluvial, a 420 quilômetros (PLANO PLURIANUAL 2014), estendendo-se em uma área de 5.956,047 km².

Atualmente, existem algumas instituições de nível superior no município: o Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (ICSEZ/UFAM), Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), entre outras. A cidade transformou-se em um polo educacional, recebe alunos de vários lugares do Amazonas e do Brasil.

Com relação ao percurso metodológico, escolheu-se a abordagem fenomenológica, visto que esta permite enxergar, nas entrelinhas, as vivências e a subjetividade dos envolvidos. Além disso, a fenomenologia, para além de uma Filosofia, caracteriza-se como um método que busca a compreensão dos fenômenos, “a descrição daquilo que se manifesta em si mesmo a consciência, que se dá, que se torna visível” (MORAES; GALIAZZE, 2016, p. 22).

Quanto aos aspectos operacionais metodológicos, este estudo caracteriza-se como pesquisa quali-quantitativa, em que a primeira propicia uma interpretação do mundo real a partir das perspectivas dos sujeitos, com foco nos processos e não apenas nos resultados (MOREIRA, 2008); e a segunda, por proporcionar estudos descritivos que investigam as características de um fenômeno como tal (RICHARDSON, 2012).

Inicialmente, solicitou-se a SEMED/PIN autorização para realização da pesquisa em julho de 2019, em seguida a coordenação de Educação Inclusiva repassou as informações dos estudantes e das escolas onde havia matrícula de surdos. Após as leituras e análises prévias, a pesquisa partiu para a aplicação das entrevistas, todavia esta não pode ser aplicada de acordo com o cronograma previsto em decorrência da pandemia da Covid-19.

As entrevistas foram iniciadas em setembro de 2020, solicitou-se nas escolas o contato e endereço dos professores e estudantes. Desta forma, as entrevistas aconteceram com dia e hora marcada por meio do whatsapp, seguindo todo o protocolo de prevenção à saúde dos participantes e pesquisador. Foram entrevistados o Coordenador de Educação Inclusiva, cinco monitores/acompanhantes, seis

familiares, dezoito professores de sala de aula, sete professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e quatro surdos.

Nesta etapa, utilizou-se a entrevista narrativa com os pais, professores, monitores e coordenação de Educação Inclusiva, pois por meio desta, “as pessoas lembram do que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 91).

Com os estudantes, realizou-se a entrevista semiestruturada, visto que esta modalidade mantém a presença consciente do pesquisador e favorece não somente a descrição dos fenômenos sociais, como a compreensão de sua totalidade (TRIVIÑOS, 1987).

Primeiramente, foram entrevistados os participantes da zona urbana e, posteriormente, os da zona rural. Os tipos de entrevistas possibilitaram abordar questões levantadas pelos sujeitos, facilitando a compreensão do objeto em estudo. Relembrar experiências foi um exercício que levou o sujeito ao passado, sendo o resgate de suas memórias um momento de devassar acontecimentos no tempo e no espaço.

Os discentes escolheram a forma como queriam ser entrevistados, priorizaram a língua escrita e oral. As entrevistas foram gravadas e transcritas, os participantes receberam nomes fictícios, a fim de resguardar suas identidades, conforme acordado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).

Neste estudo, apropriou-se dos fundamentos de três tipos de pesquisa: a de campo, a bibliográfica e a documental.

Na pesquisa de campo, a maior parte do trabalho foi realizada pessoalmente, pois enfatiza-se a importância de o pesquisador ter experiência direta com a situação de estudo. Esta experiência foi realizada por meio do contato com os sujeitos, visto que é por meio da imersão na realidade que se pode entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002).

A pesquisa documental auxiliou o levantamento de fontes e informações que foram catalogados na SEMED/PIN, Escola de Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna, Escola Municipal de Idiomas e Informática Aldair Kimura Seixas e meios eletrônicos. Cellard (2008) acrescenta que graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades,

práticas e gênese até nossos dias.

Por sua vez, a pesquisa bibliográfica permitiu concorrer com estudos analíticos, existentes em diferentes textos, sendo esta primordial para a construção do referencial bibliográfico (SEVERINO, 2016). As principais referências que compõem a presente pesquisa têm como base a elaboração do estado de conhecimento no Amazonas. Assim, definiu-se o Banco de Teses e Dissertações BDTD-UFAM como principal fonte de coleta de dados por ter uma trajetória educacional de pesquisa com mais de 100 anos.

Foram incluídas pesquisas com base no descritor “surdo”, a partir do recorte temporal de 2010 a 2019, corroborado pelo fato de a inclusão, na perspectiva da educação inclusiva, ter iniciado em 2008. Nas produções acadêmicas, de acordo com o recorte temporal estabelecido (2010 a 2019), observou-se que houve poucas pesquisas e predominância de dissertações com 15 produções e apenas uma tese.

A maior quantidade de pesquisas concentra-se em 2015 (cinco produções) e 2018 (três produções), em 2014 e 2017 não houve produção sobre a temática, nos anos seguintes, o quantitativo restringe-se a uma ou duas produções. Quanto à tese, somente em 2016 houve uma produção, sendo notória a pouca produção no Estado do Amazonas de pesquisas sobre surdos. Vale ressaltar que a coleta de dados bibliográficos não se restringiu a autores regionais, o que tornou fundamental a utilização de obras e pesquisas de outros estados para contrastar com a realidade do surdo em um panorama nacional.

A análise e tabulação dos dados foram realizados a partir da transcrição integral das entrevistas. As categorias construídas foram avistadas no corpo dos textos, separados por grupos de participantes: surdos, professores de SRM, professores de sala de aula, família e monitores/acompanhantes e coordenador da educação inclusiva. Fez-se um recorte de parágrafos, frases, palavras, partindo do que era comum nas vozes dos sujeitos, com o objetivo de encontrar o *modus operandi* nos diferentes espaços.

As categorias encontradas foram separadas por conjunto de temas, universais gerais que concorreram para o desvelamento do fenômeno pesquisado. As informações coletadas foram sistematizadas e organizadas em três capítulos que se complementam e possibilitam a compreensão da educação de surdos no município de Parintins, Amazonas, na rede municipal.

No capítulo I – **Educação de Surdos e suas tonalidades conceituais:**

discorre-se sobre como o sujeito surdo é compreendido pela humanidade, os diferentes modelos educacionais que subsidiaram sua educação, os processos de aquisição da primeira língua (L1), da segunda língua (L2) e, por último, a Língua de Sinais Brasileira.

No capítulo II – **Educação de surdos no Brasil: Sonâncias e Dissonâncias:** faz-se uma breve referência sobre o Instituto de Surdos-Mudos, primeira escola de surdos, sua criação e finalidade. Realiza-se ainda, um panorama da educação de surdos no Brasil, a fim de entender o surdo na perspectiva da educação inclusiva. Analisa-se os sujeitos e seus modus operandi, bem como se faz o trajeto da educação de surdos em Parintins/AM.

No capítulo III – **O Mundo do surdo e o surdo no mundo:** discute-se a identidade do surdo, buscando situar as múltiplas perspectivas que o ladeiam, pontua-se a compreensão da família, escola e sociedade em relação à sua identidade e sociabilidade.

Acredita-se que esta pesquisa pode contribuir significativamente para conhecer a experiência concreta do mundo, os diversos atores dessa relação, os surdos, os professores, monitores, pais ou responsáveis, além de compreender os processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, este trabalho busca fomentar a produção de novos conhecimentos sobre este universo, a fim de promover reorientação de postura dos órgãos ou agências quanto às políticas públicas específicas para estas populações.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS TONALIDADES CONCEITUAIS

1.1. ENTENDENDO UM POUCO A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Tudo tem um início, partindo dessa premissa, há necessidade de discorrer sobre os fatos e suas influências ou interferências no presente, por isso inicia-se pela abordagem histórica sobre a educação de surdos, o que permitirá compreender seu processo de inclusão ou exclusão.

Toda sociedade é formada a partir de crenças, culturas, modelos sociais e econômicos estabelecidos temporalmente, que podem compreender uma década, um século, um ou vários milênios. Importa salientar que essas condições são determinadas pela evolução moral e intelectual de um povo.

A história da humanidade mostra que o homem é levado pela ânsia de poder, superioridade, perfeição e conquistas, desencadeia guerras, massacres, destruição e, de diferentes formas, subjulga o outro e a natureza, o que inevitavelmente conduz muitos à exclusão. Nesse sentido, o homem perde seu valor humano e passa a ser reconhecido apenas pelo que possui, influência, poder, classe de pertencimento e capacidade intelectual.

Rousseau (2001) apresenta dois tipos de desigualdades: natural ou física e moral ou política. A primeira, relativa às condições físicas, comuns a todos os seres humanos como saúde, doença e as qualidades da alma; a segunda, ligada à convenção, ou como o mesmo define em seu segundo livro, um contrato social, “autorizado” com o aval dos homens, este último, traduz-se pelo privilégio de alguns em detrimento de outros.

A criação da propriedade deu início à sociedade civil, todavia também desencadeou “crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores” (ROUSSEAU 2001, p. 91), que poderiam ser evitados se o homem permanecesse em seu estado de natureza, no qual, tudo pertencia a todos. O homem deu um grande salto com a criação da propriedade, mas juntamente com a natureza, sofreram e sofrem as consequências dessa ação.

Nesse processo, surgiram as ideias consideradas como insensíveis de mérito e beleza, as quais produzem sentimentos de preferência (ROUSSEAU, 2001). Assim, os que não se encaixam no padrão estabelecido são excluídos em conformidade com

o paradigma social, cultural e político do período histórico que viveram. Aranha (2006, p. 19) diz que “não há um conceito de ser humano universal que sirva de modelo em todos os tempos, acrescentando que melhor seria nos referirmos à condição humana plasmada no conjunto das relações sociais, sempre mutáveis”.

Para Hanna Arendt (2007), o homem impõe uma condição de existência para que possa sobreviver, condições que variam de acordo com o lugar e o contexto histórico, dessa forma o homem é um ser condicionado. Arendt (2007) designa três atividades fundamentais: o labor, o trabalho e a ação. A primeira relacionada às necessidades vitais; a segunda à produção do mundo artificial; a terceira à pluralidade, ou seja, o homem não vive isolado, é um ser eminentemente social.

O surdo nasce em sociedade ouvinte, assim a atividade do labor inicia-se ameaçada, pois infere na atividade do trabalho no qual constrói o ambiente, modificando-o. Compreendido como incapaz, não conseguiria produzir artefatos, portanto não produziria sua subsistência biológica e material. A atividade da ação apresenta-se catastrófica para esse sujeito, “não falava”, “não pensava”, não poderia conviver em sociedade, não poderia viver a atividade contemplativa concebida pelos gregos como o ápice da *vita activa*.

A educação constitui-se em privilégio para poucos; a educação da plebe é diferente da educação de nobres; a educação das mulheres difere da educação dos homens; a educação do colonizador é diferente da educação do colonizado. Entende-se que educação é toda ação que visa ensinar algo a alguém, não precisamente a aprendizagem da leitura, escrita e em espaços formais.

Os “deficientes” considerados incapazes foram abandonados, sacrificados, expostos em circos para o divertimento dos “não deficientes”, escondidos pela família ou não, conforme a sociedade que pertenciam. O filósofo Platão aconselhava a morte ou abandono em lugar secreto às crianças que nascessem com má formação, doentes ou viessem a sofrer deformidades (SILVA, 1987). Para Sasaki (1997, p.16):

a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

A prática de eliminação pela morte ou abandono não são mais comuns nos dias atuais, “mas ainda hoje a exclusão e segregação são praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil, assim como em praticamente todos os outros países” (SASSAKI, 1997, p.17).

A vida constitui-se como direito, entendendo-o além da conservação da vida, mas como parte de todos os contextos existentes, inferindo nele, aprendendo junto com todos, com oportunidades como casar, ter filhos, viajar, tirar férias, entre tantas outras coisas. Pode parecer simplório, contudo são essas experiências que diferenciam os homens dos animais. No dizer Arendt (2007), seria sair da esfera privada para a pública, o Homem que vivesse unicamente na esfera privada não é de todo humano.

O sentimento de pertence é indispensável a qualquer pessoa, sentir-se parte de algo, útil à comunidade, respeitar e ser respeitado no meio em que habita, isto é ser cidadão. O sujeito, surdo nesses contextos, vive experiências desumanas, fica a parte, é rejeitado e, com todas as letras, é n-e-g-a-d-o. Heródoto (470 a.C.) afirmava que eram seres castigados pelos deuses, enquanto Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que, por não falarem, não poderiam ter linguagem, tão pouco pensamento (STROBEL, 2009).

A educação é uma construção social e política “resultante de uma consciência viva de uma norma que rege a comunidade” (JEAGUER, 2013, p. 4). Não poderia ser adquirida por quem não era agraciado com a linguagem e o pensamento.

O conceito de normalidade restringiu o surdo de acesso a uma educação de qualidade. Mas o que é ser normal? É o que está “conforme a norma; habitual, comum” (FERREIRA, 2010 p. 534). O surdo, nessa perspectiva, não estava dentro da norma, quando se refere a anatomia fisiológica, falta-lhe o sentido da audição, a qual pressupõe a aprendizagem da linguagem verbal, se este canal é deficiente, não possibilita condições de acesso ao mundo dos sons e, conseqüentemente, não aprende a falar.

Nas civilizações antigas como Egito, Grécia e Roma, a educação tinha por objetivo o exercício do poder, era integral, diferente para meninos e meninas, variava de acordo com a classe de pertencimento (SILVA, 1987; ARANHA, 2006; MANACORDA, 2001). Uma das características observadas nessas sociedades era a premente necessidade da "*mens sana in corpore sano*" como afirmava o célebre Platão. Com o crescimento das cidades, a organização social tornou-se complexa,

requisitando uma prática educacional, visto que “era o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGUER, 2013, p. 2).

No Egito, a educação era atrelada às tradições religiosas, ficava sob a responsabilidade dos escribas e aos membros da classe dominante, o falar bem era essencial para o exercício da política, além de atividades físicas. Aos menos afortunados, restava o treinamento para o trabalho (MANACORDA, 2001).

A educação firma-se em valores que regem a sociedade, assim, na Grécia, a educação voltava-se para a formação integral do homem, considerado como parte da natureza, a educação tinha por premissa o desenvolvimento de sua totalidade, a partir do que já continha em potência no espírito, acreditavam também que:

a natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas [...], elevando a capacidade do Homem e suas qualidades a um nível superior [...] (JAEGUER, 2013, p. 2).

O corpo material era o reflexo do espiritual. A razão da vida estava condicionada a essa educação, assim sendo, os corpos imperfeitos não condiziam com a modelo educacional grego. Em Esparta, os filhos dos *homoioi* (iguais), eram avaliados por uma comissão de anciãos, se fosse forte e belo, era devolvido à família, se de compleição disforme e franzina, eram descartados em um lugar denominado *Aphotetai*, julgavam não ser bom nem para a criança nem para a República, devido, desde o nascimento, não se mostrarem bem constituídas para serem fortes, sãs e rijas (SILVA, 1987).

Na opinião do Professor Pournaropoulos, as informações de deficientes que viviam na Grécia eram:

Os mutilados ou deficientes devido a ferimentos ou a acidentes próprios da guerra e de atividades afins; Os prisioneiros de guerra com deficiências físicas, ou os detentos criminosos civis, cuja mutilação ou deficiência era causada por uma pena ou castigo; Os deficientes civis por doenças congênitas ou adquiridas, ou também por acidentes os mais variados (POURNAROPOULOS *apud* SILVA, 1987, p. 82).

A partir dessas informações, compreende-se que a busca pelo *Areté*, entendido

como beleza, justiça e verdade, não poderia conceber o “Homem” incapaz de perseguir o arquétipo idealizado. “Esse ideal de Homem, segundo o qual se devia formar o indivíduo, não é um esquema vazio, independente do espaço do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas” (JAEGUER, 2013, p. 13). Por isso, vemos deficientes não de nascimento, mas aqueles que, no decorrer da vida, tornaram-se.

A beleza e a forma, no pensamento grego, iam além do corpo biológico, estavam representados nos artefatos construídos pelo homem, por isso a primazia dos templos, estátuas, entre outros, no homem.

a palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida em que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos, são as únicas forças formadoras da alma, pois o fator decisivo em toda a paideia é a energia, mais importante ainda para a formação do espírito que para a aquisição das aptidões corporais no agón (JAEGUER, 2013, p. 16).

A primazia por jogos estava além das aptidões corporais, anelava-se à formação integral. Para Platão, “é preciso tratar com seriedade aquilo sério” (*apud HUIZINGA*, 2000, p.17), para este o sagrado incluía-se na categoria de um jogo. Portanto, o homem e a mulher deveriam ter como objetivos precípuos viver a vida com essa natureza, jogando os jogos mais nobres.

Também na oratória, a sua aptidão para dar forma a um plano complexo e lucidamente articulado deriva simplesmente do sentido espontâneo e amadurecido das leis que governam o sentimento, o pensamento e a linguagem, o qual conduz finalmente à criação abstrata e técnica da lógica, da gramática, da retórica (JAEGUER, 2013, p. 09).

A fala como veículo do pensamento era essencial para exercer funções no campo político, bem como atividades referentes às funções do Estado. Todavia, somente famílias de classe abastada recebiam tal educação.

Os romanos amalgamados pela cultura grega incorporaram a tendência essencialista na sua educação, com o objetivo de realizar o que o homem deve ser (ARANHA, 2006), privilegiavam a formação intelectual, atividades físicas, música, dança, declamação de poesias, manuseio de instrumentos, entre estes, a lira. A Lei das Doze Tábuas iniciada na República, metade do século V a.C., permitia ao pai,

entre outras coisas, matar os filhos anormais, prender, flagelar, impor trabalhos agrícolas forçados, vender ou matar filhos rebeldes [...]” (MANACORDA, 2001. p.74).

A escrita, somente em Roma, foi estabelecida como necessidade de aprendizagem nos primeiros sete anos, na Grécia e no Egito estava a cargo dos escribas. A educação privilegiava o desenvolvimento de atividades que precisariam ser exercidas para a manutenção do Estado. A fala como veículo da emissão do pensamento, da cultura, da política e educação era fundamental nessas sociedades. Dessa forma, o surdo que nascesse nesse período não seria valorado como pessoa.

As concepções em torno da audição como único sentido capaz de propiciar o acesso aos bens culturais da humanidade constitui-se, para a pessoa surda, como barreira quase intransponível. Os surdos só conseguem exercer os seus direitos e deveres como cidadãos por meio de lutas constantes, por conseguinte o olhar de desconfiança em sua capacidade permanece no imaginário social.

1.2. PRIMEIROS ENSAIOS EDUCACIONAIS

O primeiro ensaio educacional ocorreu na Idade Moderna, quando os surdos considerados filhos de Deus foram levados a mosteiros para se tornarem normais ouvintes. Este pode ser considerado o princípio dos estudos de Gerolamo Cardano, monge beneditino, o qual pesquisou sobre a condução do som pelo ouvido, afirmando que a escrita poderia representar as ideias do pensamento. Desta forma, a mudez não era impedimento para que o surdo adquirisse conhecimento (SOARES 1999).

Outro religioso a iniciar empreitada para educar os surdos foi Abade De l'Epée, quais motivos levaram-no a buscar o ensino de uma linguagem para os surdos? Por que o encontro de um meio de comunicação usado pelos surdos de rua de Paris acontecera somente agora? Estes são questionamentos de Sacs (2010), para ele:

o abade que não podia tolerar a ideia [...] dos surdos-mudos viverem e morrerem sem serem ouvidas pela confissão, privadas do Catecismo, das Escrituras, da Palavra de Deus; em parte isso se deu pela humildade do abade – ao fato de ele ouvir os surdos – em parte por uma ideia filosófica e linguística então em voga – a língua universal, [...]. Assim, De l'Epée encarou a língua de sinais não com desprezo, mais com reverência (SACS, 2010, p. 26).

O abade fundou a primeira escola de surdos que funcionava em regime de internato para ricos e externato para os pobres, foi a primeira escola a receber auxílio

do governo e transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos de Paris (BUENO, 2011).

Até então não havia nenhum tipo de educação para surdos em escolas, por isso representou um avanço considerável. A aprendizagem de diversos ofícios foi importante para o surdo entrar no mercado de trabalho, pois a maioria dos cidadãos vivia em extrema pobreza, tornou-se uma questão de sobrevivência.

No mesmo período em que a linguagem de sinais começava a ser usada como meio de comunicação, houve o início também do método oral em outros países, como França e Alemanha. Escolas com essa modalidade de ensino foram amplamente abertas, não se pode negar o embate existente entre o melhor método a ser usado, muitos revestidos dos conceitos vigentes de que a fala, por meio dos órgãos do aparelho fonador deveria ser ensinada, conceito pautado na cura do corpo, para igualar com a maioria ouvinte.

Especificamente, existira uma contracorrente, [...] de professores e pais de crianças surdas, com a ideia de que o objetivo da educação de surdos deveria ser ensiná-los a falar. De l'Épée em oposição implícita, se não explícita com Pereire, o maior "oralista ou desmudecedor" de seu tempo, que dedicou a vida a ensinar surdos a falar, essa era verdadeiramente uma tarefa que demandava dedicação, pois requeria, para que houvesse uma esperança de êxito, muitos anos de intensivo e árduo treinamento, com um professor trabalhando só com um aluno, ao passo que De l'Épée conseguia educar alunos as centenas. Na década de 1870, uma corrente que fora crescendo por décadas, alimentada, paradoxalmente, pelo imenso sucesso dos asilos de surdos-mudos e suas espetaculares demonstrações da educabilidade dos surdos, irrompeu e tentou eliminar o próprio sucesso (SACS, 2010 p. 03).

A contracorrente ao método do abade De l'Épée foi significativa, entre seus representantes destaca-se Thomas Braidwood (1715-1806), Salomão Heinecke, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Alexandre Graham Bell (1847-1822), entre outros. Todavia, sabia-se que ser ouvinte era importante para os pais, professores, melhor dizendo, para a sociedade.

Uma concepção adotada desde a idade primitiva não mudaria com a criação de uma escola, qualquer pessoa que se propusesse a fazer algo fora da ideia vigente enfrentaria opositores pertinazes, tal quais enfrentou o abade De l'Épée.

É mister salientar que o entrechoque entre gestualistas e oralistas era realizado por pessoas ouvintes, nesse processo de organização de sua educação, o surdo é um expectador, uma vez que não tem autonomia, e a sociedade constituída

majoritariamente por ouvintes, não facultava a ele esse direito. O objetivo está na aquisição da fala, “desemudecer”, ficar igual à maioria, adequar-se ao comum. O diferente é anormal. Não ouvir não coloca o surdo no mundo ouvinte, este é um incômodo para a sociedade. Fazê-lo aprender a falar é uma necessidade essencial para que faça parte do grupo e do mundo falante/ouvinte.

1.3. PARADIGMAS E ESTIGMAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos foi organizada e embasada no oralismo, comunicação total e bilinguismo. O oralismo tem por premissa,

[...] capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999 p.11).

Nesta perspectiva, a surdez passou a ser tratada a partir de uma visão clínica/patológica, situação que influenciou diversas áreas, tais como: a psicologia, educação, dentre outras. Assim, obteve-se a ideia de possibilidades de cura, com a qual seus impactos seriam diminuídos. Percebida como acontecimento negativo, tenta-se revertê-la de várias formas e procedimentos, o tratamento médico é apenas um dentre tantos outros. A língua de sinais, nesse período, era vista como uma ocorrência negativa, sendo proibido seu uso (JOKINEN, 2017).

Aprender a falar como único recurso de comunicação para os sujeitos surdos pode levar a maioria ao fracasso. Esse paradigma ainda se mantém presente nas escolas, sua ineficácia tem sido reforçada por pesquisadores dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Socioantropológicos.

A Comunicação Total surgiu em 1960, com os estudos de Willian Stokoe, após o oralismo apresentar resultados insatisfatórios com a língua falada e sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começaram a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo jamais visto desde a adoção do oralismo estrito. No fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, na Dinamarca, o progresso tornou-se tão aparente, que a sinalização da fala usada na comunicação total foi logo adotada como “o método” por excelência (HANSEN, 1990 *apud* CAPOVILA, 2000. p. 104).

Poker (UNESP) enfatiza que a comunicação total se preocupa com a

comunicação, bem como com aspectos cognitivos e emocionais.

Define-se como uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas com surdez. Tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos, e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia se preocupa também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado só por causa da aprendizagem da língua oral. Defende assim a utilização de qualquer recurso espaço - visual como facilitador da comunicação (POKER, UNESP).

Nesta abordagem, usa-se a estrutura da língua oral dos ouvintes, assim a compreensão do que se quer expressar por meio de frases e diálogos não são entendidos em sua totalidade, uma vez que a construção de um enunciado em língua de sinais obedece à regras próprias dessa língua.

Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mais a maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para a faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente, apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam, de certa forma, “quase interditados” aos surdos (LACERDA, 1998, p. 06).

A comunicação total não é muito diferente do oralismo, Campos (2018, p. 39) enfatiza que “o modelo dessa filosofia é que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo”. Este paradigma é oriundo da falha do oralismo, dos seus defensores e da sociedade que via explicitamente que o surdo não estava se comunicando e que seu nível de aprendizagem era baixo, diante do que era esperado. Assim, a Comunicação Total buscou suprir as necessidades do surdo com as seguintes técnicas: treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial (DOZIART, 1997).

O Bilinguismo aparece por volta de 1980, nesse emaranhado de percepções que constituiu a subjetividade dos sujeitos a respeito do surdo ao longo dos milênios, quanto ao melhor método para a sua educação. Países como França, Estados Unidos, Suécia tiveram as primeiras iniciativas. Na Suécia, após pesquisas em os surdos

tiveram contato com a língua de sinais sem a interferência da língua oral, submetidos à língua falada e escrita posteriormente, observou-se o desenvolvimento significativo das crianças, tanto com a língua de sinais como com língua oral, leitura, escrita e interação social.

Na França, em 1979, houve a primeira experiência pedagógica com o bilinguismo, com a inserção de professora surda na sala, concomitante com a professora ouvinte, reiniciando o ensino para surdos com o uso da língua de sinais. Hoemann (1983) enfatiza que muitos países começaram a estudar a língua de sinais usadas pelas comunidades surdas, descobrindo a riqueza e a complexidade em aspectos gramaticais diferentes nos diversos países, contendo ainda diferenças regionais.

As pesquisas desencadearam a certeza de que:

a língua de sinais [...] é um importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, "propicia não apenas a comunicação surdo-surdo, mas desempenha uma importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social (BRITO, 1993 *apud* POKER, UNESP).

Para tanto, é necessário levar em consideração o surdo, sua cultura e suas diferenças. Skliar (2017) ressalta que o bilinguismo pode ser definido como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas que têm caracterizado a educação e a escolarização dos surdos e, principalmente, com o reconhecimento político da surdez como diferença.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo. Essa situação de bilinguismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso

elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilinguismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (LACERDA, 1998, p. 08).

Na família em que a criança não é surda, a aquisição ocorrerá naturalmente, todavia quando a criança apresenta a surdez em grupo familiar de ouvintes, esta não aprenderá a língua usada pela família, tornando-se um estrangeiro dentro de seu próprio lar.

Os surdos, em sua maioria, são oriundos de famílias que usam a língua oral, a surdez, geralmente, é descoberta tardiamente, e a criança surda vive uma experiência desastrosa, porque não é compreendida e não compreende ninguém. Vilhalva, ao contar sua história de vida, relata:

Sou filha de pais ouvintes, sendo que do lado paterno tenho primos surdos, o que me leva acreditar que minha surdez é hereditária. [...]. Quando criança eu não sabia que era surda (parcial) por que era difícil alguém conversar comigo, se conversavam eu não ouvia mesmo, ninguém nunca me chamou atenção para eu saber se eu deveria ouvir ou não. Em casa, meus familiares pouco conversavam, mas quando eles falavam de frente apontando o que eles queriam eu os entendia. Com muitas pessoas eu tinha dificuldade de comunicar, eu sempre procurava evitar pessoas estranhas, eu sempre tinha medo e me sentia insegura de ter descoberto a existência da comunicação. A segunda descoberta foi um fato interessante, descobri que eu era diferente das demais crianças, isso aconteceu durante uma brincadeira de pau-a-pique (se é que existe essa brincadeira). Todas as crianças ficavam de um lado da outra e uma determinada pessoa gritava: "Já", todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo e para minha surpresa eu fiquei parada no mesmo lugar, levei um susto e pensei: O que aconteceu? Por que eles correram e por que eu fiquei? Tudo isso passava de forma de um filme dentro de minha cabeça, senti em meu corpo algo estranho e comecei a procurar a diferença. Onde ela estava? Olhei para meu corpo dos pés a cabeça, procurava olhar as pessoas também dos pés à cabeça e nada encontrei de diferente (VILHALVA, 2004, p. 15-17).

A experiência de Vilhalva mostra sua vida como surda, seu esforço para se autoconhecer, não tinha uma identidade, não entendia a diferença entre ela e os outros. O bilinguismo propõe a aprendizagem da língua de sinais e da língua dos ouvintes na modalidade escrita pelos surdos, pressupõem-se que assim poderá ter uma vida familiar, social, educacional, cultural e política satisfatória.

Existem duas formas de educação bilíngue para surdos: "a primeira envolve o

ensino da segunda língua³ quase que sincronicamente com a aquisição da primeira língua; a segunda caracteriza-se pelo ensino da segunda língua após a obtenção da primeira língua” (QUADROS, 1997, p. 30). A proposta bilíngue para surdos no Brasil tem, na primeira forma, o modelo seguido, no entanto a pesquisa revelou que no município de Parintins, tanto na família como na escola, os estudantes surdos não estão recebendo o ensino da L1⁴e L2⁵.

1.4. LÍNGUA DE SINAIS

Uma das conquistas dos surdos foi a língua de sinais apresentada por abade De l'Épée na França no século XIX e usada no Instituto de Surdos-Mudos de Paris e em outros países que adotaram os Sinais Metódicos criados por ele. Com a determinação do método oral no Congresso de Milão (1880), os surdos foram impedidos de usá-la nos ambientes escolares, porém continuaram a utilizá-la quando estavam sozinhos.

Seu retorno acontece quase cem anos depois, por volta da década de 1960, com os estudos de Willian Stokoe nos Estados Unidos. Nenhum linguista ou cientista atentou-se para a língua de sinais até a chegada de Stokoe no Gallaudet College, pois ela não era considerada como língua, mas uma espécie de pantomina ou código gestual. A genialidade desse linguista foi perceber que os sinais estavam além da pantomina, era língua genuína no léxico e na sintaxe, desta forma começou a analisá-la demonstrando que os sinais tinham pelo menos três partes: localização, configuração e movimento semelhantes aos fonemas das falas (SACS, 2010).

Os estudos iniciados por Stokoe influenciaram pesquisadores em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil (MOURA, 2018, p. 16), de acordo com a mesma autora.

Do ponto de vista social, torna-se claro que as línguas de sinais são usadas por um grupo de pessoas ou por uma comunidade, seguem regras de conversação e de manutenção semântica e sintática e mantêm suas características dentro dos grupos que as usam, elas têm validação e valor

³ Língua oral dos ouvintes.

⁴ L1- Língua Portuguesa.

⁵ L2- Língua de Sinais Brasileira.

social intrínseco que permite autonomia ao grupo que a usa.

A língua de sinais é apenas uma das muitas línguas existentes usadas por minorias linguísticas, um exemplo é a imensa quantidade de línguas indígenas no Brasil que sobrevivem desde o período da colonização, quando da imposição de uma língua nacional pelos portugueses. Para esses povos, a língua tem valor social e propicia sua autonomia, sendo passada de geração em geração.

Observou-se, em momentos de convivência da pesquisadora com indígenas da casa de passagem, no município de Parintins, que entre eles a conversa fluía em sua língua materna e, nessas conversas, as crianças participam naturalmente, somente quando a conversa retornava ao interlocutor visitante, voltava-se a usar a Língua Portuguesa.

Percebe-se que a aprendizagem da primeira e da segunda língua ocorre na infância, mas, questiona-se, e a criança surda que nasce em famílias de ouvintes e não tem acesso nem à língua oral, muito menos à língua de sinais? Como irá aprender a língua de sinais se é fundamental o contato com seus usuários? E a aprendizagem da língua oral tem se mostrado improfícua?

O surdo tem que ser exposto, primeiramente, à língua de sinais, para tanto a concepção quanto a surdez deve ser concebida como diferença e não como deficiência pela família e sociedade.

O mais indicado é conviver com outros surdos que se comunicam por meio da língua de sinais, esse contato pode acontecer na família falante da língua de sinais, na comunidade surda e/ou escola. Desta forma, “[...] a presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue” (QUADROS, 1997, p. 30). Assim, o que se pode esperar a partir desta exposição à língua de sinais?

O que se espera é que ela possa ser um indivíduo funcional e influente no seu ambiente, qualquer que seja ele: o doméstico, o profissional ou o das outras relações sociais. O que é necessário para que isso ocorra? Que a criança surda esteja cercada pela linguagem todo o tempo. Todos aqueles a sua volta, adultos, colegas, mais velhos ou mais novos serão o modelo para que ela possa, mais do que adquirir uma língua, se apropriar de seu *status* de falante e de ser comunicativo, que pode influenciar o que sucede ao seu redor (MOURA, 2018, p. 18).

Esta perspectiva é almejada pela comunidade surda. Mas o que é língua de

sinais?

A língua de sinais é de modalidade gestual-visual e utiliza, basicamente, as mãos para efetuar movimentos localizações em diversas combinações e com expressões faciais. Essa língua tem complexidade e expressividade como qualquer outra língua; tem estrutura gramatical própria e composição por níveis linguísticos: morfológico, sintático, fonológico, pragmático e semântico. As diversas línguas de sinais não são, conseqüentemente, universais e obedecem às linguísticas de cada grupo que as utiliza (SANTOS, 2015, p. 37).

A língua de sinais tem estatuto de língua natural, pois é usada por seres humanos nas diversas interações sociais e diferencia-se de outras linguagens, isto é, daquelas que são construídas como as linguagens de programação de computador ou a língua matemática. Outro ponto que expõe a característica natural das línguas de sinais é a sua organização cerebral (HARRISON, 2018).

1.5. AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1) E LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Toda criança pode aprender a língua da comunidade a que pertence e adquirir uma segunda língua concomitantemente. A aquisição da língua oral tem como premissa a identificação com o seu sistema fonológico, morfológico, sintático e na forma como as relações semânticas acontecem. Em grande parte, esse processo de aquisição da linguagem apresenta um padrão de desenvolvimento comum aos diferentes sujeitos nas diversas línguas, o que remete a dizer que a comunicação é uma capacidade comum aos seres humanos (CORREA, 1999), mas a língua é uma construção social.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que “as crianças aprendem uma língua como aprendem a andar, ninguém lhes ensina a andar ou falar” (SALES, *et al.* 2004, p. 68). Para esta autora, o ambiente de aquisição da linguagem é assistemático e descontínuo, com interrupções e ruídos de comunicação, mesmo assim, as crianças apreendem a língua com as sutilezas da articulação gramatical, semântica e pragmática. Conclui-se que em condições adequadas, a criança adquire a língua materna naturalmente.

No que diz respeito à aprendizagem da segunda língua (L2), existem três formas de adquiri-la: aquisição simultânea da L1 e da L2, aquisição espontânea da L2

e não simultânea, e aprendizagem da L2 de forma sistemática. O primeiro caso ocorre quando a criança convive em ambiente em que as duas línguas orais são usadas para se comunicar; o segundo caso pode ocorrer por mudança de país; e o terceiro a aprendizagem acontece de forma sistemática. (QUADROS, 1997).

Supõe-se que pode ser assemelhante à habilidade de dirigir carros, tocar violão (SALES, *et al.* 2004). Atualmente, é comum que os currículos das escolas apresentem uma disciplina de língua estrangeira para aprendizagem como segunda língua. Cada vez mais a pessoa tem experiências em aprender mais de uma língua, sendo assim o bilinguismo e o multilinguismo, na sociedade atual, está mais para regra do que para exceção, haja vista o crescimento de atividades em áreas nas quais o conhecimento de outras línguas é fundamental. Isto ocorre por conta do desenvolvimento tecnológico mundial, entre outros fatores como mobilidade de populações internacionais, globalização econômica e cultural, etc. (INGLIS, 2006 *apud* MOTA 2008).

1.6. LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA (Libras)

A Língua de Sinais Brasileira chegou ao país no reinado de D. Pedro II, época de fundação do Instituto de Surdos-Mudos (ISM), no ano de 1857, pela lei n.º 839. Tal denominação mudou para Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) e, posteriormente, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1957, pela lei n.º 3198, nome que permanece até hoje.

O professor francês E. Huet, com surdez congênita, chegou ao Brasil recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, foi apresentado ao imperador que o encarregou de organizar o INSM (LEMOS, 1981; MEC/SEESP/FGV/IESAI, 1988 *apud* JANNUZZI, 2006). A língua foi usada no instituto até decisão, no Congresso de Milão, em 1880, voltando a ser usada amplamente nas décadas de 70, 80 do século XX, até os dias atuais.

Durante esse tempo, diversas lutas foram travadas para que a Libras fosse reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira. Aqui, as pesquisas sobre essa temática tiveram início na década de 80 e 90.

Tais pesquisas foram igualmente realizadas nos Estados Unidos, Suécia, Finlândia, entre outros países. As investigações centralizaram, principalmente, as políticas linguísticas e educacionais.

Instituições como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), lutam vigorosamente em defesa dos direitos dos surdos.

O surdo não ficou se colocou acomodado esperando de braços cruzados a ajuda de órgãos governamentais ou não governamentais em busca de um ato caridoso. Sujeito de sua própria ação, ele não se sentiu coitado e saiu para a luta com as próprias armas em busca de uma real integração e satisfação de suas reais necessidades de comunicação. Esta luta é travada dia a dia com profissionais, pais e outros segmentos sociais, já que seu objetivo visa a derrubada que separa surdos e ouvintes (ANTONIO DE CAMPOS ABREU, FENEIS: RELATÓRIO ANUAL DE 1994, p. 4 *apud* CUNHA JUNIOR, 2015, p. 130).

Diante das necessidades educacionais, a comunidade surda elaborou um documento denominado “A Educação Que Nós Surdos Queremos” organizado a partir de três eixos temáticos: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidade, Cultura e Identidade; Formação do Profissional surdo. O documento estabelece propostas pedagógicas, princípios educativos, estrutura escolar, etc., um dos eixos fundamentais propõem introduzir a Libras como disciplina em todas as escolas e classes especiais (CUNHA JÚNIOR, 2015).

Em 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436, segundo a normativa, no seu Art. 1º,

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASI, 2002).

A Educação Especial deve compor a grade curricular dos cursos de Fonoaudiologia e de Magistério, em nível médio e superior, nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Após o reconhecimento como língua de sinais da comunidade surda, os sistemas de ensino tiveram dez anos para se ajustarem ao dispositivo legal.

A Libras exerce papel fundamental na vida dos surdos usuários desse sistema linguístico, nada impede que, por meio dela, possam ter acesso ao conhecimento formal, cultural e profissional, expressar seus pensamentos, conhecimentos, suas

concepções de mundo e da vida. Mas, para que isto aconteça, é preciso que a sociedade esteja consciente que não existe língua superior ou inferior, o que existe são línguas com características gramaticais próprias.

Com o reconhecimento da Libras, o Brasil deu início a uma proposta de educação bilíngue que vem ganhando espaço por meio de políticas públicas. A política adotada pelo Brasil gerou conflitos, visto que não há aceitação dos surdos pelo modelo implantado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva desde 2008. Nesta política, o surdo deixa de ser matriculado nas escolas especiais e passa a ter matrícula nas escolas de ensino regular. O agravante foi ocasionado pela propositura de fechar as escolas de surdos para se tornarem Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Para a comunidade surda, aprende-se melhor a Libras em conjunto com seus pares, nas escolas de surdos, espaços adequados para estarem juntos. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) seria fechado, proposição não aceita, por ser considerado o berço da educação de surdos brasileiros.

Houve manifestações por todo o Brasil no dia 26 de setembro de 2009, principalmente nas capitais e no Distrito Federal. Patrícia Rezende, professora do INES, afirma que a nota técnica n.º 5 da Secretaria de Educação Continuada (SECADI), distorce o conceito de educação bilíngue previsto no Decreto 5.626/2005.

O movimento trouxe resultados satisfatórios para os surdos, o Decreto 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto 7.611/11, que anula a proposta anterior de fechamento das escolas de surdos, contudo a tensão permanece em virtude dos estudantes terem preferência de matrícula nas escolas regulares.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: SONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS

2.1. EDUCAÇÃO DE SURDOS NO INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS

No Brasil, os primeiros encaminhamentos para a educação de surdos surgiram com a criação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (INSM), no Segundo Império, em meados do século XIX.

Jannuzzi (2006) e Bueno (2011) enfatizam que o imperador foi influenciado por pessoas ligadas à corte e com relações próximas a ele na educação da pessoa surda.

Assim:

Em junho de 1855, Huet apresenta ao imperador D. Pedro II, cuja o conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil e também informa sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges (ROCHA, 2015, p.37).

Strobel (2008, p. 89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, princesa Isabel, ser parcialmente surdo”. A história brasileira foi marcada por grande influxo das ideias europeias.

É mister salientar que “alunos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes” (ROCHA, 2009, p. 37). Talvez todas essas ocorrências tenham corroborado para a criação do educandário para surdos no Brasil.

Souza (2007, p. 96) afirma que “o ideal de “civilização europeia” povoava o imaginário da elite brasileira:

Ao examinarmos os três níveis de ensino no Primeiro e Segundo Império, notamos a dificuldade de sistematização dos dois primeiros níveis, por conta dos interesses elitistas da monarquia, que não se importava com a educação da maioria da população, ainda predominantemente rural. O ensino secundário também foi conturbado na medida em que se configurava propedêutico, portanto, atrelado aos interesses do ingresso nos cursos superiores [...] (ARANHA, 2006 p. 222).

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Ambos os sexos era de natureza particular, mas com alguma subvenção imperial. Iniciou suas atividades no dia primeiro de janeiro de 1856, nas dependências do Colégio M. De Vanssimion. O ensino funcionava nos moldes de internato e seus alunos ingressavam como pensionistas do Estado ou das Províncias, a maior parte financiados por suas famílias. Não há menção quanto a alunos escravos, somente informações de meninos que foram deixados em sua porta e que ficaram morando no instituto, mas sem maiores informações” (ROCHA, 2009, p. 38-47). Por atender meninos e meninas, o Instituto era dirigido por E. Huet e sua esposa, que dirigia a ala feminina.

A proposta curricular de E. Huet constituía-se das disciplinas de “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil,

Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios” (BRAGA, 2018, p. 20). Destaca-se que o currículo abrangia diversas disciplinas, entre elas se destacam a Linguagem Articulada, Aprendizagem da Língua Portuguesa e Leitura sobre os lábios, que objetivaram fazer o surdo interagir com os ouvintes. Isto confirma que a ideia de normalizar o surdo era vigente. Consoante a isso:

Em 1861, reconhecendo que não tinha mais condições de dirigir a instituição e tendo em vista o trabalho que desenvolveu, Huet propôs ao Marquês de Olinda que lhe pagassem uma indenização e uma pensão anual para entregar a escola ao Império. Preocupado, o marquês logo encarregou o ministro do Brasil em Paris para a contratação de um brasileiro que pudesse ensinar e dirigir o instituto, sendo escolhido Manoel de Magalhães Couto. No final de 1861, mediante acordo financeiro, Huet desligou-se de suas funções e mudou-se para o México, para ensinar em um instituto fundado por seu irmão, também surdo, Adolphe Huet. Enquanto o contratado pelo Império, Manoel de Magalhães Couto, se especializava no Instituto de Surdos de Paris, a instituição ficou sendo dirigida pelo Frei Monte do Carmo, que em meio à crise do Instituto, não aguentou a pressão, sendo sucedido por Ernesto do Prado Freitas. Em julho de 1862, chegou ao Brasil o Dr. Manoel de Magalhães, assumindo no mesmo seguinte a direção do instituto (SOUZA, 2007, p. 85).

Após a saída de Huet da direção do instituto, houve um período de crise que quase culminou com seu fechamento (ROCHA, 2009), preocupado, o Ministro Fernando Torres nomeou o Dr. Tobias Leite para uma inspeção, seu relatório foi contundente ao afirmar que “não havia nenhum trabalho em andamento e que o Instituto não passava de um depósito asilar de surdos, culminando na exoneração do diretor e assumindo a direção o próprio inspetor” (ROCHA, 2007, *apud* SOUZA, 2007, p. 85).

Na gestão do Doutor Tobias Leite, no período de 1868 a 1896, teve início os debates quanto a responsabilidade do INSM em âmbito nacional, em razão da pouca quantidade de alunos atendidos e da crença de que havia poucos surdos no Brasil, o censo demonstrou um quantitativo de 1.392 alunos em 1886. Doutor Tobias Leite, em seu relatório ministerial, apresenta novo censo, neste contém informes de surdos livres e escravos, mostrando um total de 11.239 livres e 1.311 escravos (JANUZZI, 2006).

Conforme os dados, no Amazonas, não havia escravos surdos, mas quanto aos livres, apresentava um total de 23, destes, 16 homens e 7 mulheres (ROCHA, 2009). O levantamento mostra a exiguidade de alunos matriculados, em torno de 17

estudantes em 1872, sendo estes escolhidos pelo imperador (JANNUZZI, 2006).

O INSM era, neste período, referência na educação de surdos em território nacional e países vizinhos.

O Regulamento do Instituto publicado em 1944 está baseado no decreto-lei 6.074, de 7 de dezembro de 1943, que dispõe sobre sua finalidade. Assinado por Gustavo Capanema e Getúlio Vargas, Ministro da Educação e Presidente da República, respectivamente, apresenta em seu item V do artigo 1º a responsabilidade do então Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM de promover em todo país a alfabetização de surdos e orientar tecnicamente em estabelecimentos congêneres. E ainda no item III do mesmo artigo, propõe que o Instituto promova a formação de professores especializados em educação de surdos. [...]. No ano de 1946, é publicado o decreto de nº 8.605-A de 31 de agosto de 1946, que regulamenta o Ensino Normal do Instituto de Educação do então Distrito Federal de acordo com o decreto-lei nº 8530 de 2 de Janeiro de 1946, relativo a Lei orgânica do Ensino Normal. Essa legislação servira de base para a criação do Curso Normal especializado no Instituto. Embora essa legislação seja da década de quarenta, somente na gestão de Ana Rímoli (1951/1961) é que vão de fato ser implementadas [...] No Regimento do Instituto, aprovado através do decreto nº 38.738 de 30 de janeiro de 1956, consta dentre outras finalidades a necessidade de preparar *professores e técnicos em educação e reeducação dos deficientes da audição e da palavra*, afim de atuarem em todo Brasil (ROCHA, 2009, p. 79).

Com a função de disseminar a educação de surdos em todo território nacional através de política de formação profissional, o Curso Normal foi ofertado pelo Instituto, pois não havia no país outra instituição que pudesse realizar esse trabalho. O compromisso do Instituto com a educação de surdos foi iniciado na gestão do Doutor Tobias Leite, quando da solicitação do primeiro recenseamento de surdos. No seu Relatório de 1874, o diretor apontava qual o currículo e a finalidade deste para o surdo.

O surdo-mudo que completar o curso de estudos no Instituto, além de saber ler, escrever corretamente, e as operações arithmeticas mais necessárias na vida comum, levará noções de geometria e de agrimensura, de geografia e de história da pátria, das artes mecânicas e das sciencias naturais, e dos direitos e deveres como cidadãos com essa instrução, mais ou menos, perfeita conforme as intelligencias e aplicações. [...]. É verdade que o surdo que termina sua educação, aqui, não é capaz de redigir com perfeição nem de satisfazer todas as perguntas fora das fórmulas usuais da conversação (SOUZA, 2007, p. 91).

Indubitavelmente, o diretor não acreditava na capacidade do surdo em aprender a Língua Portuguesa, além de evidenciar que a conversação com outros não passaria de um conjunto de fórmulas preestabelecidas, o que denota o pensamento

comum que se tinha a respeito do surdo, isto é, a sua incapacidade de aprender como qualquer outro ser humano, mostrando que a audição era fator relevante para a aquisição de conhecimentos. Assim sendo, para o diretor, a agricultura era a profissão que melhor conviria ao surdo.

A educação profissional é dada na hora: Na oficina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alunos e os particulares encomendam [...]. Na vasta chácara em que está o estabelecimento todos os alunos, das seis às 8 da manhã ocupam-se de cultivar o jardim e a horta, que fornecem variados e abundantes legumes para sua alimentação, e em aprender a plantar, tratar e colher a cana, o café, o algodão, o fumo, o milho, o feijão e a batata (TOBIAS LEITE, 1877, p. 8 *apud* SOUZA, 2007, p. 92).

A educação profissional tinha por objetivo tirar os desafortunados da rua, bem como evitar que se transformassem em futuros marginais, a criação de liceus de ofícios foi o meio encontrado para ensinar uma profissão a todos os desvalidos, exceto os escravos. As iniciativas para esse fim surgiram por meio das entidades da sociedade civil entre 1858 e 1886, com a criação dos liceus de artes e ofícios nas seguintes localidades: Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e ouro Preto (1886). Na república, a educação profissional expandiu, tornando-se, ao longo dos anos, o modelo de formação para o trabalho (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA; CASTILHO, 2018). A partir desse modelo, implementava-se a formação profissional dos surdos, objetivando a integração à sociedade.

A perspectiva profissionalizante esteve presente em parte significativa da história do Instituto, “a ação educativa processou-se de acordo com a compreensão que se tinha da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 2010, p. 23).

Em 1957 foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos. De acordo com Costa (2018, p. 69), para a divulgação da campanha, foi produzido o filme “Mundo Sem Som”, cujo objetivo era divulgar a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro em 1958”, juntamente com a confecção de cartazes para divulgar a campanha e a noite de gala.

O governo do Presidente Juscelino Kubitschek tinha como lema “50 anos em 5”, objetivava, entre outras coisas, dar um salto no desenvolvimento do Brasil, transformando-o de país agrícola a industrializado. Nesse contexto, a educação passa a ter uma base essencialmente técnica, com o objetivo de superar a condição de

subdesenvolvimento (LIMA, 2015).

Assim, o Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 diz que:

Quadro 1: Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957

Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:
a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;
b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social;
Art. 3º para a consecução dos objetivos previsto no artigo anterior, a Campanha deverá:
a) auxiliar a organização de congressos, conferencias e seminários, festivais e exposições referentes aos deficientes da audição e da fala;
b) auxiliar a construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino;
c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializadas na pedagogia emendativa;
d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala;
e) cooperar com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação dos deficientes da audição e da fala;
f) custear o pagamento de professores e de pessoal técnico, em caráter permanente ou temporário, nas unidades de Federação, com igual objetivo.
Art. 4º Dirigirá a Campanha o Diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos, que terá uma Assessoria cujos componentes serão pelo mesmo Diretor designados.

Outras campanhas foram instituídas com o mesmo fim, entre elas: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960).

As campanhas educacionais para pessoas com deficiência podem ser inseridas dentro da política desenvolvimentista adotada no governo de Juscelino Kubitschek. A racionalidade técnica aplicada tinha a intencionalidade de formar mão de obra, e o grande número de pessoas com deficiência poderia passar uma mensagem desfocada da proposta governamental. Todavia, com a campanha, os surdos das várias regiões brasileiras tinham a perspectiva de receber educação, convém destacar

que a maioria das instituições eram particulares.

Salienta-se que as instituições que faziam atendimentos para esse público estavam localizadas nas regiões mais desenvolvidas, de acordo com Bueno (2011), sendo elas:

- O Instituto Santa Terezinha (1929) em Campinas, posteriormente transferido para São Paulo (1933);
- Escola Estadual Instituto Pestalozzi (1933) em Belo Horizonte, atendia deficientes auditivos e mentais;
- Escola Municipal Helen Keller (1952);
- Instituto Educacional de São Paulo (1954);
- Instituto Santa Cecília (1957);
- Instituto Nossa Senhora de Lourdes (1959);
- Instituto Cearense de Educação de Surdos (1968);
- Escola Santa Maria

Anterior a essas instituições, “em Manaus, no ano de 1892, há registros de atendimentos a deficientes auditivos e mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha⁶ [...]” (MEC/SG/CENESP/SEEC, 1975 *apud* JANNUZZI, 2006, p. 18).

O Curso normal foi instituído na gestão de Ana Rímoli no ano de 1951, no governo de Juscelino Kubitschek, assinado por Gustavo Capanema, Ministro da Educação, com objetivo de promover, em todo país, a alfabetização de surdos e orientar tecnicamente esse trabalho em estabelecimentos congêneres.

A publicação do decreto nº 8.605-A de 31 de agosto de 1946 regulamentou o Ensino Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal e, de acordo com Lei Orgânica do Ensino Normal, criou-se a base para estabelecer o Curso Normal Especializado no Instituto (ROCHA, 2009).

No seu sexto ano de funcionamento (1957), o Curso Normal havia formado 299 professores, os estudantes eram oriundos dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e da Guanabara. Ao retornarem aos estados de origem,

⁶ Buscou-se informações no repositório da Biblioteca Virtual do Amazonas, na qual não foi encontrado o livro “Instrução no Amazonas”: 1827-1927 – 1º Centenário dos cursos primários: primeira parte Autor: J. B. Manáos, 1927, não foram encontradas informações quanto à Unidade Educacional citada por Jannuzzi (2006), informa-se que não houve acesso ao segundo volume do mesmo autor, em que pode haver alguma informação sobre o educandário. Na página social da Escola Estadual Euclides da Cunha obteve-se a informação de que a escola foi fundada em 1926, dessa forma não pode ser o mesmo educandário.

surgia a possibilidade de abrir escolas e classes para entender surdos. Muito do que há hoje na prática pedagógica foi consolidado a partir da iniciativa do Instituto nos anos cinquenta. O corpo docente era formado por médicos e professores com formação adquirida na literatura europeia e americana, e pelas viagens que alguns docentes faziam a esses centros (ROCHA, 2009).

O Instituto recebeu várias denominações desde a sua criação: 1) de 1856 a 1857 – Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 2) de 1857 a 1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 3) de 1858 a 1865 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 4) de 1865 a 1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 5) de 1874 a 1890 – Instituto dos Surdos-Mudos; 6) de 1890 a 1957 – Instituto Nacional de Surdos-Mudos; 7) desde 1957 – Instituto Nacional de Educação de Surdos (ROCHA, 2009).

No ano de 1957, adotou-se o termo Surdos, em vez de Surdos-Mudos, e a palavra Educação foi incluída na denominação do instituto, o que contemplou a missão institucional. Essa mudança refletiu o ideário de modernização da década de 50, no qual o instituto e suas discussões sobre educação de surdos também estava inscrito (PDI-INES, 2018, p. 2).

O Regimento Interno aprovado pela Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, no inciso § 2º, diz que o INES tem a competência de:

Quadro 2: O Regimento Interno aprovado pela Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009

VIII	subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez;
IX	promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez;
X	assistir, tecnicamente, os sistemas de ensino, visando o atendimento educacional de alunos surdos, em articulação com a Secretaria de Educação Especial;
XI	Promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País, visando incentivar a integração das pessoas surdas;
XII	promover a educação de alunos surdos através da manutenção de órgão de educação básica, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas;
XIII	efetivar os propósitos da educação inclusiva através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação;

XIV	promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando a melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda;
XV	promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos;
XVI	elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;
XVII	promover ação constante, junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas;
XVIII	desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania.

O INES, para cumprir sua competência em âmbito nacional, oferta Educação precoce, Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Cursos de Pós-Graduação, por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, materiais pedagógicos, realização de avaliação audiológica e oferta gratuita de cursos de Libras. Tais serviços eram ofertados, desde 2011, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras, emitindo Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), mantém a TV INES, canal de comunicação eclética, com foco na comunicação educativa (PDI-INES, 2018).

2.2. MODELO EDUCACIONAL NO INES

Nos primeiros anos de fundação do INES, sob a direção do professor E. Huet, “o trabalho de articulação labial era destinado somente aos que tivessem aptidão, havendo uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que tivessem condições de serem oralizados” (ROCHA, 2009, p. 39). De acordo com essa informação, pode-se deduzir que nem todos os alunos atendidos aprendiam os sinais, como era de se esperar, devido à influência francesa na formação de E. Huet.

Tobias Leite, no que lhe concerne, preocupou-se em organizar o instituto que quase foi fechado após o pedido de desligamento de E. Huet, preocupava-se também com a higiene dos estudantes e do próprio instituto, principalmente com as condições

sanitárias e alimentação. Sua condição de médico o levava a agir em conformidade com sua formação. De acordo com Souza (2007), a tese de doutorado de Tobias Leite, “Breves considerações a respeito da política sanitária”, defendida em 1849, tratava dessa questão.

Nos primeiros anos de sua gestão, o método usado tinha como premissa a aprendizagem dos sinais, “sendo difundida por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus locais de origem quando do término do curso e também pela disseminação de publicações feitas no Instituto” (ROCHA, 2009 p. 42). Uma dessas publicações veio por meio do repetidor⁷ Flausino José da Gama, com o livro “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos.

O livro era um meio de divulgação dos sinais para que abrissem os caminhos da comunicação entre surdos-surdos, surdos e ouvintes. Tobias Leite, ao assumir a função de diretor, defendia a aprendizagem da língua escrita, enquanto o professor Menezes Vieira, a linguagem articulada (ROCHA, 2009; SOUZA 2007). Os trabalhos, nesse período, não demandavam a necessidade da leitura e da escrita. Nos congressos internacionais, foram oficializados o ensino da língua oral na educação de surdos (NOGUEIRA 2001), esses fatores podem ter desencadeado a crítica do professor Menezes Vieira ao diretor Tobias Leite quanto ao ensino da língua escrita.

O nível de ensino defendido pelo diretor Dr. Tobias Leite era o primário, dizia que o objetivo não era tornar homens letrados, portanto, o ensino agrícola seria a melhor oferta pelas próprias características do país. Também argumentava que o campo era mais saudável para surdo, a vida era calma e estariam protegidos (ROCHA, 2009).

Esses diálogos sobre a escolha do método podem ter permeado as discussões de outrora tanto quanto nos dias atuais. Há quem defenda o método oral ou a língua de sinais, mais com certeza a defesa da aprendizagem da língua escrita é de comum acordo para todos. Deve haver alguma dissensão na forma como será ensinada, mas essa discussão não incide se o surdo deve aprendê-la ou não.

Em 1911, o Decreto 9.198, e seu art. 9º, define que o “methodo oral puro será adoptado no ensino de todas as disciplinas”, ficando disponibilizadas quatro cadeiras para professores de linguagem articulada e leitura sobre os lábios. Essa mudança

⁷ Função criada pelo Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854. Definia que o repetidor deveria: repetir as lições, cuidar e disciplinar os estudantes (Laguna, 2015).

ocorreu na gestão do diretor Dr. Custódio de Almeida⁸, no entanto os resultados com o método oral não foram satisfatórios, em decorrência desse fracasso, o diretor solicitou a adoção do método misto (ROCHA, 2009).

Em 1930, Dr. Armando Lacerda⁹ assume a direção, neste período, o ensino foi dividido entre linguagem escrita, linguagem oral, leitura lábil e oral auditiva para os que tivessem resíduos da audição (ROCHA, 2009), desenvolvidos respectivamente:

O primeiro, subdividido em duas seções: a oral, só labial, compreendendo linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos totais de inteligência normal entrados antes dos 9 anos, e aos semimudos, que não são congênitos; a acústico-oral, destinada aos semisurdos. O segundo, compreendendo a linguagem escrita, é destinado aos retardados de inteligência e aos surdos entrados depois dos 9 anos. Neste departamento tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo dos surdos-mudos, pela datilologia, que é um meio convencional. Isto é, aliás, uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da chamada “contaminação mímica”, que faz com que os surdos-mudos em poucas horas se comuniquem entre si por esse meio instintivo e deficiente (CECÍLIA MEIRELES, 1931, p. 7 *apud* BENTES; HAYASHI, 2016, p. 863).

A aprendizagem da linguagem articulada fica expressa para todos, respeitando as especificidades da surdez, definida nesse período por graus, isto é, para o surdo residual oral auditiva e para o surdo oral com leitura labial. A vertente clínica da surdez se faz presente na organização da educação do surdo, até mesmo pela escolha dos diretores, que até esse período eram médicos, exceto E. Huet que era professor. Vê-se que os efeitos do Congresso de Milão continuaram pela década de 30 do século XIX. Estes acontecimentos parecem estar num tempo distante, mas o reverberar de suas influências permanecem atualmente.

Na gestão de Carlos Mello Barreto (1947-1951), no material pesquisado, não foram encontrados dados relativos ao método usado. A questão principal a destacar na sua gestão é o seu perfil profissional, tinha índole disciplinadora que não foi aceita pelos alunos, revoltados, organizaram um movimento que teve como meta sua desestabilização.

É interessante reforçar que essa, que pode ser a primeira manifestação de surdos brasileiros documentada, aconteceu em um momento de tensão

⁸ Dr. Custódio Ferreira Martins esteve na direção do INSM de 1907 a 1930. Sua gestão voltou-se para as obras de ampliação do Instituto e oficinas profissionalizantes para os surdos (ROCHA, 2009).

⁹ Dr. Armando Lacerda foi diretor do INSM na Era Vargas, a qual ocorreu de 1930 a 1945 (ROCHA, 2009).

política no país. Entender que os surdos não estavam alheios à cena política é perceber que a condição de ser surdo, bem como de ser aluno do INSM, não conferiu, naquele tempo, um status de alienação aos surdos. Essa manifestação também reforça a noção de pertencimento a uma nação (WITCHES, 2014, p. 63).

A revolta dos surdos resultou na mudança de gestão, uma das professoras que participou do movimento, a senhora Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961) foi nomeada diretora. No período de sua gestão, o Instituto adotou o método oral puro.

As crianças surdas serão muito mais felizes e alcançarão o nível das demais crianças, que no seio da sociedade vivem, quando nós lhes ensinarmos a falar e a compreender o que os outros dizem [...]. Se a ciência já colocou ao nosso alcance os recursos para esse auxílio - que tem cunho do dever - por que não trabalhar por eles? (DÓRIA, 1959, 25-26 *apud* SOARES, 1996, p. 140).

A oralização também foi o método escolhido na gestão de Ana Rímole, partindo da concepção de que a fala é a melhor alternativa para assumir um papel social, socializar-se, comunicar-se, estudar, sendo esta a direção das práticas educacionais desse período.

De acordo com Costa (2018), no final dos anos 70 do século XX, chegou no Brasil um método denominado Comunicação Total ou Bimodalismo, através das pesquisas de Ivete Vasconcelos, professora de surdos da Universidade Gallaudet (EUA) e Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone (COSTA, 2018). Com a Comunicação Total, a estimulação precoce foi implantada no INES em 1975, iniciando a estimulação sensorial da fala e da audição. Dessa forma, o método de educação foi “trocado”. Diferente do Oralismo, a Comunicação Total como método de ensino não perdurou por muito tempo no instituto, visto que no início da década de 80, a linguagem manual começou a ser usada.

Em 1982, um dos fatos que contribuíram para a divulgação da língua de sinais foi a novela *Sol de Verão*, da Rede Globo, que apresentava um personagem surdo, interpretado por Tony Ramos, e com isso a sociedade e a mídia passaram a ter interesse pela comunicação por meio dos gestos (ROCHA, 2007, *apud* BENTES; HAYASHI, 2016, p. 869).

A divulgação nos meios de comunicação “não significou a predominância do Método Manual” (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 869), fato que pode ser compreendido

pela trajetória educacional do instituto, baseado no modelo europeu. Na percepção dos diferentes diretores que passaram pelo instituto, assim como interferência política, que afeta o modelo educacional que o país enverga, em cada época, essas implicações igualmente decorrem da condição social, etnia, etc., que a pessoa nasceu, além do lugar que o país ocupa mundialmente (ROCHA, 2009).

Nos países nórdicos, como França e Estados Unidos, houve intensas pesquisas quanto ao desenvolvimento do surdo usando a Comunicação Total e Linguagem Manual. Ademais, os estudos de William Stokoe, na Universidade de Gallaudet, expuseram a riqueza linguística da Língua de Sinais, modificando a concepção de que seu uso limitaria a comunicação entre surdos e ouvintes. O Brasil era pressionado pelo arquétipo americano desde a gestão de Ana Rímoli, a qual adotou progressivamente a linguagem manual.

Assim, em 1985, a professora Lenita Oliveira Viana, no período da Nova República, “quando assume a direção do Instituto, imprime o modelo americano, implementando cursos de Linguagem Manual ministrados pelos professores Fernando Valverde e Lúcia Severo” (ROCHA, 2007, apud BENTES; HAYASHI, 2016, p. 869).

O INES, enquanto educandário para surdos, executou o Oralismo como paradigma educacional. A Comunicação Total e o Bilinguismo seguiram o que era aplicado na Europa e na América. A Libras, atualmente, é a língua de instrução no Instituto, perpassando os níveis de ensino e nível superior.

2.3. A ESCOLA COMUM INCLUSIVA PARA PESSOAS SURDAS

Os direitos surgem de maneira gradual, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, desta forma são históricos, por mais fundamentais que sejam (BOBBIO, 2004). A educação da pessoa com deficiência surgiu como uma contradição, uma interpretação da comunidade surda, e outra da comunidade escolar. Bobbio (2004) fala que quando um direito surge para um grupo ou minoria, uma parcela da sociedade do grupo que era detentor dos velhos direitos o perde.

Nesta perspectiva, a escola regular perdeu a prerrogativa de não matricular os estudantes surdos, visto que os professores que até 2008 não recebiam esse grupo, foram forçados a recebê-los em suas salas de aula.

O Brasil tem seguindo o roteiro estabelecido pelos movimentos mundiais pela

inclusão, implantando políticas de acesso à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, ocorre a promulgação da legislação na perspectiva da inclusão.

As ações governamentais efetivam-se com a finalidade de transformar os sistemas de ensino, sendo “a construção de sistemas educacionais inclusivos orientada por ações de formação docente e organização do atendimento educacional especializado, que visam a equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2004, p. 7).

Para isto, tem-se desenvolvido programas e ações de apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, como se observa na tabela abaixo:

Tabela 1: Programas e Ações de Desenvolvimento inclusivo

Programa ou Projeto	Atividade
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial a Distância	Secretaria de Educação Especial desenvolve em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial à distância. Público alvo: professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Ações: ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil.
Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade	Apoia a formação de gestores e educadores a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
	Ações: realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência e disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.
Programa Implantação de Salas de Recursos	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, matriculados nas classes comuns. Ações: disponibiliza conjunto de conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para organização do espaço.

Programa Escola Acessível	<p>Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.</p> <p>Ações: disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa, são financiáveis as seguintes ações: adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.</p>
Projeto Livro Acessível	<p>Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis.</p>
Programa BPC na Escola	<p>Realiza o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. O BPC na Escola realiza anualmente o pareamento de dados entre o Censo Escolar Inep/MEC e o Banco doBPC/MDS, a fim de identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários do BPC.</p>
<p>Prolibras - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais</p>	<p>Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e e Ensino da Língua Brasileira de Sinais.</p>
<p>Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais</p>	<p>Ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras. Desde 2011 realizado pelo INES. Acessibilidade</p>
<p>Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior</p>	<p>Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). Objetivo: fomenta a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade.</p>
<p>Programa Observatório da Educação</p>	<p>Contribuir para a criação, fortalecimento e a ampliação de Programas de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> na temática da educação, bem como das áreas de concentração em educação nos Programas de diferentes áreas do conhecimento. Pretende ainda incentivar, criar e desenvolver programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional, além do aumento da produção acadêmica e científica nas questões relacionadas à educação. Além disso, o Observatório prevê a formação de recursos humanos capacitados para atuação nas áreas de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes.</p>

Fonte: Elaborado com base no Ministério da Educação, 2020.

Estes programas e projetos fomentado diálogos e formação profissional para sustentar o modelo inclusivo. O AEE é proposto desde a Constituição de 1988, na alínea III do Artigo 208 e na LDBEN de 9394/96, no parágrafo único do Artigo 60: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1994). A educação especial vinha acontecendo em espaços privados, e o Art. 60 prevê a possibilidade de apoio técnico e financeiro do Poder Público para essas instituições, no entanto, no parágrafo único do artigo, não se descarta a possibilidade de realizar essa atividade em sua própria rede.

Em 2008, é publicado o Decreto 6.571, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a Resolução n.º 4 CNE/CEB de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento na Educação Básica, modalidade da Educação Especial.

As ações da Secretaria de Educação Especial apoiam-se nos movimentos internacionais e na legislação brasileira, o direito de aprenderem juntos pressupõe a mesma escola, entendida como a escola regular. Seguindo o Art. 2º do Decreto 6.571/08 e a Resolução n.º4 CNE/CEB de 2009, Art. 1º,

prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art.1º(BRASIL, 2008, ART. 2º I). Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, ART.1º).

Os discentes que estudavam nas escolas específicas passariam a estudar nas escolas regulares, as quais deveriam se reorganizar legalmente para se tornarem Centros de Atendimento Educacional Especializado, como consta no Art. 11 da Resolução 04 CNE/CEB de 2009. Os surdos não aceitaram a proposição, por entenderem que as escolas específicas são bilíngues, uma vez que “a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sejam a língua de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo” (BRASIL, 2005, CAP. 22, INC. 2º), segundo suas interpretações.

Na perspectiva dos surdos, o Ensino Infantil e o Fundamental, Anos Iniciais, devem ser ofertados nas escolas específicas, nas quais a aprendizagem e a convivência com pares é fundamental para apropriação da Libras. O próprio INES teria que mudar para Centro de Atendimento Especializado, seria a destruição de sua história e referência para a comunidade surda.

Desta forma, os surdos de todas as regiões reuniram-se, em Brasília, nos dias 19 e 20 de março de 2011, para “chamar a atenção das autoridades no que diz respeito à educação de Surdos” (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 212), defendiam o direito de estudar em escola específica, embasados em suas culturas e identidades. Lutaram contra a arbitrariedade de serem matriculados em escola não acessível, por não haver se constituído em escola bilíngue e, principalmente, contra o fechamento do INES.

Em decorrência do movimento dos surdos, o Decreto 6.571/08 foi revogado pelo Decreto 7.611/1, que no § 2º do Art.1º pontua: “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011).

O Decreto 7.611/11 propõe as diretrizes para a inclusão do público da educação especial:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, ART.1º, INC. I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII).

Os estudantes com deficiência podem ser matriculados na escola regular, atendendo a legislação, todavia as escolas específicas continuam a receber estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo responsabilidade da família escolher a escola.

A formação de professores da educação básica como tradutores e intérpretes é uma das principais dificuldades para a efetiva inclusão de surdos na escola regular.

No Decreto 7.611/11, é garantida a “formação continuada para professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos e com deficiência auditiva, e ensino de Braille para cegos ou baixa visão” (BRASIL, 2011), são ações que devem ser implementadas para assegurar a inclusão de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 06 de julho de 2015 pela Lei 13. 146, no Título II, Capítulo IV do Direito à Educação, ao pronunciar-se afirmar e reitera:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015. ART. 27).

Conjuga no parágrafo único, o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade para que seja assegurado o seu direito, protegendo-o da violência, discriminação e negligência (BRASIL, 2015).

De acordo com a LBI, no artigo. 28, o poder público está incumbido de assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar: o aprimoramento dos sistemas educacionais, tencionando a garantia do acesso, permanência e aprendizagem através de recursos acessíveis; a oferta de Educação bilíngue, tendo a Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita; a oferta do ensino de Libras; tradutores e intérpretes da Libras atuante na Educação Básica, a menor formação desse profissional é no ensino Médio, com certificado de proficiência em Libras (BRASIL, 2015, CAP. 28, §1º, INC. II, IV, XII; §2º, INC. I).

2.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO AMAZONAS

A educação de surdos no Amazonas teve seu início com a criação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia, em 1943, pelo desembargador José Vidal de Araújo, baseado no método de Maria Montessori, sendo uma iniciativa privada (OLIVEIRA, 2007),

Em 1946, o Padre Eugenio Oastes veio ao Brasil com o objetivo de prestar auxílio aos necessitados, entre eles os surdos. Seu trabalho deu-se nos Estados do Pará e Amazonas, nessa estadia, interessou-se pela comunicação que os surdos

desenvolviam entre seus pares (MODESTO, 2013).

Somente em 1970 alguns professores são enviados para fazer formação no Rio de Janeiro, no INES, uma iniciativa da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC). Em 1972, as atividades com atendimento para pessoas com deficiência auditiva, visual e mental¹⁰ tem seu início, em classes especiais, nas escolas regulares de Manaus, três classes foram organizadas para realizar as atividades (ANDRADE, 2007; OLIVEIRA 2007).

Em 1975, com demanda significativa, a SEDUC implantou a Coordenação do Programa de Assistência ao Educando Especial, com equipe composta por profissionais de diferentes áreas. A ampliação do atendimento ocorreu por meio de convênio entre SEDUC e o Centro Nacional de Educação Especial/MEC¹¹, possibilitando a outros municípios do Estado o acesso à formação de profissionais.

Nesse período, também foi criado o Centro de Triagem em Diagnóstico Educacional (CETRIDE), no município de Manaus, constituindo-se as primeiras equipes técnicas com multiprofissionais: médicos, psicólogos e pedagogos professores realizavam avaliações clínico-psicopedagógicas dos alunos com deficiência matriculados nas escolas estaduais, os quais, em seguida, eram encaminhados para as escolas especializadas ou para as classes especiais implantadas nas escolas da rede regular de ensino do município de Manaus (MARQUES, 2010 *apud* MODESTO, 2013, p. 42). A SEDUC, através Decreto n.º 6.331 de 13 de maio de 1982, cria a Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos e, no mesmo ano, é criado o Instituto Felippo Smaldone, de origem italiana e de cunho filantrópico (MODESTO, 2010).

A rede municipal deu início à política de inclusão em 1991, registrando um número de 246 matrículas nas escolas¹². Em decorrência da quantidade de matrículas, em 1997, foi criado o Serviço de Avaliação Diagnóstica da Educação Especial do Município (SADEM), com profissionais de diversas áreas para atender os alunos. Para o sujeito surdo, a Lei n.º 558 de 1º de setembro de 2000 define a inclusão da Libras como disciplina no currículo escolar da rede municipal de ensino (AMAZONAS, 2000).

¹⁰ Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a pessoa com deficiência mental passa a ser nominada de Pessoa com Deficiência Intelectual.

¹¹ Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência de Educação Especial no Brasil, criado em 1973 (BRASIL, 2010).

¹² Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia>. Acesso em 25/07/2020.

Apesar da lei, poucos foram os avanços nessa área, tanto é que ainda hoje os professores encontram dificuldades para atender os alunos matriculados no ensino regular e, somente recentemente, com os cursos de formação implementados desde 2008, é que se ouve falar em incluir no currículo escolar o ensino de Libras (COUTINHO, 2018, p.48).

Os avanços são poucos quanto a esta questão, visto que os municípios possuem dificuldades para implantar a Libras como disciplina na grade curricular e cumprir a Lei 10.436/02.

No Centro de Atendimento Educacional Especial Mayara Abdel Aziz, da rede estadual, situa-se o Centro de Apoio Pedagógico ao aluno deficiente visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS), os quais oferecem serviço de AEE na forma complementar, orientação e capacitação de professores da rede estadual, atendimento das classes comuns das escolas com alunos deficientes, além de produção de materiais didático-pedagógicos para professores e alunos (MARQUES, M.P.S.D. 2010 *apud* COUTINHO, 2018).

Na rede municipal, no ano de 2007, pela lei municipal n.º 1.102, foi criado o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, com o objetivo de incluir os estudantes com deficiência. Em suas dependências, o Núcleo de Formação e Monitoramento atuava no assessoramento às escolas com promoção de cursos e acompanhamento das escolas que atendem surdos (MODESTO, 2010).

O município de Manaus contava com infraestrutura nas duas redes de ensino e com atendimento nas escolas privadas. Em 2014, a Universidade Federal do Amazonas instituiu a Curso de graduação em Letras/Libras, visando consolidar o compromisso da universidade na formação de professores surdos e ouvintes para atendimento à comunidade surda (PPC-LETRAS/LIBRAS, 2014). A criação do curso representa conquista significativa para a comunidade surda do Amazonas.

2.5. A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PARINTINS/AMAZONAS

A educação de surdos, na cidade de Parintins, tem sua gênese na década 80, por iniciativa da Diocese de Parintins, em parceria com a Unidade Educacional do Estado, após enviarem a professora Zilda Tavares e Tavares para formação em Belém, no Estado do Pará. Tal iniciativa decorreu do Padre Emílio Butteli, que encontrou um número expressivo de crianças em sua missão evangelizadora e comunicou ao bispo diocesano que recorreu à Coordenadoria de Educação do Estado

(HISTÓRICO ESCOLA PE. PAULO MANNA, 2020).

O atendimento aos surdos iniciou com 42 alunos, em 17 de abril de 1982, no prédio de antigo leprosário, as condições eram precárias, mas não intimidaram a professora Zilda Tavares. O local recebeu o nome de Escola de Educação Especial Santa Izabel.

Em 1988, foi construído prédio próprio, passando a se chamar Escola de Áudio e Comunicação Pe. Paulo Manna, em homenagem a um grande missionário superior do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME).

Em 1985, foi criada a Associação Pestalozzi de Parintins e, juntamente com a outra instituição supracitada, tornaram-se responsáveis pela educação especial no município. Tudo isso foi possível por meio do apoio das secretarias estaduais e municipais que instituíram convênios em torno dos pagamentos salariais dos profissionais da educação (RIBEIRO; MARTINS, s/a). Ainda segundo as autoras:

A partir de 1989, a Escola de Áudio Comunicação Padre Paulo Manna começou um trabalho de inclusão de alunos com surdez em salas comuns do Ensino Regular na Escola Estadual Brandão de Amorim, trabalhando com professores itinerantes que acompanhavam os alunos em sala de aula como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (RIBEIRO; MARTINS, s/a, p.2).

Estas escolas foram fundamentais para que crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento fossem escolarizadas em Parintins. A escola, a princípio, foi criada para atender somente surdos, contudo houve a necessidade de atender outros alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), por não existirem escolas para esse atendimento (HISTÓRICO ESCOLA DE ÁUDIO COMUNICAÇÃO PE. PAULO MANNA, 2020).

Atualmente, a escola tem como diretor o Bispo Dom Giuliano Frigeni e como gestora a professora Simone Assunção de Deus Melo, que assumiu a direção em 2016. Os níveis e modalidades que a escola atende são: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano do ciclo, preparando os alunos para o Ensino Regular. A escola oferta atividades em tempo integral, e os alunos participam de diferentes atividades como: terapia da fala, libras para ouvintes, libras para pais, educação física e formação profissionalizante.

De acordo com o histórico da Escola de Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna:

Atualmente a escola trabalha com o bilinguismo: Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Língua Portuguesa, baseando-se na linha construtivista, pois foi com esta metodologia que os alunos mais se identificaram, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e com melhor rendimento [...] (2020, s/p).

O histórico não explicita como o surdo tem acesso à Libras, apenas cita sua oferta em Sala de Recursos em Libras e a oferta de terapia da fala, entendido como o ensino da língua oral.

2.5.1. A educação de surdos na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Parintins

O contexto educacional na perspectiva da inclusão alicerçou-se paulatinamente, partindo do macro para o micro. Dessa maneira, visualizou-se pequenas e gradativas mudanças no município de Parintins.

Em 2003, o município aderiu à política de inclusão ao assinar o termo de adesão ao Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. Nesse momento, a SEMED/PIN forma a Coordenação de Educação Especial, com três membros, para organizar e disseminar a política nacional nesse contexto.

Com a assinatura do termo de adesão, a formação de gestores e educadores para a disseminação da política de educação inclusiva adquire forças e os ideais de inclusão afloram em toda a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação voltada para a valorização das diversidades culturais e étnicas, preocupada com o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais, avança organizando-se política e pedagogicamente, criando a Coordenação de Educação Especial com ação inclusiva no Departamento de Ensino e Gestão Escolar (RIBEIRO; MARTINS, s/a, p.3)

A inclusão em seus alinhavos iniciais tem na coordenação criada as primeiras atividades para garantir o acesso de todos à educação. A equipe arregimentou esforços e a Lei Orgânica Municipal veio em seu socorro em 2004, ao incluir no §3º do Art.169:

compete ao Município suplementar a Legislação Federal e Estadual, dispondo sobre a proteção à infância, a juventude e as pessoas portadoras de deficiências, garantindo-lhes o acesso a logradouros públicos, edifícios e veículos de transportes coletivos (LEI ORGÂNICA, 2004, s/p).

Complementa dando base para a coordenação agir seguindo a normativa nacional, quando regulamentou a nível municipal o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (LEI ORGÂNICA, 2004).

A Coordenação de Educação Especial Inclusiva participa efetivamente dos planejamentos das escolas e fazendo intervenções com a participação da equipe técnico-pedagógica da secretaria e com a presença de todo o corpo escolar (vigias, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos, monitores, inspetores de higiene, professores, gestores, pais de alunos e na área rural também participam os presidentes das comunidades e demais líderes comunitários) no sentido de fortalecer a política inclusiva e dar suporte, a professores e coordenadores quanto ao trabalho pedagógico, além de convênios com Escolas Especiais, Secretaria de Saúde, Programas de Apoio e Proteção a Criança e ao Adolescente, Promotoria de Justiça, Vara da Infância e da Juventude, Conselho Tutelar, Associações de Apoio e Defesa do Deficiente, firmando um compromisso social com os alunos com necessidades especiais e seus familiares (RIBEIRO; MARTINS, s/a, p. 5).

Assim, a coordenação começa o itinerário de formações da comunidade escolar e estende aos municípios de abrangência. Parintins é o único polo responsável pela qualificação dos profissionais desses municípios, orientando diretamente a implantação da educação inclusiva nas cidades de Barreirinha, Beruri, Boa Vista do Ramos, Borba, Itapiranga, Manicoré, Maués, Nhamundá, Novo Aripuanã, Silves e Uruará.

Diante da necessidade de a sociedade conhecer a inclusão educacional, as formações envolveram não somente profissionais e instituições, mas todos os que de forma direta e indireta participam do processo de mudanças no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

A tabela abaixo apresenta algumas das atividades realizadas pela Secretaria de Educação, Desporto e Lazer de Parintins.

Tabela 2: Atividades realizadas pela coordenação de educação inclusiva

Ano	Atividades Realizadas
2004	<ul style="list-style-type: none"> • I Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade.
2005	<ul style="list-style-type: none"> • II Seminário de Formação de Gestores e Educadores em educação Inclusiva: direito à diversidade.
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de 05 (cinco) professores na Língua Portuguesa e na Língua Indígena Sateré-Mawé
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de 39 educadores no Curso de formação Continuada Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino Fundamental - Escolas Urbanas – 240h/a; • Formação de 10 profissionais no Curso de Atendimento Educacional Especializado AEE – MEC/SEESP/UFC –180 h/a; • Atendimento a alunos com NEE através de monitores nos Centros educacionais infantis. • Implantação do Curso de formação Continuada Saberes e Práticas da Inclusão – Ensino Fundamental no Município de Maués.
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Saberes e Práticas da Inclusão E F - 240 h/a – 60 educadores – Área Rural; • Curso Saberes e Práticas da Inclusão E I – 240 h/a - 60 educadores – CEI – Áreas Urbana e Rural; • Curso de Formação em Educação Inclusiva (Oficina de Libras, Braille e materiais para alunos com dificuldades de aprendizagem – Área Rural -40h/a; • AEE – Escolas Municipais Beatriz Maranhão e Waldemira Bentes; • Aprovação de projetos para implantação de 08 Salas de Recursos nas Áreas Urbana e Rural;
	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do AEE para as escolas de Ensino Fundamental em apoio à inclusão de alunos com NEE; • Realização do I Curso de Atendimento Educacional Especializado MEC/SEESP/PMP/SEMED; • Realização do II Curso de Atendimento Educacional Especializado MEC/SEESP/PMP/SEMED.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Formação Continuada para Professores em Atendimento Educacional Especializado.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • VI Seminário de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva; • Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado para professores do polo e área de abrangência SEEP/MEC/SEMED/PIM.
2011	<ul style="list-style-type: none"> • I Curso de Formação Intersectorial para o Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais; • Formação para Professores das Salas de Recursos; Multifuncionais em Atendimento Educacional especializado.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • VII Seminário para Gestores e Educadores em Educação Inclusiva; • Curso de Formação Continuada em Libras para a Sala comum e Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Durante o período de 2008 a 2012, a Coordenação de Educação Inclusiva era composta por vários profissionais, com especializações em diferentes deficiências, transtornos, altas habilidades e Superdotação, havia ainda um profissional formado em Serviço Social. As parcerias intersetoriais foram estabelecidas com a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social e Trabalho, Secretaria de Obras, além de parcerias com a comunidade escolar, estabelecidas por meio das formações nas escolas, juntamente com professores de AEE e família dos alunos, ocorrendo com mais frequência na área rural.

Neste período, a coordenação era regida por Paula do Carmo da Silva Martins, a qual defendia ferrenhamente a inclusão nas escolas regulares, com forte posicionamento crítico. Em 2013, a gestão municipal foi assumida por Alexandre da Carbrás, não havendo informações desse período.

2.6. OS PROFESSORES (AS) E O *MODUS OPERANDI*

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem se estabelecendo no Brasil. Nesta perspectiva educacional, o surdo é considerado como deficiente sensorial. Por sua vez, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011).

A perspectiva inclusiva requer postura heterogênea, considerando as especificidades dos educandos, a mesma deficiência não implica o uso dos mesmos recursos, sendo as condições de acesso ao conhecimento diferenciadas, tanto na sala de aula como na sala de recursos.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada discente, visto que a mesma deficiência pode necessitar de atendimentos diferenciados. Assim, o primeiro passo para planejar o atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiênciado aluno, mas conhecê-lo, sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Há discentes que frequentam o AEE mais vezes na semana do que outros, não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada. Neste universo heterogêneo, cada estudante terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma

duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, caso suas necessidades forem comuns, bem como atender a um grupo de alunos com surdez para ensinar-lhes Libras ou para o ensino da Língua Portuguesa escrita (ROPOLI, 2010).

Cada aluno é único, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou sem deficiência, “antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças” (ROPOLI, 2010, p. 23), portanto não há um caminho a seguir, existe um caminho que precisa ser trilhado.

2.6.1. Os Professores de sala de aula e o *modus operandi*

A educação acontece em todos os espaços sociais, mas é na escola que a educação formal é ofertada aos seres humanos nos últimos séculos. A escola nos seus mais diversos ambientes no século XXI, na qual a educação na perspectiva da inclusão é determinada pelas legislações, deve ofertar subsídios necessários para que surdos possam acessar esse ambiente.

Em seu preâmbulo, a Declaração Mundial de Educação para Todos enfatiza: “há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação” (1990, p.1). Mas até 1990, a educação não havia se concretizado como direito de todos, pela imensa quantidade de crianças e jovens fora da escola (DECLARAÇÃO MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1990, p.1).

A Declaração de Salamanca, em 1994, discutiu a obrigatoriedade de incluir todas as pessoas com necessidades educativas especiais (NEE). Para o surdo, destacou-se a importância da linguagem gestual como meio de comunicação, com a declaração, a educação inclusiva ganhou robustez.

No Brasil, o movimento mundial pela inclusão influenciou significativamente a criação de dispositivos legais que propiciassem a matrícula, nas escolas, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Todos na mesma escola, com as mesmas possibilidades, com recursos pedagógicos que propiciassem o acesso ao conhecimento sem discriminação.

Nesta pesquisa, adentrou-se as escolas das áreas rural e urbana, entrevistou-se os professores da sala de aula, SRM e monitores¹³, família de surdos e a coordenação de educação inclusiva. Os professores e monitores entrevistados exercem sua função na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas trouxeram algumas questões que mostram a sala de aula e suas peculiaridades. Entre os diversos relatos, pode-se destacar algumas questões que aparentemente são recorrentes. Para Marcus Aurélio, destaca-se o elemento surpresa com diversos tons: primeiramente, não sabia que um estudante matriculado em sua turma era surdo, “era praticamente normal” (AURÉLIO, 2020); em segundo lugar, não fora avisado pela gestão, para surpresa, “aparece uma lista e o nome dele constava, não percebi que era surdo” (AURÉLIO, 2020). Para a professora Esmeralda, a estudante era teimosa, sua atitude não foi acolhedora, “achava que ela não queria fazer, igual a alguns discentes, percebi com o tempo que ela tinha dificuldade e procurei me informar” (AURÉLIO, 2020).

Neste processo, verifica-se que os professores não conhecem os discentes, não foram informados da sua condição. Ocorrência que se repete com os professores (as) Agnes, Augusto, Kézia, Jordana e Clara.

É preciso lembrar que a escola tem sido lugar do “não diferente”, denominado pela maioria das pessoas de “normais”. As pessoas surdas estudavam separadas em escolas específicas, os que não podiam ter acesso a essa escola ficavam em suas casas. O professor do ensino regular não estava habituado em ter em sua sala de aula alunos considerados “anormais”, tampouco a escola.

Na perspectiva inclusiva, a postura da gestão escolar deve ser outra, uma vez que novas necessidades surgem, assim comunicar ao professor que ele tem um discente surdo é dever. Não somente porque o professor deve saber, mas pelos inúmeros problemas que podem surgir a partir dessa omissão como: planejamento, criação de condições para socialização, proposta de atividades em regime de colaboração, construção de conhecimentos segundo suas capacidades, respeito ao tempo de cada um, etc.

De acordo com Conceição *et al.* (2006, p. 1), com a inclusão, “a gestão escolar

¹³ No município de Parintins, é este profissional que acompanha o aluno surdo em sala de aula e não o interprete de Libras.

passou a ser entendida como gestão democrática, a qual se define como [...] a participação consciente do coletivo escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade”, desde que haja consciência de não rotular, além disso, os discentes precisam autorizar a exposição de suas dificuldades a outros, pois muitos não querem.

Uma gestão democrática tem um Projeto Político Pedagógico (PPP), construído e conhecido por todos, é nele que deve constar a missão da escola para incluir a todos. Dessa forma, a comunidade escolar deve “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1994).

É ingenuidade pensar que ações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsiderem aqui os esforços de pessoas bem-intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar (ROPOLI et al. 2010, p. 10).

A falta de comunicação entre gestão e docentes dificulta o processo inclusivo, como destaca a professora Élema: “somos professoras do AEE, estamos na escola, mas não somos informadas sobre reuniões e outras atividades, estamos para incluir, mais somos excluídas, não temos o apoio da gestão” (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Os esforços isolados dos professores são importantes, mas os efeitos do trabalho coletivo, onde todos conhecem as necessidades dos discentes e sabem como agir fazem diferença na inclusão, visto que as informações sobre o estudante devem ser de conhecimento da coletividade.

Outra questão levantada nas vozes dos participantes da pesquisa é esta: o monitor resolve as atividades dos alunos. Essa situação que tem gerando muitos conflitos na escola, entre o monitor e o professor. Entre os discursos destacamos o da professora Maria Eduarda,

na minha opinião, o acompanhante atrapalha mais do que ajuda, porque eu explicava e orientava como era para fazer a atividade, todavia, quando ele (a) não tinha paciência para explicar lentamente, respondia a atividade (PESQUISA DE CAMPO, 2020).

A fala do professor Reginaldo tem a mesma conotação: “a monitora fazia as

atividades, acho prejudicial essa prática” (PESQUISA DE CAMPO, 2020). Esse acontecimento suscita o seguinte questionamento: qual profissional deve acompanhar o aluno surdo em sala de aula?

De acordo com a legislação vigente, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela da educação especial (BRASIL, 1996). Estes serviços foram discriminados na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, para o surdo será disponibilizado “professores-intérpretes das linguagens” (BRASIL, 2001), o Decreto 5.626/05 trata dessa questão nos Art. 16 e 21:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre a área da saúde e educação, resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade (BRASIL, 2005, ART. 16). A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à educação de alunos surdos. §1º o profissional a que se refere este caput atuará: II - Nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas I- No apoio à acessibilidade aos serviços e as atividades-fim na instituição de ensino (BRASIL, 2005, ART. 21, §1º: INC. II, III).

O decreto, ao possibilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa oral, faculta diferentes interpretações, dentre elas, o aluno poderá precisar de suporte em sala de aula, visto que não é somente a voz do professor que ecoa no ambiente, mas a de todos os discentes. Além disso, as conversas paralelas podem causar incompreensão ou até mesmo a falta de audição das palavras, mesmo que se adotem estratégias como sentar nas primeiras carteiras, prática que ocorre segundo os entrevistados nas escolas da zona urbana e rural.

O Art. 16 define que a modalidade oral da Língua Portuguesa será realizada por meio de ações entre a saúde e educação, portanto esta aprendizagem não poderá ser realizada em SRM. Dessa forma, surgiu o intérprete da língua oral:

Poucas pessoas sabem, mas há um segundo tipo de monitor que pode acompanhar alunos com deficiência auditiva nas escolas e universidades. Chamado por alguns de “intérprete oralista”, este profissional costuma atuar na transcrição das aulas no caderno do estudante ou na repetição oral do

conteúdo dito pelo professor quando este estiver distante do aluno. Geralmente, este monitor só é contratado quando a pessoa com perda auditiva possui também outra deficiência associada ou quando, sendo oralizada, não consegue obter benefícios com nenhum tipo de AASI¹⁴ ou implantes auditivos convencionais (MANGILI, 2015, p.45).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), denominou o intérprete da língua oral como intérprete de leitura labial (leitura orofacial), oferta esse serviço para “deficientes auditivos que não desejam a interpretação por meio da Libras, usando técnicas de interpretação e leitura labial” (BRASIL, 2012, s/p). Todavia, o documento atendimento diferenciado no ENEM deixa explícito que este profissional deve ter conhecimento da moderna cultura surda, as necessidades da pessoa com deficiência auditiva e os procedimentos específicos desse serviço, evidenciando que não basta ser usuário da língua oral para ser intérprete de leitura labial (BRASIL, 2012).

Em torno disso, buscou-se os dois últimos editais de processos seletivos 001/2017 e 002/2018 da Prefeitura Municipal de Parintins para identificação dos pré-requisitos solicitados para seleção desse profissional, identificou-se que nenhum dos editais fazia menção ao intérprete de libras e língua oral, constando apenas:

Pré-requisito: Ensino Médio Completo, Magistério e Cursos na área de Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Atendimento Educacional Especializado, e em áreas afins. Descrição da Atividade: Auxiliar o aluno com deficiência com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, nas atividades sociocreativas entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar; auxiliar o professor nas atividades pedagógicas em sala de aula; participar ativamente das atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo (EDITAL 001/2017; 002/2018, PMP).

A SEMED/PIN forneceu o documento que regulamenta a competência do monitor/acompanhante e alguns dos requisitos constam no perfil acima, mas nada diz sobre os dois tipos de profissionais intérpretes de sala de aula. Buscou-se os editais para identificar se o pré-requisito continha a formação de Libras, confirmou-se que os mesmo não fazem menção.

Os editais dão ênfase para o monitor acompanhante de educandos com Transtorno do Espectro Autista que consta no Artigo 4º, inciso 2º do Decreto 8.368/14. Nas entrevistas, solicitamos uma descrição da formação dos monitores, como mostra

¹⁴ Aparelho de amplificação sonora individual.

o a tabela abaixo:

Tabela 3: Formação dos monitores

Monitor (a)	Formação
Riana	Bacharelado em Ciências Contábeis, com especialização em psicopedagogia com ênfase em educação especial e formações continuadas em surdez, TEA, TDAH e DI.
Rubi	Graduação em Pedagogia.
Adelaide	Graduação em Letras, pós-graduação em Libras.
Adriana	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em educação Inclusiva.
Ingrid	Ensino Médio Completo, graduanda em Pedagogia, curso básico de Libras pela UFAM e Escola de idiomas Aldair Kimura Seixas.

Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Apenas a monitora Adelaide possui especialização em Libras e, além de atuar no município, exerce a função de intérprete na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), nos cursos de graduação. Em torno de suas especificidades, as vozes nas entrevistas dizem: “Não sei quase nada de Libras, isso eu posso lhe garantir, sei o básico” (RUBI, 2020).

A monitora Riana enfatiza: “ele nem precisa de um monitor com o atendimento em Libras, ele entende o que a gente fala” (RIANA, 2020). A monitora Ingrid fez curso de formação continuada pelo Instituto Federal do Amazonas, em parceria com a SEMED/PIN, sobre surdez, mas afirma que: “a parte de Libras foi a menor parte nesse curso” (RIANA, 2020).

Entende-se que os monitores apresentam formação em nível básico de Libras, exceto a monitora Adelaide que tem formação em nível de especialização. A formação não atende ao que pede o Decreto 6.526/05, capítulo V, que trata da formação do tradutor intérprete de Libras, apenas Adelaide se aproxima do que determina a legislação, mas essa questão denota também a dificuldade de formação desse profissional nos municípios do interior do Amazonas. Outrossim, nas entrevistas, nenhum monitor mencionou ser intérprete da língua oral, o coordenador da educação inclusiva também não mencionou a existência dessa categoria de servidor, o que mostra que tanto os monitores como o coordenador não têm conhecimento desse profissional.

Considerando que a legislação determina o intérprete de Libras no artigo 21 do

Decreto 5.626/05, e de acordo com interpretações do Art. 16, do mesmo decreto, o profissional, para acompanhar o surdo em sala de aula, deve ser o intérprete de Libras ou intérprete da língua oral. Todavia, a rede municipal não disponibilizou esses profissionais, sendo os discentes surdos acompanhados por monitores sem formação em Libras e sem conhecimentos específicos da interpretação oral para eles. Os editais de processos seletivos verificados mencionam um profissional com formação generalista, que não atende a especificidades do sujeito surdo.

Assim, o monitor não sabe o que fazer, como resultado, aprende os conteúdos e responde as atividades, mas o que realmente esse acontecimento evidencia é a falta de comunicação entre professor e surdo e entre monitor e surdo.

Na entrevista, a monitora Rubi destacou que uma professora, no início do ano, chegou para ela e disse com relação a uma aluna surda: “é tua, fica com ela, és tu que tem que te virar. Como assim? Foi o que nos perguntamos, o ensino não é responsabilidade do professor?” (RUBI, 2020). O monitor não tem a responsabilidade do ensino, nas orientações da SEMED/PIN essa função não faz parte de suas competências.

No entanto, para alguns professores, é o monitor que deve planejar e organizar as atividades, como podemos observar:

Não há um planejamento que envolva todos os alunos. Nas reuniões pedagógicas, enfatizo, que os professores devem planejar para envolver os alunos com deficiência, organizar atividades que envolvam a todos, mas os professores dizem que não, por que a aluna é minha (RUBI, 2020).

Nessa escola, visualiza-se uma imposição para que a monitora planeje e organize as atividades. No dia da entrevista, ela estava na escola para levar um material apostilado com atividades a serem realizadas em casa pela educanda surda, devido ao momento originado pela pandemia. Posto isso, conclui-se que a professora da sala de aula planeja para os outros estudantes e a monitora para o surdo.

Sem o uso das Libras e sem o intérprete da língua oral, o resquício da audição, uso de aparelho de amplificação sonora e a leitura labial que supostamente o surdo faz dos lábios do professor são recursos utilizados para o ensino aprendizagem.

Encontrou-se nas entrevistas as seguintes afirmações que corroboram com a afirmativa acima: ele (a) tem dificuldades de aprendizagem, não sabe ler nem escrever, ela só faz garatujas. Tais questões foram sinalizadas por professores, pais,

monitores e surdos.

Acredita-se que, primeiramente, é preciso conhecer um pouco os surdos e as condições nas quais as entrevistas foram realizadas. Houve dificuldade para contatar os surdos em decorrência da pandemia da COVID-19 e a vazante do rio que ocorre no último semestre de cada ano. Desta forma, não conseguimos chegar em algumas localidades da área, assim foi possível entrevistar somente quatro alunos, dois na área urbana e dois na área rural, destes, três têm diagnóstico, um está com o diagnóstico em processo e três possuem monitor/acompanhante de AEE. Os educandos entrevistados foram:

Tabela 4: Alunos entrevistados

Aluno(a)	Ano	Zona
Antônia Mara	7º	Urbana
João Ramos	1º	Urbana
Micaela	4º	Rural
João Martins	7º	Rural

Fonte: Pesquisa de Campo, 2021.

Os educandos, na hora da entrevista, apresentaram certa timidez, cabeça baixa por exemplo. As entrevistas foram realizadas com a presença dos pais, exceto com Antônia Mara, que preferiu que a mãe não estivesse presente. Antônia Mara e Micaele usam aparelho de amplificação de som, enquanto João Ramos e João Martins não fazem uso desse recurso. Mas na entrevista, Antônia Mara preferiu não usar e o aparelho auditivo, o aparelho de Micaele estava sem bateria, de acordo com os pais entrevistados, as duas usam aparelhos somente na escola.

Com a educanda Micaela não conseguimos obter comunicação, tentou-se por meio da Libras, da oralidade e da escrita, a mesma não conseguiu dar nenhuma resposta. João Martins preferiu responder por escrito, muito sucinto nas respostas, Antônia Mara e João Ramos deram a entrevista usando a oralidade. Os alunos apresentaram um vocabulário reduzido, sentaram-se afastados para evitar contato, como recomenda os órgãos de saúde, usamos o tom de voz habitual, mas pediram para falarmos mais alto, mesmo assim, algumas perguntas foram refeitas para serem “compreendidas”.

As vozes dos participantes da pesquisa são fundamentais para compreender o processo de ensino aprendizagem nas salas escolas. Quanto a isso, questionou-se

aos alunos, como é seu aprendizado na escola?

Tabela 5: Compreensão do processo de Ensino-Aprendizagem

Surdo(a)	Resposta
Antônia Mara	Não entende
João Ramos	Eu sei escrever, mas eu não sei ler
João Martins	Quando eu não entendo peço para eles repetirem de novo

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

A Língua Portuguesa escrita e oral é empregada em sala de aula para a comunicação e explicação dos conteúdos curriculares. Por conta disso, os professores usam como estratégia colocar o surdo nas primeiras carteiras para que eles possam ouvir e fazer leitura labial, como afirma a professora “sempre eu o colocava na frente, na primeira fila, para que ele pudesse observar tudo que era colocado para os demais estudantes” (AGNES, 2020). O professor Augusto também ressalta essa questão:

Eu trabalho com dois alunos com baixa surdez, não era total, [...]. Eu percebi que ela estava um pouquinho inquieta na sala, perguntei o que era, foi aí que ela explicou que não ouvia direito, então, aumentei um pouco tom de voz e mandei a aluna para a frente, para ter um contato mais próximo da minha pessoa. O outro aluno, não foi a mesma situação, ele tinha uma carteirinha, já tinha certa orientação para sentar entre as primeiras carteiras (AUGUSTO, 2020).

Supõem-se que o aluno sentando na frente conseguirá ouvir mais nitidamente e aprender os conteúdos curriculares, o aumento do tom de voz do professor e a leitura labial são outros elementos que, no imaginário dos professores, contribuem para que o surdo tenha acesso ao conhecimento, como nos fala a professora: “ele ouve parcialmente e se falarmos de frente para ele consegue entender a explicação toda” (ANA, 2020), reafirmado por outra professora “falo sempre de frente, faz leitura labial, tem dificuldade, mas eu chamava para ficar de frente comigo, fazer sua exposição e eu entender, assim como ela compreender o que eu estava falando” (KÉZIA, 2020).

A mãe do aluno João Ramos, diz: “ele sempre quis sentar na frente, esforçado na escola, aprendeu o nome dele rápido, senta na frente, perto da professora para ouvir” (ROSA, 2020). Aqui, é o próprio aluno que se sente bem, sentando nas

primeiras carteiras, disse em sua entrevista: “eu não conseguia sentar sempre na frente e quando eu sentava lá atrás, eu levantava e ficava em pé na frente” (JOÃO RAMOS, 2020).

A leitura labial foi colocada como recurso de aprendizagem, mas será que todos os surdos conseguem fazer. “Há uma crença equivocada na sociedade de que os surdos podem fazer com facilidade e, assim, muitos falam com eles acreditando que estão entendendo o que está sendo dito” (FERNANDES, 2012, p.76).

Porém, “para adquirir essa habilidade, é necessário um treinamento fonarticulatório intenso, não é uma capacidade natural de linguagem, como é a aptidão para o desenvolvimento da língua de sinais” (GESSER, 2009). Essa crença erroneamente conduziu a uma falsa ideia de que os surdos estão aprendendo, quando, na prática, a aprendizagem não acontece.

Mesmo recebendo atendimento fonoaudiólogo voltado para a reabilitação da linguagem oral, provavelmente, ainda seria uma estratégia inócua quanto a compreensão na conversação. Ressalta-se que, além dos fatores já citados, outros poderiam prejudicar a tarefa da leitura orofacial como: movimentação paralela, bigodes de quem fala, características dos lábios de quem está falando, lábios imperfeitos, trejeitos articulatórios, mobilidade labial que tira a atenção da pessoa surda, além de ser uma atividade extremamente cansativa (FERNANDES, 2012).

O sentido da audição é o canal, por excelência, para aprendizagem na percepção dos entrevistados. Apenas um dos professores afirmou usar recursos visuais, sua atividade envolvia a turma toda, “usava o desenho como recurso metodológico, sempre propunha atividades como se fossem cartazes, para eles fazerem a relação entre o objeto, a situação e o lugar com a língua inglesa, produziam os cartazes, isso facilitava o aprendizado entre um e outro” (LEONARDO, 2020). Todavia, o docente ressaltou: “ela não necessitava de uma comunicação diferenciada, conseguia ouvir” (LEONARDO, 2020), reafirmando que a oralidade era o meio pelo qual os conhecimentos eram aprendidos pela estudante. As entrevistas revelaram que os alunos têm dificuldades de aprendizagem. Destaca-se a fala da professora Irinéia, entre muitas:

A aluna está no processo de alfabetização. Apesar de ter estudado, não consegue aprender, acredito que não deram atenção nas escolas que estudou anteriormente. Em matemática explicava no quadro, ela sentava junto com as suas coleguinhas, para ouvir, mas era difícil, por que ouvia

pouco, além de que, todos falavam juntos, ficava perturbada, achamos melhor tirá-la da sala, na aula de português, fazia atividade de alfabetização, organizada para ela, porque os outros estavam bem mais avançados, a monitora e eu percebemos avançou bastante (IRINÉIA, 2020).

A estudante citada pela docente estava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental em 2019, suas atividades eram adaptadas em virtude de sua dificuldade de aprendizagem: “organizamos uma cartilha, mas para o final do ano, percebemos que não queria mais nada, não tinha vontade de aprender ou não estava conseguindo” (IRINÉIA, 2020). O docente Luiz (2020) afirma que: “o aluno com deficiência vai sendo passado, mas sinceramente, não temos uma forma de trabalhar com esse aluno, nossa escola tem uma carência muito grande nesse sentido”.

Os estudantes são aprovados com desempenho exíguo nas diversas áreas do conhecimento, não respondem como os professores esperam, suas vozes mostram que o surdo tem dificuldades de aprendizagem, bem como as vozes dos próprios surdos: “não entende” (ANTÔNIA MARA, 2020).

Existem dois paradigmas vigentes nas escolas municipais: o Oralismo e Comunicação Total, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva definir para o estudante surdo educação bilíngue.

Muitos ignoram o fato de que, se apenas a linguagem oral for utilizada, não haverá interação, nem acesso ao conhecimento pela pessoa Surda, sendo que as relações sociais e de aprendizagem ocorridas em sala de aula e demais contextos da escola ficarão comprometidas, gerando barreiras em seu processo educacional (FERNANDES, 2003 *apud* FERNANDES, 2012, p.75).

A culpa da não aprendizagem encontra-se unicamente no estudante, por não conseguir adaptar-se a uma educação planejada para ouvintes, as vozes dos professores destacam implicitamente essa questão, exceto o professor Joaquim, ao assumir que também os professores têm responsabilidade nesse processo. Fernandes (2003) destaca a ignorância, neste caso dos professores, quanto ao uso da linguagem oral na educação de surdos e os efeitos de seu uso no processo educacional.

Destoa-se desse contexto as professoras Clara e Jordana, da Educação de

Jovens e Adultos (EJA)¹⁵, as quais relataram que não tiveram dificuldades por haver monitora com certa fluência em Libras. Ao falarem sobre a educanda, seu nome, onde morava, suas dificuldades para chegar à escola, descobriu-se que era conhecida da escola de surdos que tem em Parintins, a aluna estudou o Ensino Fundamental, anos iniciais na referida instituição, é usuária de Libras e tem contato com a comunidade surda do município.

De acordo com a professora Clara (2020): “a Adriana falava (em Libras)¹⁶, fiquei sensibilizada, eles são capazes de aprender”. A fala da professora refere-se à seminários que a discente apresentava usando a Libras e traduzido em Português pela monitora. A professora Jordana (2020) enfatiza: “ a aluna tinha uma acompanhante, Adriana domina essa área, foi quem me orientou, principalmente quanto aos textos, porque eu queria que aluna escrevesse com concordância”. Repetia para ela, com interpretação da monitora:

Você é igual aos outros, só o meio de comunicação que é diferente, mas não é por isso que não vamos trocar experiências. Eu aprendi um pouquinho com eles em relação à língua de sinais e ela também aprendeu comigo e com os colegas e houve troca de experiência (JORDANA, 2020).

Para as professoras, a monitora com fluência em Libras foi o diferencial, em suas aulas, não relataram dificuldades de aprendizagem da aluna, acreditavam na capacidade dela e, em nenhum momento, citaram que a aluna aprendia pelo canal auditivo, mas pelo canal visual-espacial. No entanto, a professora Jordana lembra que quando fazia a chamada e chegava na vez de Maria José, “eu queria que ela falasse” (MARIA JOSÉ, 2020). Essa afirmação mostra o quanto a história, a cultura, o pensamento social preponderante de que todos têm que ouvir influencia no modo de pensar e agir da professora.

Não obstante a essa experiência bilíngue, existe uma certa predominância nas entrevistas em destacar que o estudante não é surdo, mas que possui deficiência auditiva. Alguns dos entrevistados consideram a surdez como problema, dando a entender que se o educando ouvisse, não teria dificuldades de aprendizagem.

O uso do aparelho e o aproveitamento dos resíduos da audição são citados

¹⁵ Ambas as professoras atuavam na mesma turma de EJA, portanto, referem-se a mesma estudante.

¹⁶ Grifo meu.

como fundamentais. Para o coordenador de educação inclusiva da rede municipal, não tem matrícula de surdos, como afirma: “não temos o aluno surdo, temos alunos com deficiência auditiva” (JOSÉ CLEMENTE, 2020). Segundo o professor, “o uso do aparelho favorecia seu aprendizado”. A compreensão assemelha-se com a da professora Ana, a qual afirma que: “o aparelho ajuda muito, porque ela passou a ouvir, quando não usa, fica difícil, porque no momento que deixa de usar, não participa das aulas como os outros alunos” (ANA, 2020).

As vozes mostram que os estudantes são considerados como deficientes auditivos, esta maneira de conceber esses sujeitos baseia-se na perspectiva clínica, definida pelos graus da surdez descritos na Tabela 6:

Tabela 6: Descrição dos graus da surdez

Surdez Leve	Surdez Moderada	Surdez Acentuada	Surdez Severa	Surdez Profunda
<i>Perda auditiva entre 25 dB 40 dB</i>	<i>Perda auditiva entre 41 dB 55Db</i>	<i>Perda auditiva entre 56 dB 70 Db</i>	<i>Perda auditiva entre 71 dB 90 Db</i>	<i>Perda auditiva acima de 91 dB</i>

Fonte: Elaborado com base no Decreto° 3.298/99.

Com base na tabela acima, pode se afirmar que os sujeitos com perda auditiva de leve a severa podem ouvir com os resíduos auditivos ou amplificados com próteses auditivas, no entanto não existe uma preocupação da SEMED/PIN em proporcionar um intérprete de Libras, tão pouco ofertar AEE com instrutores proficientes em Libras, conforme determina o Decreto 5.626/05, assim definida:

Art.17- A formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação- Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, ART.17).

Art.18- Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I- cursos de educação profissional;

I- Curso de extensão universitária; e

II- Cursos de formação continuada, promovidos por instituição de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil,2005, ART.18, INC. I, II, III).

Neste sentido, concebe-se o estudante como deficiente e joga-se que este ouvirá quanto mais próximo estiver dos professores. Assim, os professores exigem o

uso de próteses auditivas, porque entendem que os estudantes ouvirão, igualmente como pessoas que não tem perda auditiva. Entretanto:

crianças com surdez leve ou moderada, via de regra, comunicam-se usando a linguagem oral e desenvolvem relativo domínio do português. No entanto, a perda auditiva pode impedir a perfeita percepção dos fonemas das palavras, podendo causar problemas na compreensão do que é dito. Em última análise, essa dificuldade poderá se refletir na escrita, ocasionando problemas na alfabetização/letramento (FERNANDES, 2003, p. 3 *apud* FERNANDES, 2012, p. 76).

Os estudantes são pressionados a usar o aparelho auditivo na escola, no entanto, não existe garantia de que seu uso propicie a audição. Na entrevista de João Martins, observar-se essa característica: “eu gosto que eles me ajudem no trabalho, eu me do bem com eles” (JOÃO MARTINS, 2020), essa escrita pertence a um estudante do 7º ano.

2.6.2. Os professores (as) na SRM e o *modus operandi*

“Eu não sei onde é essa sala de recursos. Nunca fui lá. Se for uma sala que tem brinquedo, eu fui lá um dia com todos os meus colegas” (JOÃO RAMOS, 2020), João Ramos, no 1º ano do Ensino Fundamental, não teve oportunidade de fazer o AEE, visitou a sala apenas uma vez junto com os colegas. Na entrevista com sua mãe, ela não citou o atendimento, quando questionada respondeu: “eu não sei disso, nunca ninguém me falou e nem para o meu marido, porque tudo que falam na escola ele me fala” (ROSA, 2020).

No Brasil, a Constituição de 1988 garante o AEE no artigo 208, inciso III, em consonância com a Carta Magna a LDBEN 9394/96 que prevê o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados de acordo com as necessidades específicas dos estudantes. O serviço deve ser ofertado em cotraturno do horário de sala de aula. Nesta perspectiva, em 2008, iniciou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva com o Decreto 6.571/08 e, posteriormente, no Decreto 7.611/11.

Para os estudantes com surdez, o texto dos decretos define que serão observadas as diretrizes e princípios disposto no Decreto 5.626/05. O AEE, para atender as singularidades dos estudantes, compõe três atendimentos: em Libras, de

Libras e Língua Portuguesa, mais explicitamente, aprendizagem da Libras como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2). As escolas para surdos seriam bilíngues, os estudantes aprenderiam a L1 e L2,

AEE de Libras: [...]. Este trabalho é realizado pelo professor ou instrutor de Libras [...]. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais [...] AEE em Libras: fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que fornece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo [...] AEE de Língua Portuguesa: [...]. O ensino é desenvolvido, preferencialmente, por um professor formado Língua Portuguesa[...]. O que se pretende [...] é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas (DAMÁZIO, 2007, p. 32-39).

Esses são os momentos didáticos pedagógicos para surdos na SRM, sendo este obrigatório para o aluno, dispensado apenas o educando cujos os pais ou os próprios estudantes, por meio de documento formal, optem por uma educação sem uso da Libras (BRASIL, 2005), “ficando lhes garantido o desenvolvimento de complementação curricular com utilização de equipamentos e tecnologia da informação” (BRASIL, 2005, ART. 22).

Para uma educação bilíngue para esse sujeito, é necessário: “[...] a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras (L1), no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2)” (BRASIL, 2014, p. 6).

As condições para aprendizagem da Libras são fundamentais, se o contato não ocorreu em casa, a escola terá papel preponderante para que a aquisição aconteça. Nesse ponto, os profissionais da SRM deverão ser fluentes para que os momentos de Libras e em Libras possam tentar suprir a falta de contato com a língua que não ocorreu na família.

O município tem ofertado o AEE, segundo professores da sala comum, monitores e professores de SRM. Todavia, não ocorre diariamente, no caso de João Ramos não acontece em nenhum dia. Os professores contratados têm formação básica de Libras ou nenhuma formação, como apontado na Tabela 7 abaixo, e alguns educandos não participam do AEE.

O AEE deve atender às necessidades específicas de cada educando, para o surdo quando não houver formalização por documento da opção de educação sem

Libras, este deverá ser ofertado na SRM. Nas entrevistas, não foram mencionados nenhum caso, portanto, entende-se que o município deva ofertar o ensino de Libras, em Libras e em Língua Portuguesa.

Tabela 7: Perfil dos Professores de SRM

Área de Atuação	Professor (a)	Formação
Urbana	Cristiane	Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Sala de Recursos Multifuncionais, Curso Básico de Libras (UFAM - extensão - e Escola de Áudio e Comunicação Pe. Paulo Manna), Curso de AEE (IFAM).
Urbana	Ayandra	Normal Superior, Especialização em Libras, Curso Básico de Libras (Escola de Áudio e Comunicação Pe. Paulo Mana e IFAM).
Urbana	Jair	Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia.
Rural	Márjore	Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez(IFAM).
Urbana	Corina	Pedagogia, especialização em psicopedagogia com ênfase em educação especial.
Rural	Ivaney	Licenciatura em Artes Plásticas, Especialização em Libras com ênfase no Ensino Superior.
Rural	Élema	Graduação em Normal Superior, Saberes Práticas da Inclusão, Atendimento Educacional Especializado (180h) e outros cursos de formação continuada ofertados pela SEMED/PIN

Fonte: Pesquisa de Campo, 2020.

Com base no Decreto 5.626/05, a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005). Complementando que:

A formação de docentes para o ensino de Libras no ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham se constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no *caput* (BRASIL, 2005, ART.5, §1º)

Na Tabela 7, foram apresentados os perfis dos professores de SRM, observa-se que nenhum cumpriu a definição do decreto 5.626/05. Nas informações e documentos fornecidos pelo coordenador de educação inclusiva, não foi encontrada a figura do instrutor de Libras, que também pode atuar na SRM. Após dez anos da promulgação deste mesmo documento, não havendo profissionais com pós-graduação ou graduação em Letras Libras para ministrar essa disciplina, ela poderá ser ministrada por profissionais com o seguinte perfil:

-professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. § 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (BRASIL, 2005, ART. 7º, INC. I, II, III, §1º).

Os professores são cientes de suas dificuldades no atendimento do surdo na SRM, “quanto ao ensino de Libras, eu senti dificuldades, por não ter conhecimento nessa área, sou especialista em psicopedagogia, não me aprofundei em Libras” (JAIR, 2020). A professora Corina destaca: “me senti angustiada, quando me deparei com uma aluna surda na educação infantil, foi um impacto, eu disse: - Meu Deus! Como vou ensinar um surdo, se nem Libras eu sei? A Libras entrou assim na minha vida” (CORINA, 2020). Diante disso, a monitora de AEE foi quem contribuiu para que a professora pudesse ter acesso aos conteúdos e materiais que subsidiariam o aprendizado de Libras.

Assim como Corina, a professora Cristiane recebeu inicialmente ajuda da monitora que acompanhava a aluna em sala de aula: “eu fui em busca de formação, fiz três cursos de Libras básico, intermediário, fiz um curso de AEE para surdez pelo Instituto Federal do Amazonas” (CRISTIANE, 2020). As dificuldades levaram os professores citados a buscar formação continuada para que pudessem fazer o atendimento de Libras para os estudantes.

Há que se destacar que estas dificuldades decorrem da ausência da compatibilidade do perfil do profissional com a diretrizes do Decreto 5.626/05. Isto se dá pela generalização do perfil exigido nos processos seletivos para professor de AEE, como aponta os editais do município:

Pré-requisito: Curso Superior em Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior e formação específica para a Educação Especial, Educação Inclusiva e/ou Atendimento Educacional Especializado. E Atendimento Educacional Especializado. **Descrição das atividades:** Descrever as ações desenvolvidas com os professores da educação comum e com os pais dos alunos atendido na Sala de Recursos Multifuncionais; receber as informações necessárias a respeito dos alunos com deficiência por parte do professor da sala de aula e da família do aluno atendido; possuir contato com outras instituições que o aluno frequente ou outros profissionais que atendem o aluno; orientar a aprendizagem dos alunos; participar no processo de planejamento das atividades escolares; organizar as operações inerentes ao processo ensino-aprendizagem; promover, sistematicamente, junto a equipe pedagógica e administrativa da unidade escolar, repasse técnicos referentes à sistematização de atendimento do aluno com deficiência; elaborar e executar os planos de atividades, conforme as especificidades dos educandos e níveis de atendimento e executar outras tarefas da mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente escolar (EDITAL 001/17; 002/2018, PMP).

Ao analisar o perfil e descrição para professor do AEE, visualizou-se que as mesmas exigências são prevalentes nos editais. Como se vê, não tem nenhuma exigência para que esse profissional tenha alguma formação em Libras. A SEMED/PIN oferece formação para professores de AEE e monitores, mas em diferentes áreas da educação especial, um dos únicos cursos de formação continuada que foram ofertados na área da surdez foi em parceria com o IFAM, mas segundo os professores, não foi específico em Libras.

De acordo com o professor Jair, a falta de orientação da Secretaria de Educação influenciou na dificuldade de atendimento aos surdos em SRM, destaca: “quando íamos a SEMED/PIN, eles estavam um pouco perdidos, não sabiam orientar, faltou informação para trabalharmos o atendimento na área da surdez e Libras” (JAIR, 2020). O atual coordenador, que responde pela inclusão, informou que a coordenação está composta por uma técnica em educação contratada há três meses, e uma assistente social, afirma não possuir um profissional específico para orientar, e justifica:

Bom, eu nunca tive uma experiência direta com esse aluno, por isso fico preocupado, e acho necessário um intérprete na coordenação que possa orientar os professores. Eu mesmo, como coordenador, tenho medo de orientar e não sei como deveria, pela falta de experiência. Tenho dificuldade por que nunca trabalhei com esse alunado (JOSÉ CLEMENTE, COORDENADOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2020).

Questionou-se ainda ao coordenador como este compreende o atendimento educacional para surdos,

Essa é a minha intriga, eu não tenho experiência, mas eu penso que vai de encontro com outra deficiência, porque na sala de recursos se trabalha com jogos, com o lúdico, de forma diferenciada, cabe ao professor de AEE ser qualificado na área da surdez, ele querendo ou não, tem que ser aquele professor que está preparado em todas as deficiências, porque ele não sabe o público que vai atender. Por isso, eu digo, não espere muito pela formação da SEMED, porque a formação é pessoal, porque depende do secretário, do setor financeiro, por isso eu digo, busquem a formação de vocês. Na sala de recursos é o lúdico, o atendimento semanal é conforme a necessidade e é o professor que vai determinar o cronograma de atendimento (JOSÉ CLEMENTE, COORDENADOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2020).

Com poucos funcionários, a equipe não consegue orientar os professores conforme as especificidades dos surdos, pois esta não tem formação na área da surdez. Quando questionado sobre a área de atuação do Coordenador, ele afirmou atuar na área de deficiência intelectual. Na SRM, são usados diferentes recursos conforme as necessidades do público alvo do AEE, tais como: tecnologia assistiva, recursos de acessibilidade, entre outros. Mas, para o sujeito surdo, além desses, é necessária a aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa.

O coordenador coloca a formação como responsabilidade do professor, uma vez que este deverá atender diferentes NEE, mas o perfil dos editais não tem como pré-requisito formação em Libras. Assim, quando o docente se depara com o estudante, não sabe desenvolver o trabalho com surdos, visto que:

A proposta de formação para atuar no AEE (módulos que se destinam com a diversidade de alunos PAEE tem sido promovida pelo governo federal e incorporada por muitos modelos em cursos de especialização *lato sensu* de faculdades particulares sob diversos rótulos: Educação Especial, Especialização em Educação e Especial, Especialização em inclusão escolar entre outros. Enfim, tem se mudado a lógica de especialização em uma área da deficiência para todas as áreas, muitas vezes mantendo a mesma carga horária do curso, esperando que esse professor se torne “generalista” em todas as áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MALHEIROS; MENDES, 2017, p. 175).

A formação que antes era por área para um profissional, passa a ser generalista, isto é, o professor precisa conhecer todas as áreas de deficiência, TGD e Altas habilidades/superdotação (MALHEIROS; MENDES, 2017). Essa é a proposta do município, conforme os editais de processo seletivo e as entrevistas, uma vez que há um professor por SRM, atendendo todos estudantes com NEE com o agravante de ter que atender muitos educandos.

Este contexto assemelha-se com a descrição da professora, ao afirmar que: “a escola possui 29 alunos com deficiência e eu sou a única professora na sala de recursos para trabalhar, atendo 20 alunos, 10 pela manhã e 10 pela tarde, eu me viro sozinha” (CRISTIANE, 2020). A professora não consegue atender todos os educandos, visto que o número de alunos excede um quantitativo que possa ser atendido com qualidade, esta situação é a mesma segundo os professores entrevistados.

A formação generalista deixa fragilizado o atendimento quando se trata de estudantes surdos, uma vez que Libras é uma língua, não uma mímica, pois possui “estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independentemente de qualquer língua oral em sua concepção linguística” (GESSER, 2009, p.33). Posto isso, o estudante surdo se prejudica pela forma como a política está sendo implementada, pois esta recorre aos moldes universalistas e imediatistas que caracterizam a operacionalização de políticas públicas neoliberais.

O atendimento em Libras não foi reportado, não obstante, entende-se a partir das vozes dos professores que as atividades propostas em SRM compõe esse momento. Destaca-se, entre muitas, a fala da professora ao afirmar que “os surdos são passados de uma turma para outra, sem saber ler, organizamos apostilas, jogos didáticos, entre outros para que aprenda a ler” (IVANEI, 2020). Ainda sobre isso, a professora Corina ressalta,

a aluna tinha muita dificuldade na escrita, fizemos materiais diversificados, adaptados para que ela entendesse: limite, espaçamento, orientação espacial, noção de tempo, questões que na educação infantil vem potencializar na vida da criança (CORINA, 2020).

Nas entrevistas, percebeu-se o atendimento de algumas das dificuldades dos educandos, tais como: leitura, escrita, numeração, entre outros, dependendo do nível de ensino no qual o estudante está matriculado. Quanto a isso, o professor descreve

sua experiência com a educanda do 7º ano: “desenvolvemos atividades envolvendo Matemática, História, Ciências, Português, Geografia que irão ajudá-la no dia a dia”. (JAIR, 2020).

Adendo a isso, a professora da educação infantil enfatiza que: “as atividades são organizadas por meio da ludicidade, uso de computadores, notebooks, por meio de recursos confeccionados pelos professores” (CORINA, 2020). Esta afirmativa vai de encontro à organização didática que implica no uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo na sala comum, como aponta a figura 1 (DAMÁZIO, 2007).

Figura 1: Atendimento em Libras



Fonte: SEESP/ME, 2010.

A imagem representa esse atendimento que deve ser realizado na sala de SRM no momento do AEE em Libras. O AEE de Língua Portuguesa deve ser realizado por professores especializados, por ter a finalidade de:

ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português, objetiva torná-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes a oportunidade de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte. Para que essa aprendizagem ocorra, a educação escolar deve apresentar aos alunos com surdez diversidade textual circulante em nossas práticas sociais, essa apropriação dos gêneros e discursos é essencial para que os alunos façam uso da língua portuguesa (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p.19).

De acordo com Damázio (2007):

O ensino da Língua Portuguesa, focaliza os estudos, nos níveis morfológicos,

sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados das palavras e como se dá a organização delas nas frases e nos textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos ouvintes (DAMÁZIO, 2007, p. 40).

Corroborando para esta afirmativa Alves; Ferreira e Damázio, ao apontarem que o Português deve ser ensinado na SRM de forma progressiva e constante, seguindo uma:

proposta didático-pedagógica, em um primeiro nível de ensino deve iniciar-se com os processos de letramento, que perpassam a educação infantil e o ciclo de alfabetização no decorrer do ensino fundamental. Num segundo nível intermediário, os textos devem apresentar estruturas, organização e funcionamento de razoável complexidade, em condições de promover a leitura, interpretação e escrita, segundo categorias mais elaboradas da língua portuguesa. No terceiro nível, os conhecimentos do Português escrito devem recair sobre o uso da língua oficial na leitura e na produção de textos mais complexos (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 19).

O professor bilingue tem a função de organizar as atividades, respeitando a estrutura gramatical dessa língua, a partir das atividades textuais nos diferentes tipos de textos. Assim, o educando vai compreendendo paulatinamente como essa língua se estrutura na forma escrita, podendo usá-la nos diversos ambientes e nas atividades acadêmicas, uma vez que a inclusão propõe a possibilidade de chegar aos níveis mais elevados de ensino.

2.7. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SEMED

A coordenação de educação inclusiva de Parintins, durante o tempo em que foi realizada a pesquisa de campo, estava composta pelo Coordenador, uma técnica em educação e um assistente social. Destes profissionais, realizou-se a entrevista somente com o Coordenador, desta forma as informações apresentadas nesta subseção são oriundas desta entrevista que tem como foco a educação inclusiva.

De acordo com o Coordenador, a Coordenação de Educação Inclusiva era formada por vários profissionais, mas em 2019, houve reordenamento na SEMED e todos os setores (coordenações) se unificaram, havendo redução da equipe pedagógica. Essa unificação deixou um profissional respondendo por cada etapa de

ensino e um por modalidade de educação. Desta forma, a educação inclusiva passou a ser coordenada apenas por um profissional.

A técnica em educação mencionada foi contratada no último semestre de 2020, período em que as entrevistas foram realizadas. Quanto à assistente social, seu trabalho na Coordenação consiste na promoção de parcerias com organizações da sociedade civil, a fim de garantir atendimento aos estudantes conforme suas necessidades.

Nós temos uma assistente social na coordenação de educação inclusiva, ela faz essa parceria intersetorial, já que a gente não tem essa equipe multidisciplinar, ela busca as parcerias junto à Secretaria Municipal de Assistência Social, Trabalho e Habitação (SEMASTH), Secretaria Municipal de Saúde (SENSA), delegacia, Conselho Tutelar, onde compete o trabalho dela. Busca parceria para implementar o trabalho dela como assistente social, faz os agendamentos para os alunos com deficiência, busca essas parcerias intersetoriais junto a esses órgãos (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

Este serviço é realizado de acordo com os pais, monitores, professores de sala de aula e AEE. No entanto, nas entrevistas, identificou-se que os pais não levam os estudantes para tal acompanhamento, como ressaltou a professora de AEE: "às vezes, a gente solicita exames clínicos, mas por falta de recursos, os pais não levam e fica complicado o próprio atendimento" (MARJORIE, 2020).

Ao se abordar a necessidade de uma equipe multidisciplinar na SEMED para atender professores e educandos, o coordenador afirmou que, na sua composição, deveria ter o intérprete, e demonstrou compreender que este profissional tem por função orientar professores da sala de aula e de AEE. Todavia, quanto à contratação da equipe multidisciplinar, o mesmo ressalta que a não contratação:

recai sobre a parte financeira da secretaria [...] pois a contratação não é responsabilidade da coordenação, querendo ou não, esses profissionais são indicação do prefeito, mas sabemos enquanto coordenação, da importância de ter um profissional capacitado na área (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

O município de Parintins possui 153 escolas na rede municipal, das quais 78,62% encontram-se na área rural, que compreende áreas de várzea (alagadiças) e terra firme, e 21,38% na área urbana. Encontram-se matriculados 333 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Desses 333 alunos, 12 são surdos, o que corresponde a 3,6% do total com matrícula nas áreas urbana e rural. Oito escolas têm matrículas de surdos, dessas, cinco encontram-se na área rural e três na área urbana, com um quantitativo de 12 discentes surdos matriculados, 59% em escolas da área rural e 41% em escolas da área urbana. Deste contingente, 75% dos alunos têm laudo médico e 25% alunos com laudo em processo, como pode-se visualizar na tabela abaixo:

Tabela 8: Alunos matriculados na Rede Municipal

Nº	Aluno (a)	Ano	Laudo	Monitor	Área
1	Antônia Mara	7º	Sim	Sim	Urbana
2	Pedro Paulo	8º	Sim	Não	Urbana
3	Joao Ramos	1º	Em processo	Sim	Urbana
4	Maria José	9º EJA	Em processo	Sim	Urbana
5	Raica	2º	Sim	Sim	Urbana
6	Joana	3º	Sim	Sim	Urbana
7	Luiz Silva	4º	Sim	Sim	Urbana
8	Manuela	2º	Em processo	Não	Rural
9	Ivan	5º	Sim	Sim	Rural
10	Micaela	4º	Sim	Não	Rural
11	Karen	8º	Sim	Não	Rural
12	João Martins	7º	Sim	Sim	Rural

Fonte: SEMED/PIN/ Organizado pela pesquisadora

Os estudantes estão distribuídos na Educação Básica e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), três educandos estão com o laudo em processo e nove possuem diagnóstico, oito alunos têm monitores e quatro não. Dos educandos sem monitores, três são da área rural e um da área urbana. De acordo com o coordenador de educação, a falta de monitores na área rural é decorrente: “do baixo salário e da extensa área rural do município, temos alunos com deficiência no final da região do Uaicurapá, é muito difícil para o profissional, que são pais e mães de família, deslocar-se para receber um salário” (JOSÉ CLEMENTE,2020). O coordenador ainda enfatiza que:

A maioria desses alunos com deficiência está na área rural e sabemos a dificuldade de trabalhar com as crianças, com qualquer tipo de deficiência na zona rural, pela especificidade da região. Temos dificuldade com relação à contratação de mão de obra qualificada para acompanhar esses alunos, não somente o aluno surdo, mas qualquer outro tipo de deficiência (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

Quanto a isso, há que se destacar que, no Amazonas, a locomoção entre os municípios ocorre predominantemente por via fluvial, apenas alguns municípios possuem voos comerciais que, em geral, são para a capital Manaus. Neste cenário, o principal meio de transporte são as embarcações,

O transporte aqui é barco, [...] quando temos que ir para a sede do município. Aqui na localidade o transporte é canoa com rabeta. Na enchente não temos dificuldade para nos locomover, mais quando começa vazar o rio, nós temos muita dificuldade, por causa do espaço geográfico, porque quando seca¹⁷ o rio, a gente anda meia hora para chegar onde está o barco, fazemos esse percurso saindo daqui dessa comunidade às 5h da manhã para chegar 6h horário que o barco sai no período da seca, o barco chega em Parintins entre 15h e 16h (RAICA, 2020).

Este também é um dos entraves considerados pela Coordenação de Educação Inclusiva para que monitores/acompanhantes com formação queiram trabalhar nas comunidades, visto que o salário não é atrativo, e ainda, seria necessário alugar um espaço para morar, pagar o consumo de energia e água, manter-se no local com alimentação, sustentar a família na área urbana e arcar com transporte. A professora destaca que, na localidade onde trabalha, a maioria dos professores pertencem ao local: “essa condição de contratar professores da localidade por não ter casa de professor, facilita” (RIZÉLIA, 2020).

Na área urbana, existe um educando sem monitor, o coordenador disse somente que: “às vezes, o município não contrata, mas estamos sempre solicitando do secretário, informado a necessidades dos alunos que ainda se encontram sem o acompanhante” (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

A Constituição de 1988 garantiu aos profissionais da educação plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988), mas estes profissionais não são valorizados pelo serviço que desempenham nas escolas, recebem apenas um salário mínimo.

A profissão de apoio a estudantes da educação especial é muito recente, foi estabelecido pela Nota Técnica SEESP/GAB n.º 19/2010, que trata dos serviços de apoio para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação,

¹⁷ Período da vazante dos rios.

matriculados na rede pública de ensino. Os profissionais de apoio são contratados conforme a necessidade do estudante, como se trata de um monitor para cada aluno, o salário deste profissional deve ser compatível para o desempenho de suas atividades.

2.7.1 Formação para atuar na educação inclusiva

A formação de monitores da sala de aula e de AEE interfere diretamente no atendimento ao surdo. A escola com inclusão deve se adaptar às necessidades de seus alunos. Neste sentido, as mudanças nos sistemas de ensino são significativas, porque, antes, os educandos eram separados por “normais” e “especiais”, e estudavam em escolas diferentes. Assim, existiam professores para atender os “normais” e professores para atender os “especiais”, mas com a inclusão, houve uma reviravolta e todos os professores foram “obrigados” a receber todos os alunos em suas salas de aula.

Por consequência, todos teriam que receber formação em Parintins, desde 2003 esse processo formativo vem acontecendo, por isso, nesse momento, o foco que nos interessa é a gestão municipal no período de 2016 a 2020. No entanto, o coordenador de educação inclusiva assumiu essa função em 2018, sua fala concentrou-se especificamente sobre o ano de 2019, uma vez que em 2020, com a pandemia do Covid-19, a SEMED não realizou formação para os professores. De acordo com o coordenador:

Parintins é o município polo do Baixo Amazonas¹⁸, em 2019 nós ainda fizemos uma formação direcionada a surdez e outra para autismo, participaram gestores de escolas, até o próprio secretário participou, professores das salas de recursos e aqueles profissionais que trabalham com alunos com autismo e deficiência auditiva. Foi um curso ofertado pelo IFAM em parceria com o município de Parintins. O município por ser polo, convidou os municípios de Barreirinha e Nhamundá, mas não foram enviados profissionais para participar do curso, por nenhum dos municípios. Alegaram, o alto custo para o deslocamento, além da manutenção durante a formação, pelo menos foi essa a justificativa usada (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

Esta formação foi a única ofertada em 2019: “foi específica para quem atendia

¹⁸ De acordo com pesquisa realizada, o município de Parintins/AM, pertence à Mesorregião Centro Amazonense.

os alunos com deficiência” (JOSÉ CLEMENTE, 2020). A professora Kézia destacou que um vereador e o secretário de educação participaram do processo formativo:

O IFAM ofertou cursos juntamente com a SEMED e fizeram pessoas que não eram para estar fazendo, como o próprio secretário, um vereador. Eu perguntei porque que ele estava fazendo o curso, ao invés de dar a vaga para os professores que trabalham com os alunos e a resposta que ele me deu foi que ele tinha ganho essa vaga do IFAM, então aonde é que o professor vai entrar para ter conhecimento dessas áreas, não só do surdo, mas das outras áreas (KÉZIA, 2020).

O posicionamento da professora é contrário à participação de pessoas que exercem cargos de gestão, porém, além dos professores e monitores, é fundamental que participem, pois o conhecimento das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por quem está na gestão possibilitará implementação de políticas públicas e inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Nas entrevistas, percebeu-se que a falta de formação é uma questão comum entre os profissionais, como apontou o professor: “sinto muita dificuldade por falta de formação, nunca tivemos nenhuma específica para determinadas deficiências, sobretudo, que pudesse nos dar um norte para trabalhar com aluno” (LUIZ, 2020).

Neste mesmo viés, a professora ressaltou: “eu nunca passei por um curso, nenhum órgão da educação nos convoca para fazer esses cursos, vem para quem está acompanhando, mas nunca para professores titulares de sala” (JORDANA, 2020). A falta de formação implica na dificuldade de planejamento das aulas, sem conhecimentos específicos na área da surdez, o professor tem dificuldades para organizar atividades que incluam os estudantes.

De acordo com a LDBEN 9394/96, os professores da sala comum deverão ser capacitados para a integração dos discentes e dos professores da educação especial especializados (BRASIL, 1996). As Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica enfatizam que: “a formação dos professores para o ensino na diversidade e para o trabalho em equipe são essenciais para a efetivação da inclusão” (BRASIL, 2001, p. 31), reiterando a determinação da LDBEM 9394/96, assim:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles

que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Partindo dessa exigência, todos os professores que atuam na rede municipal têm formação em nível superior, todavia é válido ressaltarmos que a disciplina de Libras tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura a partir de 2005, o último concurso da rede municipal ocorreu em 2003, anterior ao Decreto 5.626/05 que determina a inclusão de Libras como disciplina nos cursos de licenciatura. Desta forma, pressupõe-se que os professores devem receber formação continuada para atenderem os educandos surdos.

Os professores de sala de aula reclamaram da falta de formação, alguns enfatizaram que a formação continuada é ofertada apenas aos professores de AEE e monitores, como salientou a professora: “a SEMED faz as formações, mas, geralmente, são para os professores da sala de recursos” (MARIA EDUARDA, 2020), ressaltou ainda: “sinto que falta uma formação específica para o professor de sala, geralmente são ofertadas para o monitor” (ANTÔNIA, 2020).

O Coordenador da Educação Inclusiva não mencionou formação específica em Libras, no entanto o professor Joaquim relatou ter participado de um curso básico de Libras ofertado pela Escola Municipal de Idiomas e Informática Aldair Kimura Seixas¹⁹, afirmando que o município havia aberto uma turma de Libras exclusiva para profissionais. Tal formação também foi citada pela monitora de sala de aula, que fez a mesma formação, “o curso foi ofertado para os professores, mas os alunos podiam participar” (INGRIDY, 2020).

De acordo com outros profissionais: “o curso foi ofertado, mas infelizmente eu não pude fazer, aconteceu nas férias” (MARIA EDUARDA, 2020). Desta forma,

¹⁹ A escola foi fundada em 24 de maio de 2003, resultado de parceria firmada entre o Governo Federal e a Prefeitura Municipal de Parintins. Oferece à comunidade cursos profissionalizantes, preparando para o mercado de trabalho. Os cursos disponibilizados à comunidade são: Língua inglesa, Língua Espanhola, Língua Japonesa, Libras e curso de informática, este último por meio de parceria entre: prefeitura de Parintins, INTEL e Fundação Bradesco (HISTÓRICO DA ESCOLA DE IDIOMAS ALDAIR KIMURA SEIXAS, 2018).

percebe-se que o curso se trata de uma ação isolada da Escola Municipal de Idiomas e Informática Aldair Kimura Seixa.

A formação de professores é um processo pedagógico intencional e organizado de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir com competência no processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, *apud* ARANTES; PIRES, 2012, p.115). Sem estes saberes, o professor não conseguirá organizar o conjunto de operações didáticas necessárias que, segundo as autoras são: o planejamento, a direção do ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Além do conhecimento da Libras, os professores devem conhecer as características culturais, sociais e individuais dos educandos. Mas para que o professor assuma essa postura, faz-se necessário qualificação, fato que não está acontecendo, porque a oferta de capacitação pela SEMED não atinge todos os professores da sala de aula. Convém destacar que:

o professor do interior tem o obstáculo de querer sair e não poder, devido ministrar mais de uma disciplina, e depois repor as aulas, ficamos deficientes, essa questão impede os professores de virem trabalhar na área rural (MARIA EDUARDA, 2020).

A fala da professora é confirmada pelo Coordenador da Educação Inclusiva quanto à realidade dos professores da área rural de serem liberados para a formação.

Com o professor da sala comum, ano passado, nós não fizemos formação, querendo ou não, se o professor da área rural vier para formação, os alunos ficarão sem aula uma semana. Essa é uma das grandes dificuldades de ofertar formação para os professores da área rural, por isso a gente busca trabalhar com quem fica diretamente com aluno, o monitor e o professor da sala de recursos (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

Os docentes da área rural ficam prejudicados, sentem-se “deficientes” como disse a professora Maria Eduarda (2020). Os docentes, em suas falas, quase que em uníssono, declararam não haver recebido formação na área da surdez. As entrevistas mostram o analfabetismo sobre o surdo e sobre a inclusão, essa ignorância acarreta inúmeros prejuízos na educação, visto que os estudantes surdos são excluídos e continuarão neste ciclo de descaso, caso os gestores públicos não desdobrem a política posta nas leis em prática, pois:

É de responsabilidade do Estado proporcionar capacitação para os professores, mas na prática encontramos alguns problemas para a continuidade da formação profissional, a falta de recursos humanos ou materiais e quando acontece, falta acompanhamento da relação teoria e prática. Espera-se que a formação seja promovida tanto em suas bases teóricas quanto em suas bases práticas e que os conhecimentos profissionais sejam compreendidos como evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte de formação contínua e continuada (TARDIF, 2010, *apud* MARQUES, 2017, p.1211).

Para o autor, a capacitação é de responsabilidade do Estado, mas no entendimento do Coordenador de Educação Inclusiva “a formação é pessoal”. O município desconhece ou não assume sua responsabilidade em proporcionar a formação para os professores de sala de aula, uma vez que monitores e professores de SRM têm participado de formações, mas entende-se que essas são de curta duração.

A fala do coordenador, mostrou que o empecilho para o professor da área rural participar da formação é deixar os alunos sem aula, isso denota a falta de planejamento da coordenação para que o período de formação não afete os dias letivos. Outrossim, formações de curta duração não são suficientes para instrumentalizar o professor para um fazer pedagógico que atenda às NEE do surdo.

O plano plurianual do município, com vigência no quadriênio 2018 a 2021, tem como um de seus objetivos formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano do Plano Municipal de Educação (PME), e garantir formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Este objetivo é composto por quatro ações, como aponta a tabela abaixo:

Tabela 9: Quadro de Ações

Ação	Produto	Meta Física
Planejar e oferecer em parceria com estado, união e as universidades públicas e privadas, cursos presenciais e ou à distância em calendário diferenciados, que facilitem e garantam aos profissionais da educação básica em exercício a formação continuada nas diversas áreas do ensino.	Planejamento realizado	100%

Promover em articulação com as instituições de Ensino Superior, ampliação da oferta de cursos de pós-graduação nas diversas áreas do magistério, voltado para práticas educacionais até o final da vigência do plano municipal Plano Municipal de Educação.	Articulação realizada	100%
Promover e garantir, em regime de colaboração, formação continuada de professores para atuarem no atendimento educacional especializado	Promoção e garantia de formação continuada realizada	100%
Ofertar, em regime de colaboração, formação continuada de docentes, em todas as áreas de atuação, idiomas, Libras, Braille, música, cultura, até a vigência do Plano Municipal de Educação.	Oferta de formação continuada realizada	100%

Fonte: Plano Plurianual do Município de Parintins.

As ações propostas visam formar cinquenta por cento dos profissionais da educação que fazem parte da rede, das quatro ações, as duas últimas já foram realizadas, com cumprimento de meta de 100%. Mas nenhum dos professores entrevistados, efetivos ou contratados mencionou formação em nível de pós-graduação *lato sensu* ofertada pelo município, em parceria com alguma instituição de Ensino Superior. Foram citadas formações em nível de pós-graduação pelos profissionais que atuam em SRM, mas pagos com recursos próprios.

Dos professores de sala de aula, sete afirmam não terem participado de nenhuma formação, como se pode verificar na fala do professor: “não recebi nenhuma formação” (REGINALDO, 2020, p.3). Tal afirmativa entra em contradição com a ação quatro que consta no plano plurianual como realizada. As entrevistas não revelaram nenhuma nuance que a ação tenha sido realizada. As duas primeiras ações podem ser realizadas até o 2025, uma vez que o PME tem um período de vigência de 2015 a 2025. Todavia, a ausência de formação implica em diversos aspectos, como apontou a professora:

A falta de formação afeta de forma negativa, porque se eu não tenho conhecimento e se eu não tenho uma experiência acerca disso, eu não vou desenvolver o meu trabalho, se eu não for buscar por conta própria. O que acontece com essa falta de formação? Quem sofre é o professor e principalmente o aluno, porque ele vai ficar deficiente na aprendizagem, porque eu não vou saber lidar com ele, nem todos têm acompanhante em sala de aula, alguns tem, alguns não tem e a professora titular tem que se

virar e se essa professora não tem esse tempo, não tem incentivo, ela não vai buscar, o aluno vai ficar ali no canto, parecendo que está incluído e na verdade ele não está, porque ele não está participando das atividades. E a culpa é do professor? Também, mas a culpa maior é do sistema que não oferece condições para trabalhar. Dessa forma, o ensino para esses alunos fica deficiente e muitas vezes nem acontece o ensino, então em minha opinião, é necessário que tenhamos um curso voltado para Libras, para trabalhar com autista, com todas as deficiências, porque nós não vamos escolher eu quero trabalhar com esse aluno e com esse não, isso não existe. Estamos na sala de aula para receber o aluno, mas precisamos saber receber bem, para isso eu tenho que conhecer (CLARA, 2020).

A professora elencou as consequências da falta de formação para os professores da sala comum e o efeito direto no ensino-aprendizagem do surdo, a profissional não se isentou da responsabilidade que tem quanto a sua formação, mas deixa evidente que o sistema de ensino tem sua contribuição ao não dar condições de trabalho aos servidores. Quando o município se encarregou da inclusão de surdos, assumiu também a incumbência de propiciar um ambiente inclusivo nas escolas, pressupondo fomento a diversas ações, entre elas a formação dos professores para que inclusão não seja apenas uma promessa.

A SEMED segue trabalhado somente com orientações por meio de jornadas pedagógicas, principalmente para área rural, mas com muitas limitações, o coordenador enfatiza que:

Enfrentamos quanto a essa questão de orientação a dificuldade de locomoção. A área rural tem mais de 80 escolas com alunos com deficiência, não podemos ficar viajando sempre, por que a sede vai ficar desassistida. No ano passado, nós trabalhamos muitas jornadas pedagógicas, que atenderam todas as escolas, da área rural do município, vou dar um exemplo: na área do Uaicurapá, nós temos a Escola São João Batista, que ficou como polo, na jornada, os professores das escolas próximas se deslocam para o polo, foi um momento de formação, troca de experiências. Nesses encontros, podemos orientar os professores, monitores das diversas escolas presentes, facilitando o acesso de todos a formação e orientação sobre os alunos com deficiência (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

Apesar do coordenador afirmar que os professores participam das oficinas, os mesmo negaram, visto que as atividades são: “muito generalizadas, não atendem a todos os professores” (LUIZ, 2020), é ofertada apenas aos: “professores acompanhantes, pois eles que participam das jornadas pedagógicas” (EDUARDO, 2020).

Na área urbana, os encontros pedagógicos ocorrem no início do ano letivo, os

professores são reunidos conforme as etapas que atuam, como afirmou a professora:

O encontro pedagógico que nós tivemos ano passado foi muito limitado. Por que limitado? Por quê? Eles trazem um especialista para que nos orientar sobre as deficiências, mas quase sempre são as mesmas coisas, que quando chegamos na escola comentamos, igual ao ano passado, então não vale a pena participar, não acrescenta nada em nossa formação. O especialista que vai sempre é o Dr. Tussoline, mas quase sempre essas palestras são a noite, fora do nosso horário de trabalho. Eu questiono muito sobre essas formações e quando tem, a gestora põe no grupo. Outro ponto é que os cursos são de um dia, e penso que deveria ser cursos de longa duração, digo, de dois a três meses, para que realmente pudéssemos ter uma base para trabalhar com os alunos (KÉZIA, 2020).

A professora destacou o tempo duração da capacitação, afirmando que são insuficientes para promover conhecimento substancial. Outro ponto que chamou atenção na fala da docente relaciona-se ao fato de um profissional de medicina fazer as orientações, comprovando o caráter médico-clínico adotado na formação dos professores.

Este é o *modus operandi* da SEMED para promover “não formação”, mas “orientação” para os professores. Este *modus* de operacionalização baseia-se em mostrar experiências vivenciadas pelos professores que trabalham com educandos com deficiência por meio de oficinas.

Trabalhamos com oficinas pedagógicas, conforme a especificidade do seu público, não só com surdez, mas com autismo, com deficiência intelectual, [...] na presença de todos os professores, dos gestores, coordenadores. Entendeu? Fazemos por polo para atender a demanda (JOSÉ CLEMENTE, 2020).

As oficinas foram feitas, mas não contemplaram todos os professores, desta forma o professor que assumiu concurso público anterior ao Decreto 5.626/05 não teve o mínimo de formação em Libras, não tem formação continuada substancial, nenhuma orientação mínima de como atender o educando surdo. A perspectiva bilíngue proposta nos documentos legais não poderá ser efetivada enquanto o município não assumir os princípios nela garantidos para a inclusão do sujeito surdo nas escolas do ensino regular.

CAPÍTULO III - O MUNDO DO SURDO E O SURDO NO MUNDO

3.1. O SURDO E SUA IDENTIDADE

A construção da identidade do surdo é permeada pelos aspectos que estão ligados ao seu convívio social, sua concepção de mundo e socialização. Entender a totalidade desta identidade compreende um movimento complexo que busca, sobretudo, a percepção do surdo quanto ser social. Desta forma, este capítulo é composto pelas percepções dos estudantes descritos na Tabela 10:

Tabela 10: Alunos entrevistados

Estudantes	Zona	Percepção do uso da língua pelos estudantes
Antônia Mara	Urbana	Usa a língua oral/usa aparelho Auditivo
João Ramos	Urbana	Usa a língua oral
Micaela	Rural	Não obtivemos nenhum tipo de comunicação/usa aparelho Auditivo
João Martins	Rural	Usa a língua oral

Fonte: Pesquisa de Campo 2020.

O quadro acima apresenta a percepção obtida em relação ao uso da língua pelos educandos a partir das entrevistas. Os estudantes entrevistados são utentes da língua da comunidade ouvinte, exceto Micaela, que não se manifestou em Libras nem em Português.

Micaela é uma menina de 12 anos, é surda, tem cabelos lisos, pele morena, brasileira, meiga, sorriso inocente, reside em uma comunidade rural no município de Parintins. Seu comportamento, durante a entrevista, era tímido, ficou ora sentada, ora em pé, olhar vago pelo espaço onde sua família mora, tentava falar, olhava para a mãe, que também tentava lhe explicar porque estávamos em sua casa, balançava a cabeça, indicando que não compreendia. Tentamos nos comunicar por meio da Libras, pois tinha-se a informação de que Micaela conhecia um pouco da língua de sinais brasileira, mas não se obteve uma boa comunicação.

Antônia Mara, em 2019, fez um curso de Libras básico, foi seu contato com a língua de sinais, relatou que conhece poucos sinais, fala com dificuldade a língua oral, com restrição no seu vocabulário, relatando: “tenho muita dificuldade, eu não ouve,

chama não ouve, só minha prima chama eu ouve” (ANTÔNIA MARA, 2020).

João Ramos consegue ouvir pouco quando se fala alto ou próximo a ele, usa a língua oral e escrita, não teve contato com a língua de sinais, mas sabe que para se comunicar em Libras, usa-se as mãos.

João Martins é calmo, faz uso da Língua Portuguesa oral, não conhece a Libras, tem um vocabulário restrito, sua voz pode ser ouvida apenas quando questionado sobre como daria a entrevista, relatando: “eu comunico a fala” (JOÃO MARTINS, 2020).

Os familiares dos estudantes são ouvintes, logo, não tiveram contato com a língua de sinais. Moura (2018) questiona: “Como uma criança aprende a falar? Será que alguém as ensina falar?” Em sua resposta, a autora esclarece que não vê-se nenhuma mãe ensinando seu bebê a falar e ressalta a surpresa dos familiares ao verificar a quantidade de palavras que as crianças pertencentes às suas famílias conseguiram aprender em tão pouco tempo. Onde ele aprendeu? Quem o ensinou? De acordo com a autora, a resposta é simples: “Ninguém ensinou. A criança, ainda bebê, está ligada ao mundo da linguagem pelo canal auditivo. Ela escuta e dá sentido ao que escuta” (MOURA, 2018, p. 14).

Ou seja, a criança não aprende a língua, mas a adquire de forma natural, visto sua exposição a essa língua desde a mais tenra idade. Este fato acontece com todas as crianças de todas as nacionalidades. Porém, quando a criança é surda e os pais não, já começa a ter um atraso na linguagem, não compreendendo o mundo da mesma forma que as ouvintes (MOURA, 2016).

“Todas as crianças podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. [...]” (CARLOS SKLIAR, 2016, p. 27), uma criança surda dentro de um lar ouvinte sentirá dificuldades na aquisição de uma língua, dependendo do grau de surdez, adquirirá um vocabulário limitado da língua oral ou desenvolverá gestos²⁰ caseiros que somente no espaço familiar será entendido, todavia não terá adquirido a língua de sinais.

João Martins, Antônia Mara e João Ramos assinalaram serem usuários da língua oral, enfrentam desafios diários no ambiente familiar e escolar, como afirma a

²⁰ “No desejo de participar, interagir e comunicar-se, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, criam um sistema de comunicação particular”. (SANTANA, 2007, p. 85).

mãe de um dos estudantes:

A gente falava com eles, acho que por mímica, não Libras, principalmente a Micaele que a surdez é mais severa, às vezes quando ela era pequena fazia assim (gesto) quando queria água, às vezes ela falava tesoura ela fazer assim (gesto) e as pessoas não entendiam o que ela falava, como não entendem até hoje. A avó dela ainda não entende o que ela fala. A Micaela para andar, só se for comigo porque tem gente que não entende o que ela fala (GISELE, 2020).

A fala da senhora Audirene (2020), mãe de Raica²¹, confirmou que os sinais caseiros são usados em casa: “com os irmãos ela se comunica bem, por meio de gestos, a irmã maior entende, agora o pai dela não entende. Comigo a comunicação é por gestos e eu sei, acho que eu leio até o pensamento dela”. Todavia, destacamos que “o gesto manual, para uma criança que não usa a língua oral ou de sinais, tende a ser preferencialmente icônico” (SANTANA, 2007, p. 88).

Percebe-se que as famílias não sabiam o que fazer, que providências tomar para que os filhos pudessem aprender uma língua, as narrativas médicas pautam-se na normalização, com uso de aparelhos auditivos, implantes cocleares, os pais nutrem esperanças, creem na suficiência do aparelho. “O mais importante é que eles têm o aparelho” (GISELE, 2020).

A falta de contato com surdos fluentes em Libras é outro ponto a destacar, não houve procura pela comunidade surda por parte dos pais. Os surdos que moram na zona rural ficam impossibilitados desse contato pelas peculiaridades geográficas, os da zona urbana, apenas a estudante Antônia Mara teve contato, tanto os que habitam a zona urbana como rural ficam circunscritos ao ambiente doméstico e à escola.

Os professores consideram o uso do aparelho auditivo essencial para o ensino aprendizagem, “a Karen escuta, usa o aparelho auditivo, era obrigada a usar, sempre perguntava: cadê teu aparelho auditivo? Ela tinha que usar para poder ouvir melhor” (MARIA EDUARDA, 2020).

Na escola tem muito essa questão da família está envolvida, houve uma conversa com a mãe dela, na qual a gente conseguiu conversar: - Olha a senhora tem que nos ajudar, para nós ajudarmos sua filha. Foi a partir daí que ela começou a usar o aparelho direto, sempre cobrava, isso facilitou muito

²¹ A aluna não foi entrevistada, por ser menor de idade, a mãe não permitiu.

(EDUARDO, 2020).

A fala dos professores deixa evidente a ocorrência da necessidade de usar o aparelho. A surdez, nesse sentido, é vista como deficiência e não como diferença, acarretando no acesso ao conhecimento. Assim, há uma negação da cultura e identidade dos surdos, que pode ser gerada pela falta de formação, implicando principalmente no reconhecimento de sua identidade e pertencimento a um espaço em que este pode ser compreendido.

A cultura surda é o inverso da cultura ouvinte, no qual os sujeitos entenderiam, modificariam, ajustariam o mundo partindo de suas percepções visuais que contribuem para sua construção indenitária, visto que que a língua abrange as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo²² (STROBEL, 2009).

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Para as autoras, ser surdo é um modo de viver, de existir, de estar, de manifesta-se, influir no mundo e resistir a aculturação. Os estudantes não viveram experiências com a comunidade surda, não lhes foi propiciada uma vivência a qual pudessem adquirir a língua de sinais, a escola poderia ofertar uma educação bilíngue, porém o município não tem se comprometido com a educação desses sujeitos.

É pela experiência visual que o sujeito surdo apreende o mundo, no entanto identifica-se a prevalência na escola e na família pelo sentido da audição. A visão não é concebida como um artefato cultural que propicia ao surdo o contato com o mundo em sua totalidade, sendo necessária a língua para que este possa exercer sua comunicação e socialização, visto que:

²² [...] são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes as mesmas peculiaridades culturais, ou seja, que constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que se diz ser o povo surdo; seriam os sujeitos surdos que podem não habitar o mesmo local, mas que estão ligados a um código de formação visual independente do nível linguístico (STROBEL, 2009, p.37).

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelos sujeitos. E dentro dessa receptividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam como menos habitável, da sensação de invalidez de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (PERLIN, 2004, p.77-78, *apud* STROBEL, 2009, p. 27).

A língua de sinais é uma expressão da cultura surda (STROBEL, 2009), uma língua visual-gestual. Por ser gestual, a visão é o sentido por excelência usado para apreendê-la, entretanto, nas vozes dos surdos, sua comunicação é oral-auditiva. As professoras do AEE afirmaram que a estudante conhecia poucos sinais, mas que conseguia se comunicar.

A menina que estava no 4º, foi a que mais se esforçou, buscou mais, e pegou rápido a Libras, era algo novo para ela, parece que acendeu uma luz, fazia tudo que pedíamos e queria fazer, eu ensinei o alfabeto manual para ela, aprendeu rápido, olhava, fazia e escrevia as palavras, então trabalhávamos com ela os textos enigmáticos, aprendia tudo e de forma rápida (IVANEY, 2020).

No entanto, no momento da entrevista, a aluna não conseguiu manter diálogo usando a Libras. O mundo dos sons e da linguagem são percebidos de modos diferentes entre surdos e ouvintes (MOURA, 2018). João Ramos não respondeu aos comentários dos colegas e professores quando falaram sobre a surdez: “eu gostava de sentar na frente, mas não dizia para minha professora que eu não ouvia” (JOÃO RAMOS, 2020). Há uma negação pessoal em afirma-se como surdo, voz silenciada, com medo de ser reprovado. Em geral, quando não conseguem ouvir as explicações, ficam calados, vão para casa e reclamam aos pais que não entenderam, não ouviram o professor com clareza.

Desta forma, os estudantes não são surdos nem ouvintes, vivem atrelados à ideologia dominante que impõe o jeito ouvinte de ser. Existem diferentes categorias de identidades surdas (PERLIN, 2016), entre elas encontram-se as identidades surdas flutuantes, “onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes, é interessante, porque permite ver um surdo, “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados” (PERLIN, 2016, p. 65-66).

Ademais, percebe-se que o surdo é estigmatizado como deficiente e

incapacitado, o que reflete na concepção que ele tem sobre sua própria identidade. Visto que estes estereótipos reforçam seu “lugar” como deficientes nos espaços de predominância de falantes e ouvintes, impossibilitando o direito de ser quem são.

3.2. O SURDO, A FAMÍLIA E A ESCOLA

A família e a escola são duas instituições importantes na vida de uma pessoa, constituem-se como espaços basilares na formação humana. Uma boa relação entre essas duas instituições é fundamental para o ensino e aprendizagem, principalmente na Educação Básica que objetiva “garantir Educação de qualidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens que estudam na escola da comunidade e são parte dela com suas famílias” (PEREZ, 2019, p. 23).

Antes do movimento mundial pela inclusão, o surdo ficava em sua casa, com o tempo, passou a frequentar a escola específica, onde permanecia o dia inteiro, fazendo inúmeras atividades, convivia com seus pares e com os professores, não tinha uma relação com o intérprete porque não havia necessidade desse profissional nas escolas. Todavia, a inclusão fez uma ruptura, nesse *modus vivendi* na educação de surdos, é esta perspectiva que vamos delinear a partir das entrevistas, pontuando como acontece a relação do surdo com a família e escola.

3.2.1. A família

O nascimento de um filho(a) com surdez não é esperado pela família, dos familiares entrevistados, somente a senhora Luciana e o senhor Renato, pais de João Martins, souberam no dia que ele nasceu que o filho teria alguma perda auditiva, pois o menino apresentava má formação no ouvido externo. Ainda no hospital:

a enfermeira me disse que meu filho tinha uma deficiência, olhei e não vi, ele nasceu cabeludo, foi quando ela me mostrou, naquele momento meu mundo desabou, entrei em depressão, fiquei muito triste, chorei muito e o pai dele não sabia, morávamos em casas diferentes” “com o tempo eu me apeguei muito com Deus, para sarar aquilo que eu sentia, para tirar aquelas coisas da minha cabeça, quando eu olhava para orelhinha dele, eu me perguntava sempre: - Meu Deus, por quê? Por que ele nasceu assim? (LUCIANA, 2020).

O nascimento de uma criança com necessidades especiais causa impacto na

vida dos pais, “a família enfrenta muitas dificuldades para aceitar a deficiência. É uma descoberta traumática e confusa, em que a mesma busca justificativa sobre o porquê deles serem os escolhidos” (ALMEIDA, 1993, *apud* NEGRILLE; MARCON, 2006, p. 99).

Gisele, mãe dos estudantes Karen, Ivan e Micaela, descobriu que tinha contraído rubéola no oitavo mês de gravidez da segunda filha, foi informada pelo médico que poderia afetar o bebê, percebeu somente aos quatro anos que filha tinha perda auditiva, teve mais dois filhos, os quais também são surdos, de acordo com a mesma:

Depois engravidei do meu terceiro filho, nasceu, não peguei a rubéola, mas o médico disse que durante 10 anos a doença fica no corpo da mulher. Tive ele também, depois de 4 anos também percebi que ele apresentava perda auditiva também e ainda minha quarta filha é a Micaela tem a mesma deficiência. Um passou para o outro (GISELE, 2020).

A reação desta família foi diferente, não houve relatos de desespero, choro, como afirma: "quando eu descobri, eu aceitei, porque nós que somos mãe a gente aceita" (2020, p.2). Nas falas das senhoras Audirene, Rosa e Eugênia, visualiza-se uma reação parecida com a de dona Gisele, de aceitação da surdez. Compreendemos que essa aceitação é passiva, como se dissessem ele (a) é deficiente, não podemos fazer nada.

As famílias não obtiveram o diagnóstico e a escola não foi informada, exceto, no caso dos alunos Karen, Ivan e Micaela que estudaram em Manaus, a mãe sabia da surdez e informou à escola no momento da matrícula.

A atividade laboral dos familiares se mostrou como um dos impeditivos para uma participação mais efetiva nas atividades escolares e para a aquisição da Libras, pois o tempo limitado não permite a realização de cursos. Para os pais que residem na zona rural, torna-se difícil o acesso a cursos, visto a logística do local impedir o acesso rápido à sede do município.

De acordo com as entrevistas, quando se questionou aos familiares sobre a participação nas atividades sociais propostas pelas escolas, foi relatado que:

participo, só não compareço mais porque meu tempo é corrido, no dia a dia trabalho, quando está muito corrido minha irmã vai, mais isso é muito difícil de acontecer, até porque eu que tenho que ir, acompanho ela nas festinhas

(EUGÊNIA. 2020).

A questão da dificuldade de aprendizagem foi salientada pelos pais, como afirma a mãe de uns dos estudantes

Mas com relação a creche, ele só aprendeu o que ensinaram que foi a pintar, e a desenhar, ele fazia tudo isso, agora na questão de ele aprender mesmo, eu me preocupei quando ele tinha entre 9 e 10 anos, porque uma criança nessa fase já tem que saber ler, e até 10 anos ele sabia ler nada, e eu comecei a ensinar, comecei ensinando as letrinhas, as vogais, porque eu não achava normal uma criança de 10 anos não saber ler (LUCIANA, 2020).

A educação da pessoa surda é desafiante em escolas inclusivas. No Brasil e no exterior, “as pessoas surdas que passaram pela escolarização mostram um rendimento muito inferior, pois apresentam pouco rendimento para aspectos acadêmicos, quando comparadas a alunos ouvintes” (LACERDA, 2006, *apud* FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017). Luciana (2020) afirma: “percebi as dificuldades de aprendizagem quando estava com dez anos, não sabia ler e escrever”, faixa etária na qual as crianças mostram habilidades de leitura, escrita, operações matemáticas, entre outras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter inúmeras causas. Faleiros et al. (2017, p. 600) afirmam que “devido às dificuldades desenvolvidas pelas questões de linguagem, o sujeito pode ter um desempenho aquém do esperado”. Somado a isso, Moura (2018), destaca que quando aparece um atraso de linguagem, a compreensão do mundo pela criança surda não será a mesma da criança ouvinte.

Quando questionado sobre o futuro profissional das crianças e adolescentes surdos, existe uma divisão de opiniões entre os familiares pesquisados, de um lado há pais que afirmam que a educação pode criar condições para ter uma profissão e, por outro, alguns afirmaram que não há chance dos filhos terem uma profissão, sendo melhor não continuarem os estudos.

3.2.2. A escola

Na escola de surdos na qual trabalhei, havia um certo distanciamento da família, um comparecimento exíguo nas atividades propostas pela escola. Eram ofertados cursos de Libras para que os familiares pudessem aprender e comunicar-

se com os filhos, ajudar nas tarefas da escola, mas havia pouca participação. Percebia-se que a escola assumia, em muitos aspectos, o papel que pertencia à família, geradas pela barreira da falta de comunicação, como orientação na adolescência, acompanhamento a médicos, entre outros.

Os educandos surdos eram expostos à língua de sinais desde sua chegada na escola, desde a pré-escola. Ao término do ensino fundamental, eram encaminhados para a escola regular, mas com atendimento em contraturno na escola específica, sendo o contato contínuo entre surdos-surdos e entre surdos e ouvintes, usuários da Libras.

Os familiares não eram utentes da Libras, mas contavam com a escola para lhes auxiliar na comunicação com os estudantes, como afirma a monitora de AEE:

As dificuldades dos pais são: quando crianças não conseguem se comunicar, eles ficam irritados e os pais não sabem o que eles querem, é mais essa comunicação mesmo; os adolescentes como eles vivenciam os colegas, eles já querem sair de casa, eles já querem ter esse acesso à rua, aos amigos e o pai quer orientar e não consegue; aqueles que já tem mais autonomia de sair para a rua, piorou, porque os pais não tem como segurar, já está grande, a dificuldade é na comunicação, gerando outro conflito, aquele do relacionamento, e os pais não querem que esteja fora (ADELAIDE, 2020).

O entrave na comunicação afeta a relação do surdo com os familiares em todos os aspectos, tomando proposições diferentes, conforme este vai crescendo, como expõem a monitora, que também exerce a profissão de intérprete na UEA. A inclusão levou os surdos para as escolas comuns e tanto a escola como os familiares estão aéreos, por não conseguirem estabelecer uma comunicação compreensiva com o surdo.

Os pais têm participado das atividades sociais e reuniões, quando são chamados, visto que os professores e monitores confirmaram suas falas: “a mãe da aluna está sempre presente na escola, em todas as reuniões” (ANA, 2020), “em termos de atividade, quando os pais são chamados, a família da Antônia Mara é participativa, a mãe que é pai e mãe é muito presente” (KÉZIA, 2020).

Os familiares não comparecem exceto em situações que não permitem o acesso destes, uma vez que a sociedade atual vive um paradigma que transformou seu *modus vivendi*, “vida familiar contemporânea, transformada pelo modelo econômico vigente e pelas tecnologias, caracteriza-se por novos usos do tempo para

o cuidado com os filhos” (PEREZ, 2019, p.34).

Família e escola têm que buscar maneiras de estabelecer contato para que os estudantes não sejam prejudicados. Nesse sentido, “a relação família e escola é de enorme complexidade” (PEREZ, 2019, p.34).

Com base nas entrevistas dos professores e monitores, o motivo principal leva a escola a primar pela presença dos familiares, para além das reuniões bimestrais e atividades sociais, é o obstáculo na comunicação que gera a dificuldade de aprendizagem, pois:

Na escola, sempre tem muito essa questão da família está envolvida, houve uma conversa com a mãe, na qual conseguimos conversar: - Olha a senhora tem que nos ajudar, para podermos ajudarmos a sua filha. Foi a partir desse momento que ela começou usar o aparelho direto, cobrávamos o uso do aparelho, facilitou um pouco mais, sendo que continuávamos fazendo aula diferenciadas para ela, até mesmo por causa do grau de entendimento, com o uso do aparelho ficou mais fácil (EDUARDO, 2020).

De acordo com o professor da sala de recursos:

Com relação à família da Antônia Mara na escola, a mãe dela sempre foi muito presente, porque todas as vezes que tínhamos uma reunião e um evento na escola ou para falar do atendimento e rendimento, a mãe sempre estava presente, e percebia que ela demonstrava interesse no desenvolvimento da filha, e isso para nós professores é de suma importância, porque é uma parceria que devemos alicerçar (JAIR, 2020).

A solução encontrada pela família e pela escola para “sanar” o déficit da comunicação é o uso de aparelhos auditivos e a proximidade do estudante com professor, sentando nas primeiras carteiras da sala. Com essa prática, tanto a família como a escola mantém um acordo tácito, uma vez que em seus discursos os estudantes deixariam de ter dificuldades de aprendizagem. No entanto, nas entrevistas com os educandos, verificou-se um nível de conversação e compreensão da oralidade deficitário, além da escrita que se compara a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola e a família têm papel essencial no desenvolvimento integral do surdo, o caminhar deve ser acordado, pensado e repensado para atender às necessidades educacionais. Entretanto, as duas instituições se acomodam quando o surdo passa a fazer uso do aparelho de amplificação de som ou quando este possui residual auditivo,

e negligenciam a aprendizagem da língua de sinais que deveria ser ofertada nas salas de recursos multifuncionais:

Os laços afetivos estabelecidos nesses dois espaços, quando consolidados, ampliam a forma de lidar com a vida das pessoas, refletindo em todas as relações sociais. É importante que consolide uma rede de relações de apoio entre contextos, para que os sujeitos inseridos em ambos possam transitar entre eles e apoiar-se para a construção de repertórios para lidar com os desafios singulares da vida (DESSEN; POLONIA, 2007, *apud* FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017, p.598).

Observa-se que há falta de compreensão sobre a surdez, bem como do surdo e de suas especificidades, a escola segue esse percurso ao não respeitar e nem oportunizar a aprendizagem da Libras da maneira adequada. A coordenação de educação inclusiva tem nas mãos o direcionamento para implementar políticas inclusivas, mas precisa da anuência do gestor municipal para operacionalizar ações formativas para os profissionais que fazem parte do sistema de ensino municipal.

Compreender o surdo como incapaz tem sua reminiscência nas concepções construídas pela comunidade ouvinte e ainda ecoa nas instituições que compõem a sociedade, influenciado o comportamento dos sujeitos, entre estes, a escola e a família.

Nas entrevistas, visualizou-se expressões faciais nos professores e monitores que demonstravam um sentimento esperançoso de que os estudantes aprenderão a falar, que terão acesso ao conhecimento a partir do uso do aparelho e dos resíduos da audição, como afirma:

Espero que eu consiga pelo menos fazer ela falar, porque ela consegue balbuciar algumas coisas e com o trabalho que eu pesquiso para ela tentar falar, pelo menos o nome dela, nome da mãe, as vogais, ela está conseguindo aos poucos, claro que não vai ser suficiente, mas faço o meu melhor (RUBI, 2020).

As manifestações da família e dos professores sobre a aprendizagem da Libras supõem que se fossem usuários da Libras os processos sociais, culturais e cognitivos seriam ampliados na vida desses sujeitos, sendo isto reconhecido pelo profissional ao afirmar que: “se os alunos soubessem Libras, seria bom para o seu desenvolvimento, mas não somente desse aluno, porque eu vejo que os alunos têm essa curiosidade”

(REGINALDO, 2020). Além do professor, a mãe de um dos estudantes ressaltou a importância da Libras:

No meu entendimento, se ele tivesse essa aula, facilitaria muito para ele, porque às vezes eu estou distante e tenho que me aproxima bem pertinho, tenho que falar bem alto, para poder ele ouvir, nesse caso, se eu soubesse esse sinal e ele também, facilitaria muito. Na escola se ele soubesse essa linguagem, eu acredito que seria melhor, por exemplo, já aconteceu várias vezes dele chegar em casa, e ter trabalho e não saber como fazer, e ele dizia, se o professor explicou isso eu não ouvi, então nessa parte, seria bem melhor se ele soubesse, até mesmo porque os professores falam baixo, e no caso, se ele fizesse os sinais e se o professor soubesse, nossa, ia melhorar muito a vida dele (LUCIANA, 2020).

Esses dois trechos traduzem a prospecção quanto à aprendizagem da Libras, mas as instituições escola e família esbarram em posicionamentos sobre a identidade do sujeito surdo que recaem nas distâncias impostas pela geografia regional que não permite o acesso dos surdos da zona rural com a comunidade surda que habita a zona urbana.

Cabe destacarmos que a pandemia do Covid-19 trouxe mudanças no modo de operacionalização das escolas, fato ressaltado por alguns professores. Além disso, neste momento, os estudantes surdos não dão respostas, visto que as aulas estão acontecendo por meio do programa,

Aprendendo em Casa nas Ondas do Rádio”, foram distribuídos materiais impressos para os alunos e os professores auxiliavam os estudantes através de redes sociais, “com a pandemia temos que passar as aulas online, que é repassada por telefone, WhatsApp e mídias, eu não estou tendo retorno, acredito que com os outros professores está a mesma situação (ANA, 2020).

Além das dificuldades enfrentadas pelas escolas na inclusão de surdos antes da pandemia, o modelo atual utilizado pela escola impõe o afastamento obrigatório em decorrência das medidas de restrição. Assim, os discentes estudam usando os meios de comunicação e o acesso aos conteúdos e atividades são inviáveis para eles.

3.2.3. E o surdo?

A escola e a família vivem os conflitos que foram erigidos durante os séculos, nas entrevistas estes foram observados mediante olhares, palavras e sentimentos

expostos, desde a entonação da voz até a expressão facial e corporal dos participantes da escola e da família. Na vida do surdo, sobretudo na formação da sua identidade, estas duas instituições têm como premissa a normalização da sua condição.

O surdo, nesse contexto, não tem espaço para se expressar, aceita sem contrariedade as ações produzidas por esses dois ambientes, sente-se diminuído, porque a oralidade assume em seu inconsciente o fator fundamental para fazer parte da sociedade. Este sentimento faz parte das vivências dos estudantes, sendo presente em relatos como: “fico triste quando não entendo, mas eles têm que falar alto para eu entender, meus colegas não sabiam que eu era surdo” (JOÃO RAMOS, 2020). “Não me sinto bem, fico triste” (JOÃO MARTINS, 2020).

Neste sentido, é comum os estudantes ocultarem a surdez para parecerem ouvintes, no entanto sentem-se entristecidos pela maneira como são tratados quando descobrem sua condição. Assim, a escola e a família enquanto estruturas sociais importantes para a formação de sujeitos autônomos, libertos de preconceitos, que se aceitam e vivem a experiência de uma vida plena, devem compreender sua função para com esse sujeito, assumindo a responsabilidade para propiciar um ambiente que seja acolhedor, visto que inclusivo envolve outras nuances. Além disso, a “escola como ambiente cultural, linguístico e formador deve primar por levar ao alcance de seus alunos todas as possibilidades de superação de defasagem que ficaram na sua primeira etapa de vida” (NUNES, 2010).

3.3. O SURDO E A SOCIABILIDADE

Pretende-se, nesta parte, discorrer sobre a socialização do surdo, assim as vozes dos surdos, da família, dos professores e monitores serão a base para a composição desse tópico. Inicialmente, cada estudante entrevistado será apresentado, dentre os quais Raica, uma estudante cuja família não autorizou a entrevista, ela foi representada por sua mãe e monitora.

Antônia Mara cursa o 7º ano do ensino Fundamental, reside na sede do município, mora com a mãe, juntamente com quatro primos e os avós maternos, é filha única, não mantém contato com o pai e sua família paterna, estuda na mesma escola e com a mesma turma desde o 1º ano. De acordo com a mãe: “tem dias que ela fica muito sozinha, nesses dias não brinca, não fala com ninguém” (EUGÊNIA, 2020). Em casa, comunica-se principalmente com a prima, que também é sua colega de aula.

Não mantém relações de amizade com vizinhos, quando sai para passear sempre é junto com a mãe e com os primos, os passeios restringem-se ao parque infantil Pichita Cohen e Praça Digital, participa também das atividades sociais organizadas pela escola, sendo acompanhada sempre pela mãe. Na escola, mantém relações com um grupo, isola-se em alguns momentos, de acordo com os professores.

João Martins cursa o 7º ano do Ensino Fundamental, mora com os pais e um irmão, tem outros irmãos que não moram mais com a família. Segundo a mãe, a relação com os irmãos é mais tranquila hoje, antes não tinham paciência. Ao lado do irmão, joga bola no campinho próximo à casa, mas não sai sozinho, tem dificuldade de se relacionar, pois as pessoas não entendem o que ele fala. Assim, é frequente o seu isolamento, tem primos da mesma idade, mas não se comunica com eles. Sobre outros espaços sociais, a mãe afirmou: “participamos de uma igreja e vamos todos os finais de semana, ele sempre vai junto, senta nas últimas cadeiras e não fala com ninguém” (LUCIANA, 2020). Na escola, não participa das atividades sociais por ser integrante da igreja. João nos conta que tem somente dois amigos na escola e sua relação é boa, destaca que nunca foi alvo de *bullying* na escola.

Micaela reside na zona rural, cursa o 4º ano. Na entrevista, não se obteve nenhuma manifestação por meio de voz, gesto, Libras e escrita. Mora com seus pais e irmãos, dos quais dois são surdos e estavam viajando. Micaela não viajou junto, pois os pais não confiam, por ser menor de idade e ter um grau de surdez maior que a dos irmãos. Percebeu-se que em casa usa a linguagem caseira, mas os gestos atendem somente às coisas domésticas, quando vai ao comércio, leva sempre um papel com a escrita do que vai comprar. A mãe nos relatou que a convivência em casa é “normal”, os outros familiares não entendem o que ela fala, sendo os pais sempre seus “tradutores”, como afirma mãe:

Eu fico olhando, quando estão assistindo a novela, desenho, porque, como eu disse, eles não usam o aparelho direto, percebi que olham o que está passando, mas não estão entendendo, quando estou assistindo junto com eles, perguntam e eu explico, principalmente à Micaele (GISELE, 2020).

Na escola, segundo a professora, relaciona-se bem com os colegas, brinca na hora do intervalo, todavia não mencionou como se dá a comunicação.

João Ramos residente na sede do município, cursa o 1º ano do Ensino Fundamental, mora com os pais e um irmão de um ano em uma ocupação. Não tem

amigos na vizinhança, tinha contato com os primos, mas atualmente a família prefere mantê-lo afastado, suas brincadeiras são solitárias sempre no quintal de sua casa acompanhado do irmão, no tempo livre costuma assistir televisão.

Na educação infantil, tinha três colegas com os quais mantinha amizade, mas estes não sabiam que era surdo, no 1º ano não havia intervalo na escola, cada estudante sentava na sua carteira e não podiam conversar, por isso não desenvolveu relações de amizade.

Raica cursa o 2º ano do Ensino Fundamental, mora na sede do município com os pais e os irmãos, com os quais tem uma relação difícil, são muitas brigas que, de acordo com a mãe, acontecem por culpa dela, devido ser brava. Com o pai mantém uma relação de distanciamento, ele trabalha em uma mercearia, localizada na casa da família, por esse motivo não tem tempo para estar mais presente na vida da filha. De acordo com a mãe:

Na Educação Infantil, ela não se comunicava com ninguém, era vergonhosa, não falava nada, com o tempo foi melhorando, porque, já gritava. A professora se aproximou e pouco a pouco a relação melhorou, mas, com os colegas não havia comunicação (AUDIRENE, 2020).

A estudante é tímida, não socializa, para se misturar um pouco com os colegas precisa permanecer junto, apenas sorri quando está com os colegas. De acordo com a monitora, a estudante participa das atividades sociais escolares apenas quando vai pegá-la em sua casa.

Essas foram as impressões colhidas nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. As famílias os mantêm circunscritos ao ambiente doméstico, questão repetida nas entrevistas com familiares. A surdez, entendida como incapacitante, limita a convivência do surdo na escola e em seu próprio lar, nos dois espaços não mantém com todos uma socialização frequente, resultante da falta de comunicação, “esta visão negativa está centralizada na ideia que há um componente biológico ausente chamado “audição” que serve como o centro da vida de uma pessoa” (HOFFMEISTER, 2009, p.114).

Hoffmeister (2009) afirma ainda que essa construção patológica surge da visão dominante dos profissionais médicos e audiológicos, acrescenta que os pais são controlados e aconselhados por esses profissionais que imprimem o significado do que seja ter uma perda auditiva, por serem estes a fornecer o diagnóstico inicial. Essa

visão de doença, de incapacidade, plasmada por esses profissionais, contribue para a construção desta postura castradora nos pais, limitando o desenvolvimento do surdo.

Os pais tornam-se o centro de suas vivências, é para eles que os filhos surdos recorrem quando não conseguem ser compreendidos, mas tem casos, como o de Raica, que o pai mantém contato mínimo, suas relações não ultrapassam o horário que ele vai levá-la e buscá-la na escola. Quanto a esta proximidade, a mãe de João Martins relatou que:

Quando era pequeno, parecia que era mais próximo de mim, como ele está na fase da adolescência, mudou um pouco, fica mais isolado, para eu conversar tenho que ir atrás dele, às vezes ele vai para o quarto fica deitado lá pensativo, aí eu vou me aproximar dele (LUCINDA, 2020).

João Martins se isola, afastou-se da mãe, de quem era próximo, e não mantém relações de amizade com vizinhos e parentes. A mãe de Antônia Mara é empregada doméstica, levava a filha para o trabalho, algumas vezes deixa com sua genitora, seus sobrinhos e pai, porque a mesma tem que fazer trabalhos escolares, mas continua levando-a para mantê-la junto de si, como afirma:

Eu trabalho em casa de família, levava Antônia Mara comigo, às vezes ela ficava com minha mãe, mas quando ela não está, levo, tem dias que é assim, ela não fica diretamente sem ir comigo, graças a Deus encontrei patrões bons que deixam ela estar comigo, não são todos os dias, porque ela fica para fazer dever, mais ela me acompanha (EUGÊNIA, 2020).

A estudante não tem contato com familiares do pai, tem outros irmãos que também não tem contato, e afirmou que “não gostar de ir casa pai” (ANTÔNIA MARA, 2020). Há prevalência de maior contato com as mães, estas tentam, de todas as formas, protegê-los, no entanto sentem que quando estão crescendo, possuem outros interesses como a paquera, o namoro, a necessidade de sair, passear e etc.

A relação com os irmãos e familiares que moram na mesma casa é difícil, justamente por não haver diálogo, “a convivência com os irmãos é de muitas brigas, ela é brava, agitada, e eles brigam” (AUDIRENE, 2020). Esta mesma questão permanece na relação de João Martins, visto que “os irmãos não tinham paciência para ouvir, ele vinha para o meu lado e eu parava para ouvir, esperando até a palavra sair, mas os irmãos não tinham paciência” (LUCIANA, 2020).

A impressão que temos da fala da mãe é que a culpa é de Raica, a falta de comunicação tornou a relação familiar difícil com os irmãos, situação similar a de João Martins, quando tinha a mesma idade, o que se percebe nesta relação é que o refúgio é encontrado em suas mães.

Questionamos a Antônia Mara como era sua relação com os primos, a estudante responde que: “eles me chamam, eu não ouço, eu converso um pouco, saio com primos, não ter amigos, saio só com primos, vou parquinho, praça digital, com primos, saio pouco” (ANTONIA MARA, 2020). João Martins, João Ramos, Micaele, Raica e Antônia Mara moram no mesmo município, em ambientes diferentes, mas vivem as mesmas experiências de relações sociais, restritas ao lar, saem para outros espaços somente com os familiares residentes na mesma casa, não têm amigos e não brincam com pessoas de sua idade.

Na escola, as relações sociais mostram-se restritas a poucos colegas: “eu tenho dois colegas na escola, me dou bem com eles” (JOÃO MARTINS, 2020), Antonia Mara (2020) afirma: “não gosta de pessoas pegar material, não gosta de brigar” e João Martins (2020), “eu tinha três coleguinhas na Arco-Iris²³, na outra escola, não tem recreio, não brincava.”

Com os professores existe pouca proximidade, a relação mais adstrita para alguns é com o monitor de AEE, ocorrência visualizada com as estudantes Antônia Mara e Raica. João Martins rejeitou a monitora, enquanto João Ramos a classificou como “professora do mal”, Micaela mantém uma boa relação de amizade com a professora SRM.

Também foram relatadas participações nas atividades sociais promovidas pela escola, todavia com pouca presença de surdos, João Martins, por exemplo, nunca se envolveu. Os três irmãos estudantes da escola são os que mais comparecem às atividades sociais.

As questões narradas apontam relativo isolamento social destes sujeitos. Estão acabrunhados a um mundo restritivo, ao qual não fizeram a escolha de participar, foram cercados ao serem percebidos como deficientes, enredados por essa construção que não tem conseguido se libertar.

A tradição médica vigente, até os anos 60, permanece ativa, esta considera o surdo como deficiente, a reprodução da surdez como diferença ganhou espaço

²³ Nome fictício, para não identificar a escola pesquisada.

significativo. Essas duas conformações estão arraigadas nos diálogos científicos, mas também são articulações do pensamento indouto das comunidades surdas e ouvintes (HOFFMEISTER, 2009).

As famílias que representam o surdo como deficiente não possibilitam o acesso à língua de sinais, interação social com familiares próximos e/ou amigos, desde a mais tenra idade, não se relacionam bem no ambiente familiar, isto é, com pais e irmãos. A família de um dos participantes ainda não contactou um profissional da saúde para obtenção de um diagnóstico, visto que estão esperando pela escola, a mãe afirma: “ele pensa que é surdo” (ROSA, 2020), sendo seu filho o único estudante a identificar-se como tal.

Laborit (2000), surda francesa, definiu magnificamente o que é não ter uma língua:

Para as crianças que aprendem muito cedo a língua gestual ou que têm pais surdos, é diferente. Esses fazem progressos notáveis. Quanto a mim, estava nitidamente atrasada, só aprendi essa língua aos sete anos. Anteriormente, eu devia ser considerada uma "débil mental", uma selvagem. E de loucura. Como é que as coisas se passavam? Eu não tinha língua. Como é que consegui construir-me? Como é que tive entendimento? Como é que eu fazia para chamar as pessoas? Como é que eu fazia para pedir alguma coisa? Lembro-me de usar de mímica amiúde. Teria pensamentos? É evidente que sim. Mas em que pensaria eu? Na sensação de estar fechada atrás de uma porta enorme que não conseguia abrir para me fazer entender pelos outros. E puxava a minha mãe pela manga, pelo vestido, mostrava-lhe objetos diversos, uma quantidade de coisas, ela compreendia e respondia-me (LABORIT, 2000, p.16).

Laborit (2000) mostra como é viver sem uma língua, afirmando que as consequências da sua falta estão na ausência de socialização na família, na escola, isolamento de círculos de amizades. Micaele apresentou essa faceta na hora da entrevista, bem como os outros com características diferentes em cada um, por isso, afirma-se que a língua é o ponto de partida para a ascensão do surdo no mundo e compreensão do mundo para o surdo.

Os surdos participantes da pesquisa vivem nesse emaranhado, estão numa faixa etária de 8 a 15 anos, seus dias resumem-se em ver as pessoas na casa, na escola, na igreja, no parque, na praça, programas de televisão, um movimento intenso em todos os espaços de convivência, mas isolados, sem serem compreendidos e sem compreender as pessoas.

CONSIDERAÇÕES

Ouvidos moucos ou gritos que não se ouvem é uma afirmativa que expressa a complexidade da construção de uma escola que atenda às necessidades dos surdos. Os ouvidos moucos, nesta relação, são as próprias instituições, enquanto os gritos partem dos sujeitos, de suas vivências e necessidades, frente ao isolamento, ao descaso e à condição de anormalidade/deficiência a qual foram relegados.

Esta pesquisa buscou descrever como ocorre a educação de surdos no município de Parintins/AM, a fim de entender o funcionamento e os processos de ensino-aprendizagem, socialização e construção identitária na perspectiva inclusiva das escolas regulares e na família. Há de se destacar que o caminho para a escola inclusiva constrói-se gradualmente, visto que esta perspectiva deve ser pensada de forma coletiva.

Na realidade dos surdos, as políticas públicas de educação trazem em seu bojo a necessidade de incluir a partir de uma compreensão da subjetividade do sujeito surdo. Todavia, no município, esta inclusão está alicerçada nos paradigmas Oralista e da Comunicação Total que objetivam a integração. Para o surdo, isto se torna prejudicial, visto que a inclusão em escolas regulares se mostra distanciada das reais necessidades dos estudantes.

Esta realidade acentua-se ao visualizar o processo histórico de exclusão do surdo ao longo dos tempos nas diversas sociedades. Esta pesquisa apresenta uma realidade similar, diferenciada apenas porque hoje o direito à vida lhe garante a permanência, a existência física, mas abandonado as necessidades mais urgentes. O tempo passou, mas o surdo continua sendo compreendido como deficiente que precisa aprender a oralizar para ser visto como cidadão.

A política pública brasileira de inclusão nas escolas regulares cumprem a obrigatoriedade de atender tais sujeitos, sendo este acesso realizado de forma imediatista e desalinhado com o que se espera para o desenvolvimento escolar de uma criança.

Em Parintins, a operacionalização destas políticas de inclusão é refletida na carência de profissionais com formação específica para atuarem como intérpretes, ausência de formação de professores para atendê-los em sala de aula e sala de recursos. Neste contexto, a Secretaria de Educação, ao contratar profissionais sem exigência de formação específica, revela o descaso para com a educação de surdos.

Além disso, há uma constante desresponsabilização sob o papel de ensinar para os estudantes, visto que o professor e monitor não possuem linhamento de suas atribuições frente ao desenvolvimento escolar.

O atendimento, tanto na zona urbana como rural, apresenta-se descontextualizado com o postulado na Lei 10.436/02 e Decreto 5.626/05, fragilizando o ensino e aprendizagem, uma vez que não é ofertado, como deveria, o atendimento de Libras, em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, estes que são fundamentais para a aprendizagem do surdo, tanto na sala de aula, como para a sua socialização nos diferentes ambientes.

A Coordenação de Educação Inclusiva da SEMED/PIN composta no período pesquisado por um único membro, corrobora para a precariedade da educação do surdo em Parintins/AM, pois o coordenador tem a responsabilidade de assumir a orientação de professores de sala de aula, sala de recursos e intérpretes na zona urbana e rural de 12 discentes com surdez. Aos surdos, soma-se outros estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na rede municipal.

O estudo revela que os surdos pesquisados são compreendidos como deficientes, o que os conduzem a experiências ouvintistas (SKLIAR, 2016). Constatou-se que os estudantes surdos entrevistados não tiveram a oportunidade de conviver com outros surdos usuários da Libras, pois todos são filhos de ouvintes que não tiveram a oportunidade de aprender a língua de sinais.

Nesta perspectiva, as relações sociais são afetadas na família e escola, a comunicação é restrita a algumas palavras e sinais caseiros, levando a um isolamento em todos os ambientes sociais que circulam. Há uma proteção da família que restringe a construção de laços que estejam fora do convívio familiar, visto que este não é julgado capaz de socializar sem a presença de familiares.

Estes aspectos que envolvem a vivência do surdo, seja na escola ou na família, contribuem para a negação da identidade surda, endossada pela implementação de uma política de inclusão que não contempla as especificidades do estudante surdo.

A realidade apresentou-se em posição diametralmente oposta ao imaginário desta pesquisadora em relação à educação de surdos no município de Parintins, pois acreditava-se que o modelo inclusivo atendia às necessidades educacionais dos surdos. As narrativas dos docentes participantes de sala de aula, SRM e monitores/acompanhantes apontam ruídos da comunicação na escola, não são informados da presença dos estudantes surdos em sala de aula; identificou-se

conflitos quanto à responsabilidade do ensino ao aluno surdo entre docentes, monitores e acompanhantes; a incompreensão do papel pedagógico do monitor/acompanhante o induz a comprometer o processo de aprendizagem do discente surdo; há um processo de aprovação compulsória dos estudantes surdos, mesmo em detrimento da falta de domínio e aprendizagem do currículo; o planejamento das etapas de aprendizagem não é construído em consonância com as especificidades desses estudantes; há compreensão por parte dos educadores de que os resíduos da audição, a leitura labial e aparelhos auditivos são os meios suficientes para o acesso ao conhecimento pelos estudantes.

As ações da coordenação de educação inclusiva no período pesquisado, ficaram restritas às jornadas pedagógicas realizadas na zona urbana e rural, com a participação de poucos docentes. Nas formações continuadas, a SEMED/PIM prioriza os docentes de SRM e monitores/acompanhantes, acentuando a lacuna na formação dos docentes de sala de aula. A complexidade geográfica da região é um desafio a mais a ser superado.

Na família, há laços profundos de afeto que se manifestam por ações de carinho e proteção desde o nascimento, no entanto reforçam a compreensão de que a pessoa surda é incapaz. A aflição familiar se acentua quando os surdos tornam-se adolescentes, o distanciamento que é comum nessa fase, preocupa os pais, por não saberem agir diante das expectativas das novas experiências que seus filhos surdos viverão. São comuns conflitos com os irmãos, causados pela falta de comunicação e relativo ao isolamento quando precisam conviver com familiares maternos e paternos. Alguns pais manifestaram o entendimento de que se os filhos soubessem a língua de sinais, aprenderiam e socializariam com mais facilidade.

Os surdos ocultar a surdez no ambiente escolar, compreendem que podem ser excluídos, por isso preferem ser vistos como ouvintes, suas amizades são restritas a poucos na escola e na família. Dessa forma, o processo de educação de surdos em Parintins contribui para a formação de identidades híbridas, com predomínio do ouvintismo, na contramão das lutas surdas para afirmação da identidade da comunidade surda, tendo como base a Língua, mesmo que essa tenha como suporte de registro o Português escrito.

Em suma, a pesquisa mostrou que a educação de surdos não se concretiza nas escolas regulares da rede municipal de Parintins/AM. A perspectiva inclusiva na qual as especificidades dos estudantes com surdez devem respeitadas ocorre apenas

no imaginário popular.

REFÊRENCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília, DF: SEESP/MEC; Fortaleza: Ed. UFC, 2010. v. 4. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292567/>. Acesso: 08/06 2020.

AMOÊDO, F. K. F. **Ensino de ciências: diálogo na educação infantil e aprendizagem da criança surda na cidade de Parintins/AM**. Parintins: UEA, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2017.

ANDRADE, J. **Teoria e prática da educação especial**. Coordenador: Manaus: UEA Edições, 2007.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANTES, A. C. F. F.S.; PIRES, E.M. **A importância da formação do professor bilíngue na educação de surdos**. Brasília (DF): Corde, 2012. Revista eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, 3: 119-119. Disponível em: http://ebcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l1UOtF2ffGsJ:www.faculdadea.raguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/user/setLocale/NEW_LOCALE%3Fsource%3D%252Fsipe%252Findex.php%252FREVISTAUNIARAGUAIA%252Farticle%252Fview%252F119%252F0+&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso: 25/05/21.

ARENDET, H. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.

BENTES, J. A. O. e HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**. 2016, v. 21, n. 67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>. Acesso: 16/05/2020.

BOBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Nova Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso: 12/07/2020.

BRAGA, A. L. S. **Educação e formação profissional dos surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1907-1930)**. Belo Horizonte, 2018. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=EDUCA%C3%87%C3%83O+E+FORMA%C3%87%C3%83O+PROFISSIONAL+DE+SURDOS%3AO+Instituto+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Surdo>

s+%281907+--+1930%29. Acesso: 203/02/2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
<http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-> Acesso em: 10/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento diferenciado no Enem** https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf Acesso em 29/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19 desentembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>. Acesso: 18/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília (DF): MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso: 04/01/2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso: 08/07/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 12/12/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: 25/03/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 25/05/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3. 298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 25/06/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso: 04/04/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30167618/do1-2014-12-03-decreto-n-8-368-de-2-de-dezembro-de-2014-30167610. Acesso: 20/06/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso: 25/03/2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 25/04/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 02/02/2020.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria MEC nº 323 de 08 de abril de 2009**. Aprova o Regimento Interno do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=216650>. Acesso: 13/05/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso: 05/4/2020.

BUENO, J. G. **Educação Especial: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011. E-book.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** São Paulo: EdUFiscar, 2018.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo:** do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n. 1, 2000. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6art06.pdf. Acesso em: 24/09/2019.

CELLARD, A. Análise Documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J-P.; GROULX, L-H.; LAPERRIÈRE.A.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Anna Cristina Nasser. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONCEIÇÃO, M. V. et al. Gestão Democrática da Escola Pública: possibilidades e limites. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2006.

CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]. 1999, v. 15, n. especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300014>. Acesso: 19/06/20.

CORRÊA, R. M. **A educação continuada do professor para a educação de surdos na rede municipal de Manaus.** Manaus, 2013. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas.

COSTA, E. S. **Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979).** São Cristóvão, 2018. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2018.

COSTA, J. P. B. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença.** Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de estudo da Linguagem. Unicamp. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

COUTINHO, A. C. S. **A trajetória histórica da educação de surdos no Brasil:** do império aos dias atuais. Manaus, 2018. Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas.

CUNHA JUNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos:** Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos. Jundiá, Paco Editora: 2015.

DAMÁZIO, M. F.M. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Coleção formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 08/12/2020.

DORZIAT, Ana. **Metodologias específicas ao ensino de surdos:** análise crítica. Revista Integração, nº 18, 1997, p. 8-13.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. **Manual de Orientação**: Programa Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso: 29/04/2021

FALEIRO, W. FARIAS, M. N. SILVA, L. C. Interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo. **Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 596-609, set./dez. 2017. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso: 20/04/2021.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. Série Inclusão Escolar.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FRAXE, T. de J. P; PEREIRA, H. dos S; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

GARCIA, A. C. DORSA, A. C. OLIVEIRA, E. M. CASTILHO, M. A. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018** Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424. Disponível em: <file:///C:/Users/DANILZA/Downloads/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 17/04/2020.

GESSER, A. **Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a Libras e suas características. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** São Paulo: EdUFiscar, 2018.

HISTÓRICO. **Escola de Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna**. Diocese de Parintins. Parintins, 2020.

HISTÓRICO. **Escola Municipal de Idiomas e Informática Professora Aldair Kimura Seixas**. Parintins, 2018.

HOEMANN, H, W. Surdez, linguagem de sinais e a comunidade de surdos. In: HOERMANN, W. H. OASTES, E. HOERMANN, S. A. **Linguagem de Sinais no Brasil**. Tradução de Mario L. Rehfeldt (Inglês-Português); Beatriz Macedo (Sinais-Português); Pe. Vicente Burnier (Sinais-Português); Guaraci Angeline (Sinais-Português). Porto Alegre:1983.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In. SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**: interface entre pedagogia e linguística. Porto alegre: Mediação, 1999.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bsm1bX4bGLsJ:www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D56513+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso: 21/04/2021.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.ines.gov.br/images/dirge/PDI_INES_2018_2022.pdf. Acesso:02/05/2020.

JAEGUER, W. W. **A formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Ferreira. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. Volume 1.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In. BAUER, M.W., GASKEL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, AS, 2000. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxtYXRlcmlhbGRhYW5kcmVpYXxneDo2MjhiZGU3ZGJhNDU1MTRh>. Acesso: 23/04/2021.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**. 1998, v. 19, n. 46 [pp. 68-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 25/07/2020.

LIMA, M. A. S. **Educação bilíngue. Identidades e culturas surdas: em busca de um norte em Cruzeiro do Sul**. Manaus, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal do Amazonas.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANAUS (município). **Lei nº 558, de 1º de setembro de 2000**. Dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, no currículo escolar da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em 25/07/2020

MANGILI, A. P. **Conheça a função do monitor com deficiência**. Grupo de Pesquisa Matav/Bauru. Disponível em: <https://matavunesp.wordpress.com/tag/monitores/>. Acesso: 23/12/2020.

MARQUES, M. L. A formação docente para a Educação de surdos. **Anais XIII Congresso de Nacional de Educação – EDUCERE**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22957_11835.pdf. Acesso em: 25/06/2021.

MORAES, R. GALIAZZE, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. ver. e ampl.- Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, D.A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo. Pioneira Thompson, 2002.

MOTA, M. B. **Aquisição da segunda língua**. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Modalidade a distância. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaquisicaoSegundaLingua/assets/630/Texto-base_disciplina_AQUISICAOL2.pdf. Acesso: 21/02/2021

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Reinventer, 2000.

NEGRILLI, M. E. D.; MARCON. S. S. Família e criança surda. **Revista Ciência, cuidado e saúde**. Maringá. v. 5, n. 1. p.98-107, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=familia+e+crian%C3%A7a+surda>. Acesso: 23/04/2021.

NOGUEIRA, M. Artes visuais e o Surdo no Brasil do Século XIX. **Espaço**: informativo-técnico científico do INES. Rio de Janeiro, n. 15. Jan/jun. 2001. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/511/503>. Acesso: 18/07/2020.

NUNES, M. T. D. **Família, escola e educação de surdos**. Porto Alegre (RS), 2010. Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit cognitivo e Educação de Surdos. Universidade de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1584>. Acesso: 21/04/2021.

OLIVEIRA, K. B. **Educação Inclusiva e formação de professores no Alto Juruá**. Manaus, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas.

PARINTINS. Câmara Municipal de Parintins. **Lei Municipal nº 01/2004- CMP**. Lei Orgânica do Município de Parintins. Parintins, 2004.

PARINTINS. Câmara Municipal de Parintins. **Plano plurianual 2014-2017**. Disponível em: <https://parintins.am.gov.br/planejamento/12.pdf>. Acesso: 18/06/2021.

PARINTINS. **Lei nº 678/2017-PGMP**. Dispõe sobre o Plano plurianual para o período 2018-2021. Disponível em: <https://parintins.am.gov.br/planejamento/23.pdf>. Acesso: 18/06/2021.

PARINTINS. Prefeitura Municipal de Parintins. **Edital nº 001/2017-SEMED do Processo Seletivo Simplificado–PSS**. Disponível em:

<https://parintins.am.gov.br/uploads/edital-n-001-2017-do-processo-seletivo-simplificado-pss.pdf>. Acesso: 18/02/2019.

PARINTINS. Prefeitura Municipal de Parintins. **Edital nº 002/2018-SEMED do Processo Seletivo Simplificado–PSS.** Disponível em: <https://files.reporterparintins.com.br/documents/96432.pdf>. Acesso: 18/02/2019.

PERES, T. (Org). **Diálogo escola-família: parceria para aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens.** São Paulo, Moderna, 2019.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 8ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2016. 192 p.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação de pessoas com surdez.** UNESP. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf. Acesso em 24/09/2019.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RIBEIRO, E. F; MARTINS, P. C. S. **Os caminhos da inclusão em Parintins.** Secretaria Municipal de Educação.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Rio de Janeiro, 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pesquisassobresurdez/solange-maria-da-rocha>. Acesso: 18/06/20.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROPOLI, E. A. et al. **A escola comum inclusiva.** Brasília, DF: SEESP/MEC; Fortaleza: Ed. UFC, 2010. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 nov. 2020.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem da desigualdade (1754).** Tradução:

Maria Lacerda de Moura. *Ridendo Catigat Mores*, 2001.

SACS, O. W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. L. et.al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v.2.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, M. A. L. **Educação Bilíngue, identidades e culturas surdas**: em busca de um norte no Cruzeiro do Sul. Manaus, 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. A localização política da educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2016. 192 p.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas. Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, M. A. L. M. A. L. **O oralismo como método pedagógico**: contribuição ao estudo da história da educação de surdos no Brasil. Campinas, SP: 1996. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253234>. Acesso: 03/04/20.

SOUZA, V. R. M. **Gênese da educação de Surdos em Aracajú**. Salvador 2007. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.

STROBEL, K. **As Imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Licenciatura em Letras/Libras.

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Modalidade a distância.

STROBEL, K. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Declaração mundial dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso: 03/05/2021.

VILHAUVA, S. **Despertar do silêncio**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul Ltda., 2004. Coleção Arara Azul. Disponível em: <file:///C:/Users/DANILZA/Downloads/despertar.pdf>. Acesso: 25/06/2019.

WHITCS, C. H. **Práticas de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. São Leopoldo, RS, 2014. Dissertação (Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4758>. Acesso em: 25/06/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



Entrevista professor e monitor do Atendimento Educacional Especializado

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades que tem como tema: **“O surdo: entre o real e o imaginário”**. Nosso objetivo de estudo é compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Danilza de Souza Teixeira e Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Questões da entrevista:

1. Nome:
2. Fale um pouco sobre sua formação.
3. Como é sua experiência na inclusão de pessoas surdas na atividade profissional atual?
4. Como foi sua experiência na inclusão de pessoas surdas nas atividades profissionais desenvolvidas anteriormente?
5. Como é sua experiência no modelo de atendimento proposto pela Secretaria de Educação pelo município de Parintins as pessoas surdas?
6. Como você tem vivenciado a presença da família na escola?
7. Como você vivencia a aceitação da família com relação ao seu trabalho?
8. Relate como você tem desenvolvido seu trabalho, no atendimento ofertado ao surdo?
9. Como você observa a inclusão do surdo realizado no ambiente que trabalha?
10. Para você como está acontecendo a socialização do surdo na escola?
11. Para você como é a participação do surdo nas atividades escolares?
12. Como você tem vivenciado a inclusão do surdo pelos alunos na escola?
13. Como é sua experiência na comunicação com o aluno surdo?
14. Qual a forma de comunicação que você percebe que vem sendo usada pelo surdo em suas experiências com esse sujeito.
15. O que é para você identidade surda?

16. Para você qual a identidade que o surdo tem construído na perspectiva da educação inclusiva proposta atualmente pelo governo a partir de sua experiência como profissional?
17. Como é para você planejar atividades que incluam o surdo?
18. Como você tem vivenciado as formações ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal para intérpretes de sala de aula?
- 20- O que é para você o Atendimento Educacional Especializado?
- 21- Para você o atendimento em sala de recursos tem ajudado o surdo na sua aprendizagem?
- 22- Como tem sido sua vivência com o professor na sala de aula?
- 23- Como você tem vivenciado a aprendizagem do surdo nas atividades propostas na sala de recursos?
- 24- Como é sua experiência no ensino de Libras, em Libras e em Língua Portuguesa na sala de recursos multifuncional?



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



Entrevista Coordenação de Educação Inclusiva

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades que tem como tema: **“O surdo: entre o real e o imaginário”**. Nosso objetivo de estudo é compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Danilza de Souza Teixeira e Orientador Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Questões da entrevista:

1. Nome:
2. Qual sua função na SEMED?
3. Fale um pouco sobre sua formação.
4. Como é sua experiência na inclusão de pessoas surdas na atividade profissional atual?
5. Como foi sua experiência na inclusão de pessoas surdas nas atividades profissionais desenvolvidas anteriormente?
6. Como é sua experiência na implementação da educação na perspectiva da inclusão segundo a legislação vigente para pessoas surdas no município de Parintins?
7. Como é sua vivência com professores, intérpretes, gestores escolares, professores de AEE para incluir pessoas surdas?
8. Como é sua experiência na oferta de formação continuada aos profissionais que atuam com pessoas com surdez desde que assumiu a função que exerce?
9. Como você observa a inclusão do surdo no município de Parintins?
10. Como tem sido sua experiência na seleção de intérpretes para cumprir o Decreto 5.626/05?
11. Como você tem vivenciado a organização dos critérios para a seleção de professores de sala de recursos que atenderão alunos com surdez?
12. Como é sua orientação para o atendimento em Libras, da Libras e em Língua Portuguesa na sala de recursos?
- 13- Como você tem vivenciado as formações ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal para intérpretes de sala de aula?
- 14- O que é para você o Atendimento Educacional Especializado para pessoas surdas?
- 15- O que é para você identidade surda?
- 16- Como você observa a construção da identidade do surdo no ambiente escolar?



Entrevista Família

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades que tem como tema: **"O surdo: entre o real e o imaginário"**. Nosso objetivo de estudo é compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Danilza de Souza Teixeira e Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Questões da entrevista:

- 1- Nome: _____
- 2- Como você se sente sendo mãe (pai) de um surdo?
- 3- Para você como é a relação familiar entre sua família e seu (a) filho (a)?
- 4- Como é sua vivência com seu filho (a)?
- 5- Como foi para o senhor (a) saber que teria um filho (a) com surdez?
- 6- Como você se sente quanto as amizades? Os passeios? A vida social de seu (a) filho (a)?
- 7- Como tem se sentido quanto a vida escolar de seu (a) filho (a) desde o momento que começou a estudar?
- 8- Como se sente quanto a inclusão que está sendo ofertada no município de Parintins?
- 9- Como se sente com a aprendizagem que seu (a) filho (a) tem na escola?
- 10-Para o (a) senhor (a) seu (a) filho (a) tem que aprender a falar ou aprender a Libras? Conte como tem sido essa experiência para você
- 11- O que é a inclusão para você?
- 12-O que é o atendimento educacional especializado para você?
- 13- Como é para você o atendimento educacional que seu filho vem recebendo na escola.
- 14- Como tem sido sua experiência participando das atividades que a escola promove?
- 15-Como é para você a relação dos professores, gestores, monitores, serviços gerais com seu (a) filho (a)?
- 16- Para você o que é identidade surda?
- 17- Como tem vivido com os anseios, dificuldades, preocupações com relação ao seu filho (a)?
- 18-O que você espera quanto a vida profissional, familiar, social de seu (a) filho (a) no futuro?
- 19- Como a senhor (a) percebe a aprendizagem da Libras na sala de recursos pelo seu filho (a)?
- 20- Como a senhora
- 21- Como a senhor (a) percebe a relação com colegas, amigos, crianças da mesma idade?
- 22-Conte como a senhora tem se comunicado com seu filho (a) em casa?
- 23-Como se sentiu descobrir a surdez de seu filho (a)?
- 24-Como a sente sendo pai (mãe) de surdo ?



Entrevista monitor/acompanhante

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades que tem como tema: **"O surdo: entre o real e o imaginário"**. Nosso objetivo de estudo é compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Danilza de Souza Teixeira e Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Questões da entrevista:

1. Nome:
2. Fale um pouco sobre sua formação.
3. Como é sua experiência na inclusão de pessoas surdas na atividade profissional atual?
4. Como foi sua experiência na inclusão de pessoas surdas nas atividades profissionais desenvolvidas anteriormente?
5. Como é sua experiência no modelo de atendimento proposto pela Secretaria de Educação do município de Parintins as pessoas surdas?
6. Como você tem vivenciado a presença da família na escola? Conte-nos a partir de sua experiência?
7. Como você vivencia a aceitação da família com relação ao seu trabalho?
8. Relate como você tem desenvolvido seu trabalho, no atendimento ofertado ao surdo em sala de aula?
9. Como você observa a inclusão do surdo realizado no ambiente que trabalha, com colegas, professores, merendeiras, serviços gerais e outros?
10. Para você como está acontecendo a socialização do surdo na escola?
11. Como você percebe o universo social dos surdos, atendidos por você e a partir de suas vivências?
12. Para você como é a participação do surdo nas atividades escolares?
13. Como você tem vivenciado a inclusão do surdo pelos alunos na escola?
14. Como tem sido sua experiência na comunicação com o aluno surdo em sala de aula?
15. Qual a forma de comunicação que você percebe que vem sendo usada pelo surdo em suas experiências com esse sujeito.
16. O que é para você identidade surda?
17. Para você qual a identidade que o surdo tem construído na perspectiva da educação inclusiva proposta atualmente pelo governo a partir de sua experiência como profissional?
18. Como você percebe aprendizagem da Libras pelo surdo?
19. Como você tem percebido a inclusão do surdo nas atividades em grupo?
18. Como você tem vivenciado as formações ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal para intérpretes de sala de aula?
20. O que é para você o Atendimento Educacional Especializado?
21. Para você o atendimento em sala de recursos tem ajudado o surdo na sua aprendizagem?
22. Como tem sido sua vivência com o professor na sala de aula?
23. Qual é para você a função do intérprete na sala de aula?
24. Como você tem vivenciado a aprendizagem do surdo nas atividades escolares?
25. Como você percebe a relação surdo, família e escola?
26. Como você tem se sentido no trabalho que vem realizando?



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades que tem como tema: **“O surdo: entre o real e o imaginário”**. Nosso objetivo de estudo é compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Danilza de Souza Teixeira e Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Questões da entrevista:

- 1- Nome: _____ Idade _____
- 1.1- Série: _____ Escola: _____
- 1.2- Com quantas pessoas você vive: Pai () Mãe ()
Irmãos _____
Outros: _____
- 2- Como é sua vida diariamente?
- 3- Como é sua relação familiar: com seus pais, irmãos, avós, primos?
- 4- Você é compreendido quando se comunica com sua família?
- 5- Como é sua experiência quando você fala com alguém e não é compreendido?
- 6- Quando alguém fala e você não compreende, como você se sente?
- 7- Descreva como é sua experiência com seus amigos (as)?
- 8- Como tem sido sua vivência na escola desde que começou a estudar?
- 9- Como é seu aprendizado na escola?
- 10- O que você sente quando não consegue aprender o que os professores estão ensinando?
- 11- Como é sua relação com seus professores?
- 12- Como é sua relação com intérprete na sala de aula?
- 13- O que você sente quando não consegue entender o que o intérprete está sinalizando?
- 14- Como é sua relação com seus colegas em sala de aula?
- 15- Como é seu atendimento na sala de recursos multifuncional?
- 16- Como você a experiência de participar das atividades propostas pela escola?
- 17- O que você sente quando é excluído de alguma atividade na escola?
- 18- O que é que você sente quando quer se comunicar com algum funcionário da escola e não é entendido?
- 19- Como é seu atendimento pelo intérprete em sala de aula: na Libras ou na Língua Portuguesa?
- 20- Como é que você se sente sendo uma pessoa surda?
- 21- Como é sua aprendizagem por meio dos materiais que a professora da sala de aula produz para dar as aulas?
- 22- Como é sua aprendizagem dos sinais dos conteúdos dos professores da sala de aula que são ensinados na sala de recursos?
- 23- Como é sua experiência aprendendo a Libras e a Língua Portuguesa escrita na sala de recursos?
- 24- O que é para você a inclusão escolar?



Entrevista professor sala comum

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades que tem como tema: **“O surdo: entre o real e o imaginário”**. Nosso objetivo de estudo é compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Danilza de Souza Teixeira e Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade.

Questões da entrevista:

1. Nome:
2. Fale um pouco sobre sua formação.
3. Como é sua experiência na inclusão de pessoas surdas na atividade profissional atual?
4. Como foi sua experiência na inclusão de pessoas surdas nas atividades profissionais desenvolvidas anteriormente?
5. Como é sua experiência no modelo de atendimento proposto pela Secretaria de Educação pelo município de Parintins as pessoas surdas?
6. Como você tem vivenciado a presença da família do surdo na escola?
7. Como você vivencia a aceitação da família com relação ao seu trabalho?
8. Relate o que sente ao planejar e propor atividades para incluir o surdo em sala de aula?
9. Como você observa a inclusão do surdo realizado no ambiente que trabalha?
10. Para você o que é sociabilização?
11. Para você como está acontecendo a socialização do surdo na escola?
12. Como você tem percebido a participação do surdo nas atividades escolares?
13. Como você tem vivenciado a inclusão do surdo pelos alunos na escola?
14. Como é a comunicação entre você e o aluno surdo? Conte como tem vivido essa experiência?
15. Como você se sente ao se comunicar como o surdo?
16. Qual a forma de comunicação que você percebe que vem sendo usada pelo surdo em suas experiências com esse sujeito com colegas, serviços gerais, gestor, coordenador pedagógico e seus colegas professores.
17. O que é cultura surda para você?
18. O que é para você identidade surda?
19. Para você qual a identidade que o surdo vem construindo na escola a partir de sua vivência com esse sujeito?
19. Como você tem vivenciado as formações ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal para os professores de sala de aula?
20. O que é para você o Atendimento Educacional Especializado?
21. Você sente que o atendimento em sala de recursos tem ajudado o surdo na sua aprendizagem?
22. Para você como tem vindo sendo ofertado o AEE para surdos na escola que você trabalha?
23. Como tem sido sua vivência com o intérprete na sala de aula?
24. Qual é a para você a função do intérprete na sala de aula?
25. Como você tem vivenciado a aprendizagem do surdo nas suas aulas?
26. Como você percebeu a presença da família do surdo na escola?
27. Como você percebe a relação surdo, família e escola?
28. Para você qual a importância da Libras para o surdo?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) _____

Convidamo-lo (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa de pós-graduação “O SURDO: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO”. Este projeto está sendo desenvolvido pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, pela pesquisadora Danilza de Souza Teixeira, residente a Rua 15, Quadra 7, Nº 22, Bairro: Vila Cristina, Parintins-AM, telefone (92) 99154-9870(WhatsApp) e e-mail: danilzast1@gmail.com, sob a orientação do Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade, com endereço profissional no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, sito a Estrada Parintins/Macurany, nº 1805 – Jacareacanga, CEP 69152-240 – Parintins/AM, telefone: (92) 99213-3770 e-mail: aldairufam@gmail.com.

Informações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral compreender a educação de surdos no município de Parintins/AM. Esta é uma pesquisa qualitativa e, para alcançar o objetivo, serão utilizados com o (a) senhor (a) para a coleta de dados: entrevista. Informamos que a entrevista constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser citada na Dissertação de Mestrado.

Durante as atividades de coleta de dados não haverá nenhuma intenção de causar qualquer risco de constrangimento, mal-estar e/ou incômodo ao entrevistado (a). O senhor (a) deverá se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento para falarmos sobre suas preocupações e dúvidas, afim de informar o (a) pesquisador (a) se comprometa a minimizar tais riscos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada. Asseguramos o sigilo sobre sua participação.

O (a) senhor (a) pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar e, pelo fato de desejar sair da pesquisa, não terá nenhuma remuneração porque o custeio da pesquisa será de total responsabilidade da pesquisadora.



Poder Executivo
 Ministério da Educação
 Universidade Federal do Amazonas
 Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



Dessa maneira estamos disponibilizando o endereço do Comitê de Ética ao qual o projeto foi submetido, caso os resultados da pesquisa resultem em constrangimento para o (a) senhor (a) em acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) sito a Rua: Teresina 495; Bairro: Adrianópolis/Manaus/AM; CEP:69.057-70; Telefone: 92-3305-1181 e pelo E-mail: cep.ufam@gmail.com.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

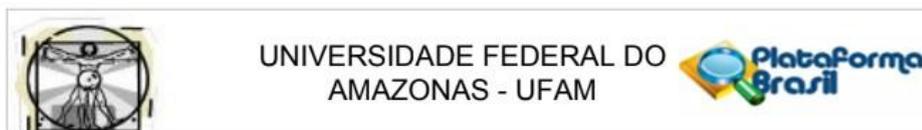
Eu, _____, concordo em participar da pesquisa que tem como título "O SURDO: ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO". Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendi a natureza e o objetivo da referida pesquisa e seus procedimentos. Estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo(a) pesquisador(a), ficando uma via com cada um(a) de nós.

Parintins, ____ de _____ de 2020.

Participante da Pesquisa

Danilza de Souza Teixeira
 Pesquisador Responsável

ANEXO A – Aceite da Plataforma Brasil



Continuação do Parecer: 4.052.810

Outros	ENTREVISTA_FAMILIA.doc	26/04/2020 18:49:19	DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.doc	26/04/2020 18:14:53	DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PPGECH_DANILZA_TEIXEIRA.doc	28/02/2020 17:41:13	DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/02/2020 17:20:27	DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 27 de Maio de 2020

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

ANEXO B – Aceite da Secretaria Municipal de Educação



**PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA ESPECIAL DE ENSINO E APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

MEMO. Nº 015/2019 – GEAPED / SEMED

Parintins, 23 de julho de 2019.

Ao Ilm. Sra.
PROFª. DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA

Senhora Professora,

Considerando a solicitação contida no documento enviado à Secretaria Municipal de Educação, propondo a realização de entrevista a ser aplicada aos professores que atuam nas escolas da rede municipal de educação e atendem alunos com surdez, informamos a Vossa Senhoria que seu pedido foi deferido pelo Senhor Secretário para realizar a atividade solicitada.

Sendo o que se apresenta para o momento reiteramos votos de estima e consideração.

Atenciosamente

Prefeitura Municipal de Parintins

Maria Welda Maciel
 Gerente Especial de Ensino e Apoio
 Técnico Pedagógico
 Portaria nº 162/2017 - SEMED