

Cláudia Cristina Carvalho Simões

A Estimulação Precoce e a Educação de Surdos no
Município de Cabo Frio - RJ

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Cláudia Cristina Carvalho Simões

A Estimulação Precoce e a Educação de Surdos no
Município de Cabo Frio-RJ

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação da Professora Doutora Margarida Maria
Ferreira Delgado Paiva

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

À minha mãe, presença constante, força sem igual, mãos que se elevam e joelhos que se prostam em oração pela vida, pela família, pela humanidade, por mim.

Ao meu pai (em memória) pela presença incentivadora acompanhando o início desse trabalho, mas que hoje, de um outro “lugar”, celebra comigo mais uma conquista.

Ao meu esposo, pela paciência, companheirismo e apoio em todos os momentos em que me dedicava à pesquisa.

Aos meus amigos e colegas de trabalho por tantas palavras de apoio, incentivo e orações.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor da minha vida, força que me move, fogo que me aquece, coração que me acolhe. Gratidão pela oportunidade abençoada de realizar mais um sonho.

À Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Delgado Paiva, minha orientadora, pela presença acolhedora, pelo incentivo constante permitindo que eu descobrisse minhas capacidades e acreditasse que tudo é possível quando há determinação e vontade.

À Professora Mestre Nicolle Pinho Mendonça Mascitelli por ter caminhado comigo, sempre de pertinho, conduzindo-me sabiamente no processo de construção da pesquisa.

Ao Professor Doutor Mauro Machado Marques pelo incentivo e apoio durante toda a caminhada, especialmente na construção do projeto de pesquisa e aos demais colegas de mestrado pela oportunidade de trocas e aquisição de novos conhecimentos.

Agradecimento especial à professora e amiga Patrícia da Silva Santiago Dias pelo apoio em todos os momentos e a diretora da minha escola de atuação, professora Patrícia dos Santos Almeida Feitoza e equipe diretiva pela compreensão, apoio e ajuda.

Aos professores e profissionais da E. M. Arlete Rosa Castanho, que contribuíram com a pesquisa e me permitiram aprender e amar um pouco mais a sublime missão de educar, especialmente as pessoas surdas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar os impactos da estimulação precoce para o desenvolvimento dos alunos surdos na perspectiva de educadores que atuam diretamente com eles numa escola de surdos. A pesquisa partiu da concepção da surdez e suas implicações para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança e buscou compreender a importância do diagnóstico e da estimulação precoce com a participação da família e apoio educacional a partir de ações pedagógicas desenvolvidas por equipe multiprofissional na perspectiva bilíngue, visando o desempenho pessoal e acadêmico do aluno surdo. Participaram da pesquisa onze profissionais que atuam na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, localizada no município de Cabo Frio- RJ, tendo duas profissionais surdas entrevistadas. Os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa foram o estudo de caso e as entrevistas estruturadas. As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo e triangulação de dados. Os resultados demonstram a relevância da detecção e estimulação precoce para o desenvolvimento dos alunos surdos e apontam a necessidade de um trabalho efetivo entre família, escola e sistema político educacional como garantia de uma educação de atenda o direito à aprendizagem, respeitando o surdo em suas necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos; Estimulação Precoce; Abordagem Bilíngue; Desenvolvimento Acadêmico.

ABSTRACT

This research has as main objective to investigate the impacts of the early stimulation for the development of the deaf students from the perspective of educators who work directly with them in a school of the deaf. The research started from the conception of deafness and its implications for the linguistic and cognitive development of the child and sought to understand the importance of diagnosis and early stimulation with family participation and educational support from pedagogical actions undertaken by a multiprofessional team from a bilingual perspective, aiming at the personal and academic performance of the deaf student. Eleven professionals working at the Arlete Rosa Castanho Municipal School, located in the municipality of Cabo Frio, RJ, participated in the study, with two deaf professionals interviewed. The methodological tools used to develop the research were case study and structured interviews. The interviews were submitted to content analysis and data triangulation. The results demonstrate the relevance of detection and early stimulation for the development of deaf students and point out the need for an effective work between family, school and educational political system as a guarantee of an education to attend the right to learning, respecting the deaf in their needs.

KEYWORDS: Deaf Education; Early Stimulation; Bilingual Approach; Academic Development.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE QUADROS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1 Um Olhar Histórico-Social Sobre a Surdez	5
1.2 Surdez	6
1.2.1 Classificação da Surdez	9
1.2.2 Detecção e Estimulação Precoce	13
1.2.3 Estimulação Precoce e a Política de Atendimento Educacional à Criança Surda	19
1.3 A Comunicação e o Desenvolvimento da Criança Surda	23
1.3.1 O Papel da Linguagem na Visão Histórico-Cultural	24
1.3.2 Desenvolvimento Linguístico e Cognitivo	31
1.3.3 O Papel da Libras no Desenvolvimento da Criança Surda	36
1.4 Educação de Surdos e Inclusão Escolar	44
1.4.1 Propostas Educacionais na Educação de Surdos	49
2 CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	55
2.1 Problema e Objetivos	57
2.1.1 Problema e Justificação	55
2.1.2 Objetivos	57
2.2 Metodologia	57
2.2.1 Pesquisa Qualitativa	58
2.2.2 Estudo de Caso	60

2.3	Local de estudo e participantes	62
2.3.1	Local de Estudo	62
2.3.2	Estrutura da Escola	65
2.3.3	Participantes	67
2.4	Técnicas de Recolha de Dados a Utilizar	67
2.4.1	Entrevista	67
2.5	Técnicas de Tratamento de Dados a Utilizar	69
2.5.1	Análise de Conteúdo	69
2.6	Confiabilidade e Validade	70
3	CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
3.1	Professores e Demais Profissionais da Escola	75
3.1.1	Profissionais da Escola e Suas Funções	80
3.2	Família	87
3.3	Educação de Surdos	90
3.4	Estimulação Precoce	102
3.5	Proposta Bilíngue	110
3.6	Desenvolvimento Acadêmico	117
3.7	Discussão dos Resultados: Atendimentos aos Surdos da E.M. Arlete Rosa Castanho e a Triangulação de Dados	122
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
	ANEXOS	149
	APÊNDICES	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AC - Análise de Conteúdo

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil

L1 – Língua de Sinais

L2- Língua Portuguesa

MEC- Ministério de Educação e Cultura

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEME – Secretaria Municipal de Educação (Cabo Frio)

SEESP– Secretaria de Educação Especial

UE – Unidade Escolar

UNESCO – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização para a Educação, Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Classificação de Perda Auditiva e Habilidade de Ouvir a Fala	12
Figura 2. Audiograma Apresentando o Que o Ser Humano Escuta em Cada Nível	12
Figura 3. Mapa Divisional do Estado do Rio de Janeiro	61
Figura 4. Mapa da Cidade de Cabo Frio	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.Codificação e Descrição dos Entrevistados.....	76
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Grelha de Análise de Conteúdo	74
Quadro 2. Práticas Profissionais dos Entrevistados	80
Quadro 3. Propostas de Mudança Escolar	95
Quadro 4. Categorias e Subcategorias dos Discursos nas Entrevistas	122

INTRODUÇÃO

Para que possamos entender o desenvolvimento da criança surda é preciso, primeiramente, compreender como acontece o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem humana. Frente a este contexto, o acesso à linguagem e aos estímulos oriundos do ambiente de convivência, a saber: família, escola e sociedade, possibilitam a interação com as pessoas, o conhecimento de mundo pelo acesso às informações e vivências cotidianas, a formação pessoal e cultural e a socialização. No caso da criança surda, essa realidade não é diferente, desde que seja garantido o direito de ser respeitada em suas diferenças e possibilidades de desenvolvimento global que integram vários níveis de conhecimento e expressão.

É nesta perspectiva que a estimulação precoce a partir dos primeiros meses de vida e o processo educacional da criança surda alcança maior relevância, evidenciando as possibilidades da pessoa surda constituir-se sujeito pelo respeito às diferenças valorizando sua língua, sua identidade, sua cultura e seu direito de receber um atendimento educacional de qualidade.

O eixo central da presente investigação decorre de ansiedades e preocupações de profissionais e educadores relacionadas as intervenções cabíveis e imprescindíveis para desenvolver uma educação que atenda às necessidades da criança surda, proporcionando o seu desenvolvimento em todos os aspectos: linguísticos, cognitivos, culturais e sociais. Face ao exposto, a discussão aborda a estimulação precoce e seus possíveis impactos para o desenvolvimento dos alunos surdo na perspectiva dos educadores da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, escola de Educação Especial de Surdos no município de Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro.

É pertinente salientar que, todo ser humano percorre etapas e momentos em sua vida e em todos, precisa encontrar oportunidades e estímulos para aprender e se desenvolver. A criança surda e sua família, a partir do diagnóstico precoce de surdez, necessita de apoio e acompanhamento multiprofissional para oferecer intervenções precoces de estímulos em várias áreas de desenvolvimento, especialmente o estímulo linguístico, como meio de promover a aquisição da língua de sinais, visando a interação, a comunicação e o acesso ao conhecimento de mundo e realidade social em que está inserida.

Considerando a realidade de uma criança surda, nos deparamos com inquietações relativas à surdez; as dificuldades nas relações interpessoais, especialmente na família; a ausência de aquisição de linguagem prejudicando o desenvolvimento linguístico e cognitivo; a falta de acesso à língua de sinais e propostas educacionais que, constituídas de metodologias, recursos e profissionais habilitados, proporcionem o seu desenvolvimento.

Um novo olhar e um novo entendimento sobre questões que envolvem a pessoa surda torna-se fundamental para garantir o respeito, promover oportunidades e proporcionar um prognóstico de desenvolvimento da criança surda e seu sucesso educacional (Skliar, 2001; Isaac & Manfredi, 2005).

O diagnóstico precoce de uma criança surda evidencia a importância do trabalho de estimulação precoce a partir da detecção, com intervenções que visam seu pleno desenvolvimento e esse processo é assegurado pela família que contribui auxiliando e participando de todo processo de estimulação e escolarização da criança (Lima, Mara & Distler, 1999).

No percurso da legislação brasileira, a estimulação precoce objetiva atender as crianças surdas desde os primeiros anos de vida através de atendimentos com atividades, técnicas e recursos pedagógicos e visuais,

integrando os profissionais das diversas áreas, a família e o sistema educacional, contribuindo com seu processo evolutivo (MEC, 2006).

A linguagem exerce um papel fundamental para o desenvolvimento humano e a formação do pensamento (Vygotsky, 2008). No caso da criança surda, o atraso na linguagem pode interferir na aprendizagem dificultando seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (Goldfeld, 2001; Nascimento, 2010). A apropriação precoce da língua de sinais e a participação efetiva da família nesse processo, ameniza os possíveis prejuízos causados pela dificuldade de linguagem e comunicação. A aquisição da língua de sinais proporciona a comunicação, o suporte ao pensamento e estimula o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Lei nº 10.436/02).

A inclusão escolar visa garantir e atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência e, para a criança surda, um espaço escolar bilíngue é fundamental para o desenvolvimento linguístico e as demais funções do desenvolvimento do indivíduo. Atualmente, a proposta bilíngue é considerada pela escola pesquisada a mais adequada para atender os alunos surdos.

O capítulo I traz alguns aspectos históricos e sociais sobre a surdez, a importância da detecção e estimulação precoce a partir da política de atendimento educacional da criança surda, o papel da linguagem e comunicação para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, a importância da aquisição da língua de sinais e a proposta bilíngue na educação de surdos.

O capítulo II descreve a metodologia desta pesquisa, com seus objetivos orientando o estudo a partir de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Adotou-se a metodologia de Estudo de Caso com dados coletados por meio de entrevistas individuais e estruturadas, com roteiro pré-estabelecido e perguntas abertas, aplicadas aos professores e profissionais

ouvintes e surdos que atuam na escola, pretendendo levantar dados pertinentes aos objetivos para esta investigação.

O capítulo III são os resultados da pesquisa com a discussão de dados e a triangulação para a análise de conteúdo, tendo como base o referencial teórico utilizado nessa pesquisa.

A fundamentação teórica desta investigação esteve apoiada nos principais teóricos que tratam da temática surdez. São eles: Goldfeld (2001), Vygotsky (2008), Skliar (2001) e Quadros (1997; 2008).

A proposta final são as considerações finais da pesquisa, apontando os desafios na Educação de Surdos e as possibilidades ofertadas às crianças surdas para promover seu desenvolvimento, privilegiando a estimulação precoce, a aquisição da língua de sinais, a participação da família e as propostas educacionais que assegurem uma educação de qualidade e respeito à pessoa surda.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1 **UM OLHAR HISTÓRICO-SOCIAL SOBRE A SURDEZ**

A descoberta de uma criança surda no seio de uma família provoca inquietações, dúvidas, questionamentos, luto, sofrimento e reestruturação de pensamentos e sonhos dos pais sobre a vida, educação e futuro da criança. Os pais, que sonharam com a criança ideal, ao constatar a surdez do filho, se desorganizam emocionalmente. Deparam-se, então, com questionamentos que vão desde o porquê, como aconteceu, o que perpassa, muitas vezes, pelo sentimento de culpa, até chegar à necessidade de procurar orientação e ajuda, visando a melhor forma de contribuir para o desenvolvimento do seu filho.

O nascimento de uma criança portadora de deficiência produz um impacto na família. No caso da deficiência auditiva, a relação afetiva fica prejudicada pela impossibilidade da criança perceber “dicas” verbais e responder adequadamente, desenvolvendo comportamentos de acordo com as exigências do meio. Sem falar nas dificuldades dos pais em lidar com a confusão de sentimentos desencadeados frente a nova situação. (Demetrio, 2005, p.239)

Pensando no desenvolvimento da criança, especialmente da criança surda, é incontestável a importância da família e imprescindível a relação interpessoal dos seus integrantes e suas ações, auxiliando no processo educacional da criança. A família contribui para o desenvolvimento da criança, desde o momento do nascimento e, especialmente, com o diagnóstico de surdez, em todo o acompanhamento do processo de atendimento precoce (Lima, Mara & Distler, 1999).

Para Souza (1995), a audição é um elemento de grande importância na comunicação oral e por isso, a surdez, que é a perda/e ou diminuição do estímulo auditivo, provoca distúrbios na comunicação.

Segundo Souza (1995),

A deficiência auditiva durante a infância sempre resulta em déficits na recepção e expressão da linguagem, que se torna comprometedora no desempenho das funções cognitivas, emocionais, sociais e comunicativas da criança. Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse na identificação e educação precoce dos deficientes auditivos. (p.96)

Para melhor compreender essa questão da deficiência auditiva, vale conhecer aspectos ligados à área da surdez.

1.2 SURDEZ

Em todos os lugares do mundo somos expostos a sons, ruídos, barulhos, músicas, vozes e, a audição permite a identificação e o reconhecimento de diversos sons do ambiente. As informações que recebemos pela audição, contribuem para o desenvolvimento da linguagem, tornando possível a nossa comunicação com as pessoas através da fala.

A surdez é caracterizada como um problema ou perda sensorial maior ou menor da percepção normal de sons (MEC, 2006). A perda sensorial não é visível e, como consequência, dificulta na percepção, recepção e reconhecimento dos sons, prejudicando a comunicação através da oralidade. A falta da linguagem oral aponta para a falta da audição e, em nossa sociedade, a ausência da fala, “torna” o surdo uma pessoa com deficiência e, muitas vezes, discriminada.

A criança surda, conseqüentemente, é prejudicada na comunicação natural, pois a ausência de acesso ao mundo sonoro afeta a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e da fala (Poker, 1995).

Para Fernandes (2003, p. 3), “a impossibilidade de ouvir a fala humana é a mais séria implicação da surdez, pois interfere diretamente na interação social e na principal possibilidade de ter acesso ao conhecimento: a interação verbal.”

Para Goldfeld (2001), a surdez provoca danos ao indivíduo porque esta interfere na função da linguagem e nas possibilidades de utilizá-la. As línguas auditivas-oriais utilizadas pelos ouvintes não são adquiridas naturalmente pelas crianças surdas, mas essas podem utilizar a língua de sinais como canal espaço-visual¹ para se comunicar com a mesma eficácia que um ouvinte que utiliza o canal auditivo-oral (Goldfeld, 2001).

As pessoas ouvintes demonstram o funcionamento normal da audição pela habilidade nos atos de ouvir e falar. As pessoas surdas, cujos problemas com a parte fisiológica resultam numa dificuldade com o falar e o ouvir, evidenciam-se, em relação à norma, por uma fala truncada, de difícil compreensão e um suporte gestual acentuado, no ato da comunicação. Aquele que não ouve tão bem, ou não percebe algumas manifestações sonoras na medida em que deveria, via de regra, passa a ser distinguido como alguém com uma perda, com uma carência, com uma falta de, com uma deficiência, e também como pessoa portadora de uma especialidade. Essa nomenclatura cria uma circunscrição marcada pela inferioridade, pela deficiência, aprisionando aquele que diz e aquele do qual se diz. (Lulkin, 2001, p. 40)

As pessoas que apresentam habilidade no ouvir e no falar se inserem naturalmente em qualquer ambiente de forma natural e são caracterizadas

¹Para Quadros (2006, p. 35), a língua de sinais “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la”.

pela sociedade como pessoas normais, pelo fato de não apresentarem dificuldades em relação a audição e, conseqüentemente, estabelecerem a comunicação pela linguagem oral. As pessoas surdas, diferentes dessa normalidade, são vistas como aquelas que apresentam problemas com a audição impossibilitando-as de ouvir, falar, socializar, se comunicar. Para essas pessoas surdas, a sociedade considera a deficiência, a anormalidade, a perda auditiva e não as suas potencialidades. De acordo com Skliar (2001):

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar – ser surdo-mudo – e não ser humano (p.21).

Ainda segundo Skliar (1997), a surdez deve ser concebida como diferença, o que implica respeitar a língua de sinais como sendo fundamental para o acesso ao conhecimento. O autor pontua que os surdos vivem em comunidades, compartilhando a mesma língua, valores culturais e formas de socialização, interagindo com esse processo comunicativo eficaz e eficiente.

Santana (2007) aborda duas concepções de surdez que se destacam nas pesquisas: a base oferecida pelas ciências biológicas onde o surdo é identificado como deficiente, e por isso há uma busca de normalidade e de avanços tecnológicos que possibilitem ao surdo ouvir e falar e também a base das ciências humanas, que considera o surdo não como deficiente e sim, como diferente. Essa base defende a língua de sinais como sua língua materna e o respeito a cultura surda. De acordo com Behares (1994, como citado por Santana, 2007, p. 34):

Uma pessoa surda é aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu.

A pessoa surda, apesar de se aperceber da sua diferença, consegue integrar-se na sociedade e, como ressalta Santana (2007), luta pela diferença, pela normalidade diante da impossibilidade de ouvir.

Skliar (2001) aborda estudos sobre surdos em educação, com um olhar acerca da surdez e das diferenças, problematizando a oposição entre normalidade e anormalidade. Para o autor, na educação de surdos, o que fracassou foi a representação da ideologia dominante em relação à pessoa surda, aos direitos linguísticos e às teorias da aprendizagem. Ainda o mesmo autor refere que:

Assim, nossos projetos de pesquisa são conduzidos para uma diversidade de focos que ainda estão em observação: identidades surdas, histórias e desencontros dos hegemônicos sobre a surdez, rupturas entre a educação de surdos e a educação especial, práticas discursivas e dispositivos pedagógicos na relação entre educação e trabalho, artes e culturas surdas, relações entre estudos surdos e estudos de gênero, o currículo como território de colonização dos ouvintes sobre os surdos, os novos paradigmas da escolarização, o processo de formação de novas comunidades surdas, etc. (Skliar, 2001, p.6)

A partir desses estudos, Skliar (2001) possibilita um novo olhar sobre as diferentes realidades educacionais, sociais, políticas e culturais onde os surdos estão inseridos, visando ações que promovam o respeito, a dignidade e a oportunidade.

1.2.1 Classificação da Surdez

De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão- SEESP/MEC (2006), o conhecimento das características da surdez contribui para o trabalho pedagógico, norteando um melhor atendimento à criança surda.

Para Sacks (2010) é importante considerar não apenas o grau da surdez, mas também a idade ou estágio em que ocorreu a perda, considerando que as pessoas que perderam a audição antes da aquisição da linguagem são incapazes de ouvir seus pais e podem apresentar atrasos na compreensão da língua.

Considera-se o período de aquisição da surdez como Congênita, quando a criança nasce surda, antes da aquisição da linguagem, chamada pré-lingual e, também, como Adquirida, quando a perda auditiva acontece no decorrer da vida, antes ou depois da aquisição da linguagem, chamada pré ou pós lingual (MEC, 2006).

Quanto à etiologia, a perda auditiva pode ocorrer no período pré-natal, perinatal e pós-natal. No período pré-natal, destacam-se fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas na gestação e o contato da mãe com drogas ototóxicas. A surdez pode ocorrer, também, no período perinatal, geralmente provocada por parto prematuro (e que implica longos períodos na incubadora), traumas no parto (ex: fórceps) e falta de oxigenação no cérebro (anoxia). A perda da audição ainda pode ocorrer no período pós-natal através de doenças infecciosas (como a meningite, caxumba e sarampo) e também pelo uso de medicamentos ototóxicos (MEC, 2006).

Em relação ao tipo de perda auditiva, esta pode ser caracterizada como condutiva, localizada no ouvido externo /e ou ouvido médio, podendo ser reversível após tratamento. Entre algumas patologias, cita a otite, rolha de cera, acumulação de secreções (MEC, 2006).

Outro tipo de surdez denomina-se neurossensorial. Localizada no ouvido interno, esse tipo é irreversível. Entre as patologias, as causas mais comuns encontram-se nas doenças como a meningite e a rubéola materna.

Existe ainda a perda auditiva do tipo mista, com alteração no ouvido externo e interno, apresentando como patologia, fatores genéticos e, também a perda central, “localizada desde o tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral”. (MEC, 2006, p.16)

Quanto ao grau de comprometimento, o surdo pode apresentar perda leve, ou seja, a dificuldade de ouvir sons mais altos; perda moderada, quando a pessoa apresenta dificuldade de ouvir uma voz fraca, como por exemplo, uma conversa ao telefone, necessitando de repetição da fala para a compreensão; perda acentuada, quando a pessoa pode ter dificuldade de ouvir uma conversação normal e na perda severa destaca-se a dificuldade de ouvir, por exemplo, o toque do telefone, da campainha. A perda severa impossibilita a escuta de uma conversa e dificulta ouvir ruídos mais graves, como ruídos de caminhão, avião, trovão.

Identificar os diferentes níveis de surdez é importante para planejar o atendimento do indivíduo surdo. De acordo com a figura 1, temos a classificação dos graus de surdez relacionados à habilidade de ouvir a fala e de acordo com a figura 2, os sons que os seres humanos são capazes de escutar em cada nível:

Esse conhecimento e informações em relação a audição de cada pessoa surda proporciona uma melhor compreensão da limitação auditiva e uma melhor intervenção.

1.2.2 Detecção e Estimulação Precoce

O diagnóstico precoce da surdez é um assunto de grande relevância nas pesquisas sobre desenvolvimento de crianças surdas. A detecção da surdez e a intervenção precoce no primeiro ano de vida são fundamentais na aquisição e desenvolvimento da linguagem, da interação social e desenvolvimento de habilidades acadêmicas. A criança surda pode desenvolver suas funções cognitivas da mesma forma que a criança ouvinte, principalmente quando expostas ao ambiente social, familiar, terapêutico e educacional favorável aos estímulos dessas funções (Isaac & Manfredi, 2005).

Assim, o diagnóstico precoce e a intervenção terapêutica tornam-se imprescindíveis para que a criança surda, auxiliada pelo trabalho de várias ações de estímulos, alcance bom desempenho cognitivo, linguístico, social (Conto & Aspilicueta, 2013).

A partir de um diagnóstico precoce de surdez, a estimulação precoce²³ vem sendo compreendida como um conjunto de ações que permitem que a

²³A estimulação precoce pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêuta multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação das sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como os efeitos nas aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva,

criança receba estímulos, a partir de experiências diversas, desde o seu nascimento, proporcionando o seu desenvolvimento em vários aspectos, pois contribui com o enriquecimento da constituição da criança em seus primeiros anos de vida (Sá, 2004).

Privada da audição, a criança surda poderá apresentar o seu desenvolvimento linguístico prejudicado, assim como a sua interação com a família e a sociedade. Essa privação auditiva, aponta também para prejuízos cognitivos e emocionais e, Carvalho & Cavaleiro (2009) destacam a importância do processo de detecção precoce e a estimulação da criança e a sua inserção a um programa de estimulação precoce educacional e terapêutico adequado.

As autoras Carvalho & Cavaleiro (2009) desenvolveram um trabalho de avaliação de crianças surdas e entrevistas com as respectivas mães, detectando diagnóstico e acesso à linguagem tardios e, conseqüentemente, a ausência de acompanhamento terapêutico, considerando que a perda auditiva interfere no desenvolvimento linguístico da criança surda, prejudicando suas funções cognitivas, sociais e emocionais. Por esta razão, as pesquisadoras destacam a necessidade da família integrar a criança o mais cedo possível nos programas de intervenção precoce. Ressaltam ainda que, para que aconteça essa integração, faz-se necessário a implementação de

podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças.” (MEC, 1995)

³O termo Estimulação Precoce pode ser encontrado em vários documentos oficiais, como exemplo: Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (MEC, 1995) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

políticas públicas que atendam às demandas da saúde auditiva, objetivando atenção e qualidade no atendimento precoce.

Souza (1995) também ressalta a questão da surdez como algo complexo devido à perda de estímulos, o que considera vital para a veiculação da linguagem e pensamento humano. Carvalho & Cavaleiro (2009), destacam a importância da detecção precoce da surdez para iniciar a intervenção terapêutica e educacional como contribuição ao desenvolvimento de habilidades da criança, especialmente a comunicação e a socialização.

Desta forma, a estimulação precoce, em seu caráter preventivo, tem a função de, por meio de ações suficientemente antecipadas, evitar, atenuar ou compensar possíveis atrasos consequentes de uma deficiência ou dificuldade que a criança possa ter (Oliveira, 2010).

Oferecer à criança surda um atendimento precoce, o contato com a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e com pessoas surdas, com as aprendizagens comunicativas e interacionais com a família, as intervenções com os fonoaudiólogos e pedagogos, permitirá à criança avanços cognitivos e linguísticos. Nessa perspectiva, reforça a importância da criança receber atendimentos e estar exposta à estímulos para que avanços ocorram e interfiram no seu desenvolvimento, podendo evitar atrasos devido a falta de audição e comunicação (Oliveira, 2010).

Bolsanello (1998) enfatiza a importância do trabalho de estimulação precoce, que se apresenta em caráter preventivo, com o objetivo de desenvolver ações que previnam, atenuem ou minimizem as dificuldades das crianças em seus primeiros anos de vida, permitindo que a qualidade de estímulos ofertados promovam o desenvolvimento da criança. A autora destaca ainda as formas de atuação dos profissionais no trabalho efetivo de estimulação precoce de crianças com deficiência através de intervenções que

possibilitem o desenvolvimento infantil, principalmente nas áreas: física, cognitiva, sensório-perceptiva, linguística e sócio afetiva. Bolsanello evidencia também, o papel da família nesse processo de intervenção, sobretudo na interação mãe-filho.

A audição é um importante canal no processo de comunicação humana e o diagnóstico precoce da surdez é fundamental, sendo este acompanhado de intervenções que minimizem ou impossibilitem distúrbios na aquisição da fala, linguagem e no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança surda. A identificação precoce da deficiência auditiva através de diagnóstico audiológico antes do primeiro ano de vida da criança possibilita a intervenção com benefícios mais significativos e efetivos no desenvolvimento de habilidades de linguagem, cognitivas e sociais promovendo futuro sucesso no âmbito educacional e na sociedade. O atraso na detecção de perda auditiva e a ausência de intervenção podem trazer prejuízos ao desenvolvimento da criança, inviabilizando um prognóstico de desenvolvimento da linguagem, sucesso acadêmico e de interação social. Pelo exposto, reforçam a necessidade de implementação de estratégias e programas de intervenção mais efetivos a partir do diagnóstico precoce da criança (Isaac & Manfredi, 2005).

O futuro de uma criança nascida com deficiência auditiva significativa depende muito da identificação precoce (isto é, diagnóstico audiológico antes dos doze meses de idade) seguida pela intervenção imediata e adequada. Se as crianças deficientes auditivas não são identificadas precocemente, é difícil para muitas delas adquirirem habilidades fundamentais de linguagem, sociais e cognitivas que forneçam o fundamento para posterior escolarização e sucesso na sociedade. Quando a identificação e a intervenção precoces ocorrem, crianças com deficiência auditiva obtêm grande progresso, são melhores sucedidas na escola e tornam-se membros mais produtivos na sociedade. Quanto mais cedo a intervenção e a habilitação iniciam, mais significativos/efetivos são os benefícios. (Isaac & Manfredi, 2005, p.237)

A criança ouvinte assimila diferentes estímulos, especialmente o da fala, antes mesmo de começar a falar. Diante da dificuldade ou impossibilidade de aquisição da língua através da audição, a criança surda apresenta variações no comportamento e necessita de uma intervenção precoce que permita uma comunicação garantindo uma melhor interação da criança com a família e com o meio social (Simonek, 2005).

De acordo com Oliveira (2010),

O atendimento precoce da criança surda, o contato com adultos surdos fluentes em LIBRAS, a participação efetiva da família, ainda que seja somente com a mãe, as intervenções do fonoaudiólogo e o uso de aparelhos auditivos, são condições indispensáveis para que haja, de fato, avanços cognitivos por parte da criança surda, capazes de favorecer a aprendizagem da segunda língua, o Português. (p.4)

O trabalho de estimulação precoce permite maior desenvolvimento da criança surda junto à família e à sociedade e melhores condições de aquisição da língua de sinais que contribuirá com seu processo de comunicação (Oliveira, 2010).

Nascimento (2010) relata a dificuldade e a queixa das famílias ouvintes em relação ao problema de comunicação com a criança surda, que interfere na aprendizagem, principalmente no que se refere aos conceitos linguísticos. A autora defende a educação precoce como fundamental para o desenvolvimento da criança surda, pois a mesma precisa estar exposta a ambientes (chamado: banho sonoro) que permitem interação e aprendizagem, autonomia, imaginação e criatividade. No trabalho de estimulação, considera primordial a orientação às famílias sobre surdez e a melhor forma de se comunicarem e contribuírem com o desenvolvimento de seus filhos.

Oliveira (2010) apresenta reflexões relevantes sobre a necessidade da criança surda receber atendimentos de estimulação precoce como uma eficaz contribuição em seu processo de aprendizagem. Segundo a autora, o apoio de uma equipe multidisciplinar estimulando a criança surda, oportuniza aprendizagens. Considera também a linguagem, com um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança e, no caso da criança surda, destaca a importância da LIBRAS para a estruturação do pensamento, cognição, interação social e desenvolvimento da linguagem na aquisição de uma língua.

Refere Nascimento (2010) que,

Portanto, o atendimento de estimulação precoce vem sendo desenvolvido através de olhares diferenciados dentro de um enfoque multidisciplinar, porém, direcionando os trabalhos para o mesmo foco, que é o desenvolvimento global da criança, bem como a construção de vínculos emocionais, principalmente com a mãe, em seus primeiros anos de vida. É consenso que o atendimento precoce necessita de uma equipe multidisciplinar, pois as variáveis que se apresentam em cada caso são de enorme complexidade. De acordo com essa visão, diferentes saberes permitiriam diferentes olhares, complementando-se. (p. 42)

Poker (2002b), considerando os prejuízos na comunicação das pessoas surdas, também reforça a importância de um diagnóstico precoce e de um programa de orientação à família e aos profissionais da educação que acompanharão as crianças em seu processo de aprendizagem. Um ambiente que estimule a criança surda proporciona aprendizagens constantes e esse é o papel fundamental que a escola pode desenvolver. Ressalta ainda que, a aquisição da LIBRAS garante a comunicação da criança surda e possibilita a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do pensamento e interação com o meio.

1.2.3 Estimulação Precoce e a Política de Atendimento Educacional à Criança Surda

Nas décadas de 70/80, começaram a desenvolver-se no Brasil os primeiros programas de estimulação precoce para crianças com deficiências (Borges, 2016). Inicialmente, as escolas especiais como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e Escolas Pestalozzi, desenvolviam esse trabalho de atendimento precoce, mas sem unidade (Nascimento, 2010).

A Constituição Federal de 1988, de acordo com um dos seus objetivos, garante “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3ºinciso IV). No intuito de promover o bem de todos, define a educação, que é um direito de todos, como garantia para o desenvolvimento pleno da pessoa, formação e consciência cidadã e qualificação para o trabalho (Artigo 205). O direito de todos precisa contemplar as pessoas que necessitam de um atendimento especializado a partir de suas necessidades.

De acordo com Goretti (2012), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) norteou as primeiras leis sobre estimulação precoce no Brasil, pondo em relevância a identificação precoce, a avaliação e a estimulação de crianças pequenas.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de seis anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvido de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (UNESCO, 1994, p.51).

Nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (MEC, 1995), o programa de atendimento visa atender crianças nos primeiros anos de vida, promovendo o seu desenvolvimento através de atividades e recursos humanos e ambientais. O documento ressalta ainda, a importância da sistematização de atividades e recursos estimuladores, a integração das áreas de saúde, educação e assistência social, a caracterização da população a ser atendida e a integração com a família, a importância dos espaços físicos adequados às necessidades da criança e a organização da equipe multiprofissional para o atendimento.

Hansel (2012) refere que,

Isso corrobora com a ideia de que, principalmente nos casos de alunos com necessidades especiais, é recomendável a entrada na escola o mais cedo possível, justamente porque no atendimento educacional precoce, as possibilidades de um efetivo desenvolvimento infantil são maiores, ao mesmo tempo em que as famílias são orientadas e recebem algum tipo de apoio (p. 26).

Os programas de estimulação precoce visam proporcionar uma variedade de atividades e recursos com o objetivo de estimular o desenvolvimento da criança com eficácia diante de todo o seu processo evolutivo. (Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, MEC/SEESP, 1995). Tais programas, estão interligados com outras áreas, como a educação, saúde, assistência social e familiar.

Visando maior probabilidade de sucesso no trabalho de estimulação precoce, destacam-se programas de avaliação e intervenção. O programa de avaliação contempla “a detecção clínica da provável deficiência e a apreciação operativa do desenvolvimento da criança e das condições de seu ambiente, levando-se em conta a influência recíproca entre ambos (criança-meio)” (MEC, 1995, p.14).

O programa de intervenção ou atendimento, oferta à criança recursos que proporcionem interações e aprendizagens, que contribuam significativamente com seu processo de desenvolvimento evolutivo. Esses recursos são apropriados ao ambiente e à fase da criança (MEC, 1995).

Para o êxito do programa de estimulação precoce é necessário que técnicas e procedimentos de avaliação e de intervenção sejam selecionados com cuidadosa atenção, em função das características de cada criança e das peculiaridades de seu ambiente de convivência. (MEC, 1995, p.15)

Contemplando a criança surda em relação ao trabalho de intervenção precoce, considera-se:

O programa de estimulação precoce para crianças com surdez tem por objetivo favorecer o desenvolvimento de sua linguagem, com ênfase nas experiências significativas que favoreçam a compreensão e a recepção linguística da língua portuguesa e da língua de sinais. A frequência do atendimento nesses programas dependerá da possibilidade de cada local, de cada realidade. É importante que a criança surda seja estimulada por um professor surdo e outro ouvinte, em momentos distintos. (MEC, 2006, p.47)

De acordo com o documento Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil (MEC, 2006), a estimulação ou intervenção precoce objetiva o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, afetivos, sociais e culturais, com apoio e suporte à família e à inclusão da criança na comunidade.

No contexto educacional brasileiro, a política da educação inclusiva gera conflitos e polêmicas acerca das idéias e opiniões, mas também promove reflexões e busca possíveis caminhos para a redefinição da organização do sistema e do pensamento pedagógico que fundamentam o processo de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MEC, 2008) ressalta a importância da inclusão da criança no processo educacional desde a educação infantil, para que se efetive a construção do conhecimento

e o desenvolvimento global. Acredita-se que, na escola, a criança estará exposta aos inúmeros estímulos que contribuem para desenvolver aspectos físicos, cognitivos, emocionais e terá acesso às diversas ações pedagógicas favorecendo as diferentes formas de comunicação, de relações sociais e de aprendizagem. Tendo em conta o anteriormente referido, o MEC (2006) subscreve referindo que:

As alternativas de atendimento para os alunos com surdez estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando e às escolhas da família. O grau e o tipo da perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua educação são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o aluno, e em relação aos resultados. (MEC, 2006, p. 20)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), destaca a Lei nº 5.692/71 (LDB), que define o tratamento especial para alunos com deficiência e os superdotados, porém, “(...) não promove uma organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.” (p.7)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) apresenta a educação especial como uma modalidade de ensino que oferece atendimento especializado com uma proposta de práticas pedagógicas que atendam as especificidades de cada aluno com deficiência que estão inseridos em turmas regulares e não necessariamente em escolas de educação especial.

O direito à educação de qualidade para todos, respeitando os diferentes e às diferenças (UNESCO, 2008), representa um grande passo para a educação brasileira. Esta vem acompanhando as novas legislações e despertando

interesse por parte de educadores e pesquisadores, especialmente em relação à educação de Surdos.

Para garantir uma educação de qualidade respeitando às diferenças, é necessário que a escola trabalhe com uma proposta pedagógica que atenda as necessidades do aluno com surdez, que ofereça formação aos profissionais, que busque parcerias e que integre os profissionais para que desenvolva ações que eduque o indivíduo socialmente autônomo e competente.

1.3 A COMUNICAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA

A comunicação humana é fundamental na nossa existência. Ela se dá com as sensações experimentadas ainda no ventre materno e se desenvolve a partir do nascimento onde podemos acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança (Simonek, 2005).

A comunicação é o canal para o conhecimento e esse processo não se limita simplesmente à emissão de sons, palavras e informações, pois ela permite a estruturação do pensamento, o desenvolvimento da atenção, da memória e da compreensão de tudo que será comunicado. É através da comunicação que estabelecemos uma interação com as pessoas que nos cercam e assim buscamos a melhor maneira de realizá-la com qualidade e eficácia com nossos semelhantes.

Segundo Souza (1995), a comunicação é obtida por meio de um dos elos de uma corrente de aquisições, que é a audição, sentido pelo qual adquirimos a linguagem oral e nos comunicamos com as pessoas. A falta da audição pode trazer prejuízos ao desenvolvimento global da criança, pois ela é fundamental

para que ocorra a aquisição da linguagem oral e assim, permite que a pessoa desenvolva processos de aprendizagem.

A criança desenvolve a linguagem como função comunicativa, além de organizadora e planejadora, que é um instrumento do pensamento de grande relevância para o ser humano. Segundo ela, a criança surda com o atraso de linguagem, apresenta consideráveis perdas em relação à criança ouvinte que adquiriu a linguagem naturalmente. Esse atraso na aquisição da linguagem também determina o padrão de desenvolvimento cognitivo da criança (Goldfeld, 2001).

1.3.1 O Papel da Linguagem na Visão Histórico-Cultural

Para entendermos o desenvolvimento da criança surda, faz-se necessário compreender o processo de desenvolvimento e apropriação da linguagem no ser humano, especialmente na criança ouvinte.

A linguagem é uma forma de comunicação essencial na relação de uma pessoa com a outra, na interação dos homens entre si e com o mundo (Vitto, 2005). Ela assume um papel fundamental na capacidade que o ser humano tem para expressar seus sentimentos, ideias, pensamentos. É imprescindível na formação do pensamento e da pessoa enquanto sujeito que pensa, comunica e interage com o meio.

Segundo Oliveira (1995),

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de

significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (p.40)

Alguns teóricos apresentam relevâncias nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, dentre eles, tomaremos como base os pressupostos de Vygotsky⁴ e Piaget.

Inicialmente, destaca-se a divergência entre Vygotsky e Piaget sobre o entendimento de como o indivíduo adquire o conhecimento. Vygotsky afirma que é através da interação entre os indivíduos que se originam as funções mentais. Essas funções mentais se desenvolvem nas relações que mantêm com os grupos humanos, mediados pelo sistema simbólico básico que é a linguagem (Oliveira, 2002). Por outro lado, Piaget (citado por Scarpa, 2001), defende a origem e o desenvolvimento do conhecimento pela interação do sujeito com o objeto. Oliveira (2002), corrobora referindo que:

Vimos que os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano – ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional – são processos mediados por sistemas simbólicos. Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky. (Oliveira, 2002, p. 42)

Para Oliveira (2002), Vygotsky considera que a interação ocorre através de fatores externos, ou seja, entre o indivíduo e o meio social e que, a variação desse ambiente social da criança propiciará a variação no seu desenvolvimento humano.

⁴Há diferentes formas da escrita do nome deste autor (Vigotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski). Neste estudo adotamos a grafia Vygotsky, salvo os casos de citação ou referências mencionadas pelo autor.

Já Piaget privilegia a maturação biológica, considerando os fatores internos preponderando sobre os externos; o desenvolvimento do indivíduo ocorrendo de dentro para fora e o desenvolvimento da criança passando por estágios em sequência lógica e universal (Aimard, 1998).

No que toca ao pensamento, para Vygotsky (2008), este é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e de interação sociocultural da criança:

Isto nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (p. 62-63)

O pensamento piagetiano demonstra que os conhecimentos partem da ação, da experimentação espontânea da criança de acordo com o estágio de desenvolvimento que se encontra. Para Piaget (Elliot, 1982), a inteligência da criança se desenvolve a partir do ambiente e de estruturas mentais que interagem entre si e, essas estruturas passam pelos estágios de desenvolvimento psicológico que apresentam relação com o desenvolvimento do saber: sensório-motor (do nascimento aos 18 meses, aproximadamente), pré-operatório (dos 18 meses aos 7 anos), operatório-concreto (7 a 11 anos) e operações formais (11 anos em diante).

Segundo Aimard (1998), para Piaget, a linguagem surge no estágio sensório-motor, em torno de 18 meses, quando acontece o desenvolvimento da função simbólica, que é a capacidade cognitiva mais especificamente humana. “O conceito central é o da representação, que é a capacidade de

representar mentalmente uma imagem, um gesto, um detalhe, um objeto (um 'esquema' para Piaget).”(p.39)

Aimard (1998) pontua que, “a aptidão para representar mentalmente, essencial para Piaget, é contemporânea da aquisição das palavras.” (p. 41). O autor considera que a formação da linguagem e o aparecimento das funções simbólicas acontece simultaneamente, mas que, segundo Piaget, a função simbólica conduz a criança a aquisição da linguagem e é na evolução das condutas sensório-motoras que se verifica as fontes da linguagem. O autor refere ainda que,

Em outros termos, a apropriação da linguagem – sistema convencional de sinais - pela criança, depende do desenvolvimento cognitivo e envolve o funcionamento de uma capacidade geral, a função simbólica, cujo mecanismo será ‘simplificado e socialmente uniformizado pela utilização dos sinais coletivos constituídos pelas palavras’. A criança aprende o uso das palavras ‘por imitação, quando se torna capaz de pensamento representativo’. (p.41)

Nos seus estudos, Piaget aborda que a linguagem não direciona o pensamento, mas a acompanha. Assim, ele contrapõe o pensamento de Vygotsky (2008) que estabelece a independência da linguagem e pensamento nos dois primeiros anos de vida e, após esse momento, a relação de interdependência, onde a linguagem contribui para a estruturação do pensamento. Ainda no pensamento piagetiano, a visão egocêntrica da criança sobre o mundo vai progredindo e se aproximando da concepção dos adultos tornando-se socializada. Em discordância com Piaget, Vygotsky (2008) compreende que a criança nasce num mundo social e vai se desenvolvendo através da interação com adultos, ou seja, procede-se do social para o individual durante todo o processo de desenvolvimento.

Para Oliveira (2002), Vygotsky apresenta a linguagem com duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. O

intercâmbio social objetiva a comunicação entre os homens através de sistemas de linguagem. A comunicação começa a se desenvolver no bebê que está começando a falar e que, mesmo sem saber articular palavras e compreender o que está sendo dito pelos adultos, consegue comunicar seus sentimentos e desejos através de sons, gestos e expressões. Esse processo de comunicação estimula o desenvolvimento da linguagem. No pensamento generalizante, a linguagem ordena o real, o conceito dos objetos, das situações adquire significado, compreensão.

É essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (Oliveira, 2002, p. 43)

Na perspectiva vigotskiana, o pensamento e a linguagem, no seu desenvolvimento ontogenético, têm origens diferentes e se desenvolvem de forma independentes e diferentes, ou seja, “o pensamento desvinculado da linguagem e a linguagem independente do pensamento”.(Oliveira, 2002, p.45)

Souza (1994) salienta que, de acordo com Vygotsky, “a análise do desenvolvimento ontogênico da linguagem é uma oportunidade para o estudo do processo de passagem do pensamento à palavra”. (p. 127-128) Mas, para que ocorra a análise é preciso distinguir os dois planos da linguagem verbal e seu comportamento no decorrer do desenvolvimento da linguagem. Segundo a autora, para Vygotsky, o aspecto interno da linguagem verbal é semântico e significativo e o externo é sonoro. Esses aspectos, observados no desenvolvimento da linguagem da criança revelam movimentos independentes.

A ligação entre o pensamento e a linguagem ocorrerá num determinado momento onde o pensamento torna-se verbal e a linguagem, racional, mas antecede a esse processo de associação, a fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento e a fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem (Oliveira, 2002). Na fase pré-verbal, “a criança demonstra capacidades de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios indiretos para conseguir determinados objetivos”. (Oliveira, 2002, p.46) Essa ação, chamada de inteligência prática, acontece sem a mediação da linguagem, sem sistema simbólico e mesmo sem dominar a linguagem enquanto sistema simbólico, realiza manifestações verbais, como por exemplo, choro, balbucio, riso.

Para Oliveira (2002), a fase pré-verbal defendida por Vygotsky, pode ser associada à abordagem de Piaget sobre o aparecimento da linguagem no período sensório-motor, onde a criança age por meio de sensações e movimentos sem a mediação de sistemas simbólicos.

No processo de desenvolvimento da criança, por volta de dois anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem: a fala torna-se intelectual e o pensamento torna-se verbal, mediado pela linguagem. A relação da criança num processo de interação com pessoas maduras, com linguagem estruturada, permitirá avanço para o pensamento verbal.

De acordo com Oliveira (2002), Vygotsky, ao analisar a relação entre pensamento e linguagem, segue em busca da unidade do pensamento verbal com o significado da palavra.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Parecia, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o

significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (Vygotsky, 2008, p. 150-151)

Vygotsky (2008) ressalta ainda, que os significados são construídos ao longo da história e, a partir das relações do homem com o mundo, eles passam por transformações, como acontece com o desenvolvimento de uma língua. No decorrer do desenvolvimento da criança, com sua interação verbal na relação com adultos ou crianças mais velhas, ela alcança significados que a aproxima do grupo cultural e linguístico que faz parte. Segundo o autor, o significado das palavras vai se modificando e evoluindo de acordo com o funcionamento do pensamento e o desenvolvimento da criança. O significado da palavra conduz a compreensão da relação entre o pensamento e a linguagem.

Os significados das palavras evoluem de forma dinâmica, modificando-se de acordo com o desenvolvimento da criança e pelas variadas formas como o pensamento funciona. Vygotsky (2008) considera que cada estágio no desenvolvimento de significados das palavras tem relação com o pensamento e a fala. Essa relação é um processo, um movimento que acontece de forma contínua do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Nesse processo, é através da palavra que o pensamento passa a existir, mas o pensamento não se limita a expressão em palavras.

Na teoria de Vygotsky, há diferenças e semelhanças entre o pensamento e a linguagem, mas as diferenças as unem dialeticamente ao longo do desenvolvimento da criança, que, progredindo na compreensão da distinção entre semântica e fonética, faz uso das palavras na interação verbal.

O pensamento estabelece relação com alguma coisa, passa por um processo de movimento, amadurece e desenvolve. O pensamento passa por

fases e planos diferentes antes que aconteça a expressão em palavras. O pensamento transforma até transformar-se em fala.

Vygotsky (2008) compreende que a criança domina a fala exterior pela construção da parte para o todo, ou seja, ela utiliza sons que se transformam em palavras e que irão formar frases mais amplas. Quanto o significado, “a criança parte do todo indiferenciado ou de complexo significativo e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas”. (Souza, 1994, p.128)

Para Vygotsky (2008), quando o pensamento se torna diferenciado, torna-se impossível expressar-se por uma única palavra: avançando da palavra às frases o pensamento progride de um todo homogêneo para partes bem definidas.

À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas. (Vygotsky, 2008, p.158)

Há diferenças e semelhanças entre Vygotsky e Piaget, mas ambos se mostram preocupados com o desenvolvimento da criança e prosseguem por diferentes questões e problemas, considerando o desenvolvimento como resultado de interações, tendo o indivíduo como sujeito ativo e participativo.

1.3.2 Desenvolvimento Linguístico e Cognitivo

Na Educação de Surdos, proporcionar o desenvolvimento cognitivo e linguístico tornou-se assunto de estudos e pesquisas que provocam inúmeros

questionamentos e reflexões, apontam caminhos, mas como são inesgotáveis, continuam sendo pesquisados.

Desde o nascimento, a criança recebe estímulos e informações a partir de sua interação com o meio e sua relação com os adultos. Ela está exposta à aprendizagem, à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de conceitos, habilidades e competências.

Segundo Vygotsky (2012), “aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (p. 110). Para o autor, a aprendizagem proporciona o desenvolvimento e, para desenvolver a aprendizagem o ser humano precisa interagir, adquirir conhecimento através das relações interpessoais das trocas coletivas e culturais.

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmo sem aprendizagem (Vygotsky, 2012, p. 115).

De acordo com Vygotsky (2012), a linguagem possibilita a troca com o outro e por isso, a criança, mesmo que tenha potencial para se desenvolver, necessita interagir para que possa se desenvolver satisfatoriamente. Para o autor, a linguagem não é expressa apenas por palavras. A expressão da linguagem deve acontecer desde cedo e ela pode ser corporal, por símbolos, sinais, gestos, voz, escrita... Por isso, o trabalho de estímulo linguístico à criança surda é apontado como forma de garanti-la o seu desenvolvimento e a conquista do seu potencial.

Goldfeld (2001) também associa a aprendizagem às relações interpessoais da criança que implica a relação social e a interação com pessoas adultas.

Esses fatores determinam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ouvinte, como também, da criança surda. A autora afirma ainda que, em relação à criança surda, o atraso na linguagem interfere na aprendizagem e no desenvolvimento.

Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre atraso de linguagem. Ele não tem acesso aos conceitos científicos, sua aprendizagem é difícil e seu desenvolvimento segue caminhos diferentes dos daquelas crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades linguísticas. (Goldfeld, 2001, p.71)

Todas as crianças desenvolvem a linguagem, a comunicação e as habilidades a partir da interação com o mundo e das suas relações com outras pessoas. É por meio das brincadeiras que ela se sente estimulada e desenvolve a linguagem e o pensamento iniciando o processo de comunicação verbal (Simonek, 2005).

No caso da criança surda, percebemos a preocupação e a queixa da família: a falta de comunicação entre elas. Isso interfere na aprendizagem e consequentemente, no desenvolvimento linguístico e cognitivo (Nascimento, 2010).

A questão da perda auditiva e, consequentemente, da falta de linguagem, resulta em dificuldades no desenvolvimento da criança, pois a linguagem tem grande importância no seu processo de comunicação, permitindo a organização do pensamento e da cognição. Pela linguagem, a criança conhece a realidade, vivencia experiências, aprende sobre o mundo, forma conceitos (Capovilla, 2000; Souza, 1995; Poker, 2002b).

Nos primeiros meses de vida de uma criança, sua relação com as pessoas adultas permite uma comunicação expressiva e essa comunicação influencia na aquisição da linguagem e na relação social (Marchesi, 2004). No caso das

crianças surdas, destaca-se a importância da família aprender língua de sinais para que ocorra a interação e o diálogo com seu filho.

Nascimento (2010) ao dissertar sobre as primeiras aprendizagens da criança surda, considera os três primeiros anos de vida da criança surda como o período que constitui a base dos conhecimentos recebidos ao longo da vida e, em relação à criança surda, pontua que ela perde experiências significativas que contribuem para seu desenvolvimento, caso não ocorra a detecção precoce da surdez e as intervenções adequadas.

A ausência de experiências significativas para a criança surda, principalmente as relacionadas às questões linguísticas pode acarretar lentidão no seu desenvolvimento cognitivo. A falta de comunicação da criança surda dentro do seu núcleo familiar interfere na qualidade e nas possibilidades de experiências refletindo tanto na área da linguagem como no seu desenvolvimento global. Desta forma se afirma, portanto, a importância do atendimento pedagógico, onde a criança pode desenvolver seu potencial a partir de aprendizagens mais simples até as mais complexas, juntamente com o trabalho de apoio e orientação familiar (Nascimento, 2010).

A apropriação e desenvolvimento da língua oral ou sinalizada está relacionada entre o homem e o meio em que está inserido, mediado pela experiência sociocultural e pelo outro. A linguagem é a grande ferramenta social e indispensável para o desenvolvimento das funções humanas diferenciando os homens dos animais. Ela possibilita interação, vivências e trocas com o outro para que o homem alcance seu potencial (Vygotsky, 1989).

O aspecto 'cultural' da teoria de Vigotskii envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii

deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento (Lúria, 2012, p. 26).

Ainda a respeito do instrumento que permite o homem se comunicar com o outro, Vygotsky (2008) diz que “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho.” (p. 7) Para o surdo, a língua, seja na modalidade oral, adquirida por ele através de estímulos especializados ou através da língua de sinais, adquirida naturalmente pela convivência com surdos e pessoas que a dominam, é o intercâmbio que viabilizará a comunicação e seu desenvolvimento cognitivo.

Sacks (2010) afirma que a língua de sinais deve ser adquirida o mais cedo possível para que o desenvolvimento da criança surda não seja prejudicado. O autor considera a importância de um diagnóstico precoce da surdez e que as crianças surdas estejam em contato primeiro com pessoas fluentes em língua de sinais para que aconteça a aquisição natural da sua primeira língua.

A atitude dos pais a partir do diagnóstico de surdez influencia no desenvolvimento de seus filhos. Existem pais que não aceitam e tratam os filhos como se fossem ouvintes, há também os que aceitam a surdez e expõem as crianças a ambientes que estimulam o sistema de comunicação, a língua de sinais, e se envolvem no mesmo processo de aquisição da língua com o objetivo de estabelecer comunicação e envolvê-los no trabalho de estimulação precoce. Essa atitude da família é positiva e enriquecedora (Souza, 1995; Marchesi, 2004).

As crianças surdas adquirem uma forma de linguagem com simbolismo e conceituação, independentemente de estarem expostas à língua de sinais ou não. Através da interação com o meio social, elas se comunicam

possibilitando a organização do pensamento, mas não alcançam o acesso à uma língua estruturada de qualidade e com vastas informações abordadas, como acontece com os ouvintes (Goldfeld, 2001).

1.3.3 O Papel da Libras no Desenvolvimento da Criança Surda

A experiência de receber informações, construir conceitos e apresentar um bom desempenho acadêmico está relacionada à condição de acesso à língua. Para a criança ouvinte, o acesso à língua oral se dá de forma natural, na convivência com seus familiares e na exposição aos variados meios comunicativos e ambientes favoráveis aos estímulos linguísticos. Para a criança surda, o acesso à língua oral geralmente não ocorre e, caso não sejam criadas condições de acesso à língua de sinais, ela será privada de muitas experiências: linguísticas, comunicativas, educacionais e sociais. Sendo assim, durante toda a fase de desenvolvimento da criança, ocorrem dificuldades que não estão relacionadas à surdez e sim, às experiências linguísticas e às ações pedagógicas “impróprias” às condições e necessidades das crianças surdas (Góes, 2012; Goldfeld, 2001; Sacks, 2010).

Pais ouvintes com um filho surdo demonstram uma preocupação em relação às possibilidades deste aprender a língua oral como condição para ser aceito e estar inserido na sociedade. Por isso, essa família precisa de apoio e orientação para proporcionar aprendizagens através de um ambiente que permita o desenvolvimento da criança surda, implicando um ambiente rico em estímulos visuais e estímulos para a aquisição da língua de sinais (Oliveira, 2010).

Uma outra questão a ser considerada na relação entre pais ouvintes e filho surdo é: como adquirir a língua de sinais como primeira língua se esta é desconhecida pelos pais e estes não têm contato com pessoas surdas fluentes em LIBRAS? Muitos são os obstáculos para que a família conheça, interaja e se comprometa com a proposta.

Este é um grande obstáculo para o desenvolvimento psicossocial da criança surda e para o ensino eficiente da língua portuguesa, pois a criança nem sequer nasce em um ambiente que favoreça o desenvolvimento de sua primeira língua. (Quadros, 1997,p.29)

A criança surda, filha de pais surdos, já nasce inserida num ambiente linguisticamente rico e acessível, apresentando oportunidades de interação com os membros da família que contribuem com o desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança (Marchesi, 2004).

Quando exposta ao ambiente onde todos utilizam a língua de sinais, a criança surda adquire a língua de forma natural, tal qual uma criança ouvinte adquire a língua oral. Portanto, a criança surda adquire a língua de sinais e vem a ser fluente por estar em contato direto e frequente com essa língua, num ambiente estimulador e, assim como a criança ouvinte começa a falar e a atravessar as fases de desenvolvimento linguístico naturalmente, a criança surda também começa a sinalizar, ou seja, a produzir sinais no mesmo período de desenvolvimento da fala da criança ouvinte e também a precorrer as fases do desenvolvimento linguístico (Karnopp, 2004).

Analisando a importância do desenvolvimento da criança surda a partir de relações sociais e linguísticas, Goldfeld (2001) considera que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não estão relacionados à criança, mas ao meio social em que está inserida que, geralmente, não está adequado, ou seja, as pessoas não utilizam a língua que a criança adquire de forma espontânea: a língua de sinais.

A nossa sociedade não está preparada para compreender e aceitar as diferenças existentes em nosso meio. Em relação à criança surda, há um entendimento equivocado de que a surdez limita as funções cognitivas e afetivas e essas limitações são consideradas ‘problemas’ de aprendizagem e socialização. Mas, na verdade, o ‘problema’ não está relacionado à surdez e sim, à falta de oportunidade da criança em adquirir uma língua própria e desenvolver a linguagem (Dizeu & Caporali, 2005).

Para a criança estar exposta aos estímulos linguísticos que permitirá se apropriar da língua de sinais, é de suma importância a participação dos pais no processo de aquisição da língua de sinais, principalmente os pais ouvintes que utilizam naturalmente a linguagem oral para se comunicar com o seu filho surdo. Para esse processo, faz-se necessário compreender e valorizar a aquisição da LIBRAS, objetivando uma comunicação eficaz e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança (Marchesi, 2004).

No processo de desenvolvimento da criança surda, a LIBRAS⁵ é uma importante via para o conhecimento em todas as esferas (Lei 10.436/02) e, como tal, propicia não apenas a comunicação surdo-ouvinte, mas também desempenha relevante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Considerando a aquisição da língua de sinais como importante colaboradora para o desenvolvimento da criança, acentua-se a necessidade

⁵A oficialização da Língua Brasileira de Sinais no Brasil - Libras, pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, revelam grandes conquistas e resultados dos esforços e inúmeros movimentos e lutas das pessoas e comunidades surdas brasileiras.

de um trabalho de atendimento precoce, a partir de ações de atendam às necessidades específicas da criança surda e, entre tantas ações, destaca-se a estimulação linguística(Oliveira, 2010). Sendo assim, criança surda, pais e familiares aprendendo e fazendo uso da mesma língua: LIBRAS. Quadros (1997) também ressalta a importância da pessoa surda estar em contato com pessoas que usam a mesma língua para que haja trocas e aprendizagens significativas no processo de aquisição.

Na opinião de Dizeu & Caporali (2005),

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade da pessoa surda desses sujeitos(p.588).

Pesquisadores na área da Educação de Surdos no Brasil destacam a LIBRAS como a língua materna dos surdos. Para Quadros (1997) e Karnopp (2004), a LIBRAS é a língua própria da comunidade surda e, diferentemente da língua oral, sua modalidade é espaço-visual, ou seja, a realização da língua se dá através da visão e do espaço.

Na língua de sinais, o surdo utiliza os olhos para compreender a informação. Assim, a informação linguística visual deve ser utilizada precocemente na educação de surdos como uma contribuição na aquisição de sua primeira língua, nas aprendizagens, na comunicação com outras pessoas e no aprendizado de uma segunda língua, proporcionando ao surdo a experiência de ser bilíngue (Dizeu&Caporali, 2005; Karnopp, 2004; Ramos, 2011).

A proposta da educação bilíngue visa garantir às pessoas surdas o direito de aprender a língua de sinais que é a língua natural do surdo e que se adquire através do contato com pessoas que se apropriaram da língua de sinais (Quadros, 1997).

A relação de interação entre pessoas surdas e crianças surdas é fundamental para a aquisição de sua língua materna. Cabe ressaltar também que, o contato precoce da criança surda com a língua de sinais traz contribuições para o seu desenvolvimento intelectual, amplia sua forma de se relacionar e adquirir conhecimento de mundo e garante conhecimento e aceitação de sua identidade cultural (Silva, 2002).

Nesse sentido, Razuck (2011) acredita que,

(...) a aquisição da língua de sinais nas crianças surdas deve ocorrer em período análogo à aquisição das línguas orais pelas crianças ouvintes para que os surdos tenham possibilidades similares de desenvolvimento cognitivo. Acreditamos, também, que a melhor forma de aquisição de qualquer língua ocorre com o convívio espontâneo com seus usuários (Razuck, 2011, p. 76).

É incontestável que o contato precoce da criança surda e da sua família com a LIBRAS, poupará a todos de transtornos e prejuízos causados pelas dificuldades no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Quando a família recebe as orientações sobre todas as possibilidades que a língua de sinais oferece e a utiliza com a criança, abre-se as portas para adquirir conhecimento, realizar novas aquisições e se desenvolver linguisticamente e culturalmente (Dizeu & Caporali, 2005).

Analisando a importância do desenvolvimento da criança surda a partir de relações sociais e linguísticas, Goldfeld (2001) considera que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não estão relacionados à criança, mas ao meio social em que está inserida que, geralmente, não está adequado,

ou seja, as pessoas não utilizam a língua que a criança adquire de forma espontânea: a língua de sinais.

Marchesi (2004) defende a importância da participação dos pais no processo de aquisição da língua de sinais, principalmente os pais ouvintes que utilizam naturalmente a linguagem oral. Para esse processo, faz-se necessário compreender e valorizar a comunicação através da LIBRAS para o desenvolvimento da criança.

A participação dos pais nesse processo de aquisição da língua de sinais, parte do princípio de viabilizar a exposição da criança a ambientes linguisticamente estimuladores à aquisição e também de sua necessidade de aprender a língua para uma efetiva comunicação e interação com o filho.

Oliveira (2010) considera o trabalho de estimulação precoce e, conseqüentemente, a estimulação linguística, a partir de ações que intervenham no desenvolvimento da criança, uma das ações de grande relevância nesse processo de estimulação, ou seja, na aquisição da língua de sinais que pode ser aprendida de maneira natural pela pessoa surda. Quadros (1997), também pontua a importância da pessoa estar em contato com pessoas que usam a mesma língua (LIBRAS) no processo de aquisição.

Assim, sendo a língua visual o meio de recepção da informação e comunicação da criança surda, esta deve ser utilizada desde o início da educação do Surdo, para que este consiga desenvolver, desde logo, a sua primeira língua, e a utilize nas suas aprendizagens e comunicação com os outros (Ramos, 2011, p.72).

A proposta da educação bilíngue visa garantir às pessoas surdas o direito de aprender a língua de sinais que é a língua natural do surdo e que se adquire através do contato com pessoas que se apropriaram da língua de sinais (Quadros, 1997).

Silva (2002, p.52) corrobora com esse pensamento de que “o contato precoce do surdo com a língua de sinais é fundamental para a constituição do intelecto da criança, ampliando suas relações com o mundo e garantindo seu pertencimento ao grupo social e o reconhecimento de sua identidade cultural.”

Nesse sentido, acreditamos que a aquisição da língua de sinais nas crianças surdas deve ocorrer em período análogo à aquisição das línguas orais pelas crianças ouvintes para que os surdos tenham possibilidades similares de desenvolvimento cognitivo. Acreditamos, também, que a melhor forma de aquisição de qualquer língua ocorre com o convívio espontâneo com seus usuários. (Razuck, 2011, p. 76)

Marchesi (2004) apresenta contribuições para os estudos na área de desenvolvimento da pessoa surda, ao colaborar com as investigações em torno do desenvolvimento psicológico e educacional de pessoas com transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Ao pesquisar sobre o desenvolvimento e a educação de crianças surdas, aponta para duas controvérsias que circundam pesquisadores, educadores e comunidade surda: qual o sistema de comunicação mais adequado para a educação das crianças surdas e qual o tipo de escolarização contribuiria de forma mais positiva para essas crianças.

O autor aborda as principais diferenças entre as pessoas surdas; descreve e analisa o desenvolvimento das crianças surdas sobre os aspectos cognitivo, comunicativo e social; enfoca a avaliação das pessoas surdas em relação às suas capacidades e competências; apresenta orientações sobre a educação dos alunos surdos.

Marchesi (2004) ressalta ainda a importância do desenvolvimento comunicativo e linguístico das crianças surdas a partir de diferentes ambientes, principalmente o ambiente familiar. Segundo ele, as diferenças

entre as crianças surdas e as ouvintes começam nos primeiros meses, sendo necessário o trabalho de comunicação precoce pela possibilidade do acesso linguístico e nos processos comunicativos entre adultos e crianças surdas.

Quadros (1997) apresenta questões indispensáveis para a educação de surdos no Brasil. Suas abordagens são sempre pautadas em bases linguísticas, incorporando a opção pelo bilinguismo como aspecto importante para o desenvolvimento psicológico, social e cultural da pessoa surda.

Quadros (1997) pontua ainda, a importância de conhecer o desenvolvimento da linguagem e as condições para o processo de aquisição de uma nova língua. Para aprofundar os estudos sobre aquisição da linguagem, ela discute as abordagens comportamentalista, linguística e interacionalista, considerando a proposta bilíngue: a LIBRAS como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Das informações organizadas por Quadros (1997), ressaltam-se aspectos sociais e culturais de um processo educacional e a estrutura e a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, que provoca uma reflexão sobre nossa atual realidade de ensino de crianças surdas.

A autora aponta com grande relevância, a importância da aquisição das línguas de sinais pelos profissionais envolvidos na educação de surdos, mesmo diante da complexidade e da riqueza da língua.

(...) cabe aos profissionais que estão diretamente em contato com os surdos reconhecerem tal complexidade e o estatuto das línguas de sinais. A partir dessa postura e diante de uma proposta bilíngue, os profissionais deverão preocupar-se em adquirir essa língua para que a interação com os alunos ocorra verdadeiramente e o aluno tenha acesso a todas as informações. (Quadros, 1997, p.65)

1.4 EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO ESCOLAR

A educação escolar de surdos nos direciona para um olhar reflexivo sobre a pessoa com surdez, considerando seus limites, potencialidades e possibilidades, sem desconsiderar o preconceito que sofre e as inúmeras dificuldades que necessita enfrentar para estar inserida na sociedade e, em especial, na vida escolar, em decorrência da perda auditiva e de como são elaboradas as propostas educacionais para atendê-la satisfatoriamente. A falta de ações pedagógicas e de estímulos adequados às necessidades do surdo nos aspectos cognitivos, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural podem trazer perdas significativas em seu processo educacional (Damázio, 2007).

Dessa maneira, a inclusão escolar aponta para a responsabilidade de tornar a escola um espaço capaz de atender às necessidades educacionais de todos, inclusive da pessoa surda (MEC, 2006).

É importante ter a clareza de que o que faz a diferença na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é escola comum, mas sim a excelência do seu trabalho. Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para que a comunidade escolar, busque parcerias e que tenha em seu quadro de profissionais todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão. (MEC, 2006, p.12)

A inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e na vida escolar, desperta atenção, mudanças e amparo legal no reconhecimento de seus direitos. No Brasil, assim como em vários países, estão ocorrendo mudanças

na legislação e nas diretrizes educacionais como garantia dos direitos para todos, sem qualquer sinal de exclusão.

O momento da educação inclusiva no Brasil é marcado por avanços na busca de ofertar uma educação de qualidade que atenda as necessidades de cada pessoa com deficiência, respeitando o direito de estar inserido em qualquer ambiente da sociedade, especialmente, em escolas, sem qualquer tipo de discriminação. Em relação à educação de surdos, ainda há escolas especiais, devido à necessidade de um espaço que ofereça uma educação bilíngue e ações pedagógicas que atendam às especificidades próprias dos alunos surdos. Sekkel (2006) aponta para a importância de um olhar reflexivo sobre o entendimento de educadores que consideram as escolas especiais espaços de segregação e outros que questionam as situações reais que impossibilitam um ambiente verdadeiramente inclusivo para alunos com deficiência.

Um ambiente inclusivo suscita participação, coletividade e ação de todos, a partir da relação entre todos os que participam do processo educacional: professores, funcionários da escola, pais e alunos. A coletividade promove a definição do projeto pedagógico e o desenvolvimento do trabalho educacional inclui a todos na escola (Sekkel, 2006).

Segundo Lacerda (2006), a Declaração de Salamanca (1994) ressalta o papel da escola, que deve garantir a educação do aluno, respeitando-o em suas diversidades e diferenças, independente de suas condições sociais, raciais e linguísticas.

Nessa perspectiva, a política de inclusão tem o compromisso político de garantir a efetivação da inclusão escolar e social, provendo recursos e oferecendo atendimento de qualidade de acordo com a legislação brasileira.

A política de inclusão de pessoas com deficiência visa maior interação, socialização e respeito. A Declaração de Salamanca (1994) apresenta relevância em relação às políticas educacionais que respeitem às diferenças e, no caso das pessoas surdas, destaca a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, como também a garantia do acesso à educação em sua língua.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5)

A Declaração de Salamanca (1994), considerando a língua de sinais com suas atribuições linguísticas, reconhece seu valor para e no processo educacional do surdo, aponta para a problemática existente nas salas de aula em relação à diferença linguística e por isso, sugere um atendimento mais adequado as pessoas surdas, em escolas especiais, classes especiais ou em escolas regulares (UNESCO, 1994).

A LDB 9.394/96, no seu artigo 2º, estabelece a promoção do direito de educação para todos, como dever da família e do Estado, visando o pleno desenvolvimento do educando, com igualdade de condições e permanência na escola.

Essa lei determina algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar. De acordo com o artigo 58, a educação especial é preferencialmente oferecida pela rede regular de ensino aos alunos com necessidades especiais, determinando ainda que, quando necessário, deverá haver serviços de apoio especializado (oferecidos na escola regular) para atender às peculiaridades

desta clientela. Prevê ainda a possibilidade de atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração dos alunos no ensino regular, especificando que a oferta de educação especial é dever constitucional do Estado, com início na faixa etária de zero a seis anos.

A lei 9.394/96, no Artigo 59 prevê ainda que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais :

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (p.23)

O artigo 60, por sua vez, determina que os órgãos normativos dos sistemas de ensino serão responsáveis por estabelecer “critérios de caracterização das instituições privadas, sem fins lucrativos, que sejam especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (p.24). O mesmo artigo prevê também que a alternativa preferencial é a ampliação do atendimento a estes alunos na

própria rede regular de ensino, independentemente do apoio a estas instituições⁶.

De acordo com a lei supracitada, a educação especial é uma modalidade da educação escolar, a qual deve ser ofertada à pessoa com deficiência, em especial às pessoas surdas, no ensino regular, considerando relevante a educação inclusiva, a partir da valorização da diversidade e da habilidade de cada indivíduo, da cooperação e respeito às diferenças, na condução à aprendizagem e oportunidades educacionais, propiciando uma educação de qualidade para todos (Ferreira, 2005; Sanchez, 2009).

Para que a inclusão aconteça efetivamente, é preciso garantir a formação/qualificação de todos os professores que atendem alunos com necessidades especiais e de técnicas para assegurar o sucesso da educação integrada (Declaração de Salamanca, 1994).

Para o desenvolvimento de escolas inclusivas que atendam a todos, faz-se necessário o compromisso de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade. A Lei nº 13.146/2015 assegura um sistema educacional inclusivo através de propostas pedagógicas que promovam a inclusão, oferta de educação bilíngue, acesso a curso de LIBRAS, atendimento educacional especializado, disponibilização de professores especializados e intérpretes de LIBRAS, acesso à informação e comunicação, visando qualidade e assegurando o acesso e permanência educacional em todos os níveis e modalidades de ensino.

⁶Dois exemplos de instituições contempladas por este artigo são a Associação Pestalozzi (primeira sede fundada em 1932) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com a primeira sede fundada em 1954.

1.4.1 Propostas Educacionais na Educação de Surdos

No decorrer da história da educação de surdos, surgiram abordagens e metodologias de ensino visando o desenvolvimento destes alunos. Vale ressaltar que, não existe um método que atenda igualmente a todas as crianças surdas. Deve-se considerar o grau de perda auditiva e os resíduos auditivos de cada indivíduo (Poker, 2002a).

No Brasil, destacam-se entre os métodos de ensino, três abordagens ou filosofias educacionais, como proposta de trabalho com aluno surdo. São elas: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O oralismo propõe a integração do surdo com os ouvintes, oferecendo-o condições para adquirir a língua oral, pois a criança surda não adquire a língua oral de forma natural como as crianças ouvintes. No processo de oralização, o acompanhamento fonoaudiológico é fundamental, estimulando a aprendizagem de forma sistematizada da língua oral. Esse processo de oralização é longo e não oferece a garantia de desenvolvimento da criança surda e integração ao grupo ouvinte (Goldfeld, 2001).

Assim, voltando ao principal objetivo da filosofia oralista, que é promover a oralização do surdo e possibilitar sua integração na comunidade geral, pode-se perceber que sem a utilização da linguagem (língua), adquirida através da interação e que determina a formação do pensamento, estaremos criando crianças bastante diferentes das crianças ouvintes, pois o surdo, apesar de poder falar o português, provavelmente sofrerá dificuldades cognitivas, sociais e emocionais e, portanto, não será integrado facilmente à comunidade ouvinte, mesmo conseguindo oralizar (Goldfeld, 2001, p. 91).

O objetivo do método oralista é de integração, e este não apresentou sucesso em suas metas, no que se refere ao desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita. Apenas um percentual pequeno de surdos que perderam

a audição precocemente consegue ser oralizado satisfatoriamente em relação a outros (Capovilla, 2000).

Uma questão a ser considerada na educação de surdos é o domínio dos ouvintes exercendo a função de ensinar a falar na tentativa de corrigir a deficiência auditiva, não considerando a importância da contextualidade e das funções da comunicação no processo de desenvolvimento do surdo (Guarinello, 2007; Rodriguero, 2010).

Na filosofia oralista, a aquisição da língua oral encontra-se acima do processo de escolarização e socialização entre as pessoas. A criança surda, estimulada por fonoaudiólogo, após vários anos de tratamento, pode oralizar e realizar leitura labial, mas a condição de oralizada não garante seu desenvolvimento em outras áreas, como na interação social, atenção e escolarização (Goldfeld, 2001).

Para Goldfeld (2001), há entre os adolescentes e jovens surdos, a necessidade de convivência com outros surdos, oralizados ou não, de integrar a comunidade surda, de aprender a LIBRAS, de partilhar um pouco sobre sua realidade que difere da maioria. Nessa perspectiva, a autora destaca a importância do acesso precoce à língua de sinais.

A filosofia da Comunicação Total se destaca pela aprendizagem da língua oral pela criança surda, tendo como principal preocupação a comunicação entre surdos e dos surdos com os ouvintes. Esta filosofia se preocupa com a oralização do surdo, assim como a utilização de recursos espaço-visuais favorecendo também a comunicação (Goldfeld, 2001; Poker, 2002a).

Ciccone (1990) e Poker (2002a) endossam que os profissionais envolvidos na educação de surdos que defendem a Comunicação Total concebem um olhar diferente dos oralistas, não considerando a surdez em sua patologia,

mas voltando-se para a pessoa surda e a surdez relacionada com aspectos sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo da pessoa.

A Comunicação Total defende que somente a aquisição da língua oral não significa que a criança surda se desenvolverá plenamente, pois o desenvolvimento cognitivo, social e emocional não é assegurado simplesmente pelo fato da aquisição de uma língua. A criança precisa estar envolvida em situações de aprendizagem vivenciando a interação com aprendizagens contextualizadas (Goldfeld, 2001).

A partir da compreensão da importância do diálogo contextualizado, a Comunicação Total leva em consideração os aspectos sociais, emocionais e cognitivos, antes desprezados, essenciais para o desenvolvimento infantil global e a nova concepção da pessoa surda (Goldfeld, 2001, p.98).

Na filosofia oralista, constatou-se que crianças surdas foram expostas de forma sistemática à aquisição oral de uma língua, antes dos três anos de idade, e que aprenderam a língua, mas não obtiveram resultados positivos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Ciccone, 1990).

A Comunicação Total defende o uso de qualquer recurso linguístico que proporcione a comunicação com os surdos e entre os surdos. Ela valoriza a comunicação, a interação e a participação da família compartilhando valores e significados. “Assim, a Comunicação Total pretende garantir uma relação dialógica entre a criança surda, sua família ouvinte e a sociedade geral”. (Goldfeld, 2001, p. 98)

A filosofia bilíngue surge pela insatisfação dos surdos e pela mobilização das comunidades frente à proibição da língua de sinais. Das pesquisas linguísticas e a expectativa de que a língua de sinais seria a mais apropriada para o desenvolvimento da criança surda e para a educação, em oposição à Comunicação Total, surge o Bilinguismo (Goldfeld, 2001; Capovilla, 2000).

No Bilinguismo, a criança surda adquire a língua de sinais naturalmente, da mesma forma que uma criança ouvinte adquire a língua oral, não acarretando nenhum prejuízo cognitivo e atraso na linguagem (Goldfeld, 2001).

O objetivo principal é que a criança surda ou a pessoa surda desenvolva habilidades em língua de sinais, sua primeira língua e na língua escrita, sua segunda língua. “Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que vive”. (Capovilla, 2000, p. 109)

A língua de sinais é adquirida a partir de fatores externos em que a criança está exposta. A língua de sinais é desta forma considerada uma língua natural, adquirida espontaneamente pela pessoa surda exposta a essa língua na relação com pessoas fluentes e da mesma maneira que a língua oral é adquirida sistematicamente, a língua de sinais pode ser ensinada as pessoas surdas (Quadros, 1997).

A proposta bilíngue vem sendo evidenciada nos estudos, como a mais adequada no desenvolvimento da criança surda:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros, 1997, p. 27)

A educação bilíngue de crianças surdas possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas a partir da aquisição de uma linguagem própria do surdo: a língua de sinais. Considera-se também, a importância do desenvolvimento de funções comunicativas, o conhecimento de mundo e a formação de conceitos e, acima de tudo, o respeito à identidade própria da pessoa surda.

A comunicação entre pessoas surdas e entre pessoas surdas e ouvintes que utilizam a língua de sinais surgiu da necessidade de troca de modalidade linguística. As pessoas que usam as línguas orais utilizam o canal auditivo-oral e as que optaram pelas línguas de sinais, utilizam o canal espaço-visual. O sistema linguístico das línguas de sinais utilizado pelos surdos com resultados positivos atravessará muitas gerações de pessoas surdas (Quadros, 2008).

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem idéias, sentimentos e ações (Quadros, 2008, p.47).

A filosofia bilíngue representa um grande avanço na educação de surdos, principalmente por oportunizar a presença de duas línguas no ambiente escolar do surdo. Uma conquista para a educação de surdos foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão e como a língua oficial do Brasil. Tal reconhecimento ocorreu pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e que, em seu artigo 1º, define a LIBRAS utilizada pelos surdos, como oficial:

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de pessoas surdas do Brasil.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 por meio do Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, estabelece a obrigatoriedade da educação bilíngue para os surdos, a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e certificação dos professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras e o ensino na Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo (MEC, 2008).

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1 Problema e Justificação

O contexto da educação brasileira é complexo, considerando-se o tamanho da população e seus profundos problemas sociais que, inevitavelmente, refletem na educação.

Ainda mais complexo quando se aborda o caso específico da educação especial que, apesar da avançada legislação em torno da educação inclusiva, ainda depende de escolas de educação especial para a escolarização das pessoas com deficiência.

No caso específico da educação de surdos, a situação torna-se ainda mais dramática, considerando-se a barreira linguística e a falta de integração entre surdos e ouvintes. Esta falta de integração é a verdadeira barreira à inclusão dos surdos na educação, uma vez que o seu isolamento em relação ao restante da sociedade produziu a necessidade de se firmar uma comunidade surda.

Este isolamento 'obrigou' a comunidade surda brasileira a buscar redes de apoio nas escolas especiais. É muito comum que os surdos se referenciem às escolas especiais, muito além da escolarização. Na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, no Município de Cabo Frio, não é diferente. A escola se

constituiu historicamente como ponto de referência da comunidade surda da Região.

Essa relação de interdependência entre a escola e a comunidade surda da Região dos Lagos constituiu a Escola Municipal Arlete Rosa Castanho enquanto lócus de pesquisa privilegiado para entender a situação da educação de surdos na região e de que forma as necessidades deste público estão sendo atendidas.

E no cotidiano de trabalho da escola foi onde a investigadora se sensibilizou para a questão da importância da estimulação precoce, tendo em vista que ao longo dos anos de atuação muitas foram as ocasiões em que precisamos lidar com histórias de aquisição tardia da linguagem e diversos prejuízos na escolarização dos alunos surdos.

Tendo em vista que atualmente a escola não mais dispõe de atendimento em estimulação precoce, se faz fundamental compreender a importância desses atendimentos e claro, seu impacto na escolarização dos alunos surdos. No contexto deste trabalho optou-se por apresentar a percepção dos profissionais de educação da referida escola, principalmente os mais antigos, que tiveram a oportunidade de comparar o desempenho dos alunos em tempos anteriores, quando eram realizados estes atendimentos no espaço da escola.

Desta forma, o presente trabalho visa responder quais os impactos da estimulação precoce para os alunos surdos a partir da perspectiva dos educadores.

2.1.2 Objetivos

Objetivo Geral

Investigar o impacto da estimulação precoce para o desenvolvimento dos alunos surdos a partir da perspectiva dos educadores da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho.

Objetivos Específicos

- Contextualizar a educação de surdos brasileira a partir de revisão bibliográfica das perspectivas teóricas atuais e das políticas educacionais vigentes.
- Estabelecer a relevância da estimulação precoce de acordo com a literatura sobre o tema.
- Debater a relevância da estimulação precoce no contexto educacional na Escola Arlete Rosa Castanho.
- Conhecer as percepções dos profissionais da escola relativas à educação de surdos e estimulação precoce.

2.2 METODOLOGIA

A metodologia consiste numa disciplina ou campo de conhecimento que visa estudar, compreender e avaliar os diversos métodos possíveis para realizar uma pesquisa científica, descrevendo e avaliando métodos e técnicas que tornam possível coletar e processar informações, visando encaminhar ou resolver problemas ou questões de pesquisa (Prodanov & Freitas, 2013). Baseado nos mesmos autores, “A Metodologia é a aplicação de

procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. (p. 14)

Para Gil (2002), a pesquisa é uma ação sistemática e racional que visa apresentar uma solução a problemas propostos e define o pesquisador como aquele que investiga fenômenos sociais ou naturais. Na literatura muitas são as definições de pesquisa científica, de forma que não é possível adotar para si uma postura absoluta com relação a este tema. No que tange a este trabalho, será adotada como ponto de partida a definição deste autor.

Assim sendo, no contexto desta pesquisa, a Metodologia é a descrição da estratégia adotada, com exposição organizada das etapas do processo para atingir os objetivos aqui propostos.

Para cumprir os objetivos propostos foi proposto Estudo de Caso como Metodologia, onde os dados para compô-la foram obtidos por meio de entrevistas individuais estruturadas.

2.2.1 Pesquisa Qualitativa

A forma de abordagem de uma pesquisa pode ser quantitativa, qualitativa ou quantitativa e qualitativa. Atualmente, não se considera que há uma abordagem superior, mas sim, mais adequada ou menos adequada à pesquisa proposta (Minayo, 2004).

A abordagem quantitativa é mais comum em pesquisas de levantamento e pesquisas em ciências naturais, enquanto que a abordagem qualitativa é a abordagem preferida em pesquisas em ciências humanas, considerando-se a

impossibilidade de quantificar numericamente as complexidades dos fenômenos sociais.

A pesquisa quantitativa utiliza de forma intensa a estatística e pode expressar em números os resultados obtidos, uma vez que seu objetivo pode ser quantificado, enquanto que a pesquisa qualitativa busca responder questões de outra natureza, que envolve um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, atitudes, valores, enfim, elementos que se colocam fora da possibilidade de quantificação (Minayo, 2004).

Para os objetivos deste trabalho optou-se pela abordagem qualitativa, tendo em vista a área de estudo em que se insere (no caso, educação) e também se optou por uma pesquisa de caráter exploratório, considerando-se que, de acordo com seus objetivos, se fazia necessário conhecer um pouco sobre a realidade investigada sem, no entanto, se pretender uma intervenção imediata nesta realidade, que seria algo projetado para uma pesquisa futura.

Tendo-se em vista o caráter local da investigação, esta foi projetada como Estudo de Caso. De acordo com Severino (2014), esta metodologia se concentra no estudo exaustivo de um caso particular, de forma que o caso possa fundamentar uma generalização para situações análogas. A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho é, portanto, um caso em si, representativo de uma escola de educação de surdos brasileira.

Espera-se a partir deste estudo se obter conhecimento palpável sobre as possibilidades da educação de surdos no contexto brasileiro, consideradas as condições particulares da Escola e da Região em que se insere.

2.2.2 Estudo de Caso

O estudo de caso é um estudo profundo exaustivo de um ou poucos objetos de maneira a permitir seu amplo conhecimento (Yin, 2001). Se trata de uma metodologia aplicada, ou seja, busca a aplicação prática destes conhecimentos para a solução de problemas, especialmente para a aplicação imediata destes conhecimentos em uma realidade circunstancial (Gil, 2002).

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc(Prodanov& Freitas, 2013, p. 60).

Contextualizando a visão dos autores para este estudo, poderia-se dizer que o caso consiste no grupo de professores da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho em suas percepções, crenças e conhecimentos sobre a educação de surdos e a intervenção precoce.

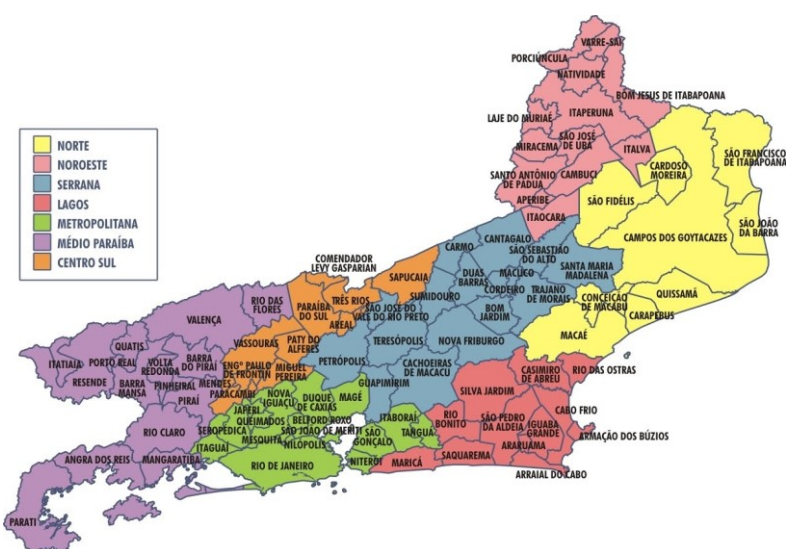
Segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 61),

Por lidar com fatos/fenômenos normalmente isolados, o estudo de caso exige do pesquisador grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação ('olho clínico'), além de parcimônia (moderação) quanto à generalização dos resultados.(...) podemos utilizar o procedimento técnico estudo de caso quando deliberadamente quisermos trabalhar com condições contextuais – acreditando que elas seriam significativas e pertinentes ao fenômeno estudado.

A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho é uma instituição que, por ser a única escola de surdos da Região dos Lagos, se estabelece como lócus privilegiado para a pesquisa, para conhecer o panorama da educação de surdos na cidade e Região, mas também no que tange o entendimento dos avanços e impasses da educação de surdos no Brasil. A Escola atende crianças,

jovens e adultos surdos dos Municípios de Cabo Frio, São Pedro da Aldeia, Arraial do Cabo, Armação dos Búzios, Araruama, Iguaba Grande e Saquarema. De acordo com a figura 3 é possível situar a cidade de Cabo Frio e a Região dos Lagos no Estado do Rio de Janeiro.

Figura 3: Mapa Divisional do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Divisão Regional – GGE-RJ/SPE

Assim sendo, espera-se que um estudo de caso neste lócus forneça informações valiosas sobre o cotidiano da educação de surdos no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação de surdos em municípios de pequeno porte, como é o caso do Município de Cabo Frio.

2.3 LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1 LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, no Município de Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro. De acordo com a Figura 4 está ilustrada a localização do Município em questão:

Figura 4: Mapa da Cidade de Cabo Frio



Fonte: Google Maps

A Escola Municipal Arlete Rosa Castanho foi fundada em 09 de novembro de 1985 e, seu Decreto de Criação nº 931 foi datado em 23 de dezembro de 1985 pelo Gabinete do Prefeito Municipal de Cabo Frio - RJ.

Antes da fundação, os alunos surdos e cegos recebiam atendimentos em sala localizada numa escola regular do município e, após a fundação da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, deu-se continuidade a missão de educar os alunos especiais do município e adjacências pelo fato de ser a única escola de Educação Especial para surdos da Região dos Lagos.⁷

No início, a escola contava com salas de aula, sala de artes para as meninas e oficina de artesanato para os meninos. Aos poucos, a prefeitura foi ampliando o espaço escolar e, vale destacar a criação de salas de atividades ocupacionais e atendimentos técnicos, sala de fonoaudiologia com equipamentos apropriados, sala de atendimento auditivo coletivo e sala de estimulação precoce.

Dentre as propostas interessantes da escola, destaca-se as Campanhas de Prevenção da Surdez, com objetivo de conscientizar a população acerca da surdez e evitar a detecção tardia que pode trazer atrasos no desenvolvimento da criança.

Nas campanhas, a escola se mobilizava e aconteciam palestras, reuniões, entrevistas nas rádios locais, confecção de cartazes e folderes, caminhadas, distribuição de panfletos nas ruas e praça local. Com esse trabalho, observou-se que, gradativamente, a demanda da escola aumentava e mais famílias procuravam a escola para conhecer o trabalho desenvolvido.

⁷ O documento Diretrizes da Política Municipal da Educação Especial de Cabo Frio (2012) afirma que as escolas especiais devem “oferecer às pessoas com deficiência condições adequadas para o desenvolvimento de seu potencial no aspecto intelectual, físico e social, proporcionando integração e participação no meio social em que vivem e respeitando suas condições” e preparar o aluno para a inclusão na escola regular. As Escolas Especiais são: E.M.Profº Renato Azevedo e E.M. Arlete Rosa Castanho (Educação Especial de Surdos).

Em relação à proposta educacional com os surdos, a escola passou por dois momentos distintos: inicialmente trabalhou com o aprendizado apenas da língua oral (Oralismo) e, ao longo da caminhada, com o crescimento do trabalho da Educação de Surdos no Brasil, especialmente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a escola adotou a proposta do aprendizado da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa com segunda língua (L2) que é o Bilinguismo, onde o surdo é reconhecido e respeitado em sua diferença e especificidade.⁸

Em atenção ao atendimento de qualidade aos surdos e em cumprimento do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola passou a ofertar curso de LIBRAS e cursos de formação na área da surdez aos professores, profissionais e funcionários que atuam na unidade escolar e também aos pais e responsáveis dos alunos surdos.

Uma questão relevante na realidade atual da escola é a ausência do trabalho de estimulação precoce de crianças surdas a partir dos primeiros meses de vida até que atinjam a idade de ingressar na Educação Infantil. As crianças surdas, em sua maioria, chegam à escola com idade avançada, sem oralidade, sem língua de sinais e com inúmeras dificuldades em várias áreas do desenvolvimento da aprendizagem.

O PPP da escola pesquisada relata que a escola já ofertou no passado o atendimento de estimulação precoce, cujo objetivo é o desenvolvimento da criança surda nos aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais e sociais, a

⁸O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi fundado em 1854 e depois tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola de surdos no Rio de Janeiro que atendia surdos de todas as Regiões do Brasil, tornando-se uma instituição de referência em educação de surdos.

aquisição da língua materna (LIBRAS), além de atividades da vida diária que permitem desenvolver a autonomia e independência. O trabalho foi interrompido porque houve o entendimento por parte do governo de que o trabalho de estimulação precoce não deveria ficar na responsabilidade da educação e sim da saúde. Com isso, as crianças perderam esse trabalho essencial para o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. As crianças são matriculadas na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho a partir dos 4 anos e, a partir desse ingresso, recebe atendimentos de estimulação em sala de aula e nos atendimentos com a equipe multiprofissional.⁹

2.3.2 Estrutura da Escola

A escola atende atualmente 54 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio e a faixa etária dos alunos compreende de 4 a 45 anos de idade. Os alunos matriculados são atendidos em três turnos que são organizados de acordo com o ano de escolaridade e idade.

A gestão da escola é composta por uma Diretora, três Dirigentes de turno que recebe o apoio da equipe técnico pedagógica com uma Orientadora Educacional, uma Supervisora Escolar e uma Inspetora Escolar.

⁹A Escola acolhia bebês nos primeiros meses de vida para acompanhá-los e estimulá-los em seu desenvolvimento, oferecia suporte às famílias e, posteriormente, na idade escolar, matriculava o aluno da escola para iniciar o processo de escolarização.

Colaborando com o funcionamento da escola são dezoito professores, três auxiliares de classe¹⁰, sendo uma surda (ex-aluna que concluiu o Ensino Médio na escola), dois instrutores de LIBRAS surdos, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga, uma secretária escolar, dois auxiliares administrativos e dez funcionários de apoio organizacional e estrutural da escola, sendo dois funcionários surdos (um aluno da escola e um ex-aluno que concluiu o Ensino Médio na escola).

A estrutura do espaço físico é composta por sete salas de aula, uma sala para curso de LIBRAS, uma secretaria, uma sala da direção, um laboratório de informática e de recursos áudio-visuais, uma sala dos professores, uma sala de fonoaudiologia, uma sala de leitura e uma sala de psicopedagogia. Também tem refeitório com despensa, cozinha, depósito para materiais de limpeza, uma quadra esportiva coberta, um parquinho e três banheiros.

A escola possui um Regimento Escolar próprio, ou seja, não utiliza o Regimento Escolar da Rede Municipal de Educação de Cabo Frio, respeitando assim as diferenças na educação de alunos surdos, a filosofia da escola e as ações para assegurar o direito à educação de qualidade e os atendimentos necessários ao seu desenvolvimento global. O Regimento Escolar da escola de surdos também contempla uma matriz curricular própria onde além das disciplinas comuns da grade curricular do município, é ofertado aos surdos o Ensino de LIBRAS como disciplina.

Ela possui também o PPP que revela sua identidade e indica propostas educacionais visando o desenvolvimento de um trabalho coletivo (gestores,

¹⁰A função da auxiliar de classe é estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência nas diversas atividades da vida escolar. Em sala de aula, dá suporte para o professor, acompanhando o aluno na realização das atividades propostas.

professores, funcionários, alunos, familiares e comunidade) para alcançar metas a partir de ações que contribuem com a formação e a aprendizagem dos alunos.

2.3.3 Participantes

Foram entrevistados 11 profissionais da escola. O critério de escolha foi de acordo com a possibilidade da amostra, a disponibilidade dos profissionais e por sua formação e atuação profissional, buscando-se entrevistar: Professores (Docentes I e II); Instrutora de LIBRAS (Surda); Auxiliar de Classe (Surda), Dirigente de turno (Equipe Gestora); Fonoaudióloga e Psicopedagoga (Equipe Técnica Multidisciplinar), Supervisora Escolar, Orientadora Escolar (Equipe Técnica Pedagógica).

2.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

2.4.1 Entrevista

Uma vez que se trata de um estudo de caso, optou-se por entrevistas estruturadas individuais com os profissionais da escola. Os profissionais foram entrevistados entre os meses de abril e julho de 2018, a convite da entrevistadora.

Para iniciar essa pesquisa na escola escolhida, apresentei à direção da escola a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio- RJ e explanei sobre o tema da pesquisa, os objetivos e a forma de recolhimento de dados. Destaquei também, a importância da pesquisa para a escola e o município. A partir da autorização da gestora, me dirigi aos entrevistados escolhidos para fazer o convite de participação na pesquisa e também explicar o trabalho, conforme fiz com a direção. Diante da aceitação, realizei o agendamento da entrevista individual de acordo com a disponibilidade de dia e horário de cada pessoa. Em relação aos entrevistados surdos, o agendamento se deu mediante a disponibilidade também das pessoas que iriam “participar” da entrevista realizando a interpretação em língua de sinais. Todas as entrevistas foram agendadas para acontecer dentro da própria escola de atuação dos participantes.

A entrevista pode ser definida como uma técnica de obtenção de informações de um entrevistado a respeito de um determinado assunto ou problema. Pode ser estruturada, ou seja, padronizada, com um roteiro preestabelecido ou não-estruturada, quando não existe rigidez de roteiro (Prodanov & Freitas, 2013).

Uma das vantagens da técnica é que a entrevista permite interação entre entrevistador e entrevistado, permite captar atitudes, reações e sinais não-verbais que podem possuir significados relevantes para a pesquisa (Minayo, 2004).

No contexto desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma estruturada, com roteiro preestabelecido, mas com perguntas abertas. Esta escolha se justificou porque desta forma seria possível obter dos profissionais, informações mais ricas, tendo em vista que se trata de uma investigação de caráter exploratório.

2.5 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

2.5.1 Análise de Conteúdo

A origem da análise de conteúdo data do início do século XX, nos Estados Unidos e sua função original era analisar politicamente o material jornalístico. Nas pesquisas em Ciências Humanas a técnica assumiu grande importância em metodologias qualitativas, principalmente para tratamento de dados obtidos por meio de entrevistas. É uma técnica que utiliza a palavra, onde o pesquisador procura categorizar unidades de texto que se repetem, inferindo uma expressão que seja representativa destas e relacionando o conteúdo ao contexto social (Caregnato & Mutti, 2006).

Para a maioria dos autores a análise de conteúdo se dá por meio de três fases. A primeira fase compreende a organização do material, a segunda exploração do material e escolha das unidades e classificação e a terceira, que compreende o tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

No que diz respeito à utilidade e aplicabilidade da análise de conteúdo, Gil (2002, p. 89) ressalta:

O grande volume de material produzido pelos meios de comunicação e a necessidade de interpretá-lo determinou o aparecimento da análise de conteúdo. Essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações. Pode ser utilizada, por exemplo, para examinar a ideologia política implícita nas notícias de jornal ou o preconceito de raça e de gênero subjacente aos textos escolares.

Uma vez que se trata de uma pesquisa exploratória e qualitativa, a análise de conteúdo foi preferida por constituir uma forma de análise que permite conferir à coletividade das entrevistas um sentido para além dos significados

individuais, permitindo desta forma, conferir maior confiabilidade, a partir da discussão do caso frente às construções teóricas do campo, resguardadas as especificidades locais.

2.6 CONFIABILIDADE E VALIDADE

Um trabalho de pesquisa não existe em um vácuo, mas sim, no contexto de um campo de estudo, de uma discussão maior, que envolve todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos na questão. Um trabalho como este, sobre educação de surdos, acontece na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, mas também em Cabo Frio, na Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil. Todos estes contextos compõem quais sentidos do estudo e para que (ou quem) ele se dirige. Com quem este trabalho está dialogando?

Para fins de conferir ao estudo o que chamamos de confiabilidade e validade, precisamos, sobretudo, dialogar com o campo, isto é, discutir as teorias e os trabalhos que possuam confluência com o que este trabalho se propõe. A este diálogo denominamos triangulação.

Convergir e divergir os resultados da pesquisa com a literatura mais relevante sobre o tema é uma forma de triangulação. Considerando-se os objetivos da pesquisa e o alcance adequado para uma dissertação de mestrado, propõe-se a triangulação de teorias como critério de validade e confiabilidade da pesquisa aqui descrita.

A literatura apresenta e discute quatro tipos de triangulação: de fonte de dados – triangulação de dados – alternativa mais utilizada pelos investigadores -, triangulação de pesquisadores – avaliadores distintos colocam suas posições

sobre os achados do estudo - , triangulação de teorias – leitura dos dados pelas lentes de diferentes teorias - triangulação metodológica – abordagens metodológicas diferentes para condução de uma mesma pesquisa. (Martins, 2006, p. 80)

3 CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para que ocorra uma análise de conteúdo (AC) de um trabalho de investigação é necessário realizar momentos de leituras minuciosas de todas as informações e questões levantadas na pesquisa, ou seja, nas respostas das entrevistas aplicadas. De acordo com as categorias e subcategorias definidas para a organização e importância do levantamento de dados pertinentes aos objetivos propostos para essa investigação, a análise de conteúdo deverá apresentar clareza e objetividade.

Dentre os conteúdos presentes nas entrevistas, foram separadas as seguintes categorias de análise: profissionais, educação de surdos, estimulação precoce, proposta bilíngue e desenvolvimento acadêmico. Espera-se que, a partir destas categorias seja possível apresentar um panorama fidedigno do objeto de estudo, tendo-se em vista os objetivos aqui propostos. A partir do quadro 1, a seguir, temos devidamente explicitadas as referidas categorias e definições analisadas nesta pesquisa:

Quadro 1: Grelha de Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Definição
Profissionais	Professores	Explicita a percepção do corpo docente sobre suas funções na escola.
	Técnicos	Explicita a percepção do corpo técnico sobre suas funções na escola.
Família	Participação da Família	Evidencia a importância da participação da família acompanhando a criança no processo de estimulação e escolarização.
Educação de Surdos	Prática Pedagógica	Explicita a visão do entrevistado sobre a prática pedagógica da escola de surdos.
		Revela a percepção do entrevistado sobre as mudanças necessárias à escola para a oferta de práticas pedagógicas adequadas.
	Valorização	Demonstra o valor dado pelo entrevistado aos atendimentos de intervenções para o desenvolvimento do aluno.
	Função da Escola	Apresenta as funções da escola para oferecer um atendimento de qualidade aos surdos.
Estimulação Precoce	Valorização	Evidencia o conhecimento do entrevistado sobre a importância da estimulação precoce de crianças surdas.
	Estimulação na Escola	Indica o papel da escola no processo de estimular a criança desde a educação infantil, possibilitando desenvolvimento linguístico e cognitivo.
Proposta Bilíngue	Concepções de Educação Bilíngue	Aponta o entendimento do entrevistado sobre a proposta bilíngue e sua prática na escola pesquisada.
	Atuação de Profissionais Bilíngues na escola	Ressalta a importância de professores e profissionais bilíngues atuando pedagogicamente com alunos surdos.
		Indica a formação de profissionais bilíngues atuando na escola
		Evidencia a importância de profissionais surdos atuando e convivendo com os alunos surdos.
Desenvolvimento Acadêmico	Estimulação Linguística	Identifica de que maneira o trabalho de estimulação linguística contribui ou não para o sucesso acadêmico dos surdos.
	Ações Pedagógicas	Evidencia a importância de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos surdos.

3.1 PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

A partir de algumas visitas à escola pesquisada, iniciou-se o contato com os sujeitos da pesquisa para a apresentação natureza da pesquisa, dos objetivos e da importância da participação de cada um na referida entrevista. As pessoas convidadas para participar da entrevista demonstraram compreensão e interesse em contribuir com a pesquisa, tendo em vista que uma pesquisa desse porte é uma contribuição incalculável para a educação de surdos, especialmente para a escola pesquisada.

Para dar início à investigação, ocorreu a organização de uma agenda com datas e horários de acordo com a disponibilidade dos convidados para a realização da entrevista de forma individual. Para participar das entrevistas de forma que os objetivos da investigação fossem alcançados, foram selecionados e convidados profissionais da equipe técnico-pedagógico, equipe multidisciplinar, docentes, instrutora de LIBRAS (Surda) e auxiliar de classe (Surda). Totalizaram um número de 11 entrevistados, todos profissionais atuantes na escola pesquisada, apresentando formação e atuação específica dentro da Unidade Escolar. De acordo com a tabela 1, os profissionais entrevistados foram codificados com a letra P, seguida de um número de identificação:

Tabela 1: Codificação e Descrição dos Entrevistados

Ident	Idade	Formação	Tempo de Atuação na Escola	Função Exercida
P1	52	Formação de Professores/ Cursando Ensino Superior	30 anos	Dirigente de Turno
P2	26	Concluindo Bacharelado em Educação Física	3 anos e meio	Auxiliar de Classe
P3	49	Letras e Literatura/ Neuropsicologia Educativa/ Psicopedagogia	30 anos professora e 9 anos Psicopedagoga	Professora de Português e Psicopedagoga
P4	48	Pedagogia/ Psicopedagogia	4 anos	Orientadora Educativa
P5	52	Formação de Professores e Pedagogia	20 anos	Docente I
P6	51	Letras/ LIBRAS	5 anos	Instrutora de LIBRAS
P7	41	Formação de Professores, Ciências Biológicas e Supervisão Escolar	18 anos	Docente I
P8	50	Letras /Literatura	30 anos	Docente I e Docente II
P9	48	Fonoaudiologia	16 anos	Fonoaudióloga
P10	33	Formação de Professores e Cursando Pedagogia	7 anos	Docente I
P11	45	Pedagogia, Especialização em Alfabetização de Classes Populares e em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual e Mestranda em Educação de Políticas Públicas	8 anos	Supervisora Escolar

A presença de profissionais com formação pedagógica e técnica atuando na escola demonstra que os alunos podem ser diretamente beneficiados pelo conhecimento e por propostas educacionais apropriadas no atendimento de crianças, jovens e adultos matriculados na escola.

A atuação de profissionais numa escola de educação de surdos requer formação na área da surdez. Verificou-se que apenas uma pessoa entrevistada (P6) apresenta formação específica nessa área: graduação em Letras/LIBRAS, porém a escola oferta de forma contínua e obrigatória, curso

de LIBRAS semanal¹¹, com tempo de 1h e 40min, para todos os profissionais que a trabalham na escola. Segundo o PPP, a equipe escolar se empenha em aprender LIBRAS através de aulas ministradas por professores surdos (instrutores de LIBRAS) devidamente habilitados para o exercício dessa função de ensino de LIBRAS, além de cursos de aperfeiçoamento ministrados dentro e fora do espaço escolar, por profissionais da área, com objetivo de atualização de conhecimentos e aprimoramento da prática educacional.

Constatou-se que três profissionais entrevistados (P1, P3 e P8) atuam na escola há 30 anos e, portanto, participaram de todo o processo inicial de formação da escola na busca da identidade própria, percorreram esses anos construindo, modificando e adquirindo novos saberes para a prática pedagógica na educação de surdos. As demais pessoas entrevistadas atuam na unidade escolar em tempo inferior há 20 anos, porém observamos durante as entrevistas, que as mesmas apresentam conhecimento na área da surdez e na busca de ações que permitem uma educação de qualidade para todos os alunos surdos.

Verificou-se que, dentre os 11 entrevistados, cinco são docentes I e II¹² e atuam diretamente em sala de aula ministrando as aulas de acordo com sua formação e segmento escolar. A entrevistada P6 exerce a função de instrutora de LIBRAS, que atende os alunos matriculados na escola com a disciplina de

¹¹ O Regimento Escolar prevê em seu artigo 118 a garantia de capacitação e aperfeiçoamento em LIBRAS para toda a comunidade escolar. A escola oferta o curso semanal obrigatório, de acordo com a exigência de tempo de formação prevista pelo Plano de Cargos e Salários do município de Cabo Frio e pela necessidade de formação pessoal.

¹² O professor docente I é habilitado para atender alunos da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o docente II, com formação superior em área específica da licenciatura, é habilitado para atender os alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

LIBRAS, ou seja, ensinando língua de sinais com estrutura gramatical e as especificidades da língua e da cultura surda, e atua também com cursos de LIBRAS para professores, funcionários e familiares, respeitando os níveis de formação e aprendizagem do grupo.

Em relação às entrevistadas que atuam como equipe técnico-pedagógico (P3 e P11), destaca-se o trabalho exercido na unidade escolar como garantia de atendimento de qualidade para o aluno. A Orientadora Educacional¹³ (P3) acompanha o desenvolvimento do aluno em todo seu processo escolar, em suas dificuldades de aprendizagem e em outras áreas e também faz a ligação entre a família e a escola, objetivando a participação de todos no processo de aprendizagem do aluno. A Supervisora Escolar¹⁴ (P11) atua diretamente com os professores com planejamentos, projetos e ações pedagógicas para promover um melhor desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Compõem o quadro de profissionais entrevistados os técnicos que fazem parte da equipe multidisciplinar, que atualmente é composta por uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga. A entrevistada P9 realiza atendimentos fonoaudiológicos das crianças matriculadas (Regimento Escolar, art. 35) e atua como responsável pela área de comunicação dos surdos, que não se restringe à oralidade e escrita, mas que oferta estímulos à aquisição da língua de sinais. A entrevistada P3, exercendo sua função de psicopedagoga, realiza atendimentos às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem,

¹³ O Regimento Escolar, em seu artigo 30, define que “Ao Orientador Educacional compete organizar o processo educativo-pedagógico integrado à realidade sócio cultural, favorecendo o desenvolvimento do ser cidadão”.

¹⁴ O artigo 24 do Regimento Escolar define que “O Supervisor Escolar é o responsável pelo trabalho técnico-pedagógico relacionado ao estabelecimento de ensino, atuando como elemento de ligação entre a SEME e a escola”. A sigla SEME significa Secretaria Municipal de Educação.

aplicando métodos e técnicas que atendam as necessidades dos alunos, em consonância com suas atribuições especificadas no Regimento Escolar (art.42).

Uma questão de relevância no quadro profissional da escola é a presença de uma auxiliar de classe (P2) surda atuando na unidade escolar. Além de sua função de auxiliar o aluno que apresenta deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (Regimento Escolar, art. 41, §1º), possibilita trocas significativas e estímulos linguísticos em língua de sinais.

Em resposta positiva às leis que asseguram qualidade educacional, inclusive aos alunos com deficiência em atendimento em escolas inclusivas ou escolas especiais, destaca-se a capacidade de um novo olhar, novos pensamentos e novas atitudes promovendo sempre a reestruturação da escola para que ela atenda de forma coerente, justa e eficaz os alunos que necessitam de atendimento educacional diferenciado.

Nenhuma escola pode excluir um aluno alegando não saber com ele atuar ou não ter professores capacitados. Toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos (MEC, 2006, p.12).

Tendo em vista que as leis devem ser respeitadas e estar em pleno vigor, vale ressaltar que a atuação de profissionais devidamente habilitados e capacitados, recebendo formação permanente na escola pesquisada, promove mudanças em toda a estrutura da escola, especificamente nas propostas e ações pedagógicas em atenção aos alunos surdos, propiciando sempre a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da pessoa surda.

3.1.1 Profissionais da Escola e Suas Funções

Os entrevistados demonstraram clareza ao discorrer sobre suas atribuições profissionais na escola e isso revela o nível de consciência e comprometimento de cada um com o trabalho que se pretende desenvolver na unidade escolar.

Alguns profissionais não atuam diretamente com os alunos em sala de aula, mas oferecem suporte pedagógico para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade de apoio aos alunos, professores e pais e/ou responsáveis dos alunos.

A partir do quadro 2, a seguir, são explicitadas e descritas as funções dos profissionais entrevistados, bem como suas dificuldades e sugestões para resolução dos problemas presentes:

Quadro 2: Práticas Profissionais dos Entrevistados

Id.	Atribuições	Dificuldades	Sugestões
P1	Organizar o turno, direcionar alunos e professores e dar suporte pedagógico.	Assumir vários tipos de funções e exigências burocráticas do sistema.	Menos burocracia e mais ações práticas.
P2	Auxiliar o aluno e professor.	Professor sem LIBRAS.	Presença de Intérprete.
P3	Contribuir para minimizar as dificuldades em relação à aprendizagem.	Falta dos alunos aos atendimentos e ausência dos pais no acompanhamento escolar.	Maior parceria das famílias com a escola.
P4	Acompanhar e ajudar no desenvolvimento do aluno e estabelecer parceria família/escola.	Profissionais não habilitados e sem LIBRAS e falta de intérprete	Profissionais habilitados e maior participação de pais e responsáveis.

P5	Atuar como professora do 1º ao 5º ano, manhã e tarde.	Alunos com outras deficiências além da surdez, sem língua de sinais e material pedagógico precário.	Profissionais da saúde detectando deficiências, encaminhando e orientando a família; parceria saúde-educação e acesso precoce à língua de sinais.
P6	Ensinar LIBRAS aos alunos e profissionais da escola.	Falta de material didático e livros em LIBRAS e bom acesso à internet.	Mais professores surdos, acesso a materiais apropriados para surdos, formação/capacitação com profissionais do INES.
P7	Professora de sala de aula com função alfabetizadora.	Falta de língua de sinais.	Tempo maior de aula (tempo integral), com mais aulas de LIBRAS.
P8	Ensinar língua portuguesa.	Conhecimento de vocabulário e compreensão da L2.	Ações práticas de estímulos à leitura e escrita.
P9	Atendimento fonoaudiológico.	Diagnóstico tardio da surdez e falta de apoio familiar	Maior apoio do poder público, viabilizado acesso ao diagnóstico e atendimentos.
P10	Professora de sala de aula.	Aquisição de conhecimento, de língua de sinais e entrada tardia na escola.	Adquirir recursos acessíveis aos surdos.
P11	Coordenar os trabalhos pedagógicos com os professores, mediar os projetos e colaborar com a qualidade educacional dos alunos.	Professores com resistência às mudanças e ao cumprimento das obrigações de sua função.	Práticas pedagógicas com perspectivas mais atuais, trabalhar não esquecendo as especificidades dos surdos: língua, cultura e vivência.

Para manter a estrutura organizacional da escola, P1 se apresenta como responsável por acolher os alunos do turno e encaminhá-los para as salas de aula. Cabe a ela também contribuir com a parte pedagógica, principalmente nas especificidades linguísticas e culturais, oferecendo suporte para a nova coordenadora. Aponta como dificuldades enfrentadas na sua atuação na

escola, o acúmulo de funções e a burocracia do sistema. Para melhorar a prática mediante o exposto, sugere: *“Menos burocracia, menos papelada, mais atitudes, mais práticas que é o que a gente precisa”*. (P1)

A entrevistada P2 apresenta contribuições relevantes para os surdos e o fato de ser surda, possibilita trocas e avanços em relação à língua de sinais. Atua apoiando o professor no desenvolvimento das atividades, na confecção de materiais pedagógicos, ajudando os alunos na realização das atividades e orientando-os em língua de sinais. Defende a necessidade do professor aprender LIBRAS para estabelecer comunicação com os surdos e assim poder desenvolver melhor seu trabalho junto a esse professor, minimizando as dificuldades. Sugere também, a presença de intérprete de LIBRAS para auxiliar os professores na atuação em sala de aula:

“Aqui eu acho que precisa de intérprete que saiba LIBRAS, lógico, para poder auxiliar professor no ensino das disciplinas (P2)”.

Com o objetivo de garantir o desenvolvimento escolar dos alunos, P3 procura acompanhá-los em seu processo de aprendizagem e auxiliá-los em suas dificuldades durante os atendimentos. Além do trabalho direto com os alunos, no compromisso com a formação permanente de cada um, tem a missão de estabelecer a parceria família/escola, que é um fator importante para o desenvolvimento do aluno e para dar suporte ao trabalho desenvolvido. Considera prejuízo ao seu trabalho, a falta dos alunos aos atendimentos e a dificuldade com a participação e envolvimento dos pais no processo escolar dos filhos. Pensando num trabalho mais eficaz menciona:

“Maior parceria das famílias com a escola. Os pais poderiam acompanhar, ajudar e cobrar os filhos em casa em relação as tarefas escolares como também demonstrar interesse na aprendizagem escolar de seus filhos”. (P3)

Como parte integrante da equipe multidisciplinar com P3, a entrevistada P9 realiza atendimentos fonoaudiológicos às crianças proporcionando estímulos linguísticos. Reconhece que a maior dificuldade que encontra é o diagnóstico tardio da surdez, que implica a privação de conhecimentos linguísticos, comprometendo o desenvolvimento cognitivo e social. Ressalta ainda, como dificuldade “(...) a falta de apoio e a constância das famílias em reforçar o atendimento, em reforçar o aprendizado da criança surda fora da escola”. (P3)

Duas profissionais entrevistadas compõem o quadro de profissionais técnico-pedagógicos¹⁵ da escola, assegurando apoio à equipe diretiva no cumprimento da legislação sobre o ensino e na orientação recebida pela SEME (Regimento Escolar, art. 9º). P4 e P11 desenvolvem um trabalho pedagógico de suporte ao aluno, ao professor e às famílias, principalmente em relação às áreas de maiores dificuldades para o surdo.

Como dificuldades na prática pedagógica, P4 pontua o desrespeito do sistema público ao enviar profissionais sem LIBRAS para uma escola bilíngue e também a falta de intérprete, previsto no Regimento Escolar. Para melhorar a prática pedagógica recomenda “Profissionais devidamente habilitados e maior participação de pais e responsáveis”.

No desejo de ter um perfil pedagógico comum, P11 trabalha diretamente com os professores realizando periodicamente coordenação com atendimento às suas necessidades pedagógicas, verificação de conteúdos aplicados e mediando projetos. “É uma garantia de qualidade e um suporte

¹⁵O Inspetor Escolar, Supervisor e Orientador Educacional funcionam como elo de ligação entre a equipe da SEME e a Unidade Escolar. (Regimento Escolar, art. 22)

aos professores da UE¹⁶". P11 ressalta que, dentre muitas dificuldades que encontra na sua função, a maior delas é a resistência dos professores às mudanças.

"(...) eles têm dificuldades de entender mudanças, é muito forte o grupo, o grupo quer trabalhar o tempo todo da mesma forma. Então, qualquer proposta de inovação ela é automaticamente rejeitada". (P11)

Para contrapor essas atitudes, sugere uma reflexão e um olhar diferente sobre as práticas pedagógicas, respeitando as especificidades dos surdos e a necessidade dos alunos em receber informações atuais e fundamentais para seu desenvolvimento linguístico, cultural e social.

A entrevistada (P7) especifica sua atribuição de professora e faz uma consideração pertinente sobre o tempo de alfabetização dos alunos. Entende-se que o processo de alfabetização de alunos surdos necessita de um tempo maior para acontecer:

"Eu sou professora, estou em sala de aula trabalhando com as disciplinas de língua portuguesa, matemática, artes e leitura. Então, eu trabalho ministrando essas disciplinas; é um trabalho diário com a turma fazendo a função de alfabetizadora, de 1º ano, sabendo que essa alfabetização ela é mais longa".

Compreende-se com a fala e postura de P7, que o processo de alfabetização do surdo depende muito de questões linguísticas e metodológicas e, por isso, requer um período maior para que a criança avance nesse processo e seja alfabetizada. Ela atribui as dificuldades no seu trabalho à chegada de crianças sem língua de sinais na sua turma de atuação (1º ano do Ensino Fundamental).

¹⁶ A referência Unidade Escolar recebe a abreviatura UE.

“Então, é muito difícil você tentar, você ensinar o português, a língua portuguesa sem ter uma língua materna, sem ter uma língua estruturada para eles. Então, existe a dificuldade de comunicação, a dificuldade de comportamento, a dificuldade em estabelecer regras que eles precisam. Leva um tempo maior para tudo isso”. (P7)

Mediante essas dificuldades, P7 considera também importante o tempo integral com mais aulas de LIBRAS, para que esses alunos que chegaram sem língua tenham acesso mais rápido à língua de sinais, tornando-se fluentes.

As demais entrevistadas foram objetivas na descrição de suas atribuições na escola. Uma informou sua atuação em sala de aula (P10), outra especificou o atendimento, como a atribuição de ensinar língua portuguesa (P8) e outra ainda, atuar no ensino das disciplinas de matemática, português e artes numa turma de 5º ano e com geografia, ciências e história no 3º ano. (P5)

Na atribuição de professora, P10 aponta como dificuldade ao seu trabalho, o ingresso tardio da criança na escola sem língua de sinais e sem comunicação. Para se trabalhar essa dificuldade é preciso pensar em meios e recursos pedagógicos:

“Falta de recursos: eu acho que a gente tem uma grande dificuldade de ter materiais acessíveis ao surdo, como imagem, figuras em língua de sinais, vídeos apropriados para eles”. (P10)

Em relação à prática profissional, P8, professora de língua portuguesa, acredita que as maiores dificuldades encontradas estão relacionadas às limitações no desempenho dos alunos no conhecimento de vocabulário e na compreensão do processo de escrita da Língua Portuguesa. Nesse contexto, indica *“(...) um maior estímulo à leitura, das discussões em grupo, uma análise das construções textuais, estímulo à leitura e escrita de um modo geral, rodas de leitura, contação de histórias”*.

A entrevistada P5 considera como dificuldades o trabalho com alunos que, além da surdez, apresentam outras deficiências e, conseqüentemente chegam

sem língua de sinais e ainda se deparam com uma sala de aula com poucos recursos materiais visuais e tecnológicos. Frente a essa realidade menciona:

“Na minha visão teria que ser um conjunto: saúde e educação para essas crianças virem para a escola mais cedo para ter contato com a língua de sinais mais cedo. Se tem outras deficiências, a saúde ter o suporte para encaminhar essas famílias para determinadas funções de fisioterapia, psicopedagogo. Teria que ter sim, um trabalho multidisciplinar pra gente ter mais facilidade quando encontrar esse aluno na sala, saber qual o caminho a gente percorrer para fazer com que tenha um êxito melhor na escola e na sociedade também”. (P5)

Como P2, a entrevistada P6, também é surda e traz grandes contribuições para a escola e para cada aluno surdo. Ela exerce a função atuando com a disciplina de LIBRAS para as crianças da educação infantil até os alunos do ensino médio e também ministrando cursos de LIBRAS para todos os que trabalham na escola. Apresenta como dificuldades, a falta de material didático em LIBRAS e a falta de uma boa internet para a apresentação de vídeos para os alunos. Além de sugerir a aquisição de recursos materiais em LIBRAS, ressalta a importância de professores surdos atuando na escola.

“Precisa aqui mais professores surdos aqui na escola. Aqui maior é o grupo de ouvintes, então precisa de mais professores surdos, para o surdo ter consciência da língua de sinais”. (P6)

Em qualquer situação educacional, as dificuldades detectadas permitem reflexão e geram propostas de mudanças para que, de forma dinâmica e pedagógica, atendam os objetivos de oferta de uma educação que garanta o pleno desenvolvimento do educando.

3.2 FAMÍLIA

A família exerce uma função de suma importância na vida de uma criança. No seio de uma família, sendo o filho ouvinte ou surdo, ela deve assumir o papel de conduzir a formação do filho em relação à sua identidade, personalidade, comportamento, educação e mediar o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e cultural (Oliveira, 2010; Quadros, 2008).

Na relação com a família e na interação com o outro, ocorre à transmissão de conhecimentos e vivências que interferem diretamente no seu processo de desenvolvimento linguístico.

A entrevistada P2, quando perguntada sobre a participação da família no processo de estimulação e escolarização da pessoa surda, relatou sua experiência familiar, sua história enquanto surda. Contou que sua mãe trabalha como diretora de escola inclusiva, mas que nunca teve contato com pessoas surdas na escola. Com o seu nascimento, preocupou-se em como se comunicar com a filha, procurou ajuda de fonoaudiólogo para oralizá-la e começou a fazer curso de LIBRAS “escondida”. Aos nove anos de idade, através de uma tia, P2 conheceu uma escola de surdos, se interessou e pediu a mãe para estudar nessa escola porque tinha um profundo desejo de aprender. No início, achou estranho LIBRAS, porque os sinais eram difíceis, mas os alunos e amigos foram ajudando, o interesse aumentando e tudo fluiu, até concluir o 3º ano do ensino médio. Essa experiência despertou o desejo de trabalhar na escola de surdos e o seu sonho se realizou e sua família se sente grata por essa conquista.

Todo esse processo de participação e acompanhamento familiar oferece suporte para o desenvolvimento da criança surda e, por isso, P2 reconhece e agradece sua família:

“Todo professor sabe LIBRAS, sabe a importância de se relacionar com as crianças, professor e aluno, é importante aprender, mas agradeço a minha família por quê? Tiveram foco: ‘minha filha é surda, eu vou levar, vou procurar, vou procurar ajuda. É um ano, dois anos e ela foi aprendendo, aprendendo tudo e eu achei muito legal porque ela se sentiu segura e eu também’”. (P2)

A missão da família no processo de desenvolvimento da criança é de mediadora de vivências que estimulam as crianças em vários momentos, ambientes e situações diversas de aprendizagem. Essa participação envolve conscientização, determinação e busca de possibilidades de comunicação, de troca, de relação entre os membros da família. Nesse entendimento, P8 defende a participação da família como essencial e que o sucesso da criança depende dessa interação entre eles.

Na visão de P4 algumas famílias se preocupam com os filhos e procuram acompanhá-los e estimulá-los, mas outras consideram obrigação da escola desempenhar o papel que cabe somente aos pais, como orientá-los, educá-los. Acredita ainda que a família deveria participar mais, pois percebe nos alunos, principalmente nos adolescentes cujas famílias não sabem LIBRAS, o desejo de conversar com os familiares. Ressalta que, por isso, a escola oferece curso de LIBRAS às famílias para que, através da língua de sinais, possa interagir e se comunicar melhor com os filhos.

“Então, dentro de casa, a língua de sinais não existe, é uma outra comunicação que eles tentam criar com o filho. Então, a família precisa se atentar pra isso, que o filho tem essa necessidade e que ela precisa aprender a falar com o filho através da língua de sinais”. (P10)

Constatou-se, a partir da entrevista de P3, que poucas famílias se interessam em participar e acompanhar os atendimentos na escola:

“Tem pais que iniciam o tratamento na escola, no caso, cheio de entusiasmo, mas aos poucos vai perdendo o interesse e não participa mais”. (P3)

P11 ressalta também que a escola se propõe a trazer a família o tempo todo para que juntos possam contribuir com a mesma proposta, mas que em qualquer escola se encontra a realidade de pouco comprometimento da família com a escolarização do filho. Na realidade da escola pesquisada, P11 afirma encontrar algumas famílias que matriculam os filhos para socializar, para estar num ambiente deles sem compreender que cada criança tem potencial para se desenvolver se for estimulada e apoiada também pela família.

“Então, acho que a participação da família é fundamental na vida de qualquer criança e não é diferente do surdo”. (P11)

P7 entende que a família também precisa compreender a importância e a necessidade de aprender LIBRAS para se comunicar e acompanhar o ensino do filho não atribuindo essa função à escola:

“Seria perfeito se todas elas entendessem a importância desse trabalho, da mesma maneira que os pais ouvintes com os filhos ouvintes.” (P7)

Quando os pais não aprendem a se comunicar, a criança pode ser privada da linguagem e de aprender com as vivências no ambiente em que vive (MEC, 2006).

Na visão como profissional, mas também um desabafo como mãe de aluno surdo, P5 considera a família refém pela falta de noção do que é ter um filho deficiente, de não saber o que fazer com o filho surdo. Muitas vezes, o tempo de descoberta dos variados recursos para atender o surdo é longo e a criança perde. A família precisa conhecer esses recursos e por isso, a importância da saúde orientando e encaminhando.

“Com esses conhecimentos, a família procuraria os recursos que seriam cabíveis: não quero língua de sinais, quero protetizar, quero implantar (...) tem

que ter uma equipe multidisciplinar dentro do hospital, da clínica, para orientar os pais que tem filhos com deficiências e o que não acontece”. (P5)

Na vivência educacional da escola pesquisada, P9 chama a atenção para a presença de dois grupos de familiares: um que compreende o que a surdez acarreta e procura se empenhar em conhecer e ajudar o filho e outro que fica passivo sem se comprometer com o desenvolvimento do filho, ficando satisfeito apenas com o que ele recebe na escola. Nesse contexto, P6 discorre:

“Precisa aprender a Cultura Surda, a língua de sinais, a comunicação em LIBRAS. Na escola ensina, mas a família tem que ter um comprometimento junto com a criança, conhecer os sinais e a criança se desenvolver; se não tem isso, a criança fica à margem. (...) A família ouvinte precisa se inserir nessa Cultura Surda para encontrar seus pares nas associações, festas, encontros de surdos, igreja, onde tem surdos, intérpretes, para que eles aprendam e tenham essa aquisição da língua de sinais”.

3.3 EDUCAÇÃO DE SURDOS

De acordo com o PPP da escola, a equipe escolar, no uso de suas atribuições e consciente de seu papel no processo educacional do aluno surdo, propõe objetivos, metas e ações norteadoras para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que atenda às necessidades de cada aluno surdo respeitando suas especificidades e necessidades peculiares (UNESCO, 2008).

O fato de desejar realizar um trabalho de qualidade, não significa que este seja desenvolvido sem interferências oriundas de fatores que podem prejudicar ou interferir negativamente, não permitindo o alcance de seus objetivos. A complexidade na realização de um trabalho educacional que seja eficaz perpassa várias esferas que compõem o todo e é preciso a participação de todos: gestores, professores, funcionários e familiares dos alunos.

P3 e P4 pontuam a importância da participação da família na escola, acompanhando e demonstrando interesse pela aprendizagem dos filhos. Nesse sentido, o documento Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce (1995) destaca o papel fundamental que a família exerce no desenvolvimento da criança e ressalta a necessidade de receber apoio e orientação dos profissionais envolvidos no processo de intervenção. Todo esse acompanhamento visa garantir que todo o trabalho desenvolvido possa ter continuidade em casa.

Uma questão que demonstra preocupação aos profissionais da escola está relacionada ao poder público que deve atuar permitindo que as leis se cumpram e a educação seja garantida como forma de promoção da pessoa em todas as etapas de seu desenvolvimento.

Fato importante a ser considerado por P9 é a falta de apoio do sistema público, especialmente em relação a atendimentos médicos, diagnósticos e tecnologias específicas para a surdez, pois na realidade dos alunos da escola, os mesmos não são beneficiados com esses núcleos de atendimentos.

“Eu acho que deveria ter como é uma escola pública, ter um maior apoio do poder público”. (P9)

Outra questão relevante na educação de surdos defendida nas entrevistas é o acesso à língua, os recursos que permitem esse acesso e a utilização de práticas voltadas ao cotidiano dos alunos surdos. Nesse contexto, P2 defende a presença de intérprete de LIBRAS como suporte aos professores e P11 defende, que a prática educacional precisa partir daquilo que é mais significativo e atual para o aluno, as situações vivenciadas por ele e as apresentadas pela sociedade em geral:

“Isso que eu procuro pensar, na utilização de perspectivas mais atuais, no sentido de, por exemplo, estar mais antenado nas questões do futuro, da

atualidade, de trabalhar mais voltada para reciclagem, coisas mais de construção, de uma escola mais viva e tem momentos que a gente consegue esse avanço (...).” (P11)

Notou-se nas entrevistas que os profissionais entrevistados apresentam um olhar diferenciado e apurado em relação às questões da surdez, especialmente no que é essencialmente importante para o processo de desenvolvimento pessoal e educacional dos alunos. As sugestões apresentadas também visam melhorar o desempenho profissional, a dinâmica das práticas educacionais e o comprometimento de todos os envolvidos no processo de educação de surdos.

A educação na vida de uma pessoa é geradora de inúmeras construções que acontecem desde o momento do nascimento. Através dela, a pessoa se desenvolve, integra-se à sociedade e alcança uma formação e a realização pessoal (MEC, 1998).

O papel da escola é de contribuir com a superação das dificuldades que a surdez acarreta na vida de uma criança, adaptando o trabalho pedagógico às suas possibilidades, promovendo, há todo momento, aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento (Poker, 2002b; Marchesi, 2004).

Ao abordar essa questão, Quadros (1997) afirma que a escola que propõe uma educação bilíngue deve considerar a realidade psicossocial, cultural e linguística de seus alunos surdos, contribuindo para que toda a comunidade escolar¹⁷ esteja engajada na proposta educacional, visando assegurar que a

¹⁷ O PPP da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho faz a seguinte composição da Comunidade Escolar: alunos com surdez, professores (ouvintes e surdos), Instrutores de LIBRAS, funcionários de apoio (ouvintes e surdos), Equipe Técnico-Pedagógica (Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Inspetor Escolar e Coordenador Pedagógico), Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagogo e Equipe Diretiva.

escola garanta o desenvolvimento do surdo, a aquisição da língua de sinais e a integração com a comunidade surda.

Uma das propostas da escola pesquisada é a atuação de profissionais acompanhando e realizando intervenções para o desenvolvimento do aluno. Aproximadamente 82% das entrevistadas consideram fundamental o trabalho da fonoaudióloga, psicopedagoga e psicóloga atuando na UE. É imprescindível uma equipe multidisciplinar oferecendo suporte para o professor e beneficiando o aluno em seu desenvolvimento.

“A equipe agrega valores sempre positivos na escola. Somos olhares distintos, cada área tem uma forma de lhe dar, de observar a dificuldade do surdo”. (P9)

“(...) as intervenções terapêuticas são necessárias para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, no que se refere à capacidade, a comunicação, primeiramente, no caso, como também nas questões de atenção, memória, sociabilidade, afeto. Tudo isso a gente procura trabalhar”. (P3)

Para que a escola possa atender às demandas de seus alunos, a equipe multidisciplinar trabalha com aluno mediante suas dificuldades e necessidades específicas.

Outro ponto interessante levantado por P5 e P7 é a questão da escola integral. Na visão delas, uma escola com propostas de tempo integral permitiria que os atendimentos com a equipe multidisciplinar ocorressem no contraturno, ou seja, fora do horário de sala de aula para que os alunos não tivessem perdas dos conteúdos trabalhados pelo professor. P7 destaca ainda, a importância da fonoaudióloga possibilitando que a criança seja oralizada, faça leitura labial e adquira entendimento de mundo; da psicóloga atuando junto com a família para que ela conheça o filho, entenda suas necessidades e o estimule sempre, principalmente no acesso a LIBRAS.

“Só com uma equipe que tenha o entendimento da surdez, né, que tenha LIBRAS também, porque ela vai estar diretamente com esse aluno, que tenha

comprometimento com esse trabalho e aí é que a gente vai conseguir realmente fazer uma educação de surdos muito melhor". (P7)

Nas respostas identificamos que todas concordam com as intervenções de apoio ao aluno surdo na escola, porém duas entrevistadas, P6 e P8, discordam apenas da atuação da fonoaudióloga atualmente, tendo em vista que hoje, a escola procura trabalhar com uma proposta bilíngue com L2 apenas na modalidade escrita. Em sua fala, P6 expõe que a fonoaudióloga cobra muito e que apenas o aluno que deseja ser oralizado deve optar pelo atendimento.

Oferecer aos alunos surdos informações de forma adequada permite a aquisição do conhecimento. A dificuldade de acesso as informações acontecem porque as recebemos através de diferentes meios de comunicação em que a pessoa surda fica privada (Marchesi, 2004).

No contexto escolar, a criança surda está exposta às inúmeras informações necessárias ao seu desenvolvimento e, especialmente daquelas que proporcionam seu desempenho acadêmico. Cabe à escola proporcionar um ambiente rico em estímulos e viabilizar ações necessárias à aprendizagem através de propostas pedagógicas adaptadas às possibilidades da criança surda (Marchesi, 2004; Oliveira, 2010).

Numa reflexão sobre a prática pedagógica educacional na escola pesquisada, as entrevistadas sugerem mudanças visando o melhor desempenho dos alunos surdos.

Quadro 3: Propostas de Mudança Escolar (parte 1)

Id.	Escola Integral e Bilíngue	Estimulação Precoce e Educação Infantil	Estimulação Linguística e Aquisição de LIBRAS	Capacitação dos Professores	Orientação e Capacitação dos Pais
P1			X	X	
P2		X			
P3		X			
P4		X			
P5				X	
P6			X		
P7	X		X		
P8					
P9	X		X		X
P10		X			
P11		X	X		X

Quadro 3: Propostas de Mudança Escolar (parte 2)

Id.	Recursos Visuais e Tecnológicos	Intérprete na Escola	Professor Bilíngue	Professor Surdo	Apoio Multidisciplinar
P1		X			
P2					
P3					
P4	X				
P5	X		X		
P6			X		
P7				X	
P8	X				
P9					
P10					
P11					X

Foi constatado que a maioria das entrevistadas aborda a questão da estimulação linguística e a aquisição da língua de sinais como ações necessárias para a escola desenvolver melhor um trabalho com os alunos.

“(...) você ter mais oportunidades de aperfeiçoar a língua, né, com mais professores surdos, com mais aulas de LIBRAS, aulas voltadas para essa aquisição mesmo da língua. (...) Eu acho que a língua é o principal fator que deve ser estimulado o máximo possível para que ele tenha o domínio de mundo, para que ele conheça o mundo na língua dele”. (P7)

Ainda sobre o aspecto da aquisição da LIBRAS, P1 e P6 ressaltam que os alunos necessitam de um tempo maior de aula de LIBRAS para melhorar seu desempenho na aquisição da própria língua. P1 acrescenta ainda que, a escola deve garantir a presença de intérprete de LIBRAS contribuindo com todo esse processo de aquisição da língua de sinais.

Outra questão levantada por P3, P4, P10 e P11 é a importância dada à detecção precoce da surdez para que ocorra, inicialmente, um trabalho de intervenção precoce seguido de atividades pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

“Desde pequeno, estimular o desenvolvimento global principalmente no que tange o déficit cognitivo”. (P3)

O desafio na educação de crianças é uma pedagogia centrada na e para a criança, respeitando suas diferenças. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (MEC, 1998) contempla a escola como um lugar de acolhida e suporte às diversidades das crianças, apoio de instituições e especialistas, possibilitando um trabalho de estimulação precoce na educação infantil.

A entrevistada P11 lembra que a escola já ofereceu estimulação precoce no passado e que hoje, a educação infantil faz a diferença na vida do surdo porque ele começa seu primeiro contato com a cultura surda, com a língua de sinais, com a equipe multidisciplinar proporcionando estímulos e auxiliando-o

em várias áreas do desenvolvimento, ajudando-o em suas dificuldades e em seu processo de aquisição do conhecimento.

Outro fato que corrobora com ações que promovem o desempenho do surdo levantado por P4, P5 e P8 é a questão dos recursos didáticos e tecnológicos, especialmente os recursos visuais que atendam às especificidades dos surdos provocando interesse e aprendizagem.

A escola precisa compreender de que forma as crianças surdas se sentem estimuladas e aprendem. Além dos estímulos para aquisição da língua, a utilização de recursos e estratégias pedagógicas são fundamentais na aprendizagem (Gil, 2005).

Verificou-se também que as entrevistadas P7 e P9 apresentam como sugestão à educação de surdos numa proposta bilíngue, a escola em tempo integral para que os alunos se beneficiem da proposta que garante formação acadêmica, aquisição da L1 e L2 e atendimento multidisciplinar.

Para garantir o atendimento educacional de alunos surdos, principalmente na questão da aquisição da língua de sinais, são necessárias muitas mudanças no ambiente escolar, mas vale destacar a formação de professores bilíngues, professores surdos e intérpretes (Fernandes, 2010).

Seguindo essa linha de pensamento, as entrevistadas (P1, P2 e P5) discorrem sobre a importância da capacitação e formação dos profissionais da escola, principalmente na utilização da língua de sinais. P1 ressalta também a necessidade da presença de intérprete de LIBRAS atuando na escola.

“Quanto aos profissionais é a questão de atualização, de formação que é o que eu acho que todos nós precisamos. A gente tem que estar aprendendo constantemente”. (P1)

Sobre esse aspecto, outro fator relevante é a proposta da escola de atender, orientar e capacitar os pais acerca da surdez e suas possibilidades. P9

e P11 afirmam que a presença de pais orientados e capacitados, contribui positivamente com a educação dos filhos. Dizeu & Caporali (2005) destacam a participação da família no processo de desenvolvimento dos filhos trazendo suporte e positivos resultados à sua aprendizagem, especialmente no seu desenvolvimento linguístico.

Como a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, ou seja, nascem em famílias ouvintes, essas famílias precisam aprender a língua de sinais para se comunicar com a criança e assim ela ter sucesso na aquisição da sua língua (Goldfeld, 2001). A família orientada e capacitada irá utilizar a língua de sinais como função comunicativa e assim a criança estará aberta às novas aquisições a partir do seu desenvolvimento linguístico (Dizeu & Caporali, 2005).

A língua nasce pela necessidade do ser humano de ter um sistema linguístico que o permite se comunicar expressando seus pensamentos, ideias, sentimentos e ações refletidas. Para os surdos, a língua de sinais é o seu meio de se comunicar e se integrar nos ambientes de socialização (Quadros, 1997).

A aquisição de uma língua indica que, através da linguagem, a pessoa alcança significações de tudo o que está ao seu redor, a compreensão de mundo e atribui significado às suas experiências e vivências (Góes, 2012).

Diante do exposto sobre a importância e as possibilidades do desenvolvimento linguístico da pessoa surda, as entrevistadas se posicionaram sobre as estratégias utilizadas na escola para estimular linguisticamente à criança surda. Quase todas as respostas apontam como estratégias a língua de sinais e a utilização de recursos visuais.

“As estratégias seriam visuais, de imagens. Um trabalho com imagens e a própria língua de sinais”. (P9)

“A gente trabalha muito com jogos e atividades práticas (...) também vídeos, brincadeiras e o tempo todo língua de sinais”. (P10)

No entendimento das entrevistadas P7, P8 e P11, a utilização de recursos visuais e lúdicos como, brincadeiras, jogos, histórias em língua de sinais são atividades de estimulação da língua para as crianças: *“(...) usar todos os apetrechos de criança mesmo, todas as brincadeiras, do lúdico para ensinar essa língua.” (P7)*

Em relação aos alunos maiores, P7 ressalta o uso do lúdico ligado aos seus interesses e assuntos do cotidiano:

“(...) utilizar a vida deles para a gente estar trabalhando essa língua. Eu acho que isso é fundamental: usar o dia-a-dia deles, para aprimorar, ensinar e aprimorar a língua”. (P7)

P11 relata que a escola recebe crianças pequenas e que é perceptível o ganho delas com a estimulação linguística através de recursos variados acompanhados da língua de sinais, dando sentido à existência da escola pesquisada.

“As estratégias e ferramentas são variadas. Se desenvolve a linguagem com recursos visuais, atividades sócio-educativas, imagens, uso de imagens o tempo todo, uso de sinais. Manter sempre o contato visual com a criança surda e, acima de tudo, trabalhar muito com o concreto, deixá-la manusear, fazer experiências, perceber emoções e expressá-las”. (P3)

Um ponto apresentado por P4 como um entrave, é que os recursos visuais acompanhados da língua de sinais devem ser mais utilizados na escola, porém a Secretaria Municipal de Educação não provê esses recursos que precisam ser mais explorados para atender melhor os alunos em seu processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento em diversas áreas.

A partir de suas falas, P5 demonstra insatisfação e ao mesmo tempo dificuldade em relação às estratégias para estimular as crianças. Ela pontua que a única estratégia da escola é a atuação de uma professora surda

ministrando curso de LIBRAS para os professores e assim, cada um busca a melhor forma para estimular a aprendizagem. Como estratégia pessoal, utiliza e explora a língua de sinais e recursos visuais que contribuam para a comunicação mais fluente dos surdos.

Em análise das colocações das entrevistadas sobre o desenvolvimento acadêmico dos surdos, verifica-se que a maioria entende que a criança recebendo a intervenção precoce poderá ter um desenvolvimento melhor. P3 defende que a estimulação proporciona o desenvolvimento de potencialidades e habilidades do aluno surdo, como também na formação da identidade, atitudes e sua condição social.

“Eu acho que sim, porque elas vão estar mais atentas, mais abertas ao conhecimento, ao estímulo. Então, eu acho que isso vai oferecer seu desempenho acadêmico”. (P8)

“Sim, acredito! Porque o bom desenvolvimento acadêmico depende do bom desenvolvimento linguístico e cognitivo e, logo a formação do pensamento, as habilidades psíquicas do aluno surdo. Então, se for bem estimulado desde bebê vai ter um bom desenvolvimento acadêmico”. (P3)

No ponto de vista de P11, existe uma fase apropriada para estimular a criança e esses estímulos promovem aprendizado, conhecimento de mundo, formação pessoal, entendimento. Existem estudos que consideram os três primeiros anos de vida essenciais para que ocorra a aprendizagem de línguas e alerta que, a partir dos sete anos, esse processo de aprendizagem torna-se mais difícil (MEC, 2006). P10 relata que trabalha com uma turma onde os alunos surdos apresentam outras deficiências além da surdez, chegam à escola depois de 30 anos de idade com muitas dificuldades e limitações. Essa realidade dificulta um bom desempenho acadêmico. O aluno que chega à educação infantil e é estimulado desde pequeno tem melhores condições de sucesso futuro.

As entrevistadas P1 e P4 acreditam que a estimulação precoce da língua contribui com o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois permite comunicação, compreensão e viabiliza o processo de aprendizagem.

“Tem que ser igual ao ouvinte para ter um futuro, para o futuro é importante ter um estímulo precoce para uma aprendizagem profunda da língua de sinais”. (P6)

Em uma fala relevante, P7 pontua que não há como atribuir o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos à estimulação precoce, pois não há dados estatísticos e, na realidade da escola pesquisada, os alunos chegam, em sua maioria, em idade avançada. O que realmente se pode constatar é que a ausência de estimulação causa danos à criança que chega à escola sem língua, com hipóteses linguísticas fragmentadas e, portanto, não apresenta um bom desenvolvimento linguístico. Assim como P7, a entrevistada P5 relata sobre os alunos filhos de pais surdos que apresentam desenvolvimento diferente em relação à língua, demonstrando mais desenvoltura, entendimento e atenção.

“Mais ao longo prazo eu não acredito que só isso vá fazer a diferença, que só uma estimulação precoce que vai garantir o desenvolvimento acadêmico satisfatório, a gente tem ao longo da vida, várias e várias questões aí: a família estando junto, o empenho do aluno, o trabalho dos professores, o trabalho da escola, o trabalho junto, essa parceria escola e família. Então, não, não... acho que atribuir a estimulação precoce esse ganho todo em desenvolvimento acadêmico, eu acho que é, eu acho que é muito. Muitos fatores, não só ele, mas muitos fatores englobando isso daí”. (P7)

O ambiente escolar é responsável pela aprendizagem sistemática de conteúdos que proporciona o desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas sua função não se limita a essa aprendizagem sistemática, pois a escola oportuniza a formação global do cidadão. Quadros (2008) menciona que algumas famílias consideram que após o ingresso na escola, a criança

apresenta melhor desenvolvimento, pois começa a se comunicar em língua de sinais.

3.4 ESTIMULAÇÃO PRECOCE

A criança surda precisa estar exposta a um ambiente que estimule a aprendizagem da língua de sinais, ao desenvolvimento socioemocional para a formação de sua identidade, a vivência familiar e experiências com o meio em que vive, oportunizando a formação de conceitos e visão de mundo (Quadros, 1997).

Desta forma, a criança necessita de ambientes com recursos visuais que estimulem a aprendizagem e a interação, como garantia de superação de suas necessidades auditivas. O acesso à educação infantil torna-se necessário, é garantido por lei no Brasil, mas nem sempre esse ingresso na escola garante a interação linguística à sua volta, a aquisição da sua língua e, consequentemente poderá provocar dificuldades cognitivas relacionadas à linguagem (Goldfeld, 2001).

O contato tardio com a língua pode ocasionar atrasos no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social de uma criança. Sendo assim, a escola entrevistada, no momento atual, se propõe atender crianças a partir da educação infantil, visando um trabalho pedagógico e multidisciplinar de estimulação para que os alunos alcancem um melhor desenvolvimento em várias áreas, especialmente na linguística e acadêmica.

As profissionais entrevistadas se posicionam positivamente sobre as contribuições da estimulação precoce para o desenvolvimento das crianças

surdas. P7 ressalta que, assim como as crianças ouvintes estimuladas se desenvolvem conforme as fases do desenvolvimento, as crianças surdas com a estimulação precoce conseguem da mesma forma um pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

“Eu acho que contribui muito pro desenvolvimento da criança, é claro! Acho que em todos os sentidos: tanto afetivo, quanto emocional, cognitivo e principalmente, linguístico”. (P8)

A entrevistada P5 nos lembra que uma criança ouvinte começa a ser estimulada ainda no ventre da mãe através de conversas, da música, da voz do pai e da mãe. A criança que já nasce surda não tem esses estímulos e suas perdas são consideráveis. Para que ela se desenvolva é necessário um processo que implica comprometimento da família e um trabalho profissional de acordo com a opção da família para o melhor desenvolvimento do filho. Daí a importância de ser estimulada desde criança e estar inseridas na língua de sinais para adquirir conhecimento e se desenvolver cognitivamente.

“Bom, possibilita o desenvolvimento da criança minimizando ou superando as dificuldades linguísticas”. (P4)

Sobre o aspecto acima abordado, P3 contribui acrescentando que muitos pais só vão detectar as perdas auditivas no período do desenvolvimento da fala onde ocorrem os atrasos no desenvolvimento por falta de conhecimento e orientação profissional. Além desses fatores que ocasionam atrasos, P11 ressalta que, como não há o trabalho de estimulação precoce na escola, ela acaba recebendo a criança na educação infantil e realizando as intervenções possíveis para que a criança surda obtenha ganhos significantes para seu desenvolvimento.

As entrevistadas P2 e P6 corroboram com as abordagens levantadas, relatando que é preciso estimular a criança com imagens, atividades visuais,

conversas sobre a vida da criança, com estratégias específicas em LIBRAS para o aluno surdo, como também em português, conforme a proposta bilíngue.

“(...) a gente vai simplesmente dar informações para que o aluno venha a aprender: gerar no aluno aquela curiosidade, aquele momento ali, mesmo que seja na brincadeira, aquele momento de aprendizagem, para que possa inserir o ensino da LIBRAS justamente e todo o trabalho num só conjunto. O objetivo é o aprendizado do aluno. Então, assim eu acredito que o estímulo, tendo o professor com língua de sinais, a criança pode evoluir muito mais”. (P10)

Nessa mesma abordagem, P7 considera que a estimulação precoce para crianças surdas deve ter como base a aquisição da LIBRAS, uma introdução à língua.

“Da mesma maneira que a criança ouvinte tem a sua mãe falando, ensinando as palavras e ela começa a perceber tudo ao seu redor com a língua dela, a criança surda também deveria ter esse direito (...) o principal trabalho é o de língua.” (P7)

Ela acredita que o estímulo precoce na língua da criança permitirá o desenvolvimento linguístico que se espera de toda a criança.

“Você já tem o prejuízo da primeira língua, de conhecimento de mundo dessa criança, de formação de hipóteses, de questionamentos e de desenvolvimento da linguagem dele e ainda tem, quando chega na escola para aprender as disciplinas. Então, é muito complicado você não ter língua. Eu acredito que a estimulação precoce com a língua de sinais desde bebezinho poderia modificar esse quadro na criança surda”. (P7)

A oferta de um programa de atendimento de estimulação precoce de crianças surdas depende de um diagnóstico precoce, para que as intervenções no processo de estimulação contribuam amplamente para o desenvolvimento da criança, inclusive na aquisição da língua de sinais, a partir de ambientes ricos em estímulos, de apoio de profissionais (terapeutas e educadores) e a participação da família (Isaac & Manfredi, 2005; Nascimento, 2010; Oliveira, 2010).

Com o diagnóstico da surdez e o acompanhamento em diferentes áreas do desenvolvimento da criança, torna-se mais fácil minimizar ou até mesmo evitar prejuízos psicológicos, cognitivos, sociais e nas habilidades acadêmicas (Poker, 2002b).

As Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (MEC, 1995) destacam, além da promoção de atividades e recursos para estimular as crianças, a integração da saúde, educação e assistência social, garantindo atendimento multiprofissional adequado às necessidades e especificidades de cada criança e cada família acompanhada.

Além de um processo de escolarização diferenciado, que atende às necessidades do aluno surdo, faz-se necessário um programa de orientação à sua família e programa de conscientização da comunidade escolar e comunidade em geral, que complementam e auxiliam o seu processo educacional, criando condições para sua integração social efetiva e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (Poker, 2002b, p.2)

Na visão de P3, a estimulação precoce possibilita à criança alcançar um desenvolvimento linguístico adequado à sua faixa etária, tendo como recurso estímulos linguísticos variados, especialmente através de estímulos visuais.

P8 ressalta um alerta de que muitas famílias descobrem tardiamente a surdez do filho e este passa muito tempo sem comunicação e sem estímulos, sendo que a infância é a fase propícia para estimulá-lo visando seu desenvolvimento pleno.

“Bom, a estimulação precoce é importantíssima para o desenvolvimento tanto linguístico, cognitivo e social da criança surda. A estimulação precoce vai possibilitar acelerar o desenvolvimento dela para que não fique nenhuma lacuna no desenvolvimento”. (P9)

A surdez é considerada algo complexo porque a pessoa surda não recebe estímulos através do canal auditivo e essa ausência de estímulos prejudica a linguagem, o pensamento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da

criança. Portanto, é compreensível a preocupação das entrevistadas com um trabalho de estimulação precoce para proporcionar um bom desenvolvimento dos alunos surdos.

P5 relata que há um vídeo circulando no facebook onde a mãe começa a ensinar a língua de sinais para o bebê, ou seja, iniciou o trabalho de sinalização em LIBRAS e pelo olhar o bebê é estimulado a aprender. Para ela, esse processo de estímulo linguístico em língua de sinais é o começo para o desenvolvimento cognitivo da criança. P11 lembra que a criança hoje sai do hospital com o teste da orelhinha¹⁸ que permite saber se a criança é surda, se tem perdas auditivas ou não. Tal procedimento indica possibilidades de encaminhamentos e atendimentos com profissionais que ofertarão condições de um melhor desenvolvimento da criança surda, além do apoio à família.

O processo de estimulação precisa ultrapassar limites. Todos os ambientes em que a criança surda esteja presente, precisa apresentar estímulos variados que contribua com seu desenvolvimento, com aprendizagens.

P1 e P10 abordam a importância da estimulação mediante a conscientização familiar e as condições de oferta de estímulos à criança como uma contribuição fundamental ao processo de aprendizagem e aquisição da língua de sinais.

“Para mim é imprescindível, muito importante que eles já desde bebê já recebam essa questão da língua que é muito importante para o desenvolvimento deles e principalmente para que a família também receba esse apoio da língua, que seja oferecido o curso aqui, inicial já para que ele

¹⁸ A triagem auditiva neonatal universal (teste da orelhinha) é recomendada pois avalia todos os recém-nascidos e não apenas aqueles com indicadores de perda auditiva. (Isaac e Manfredi, 2005)

possa em casa, a família possa em casa estar dando esse suporte de apoio à escola". (P1)

A criança, ainda nos seus primeiros meses de vida, depende da mãe para assimilar e entender o que está acontecendo à sua volta. Em sua relação com a mãe desde o olhar, a amamentação, o balbucio, o choro, a fala da mãe, vai estabelecendo significados. Essas vivências familiares possibilitam o desenvolvimento do pensamento da criança, mas quando a criança não está exposta a essas experiências significativas, as perdas são consideravelmente grandes e prejudiciais para ela. Urge a necessidade da descoberta precoce da surdez, da aceitação da família e do conhecimento de meios de proporcionar o desenvolvimento e o acesso a LIBRAS (Oliveira, 2010).

De acordo com essa relação da criança com a mãe, seja ela surda ou ouvinte, P7 expôs sua opinião sobre a estimulação precoce, considerando a aquisição da língua importante e que, as crianças ouvintes estão sempre em contato com a língua desde pequeno através da vivência familiar e outros recursos, como a televisão. No caso da criança detectada surda, não é possível o mesmo processo ou a mesma exposição que a criança ouvinte, ela necessita receber estimulação para surdos e a família aprender LIBRAS para ensinar também ao filho.

P7 ainda menciona:

"A gente vê a diferença entre crianças (...), crianças surdas com pais surdos e crianças surdas de pais ouvintes. Então, crianças surdas, eu tenho em minha sala de aula, né, a diferença de criança que desde pequena cresceu com a língua de sinais e a criança que cresceu sem língua nenhuma. Então, a percepção, tudo dessa criança de língua, é muito mais rápido do que você ter que aprender com quatro, cinco, seis, sete anos, às vezes, essa língua. Então, a estimulação precoce com crianças surdas é primordial, a gente tem que brigar por isso, porque é muito importante".

O diagnóstico precoce da surdez permite que a criança tenha acesso aos acompanhamentos multiprofissionais, intervindo no seu desenvolvimento linguístico, social e educacional, pois os estímulos ambientais apropriados para a pessoa surda, a participação da família no processo e o trabalho terapêutico e educacional são favoráveis ao desenvolvimento global da criança surda (Isaac & Manfredi, 2005).

Marchesi (2004) pontua que o diagnóstico precoce oferece à criança a oportunidade de receber estímulos educacionais desde o momento do diagnóstico e, esse apoio educacional permite um melhor desenvolvimento da criança surda.

Finalmente, é preciso destacar a importância da educação que a criança recebe. Quando a educação é adaptada às suas possibilidades, isto é, quando se utiliza os meios comunicativos de que a criança necessita, facilita-se o conjunto de suas aprendizagens (Marchesi, 2004, p.176).

Ao obter um diagnóstico precoce, receber atendimentos de estimulação precoce e na sequência frequentar a educação infantil é o que defendem os profissionais entrevistados da escola pesquisada. Todos consideram importante que a criança surda receba atendimentos de estimulação precoce na escola, antes mesmo do período da educação infantil, para que a criança já receba estímulos através do contato com a língua de sinais, no relacionamento com outras pessoas surdas ou ouvintes que utilizam a LIBRAS, na vivência de experiências e estímulos variados e no acompanhamento da família no trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola.

Uma das entrevistadas (P3) considera o trabalho de estimulação precoce na escola um caminho para direcionar a criança no ambiente educativo a partir de experiências e estímulos que provocam mudanças no comportamento para que proporcione seu desenvolvimento cognitivo.

“(...) quanto mais cedo à criança for estimulada, ela recebe esse estímulo, vai ser melhor para seu desempenho, para sua interação, para sua expressividade. Acho que quanto mais cedo, melhor”. (P8)

Outra entrevistada (P6), por sua vez, pontua que o processo de receber estímulos, aprendizagens e desenvolvimento de uma criança, seja ela ouvinte ou surda, é o mesmo para que não haja atrasos e perdas significativas. Assim como a criança ouvinte, a criança surda precisa entrar na escola cedo e receber estímulos linguísticos através de professores dominantes de LIBRAS.

Algumas entrevistadas expõem a importância da estimulação precoce na escola, ressaltando que esse atendimento às crianças surdas possibilita o contato e a aquisição da língua de sinais. Na escola, a criança tem um modelo linguístico a partir da dinâmica de atendimentos com professores e equipe terapêutica que utilizam a língua de sinais e a família também recebe esse suporte de língua de sinais para acompanhar o filho.

“Aí tem que, tanto os professores quanto a equipe terapêutica, justamente, fazer com que a criança surda adquira a língua no tempo adequado pra ela começar a se desenvolver linguisticamente para que não haja atraso na linguagem e nem na cognição”. (P9)

Quase que num desabafo, duas entrevistadas lamentam a perda do direito de ter estimulação precoce na escola porque era um espaço de referência no atendimento de crianças desde os primeiros meses de vida. A decisão de não ofertar mais o atendimento precoce na escola partiu da Secretaria de Municipal de Educação e esse entendimento não é o da escola, da sua equipe escolar, porque o ambiente escolar para surdos favorece que os profissionais tenham conhecimento específico na área da surdez e em língua de sinais que é fator importante e determinante para o desenvolvimento da criança: a estimulação em língua de sinais.

“(...) essa criança na escola, desde pequena, com profissionais que trabalham com surdos, além desse conhecimento, existe a possibilidade também dessa criança estar em contato com outras crianças surdas que também é muito saudável, é bom que ela veja outras crianças brincando, conversando em língua de sinais”. (P7)

Ainda sobre este aspecto, P11 defende que a estimulação precoce na escola, além de atender às necessidades da criança e garanti-la o direito de ser assistida desde o nascimento, permite que a família se integre ao ambiente recebendo orientações e suporte para conhecer as possibilidades para o filho e decidir o melhor caminho: uso de aparelhos auditivos, implante coclear, língua de sinais.

Oliveira (2002) menciona que o trabalho de intervenção precoce visa o desenvolvimento da criança (psicológico, afetivo, social) desde a fase de bebê, junto à sua família.

Acreditamos que a intervenção precoce pode ajudar os pais a descobrir quem é seu filho, enxergar suas possibilidades, acreditar, almejar e lutar por um futuro melhor para essa pessoa, que como todo cidadão, deve ter garantido seus direitos. (Oliveira, 2010, p.6)

Diante disso, não podemos deixar de considerar o ambiente adequado que acolha as crianças e favoreça as trocas simbólicas entre os surdos, sua língua, sua identidade, sua cultura. E a escola é esse espaço propício para o surdo se desenvolver (Poker, 2002b).

3.5 PROPOSTA BILÍNGUE

A abordagem educacional por meio do bilinguismo propõe a utilização da língua de sinais, língua que o surdo pode adquirir naturalmente e a língua da

comunidade ouvinte, contribuindo na vivência escolar e social da pessoa com surdez (Goldfeld, 2001).

Pesquisas revelam que o bilinguismo atende melhor às necessidades dos alunos surdos, pelo respeito à cultura, a aquisição natural da língua e a exposição à ambientes favoráveis à aprendizagem escolar (Damázio, Alvez & Ferreira, 2010).

Goldfeld (2001) ressalta ainda que, a criança exposta à língua de sinais pode se beneficiar pelos estímulos que proporcionam um melhor desenvolvimento linguístico e cognitivo. Por isso, a aquisição da língua de sinais deve ocorrer ainda na infância, a partir do diagnóstico de surdez.

Com o bilinguismo, a língua de sinais favorece o surdo na formação de sua identidade e na capacidade de refletir e tornar-se pessoa consciente de suas diferenças e seus direitos e deveres como todo o cidadão. Com o domínio de LIBRAS, destaca-se também o ensino da língua majoritária do país em que vivem, configurando a abordagem educacional bilíngue LIBRAS/Português que proporciona experiência histórico-cultural, autonomia nos espaços sociais, ampliação do campo de comunicação, cidadania (Góes, 2012; Botelho, 1998).

As entrevistadas se posicionaram com muita clareza sobre a Educação de Surdos em uma proposta bilíngue. Consideram a educação bilíngue essencial e ideal para a aprendizagem, a comunicação, o conhecimento de mundo, o respeito às especificidades da pessoa surda. A questão da aquisição da língua de sinais para o surdo torna-se primordial para sua capacidade de aprendizagem e para o acesso às informações.

“Então, a língua de sinais é um único meio dele conseguir entender o mundo e a partir desse entendimento de mundo ele conseguir consolidar os conteúdos que são apresentados na escola”. (P7)

“A língua de sinais garante esse respeito à identidade surda que é a primeira língua do surdo”. (P3)

Ainda sobre a proposta bilíngue, as entrevistadas P2 e P6 ressaltam a importância da L1 e L2, que são línguas diferentes, mas que precisam caminhar juntas. Uma das entrevistadas, P6, *“não descarta a língua portuguesa porque é importante para a sociedade, para a comunicação, para o dia-a-dia dos alunos no trabalho, na empresa, na sociedade”*.

De acordo com o bilinguismo, o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita proporciona a interação dos surdos com os ouvintes, à aquisição de conhecimentos sobre a cultura de seu país e a integração com a sociedade (Botelho, 1998).

No entendimento da entrevistada P4, o bilinguismo é a proposta da escola pesquisada, mas o atendimento ao aluno surdo ainda não está adequado devido o sistema público que não garante o cumprimento da legislação. Menciona, como exemplo, a cobrança da língua portuguesa formal que o surdo não consegue adquirir, esquecendo-se que a primeira língua dele é a LIBRAS. Ainda segundo P1, acontecem pesquisas, esforços e lutas por parte da escola para que ela seja efetivamente bilíngue, mas existe a questão das leis que não são cumpridas tornando a proposta uma utopia.

“Bom, eu acredito que seja o ideal quando se pensa em respeitar as especificidades da pessoa surda, mas eu penso também que a gente está muito longe desse ideal, ainda falta muito pra gente alcançar verdadeiramente uma proposta que podemos considerar bilíngue”. (P8)

Nas respostas de algumas entrevistadas, identificamos que elas apontam algumas dificuldades em relação à proposta bilíngue na prática escolar. Uma dificuldade levantada por P9 de grande relevância é o diagnóstico precoce da surdez, porque considera importante a aquisição da língua materna (L1) dentro do período de desenvolvimento da criança. Segundo Goldfeld (2001), a aquisição precoce da língua de sinais, ou seja, no período de desenvolvimento semelhante ao da criança ouvinte na aquisição da língua oral, atenua atrasos

na linguagem e todas as consequências nas áreas de atenção, memória, formação de conceitos e outras.

Outras questões abordadas por P5 são a presença de uma maioria de alunos surdos com outros comprometimentos sem atendimentos específicos, dificultando a aprendizagem e o processo de alfabetização; a importância de uma sociedade bilíngue, facilitando a relação com o surdo; a estrutura da escola com uma grade curricular de disciplinas que determina peso maior (60%) ao português e peso menor (30%) à língua de sinais.

Face ao exposto, observou-se preocupação e inconformidade da entrevistada P5 sobre a prática bilíngue na escola: *“Que escola bilíngue é essa? Para mim, não é escola bilíngue”*.

Essas abordagens sugerem que a escola precisa avançar para ser totalmente bilíngue e tais reflexões impulsionam para a busca de meios e estratégias que permitam que uma prática pedagógica bilíngue seja garantida no contexto escolar.

Ainda sobre esse mesmo aspecto, P5 destaca ainda que numa escola bilíngue é preciso ter a língua bem fluente, a presença de profissionais e professores surdos atuando diretamente com o aluno em sala de aula e uma estrutura com profissionais e familiares envolvidos para o êxito dessa escola. P11 contribui com o pensamento de uma escola bilíngue, apontando a importância de uma proposta de uma escola integral para oferecer os atendimentos aos alunos com mais qualidade visando melhor desempenho.

Na educação de surdos com abordagem bilíngue é imprescindível que professores, profissionais e familiares estejam engajados nesse processo e tenham consciência da importância de estarem comprometidos com o trabalho bilíngue e, acima de tudo, que compreendam que a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento da criança surda (Goldfeld, 2001).

A escola deve promover esse espaço linguístico, capacitando profissionais e familiares e viabilizando a inserção dos surdos em comunidades surdas.

Nota-se que, nas entrevistas, a questão da aquisição da língua de sinais vem sendo pontuada com relevância por todas as pessoas entrevistadas. Relacionando a importância dada à língua de sinais com a presença de profissionais bilíngues na escola, prevalece o entendimento de que é primordial a atuação desses profissionais capacitados, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno surdo, como podemos verificar em algumas colocações:

“Então, pra mim, a língua de sinais é primordial para o surdo. Tem que ter a atuação desses profissionais! Quanto mais profissionais com língua de sinais dentro da escola o ganho melhor pra eles. Isso é lógico”! (P5)

“Muito importante, pois a presença de profissionais bilíngues favorece a comunicação do surdo, propicia o ambiente linguístico, onde o surdo vai adquirir sua identidade linguística e a conviver com a língua de sinais e o português, que é a segunda língua”. (P3)

“(...) isso demonstra respeito pelos surdos e é uma forma, uma garantia de realmente quando se deseja um ambiente em que as duas línguas são utilizadas”. (P8)

Outras entrevistadas, por sua vez, reafirmam a importância e a necessidade da presença de profissionais bilíngues na escola trabalhando em todos os momentos com a língua de sinais. Para isso, a escola precisa estar estruturada e a equipe preparada dominando a língua do surdo. (P10) O surdo precisa estudar em uma escola onde todos possam conversar com ele, onde todos tenham acesso à língua de sinais para aprender, tendo como foco os alunos. (P7)

O surdo que chega à escola sem língua precisa do professor para aprender a LIBRAS e também de outros profissionais usuários da língua, mas o contato

maior do aluno é com o professor que precisa ser bilíngue para ter mais condições de trabalhar com ele.

“Então, eu enquanto professor, eu tenho que estar capacitado para trabalhar com esse aluno surdo e a minha principal capacitação é saber a língua de sinais. Então, não existe escola bilíngue sem professores e profissionais bilíngues”. (P7)

Dentro de uma escola de Educação de Surdos com uma proposta bilíngue, de acordo com P9, o surdo deve encontrar um espaço linguístico favorável ao seu desenvolvimento e esse aluno considera os professores e profissionais que utilizam a sua língua o modelo para trocas de conhecimento, diálogos, conversas sobre questões do mundo, sobre valores humanos.

Num tom de desabafo e reclamação, P6 se mostra preocupada com a presença de professores que chegam à escola sem saber a língua de sinais dificultando assim, o aprendizado do aluno:

“O surdo reclama. É direito do surdo, ter um professor ou um intérprete dentro da escola de surdos. E muitos professores são contratados sem língua de sinais. Aí não sabe de nada, aí fica impossível o surdo aprender, se desenvolver”. (P6)

Uma abordagem relevante feita por uma entrevistada, P6, é que essa relação da criança surda, do aluno surdo com profissionais surdos dentro da escola permite percepção, reflexão e aceitação do ser surdo. Essa vivência e oportunidade de trocas entre os surdos adultos e as crianças, possibilitam a construção da identidade, o entendimento e aceitação do ser surdo e um melhor desenvolvimento.

Há o entendimento de todas as entrevistadas que, num ambiente escolar onde a maioria dos profissionais são ouvintes, a presença de profissionais surdos se caracteriza pelo exemplo e modelo para os alunos, pela identificação cultural e linguística. P7 destaca que o surdo adulto traz o conhecimento para os alunos e esse conhecimento não é somente linguístico,

mas cultural e também promove a capacitação dos profissionais ouvintes, especialmente no aprendizado da língua de sinais.

Ainda sobre esse aspecto da aquisição da língua de sinais, Goldfeld (2001) ressalta a importância da criança surda adquirir a língua materna, de preferência, pelo contato direto com os surdos que dominam a língua.

“É esse o modelo: o surdo mais velho ele passa para os surdos novos, para as crianças um modelo linguístico”. (P9)

“Nós temos professores surdos, nós temos funcionários surdos, familiares surdos, isso sim é uma comunidade onde você tem a troca”. (P11)

Em uma de suas falas, P3 relatou que a presença de profissionais surdos atuando e interagindo com os alunos surdos traz para a escola a veracidade e a confiabilidade de um trabalho pautado na qualidade para os surdos, promovendo o acesso à língua de sinais, conquista da identidade surda, emancipação e respeito ao surdo.

É importante destacar o pensamento da entrevistada P8 que considera a atuação de profissionais surdos essencial para promover o conhecimento da língua de sinais em sua essência e valorizar essa língua em pleno uso com uma função social. Outra fala ressalta que o aluno surdo foca no profissional surdo porque esse contato oferece para ele um suporte: *“tem toda a cultura, esses questionamentos e situações próprias deles, então o aluno vai se espelhar no profissional ou professor.” (P10)*

Numa vertente diferente de olhar a presença de surdos atuando na escola, P1 destaca que é necessário ter mais profissionais surdos dentro da escola na vivência de questões linguísticas, comunicativas, culturais e sociais dos surdos. Ressalta a atuação de funcionários surdos que foram alunos da escola contribuindo positivamente no dia-a-dia da escola.

A proposta bilíngue visa à prioridade e o respeito à língua de sinais, a identidade do surdo e os seus direitos. Portanto, o surdo precisa de acesso à língua de sinais e de vivências com a comunidade surda (Gesueli, 2006).

Nessa perspectiva educacional, a presença de professores e profissionais surdos e também profissionais ouvintes bilíngues na escola mediando trocas, viabilizando informações, possibilitando o desenvolvimento linguístico cultural e social da criança surda é imprescindível. A criança surda necessita desse contato precoce com o adulto surdo que domina a língua de sinais visando à aquisição da língua materna e assegurando a identidade e a cultura surda (Goldfeld, 2001; Skliar, 2001).

3.6 DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/ 2015) assegura educação de qualidade que atenda às necessidades específicas da pessoa com deficiência adotando medidas que promovam o desenvolvimento acadêmico e social por meio de métodos, técnicas pedagógicas e uma gama de recursos apropriados. No caso da criança surda, é preciso favorecer as funções comunicativas, a interação com pessoas surdas, o currículo adaptado que atenda às suas necessidades e os fatores ambientais que estimulam e interferem na aprendizagem (Marchesi, 2004).

Para a escola oferecer um atendimento de qualidade ao surdo ela precisa conhecer seus alunos, suas habilidades, suas necessidades e as áreas em que encontram maiores dificuldades para se desenvolver. Acerca disso, constatou-se que as entrevistadas pontuam que as dificuldades dos alunos surdos estão

nas áreas linguística, comunicativa, cognitiva, de conhecimento de mundo, de atraso no ingresso na escola e nas disciplinas curriculares.

P5 destaca a importância da saúde em parceria com a família e a educação a partir da detecção de surdez, não retardando o início dos atendimentos num trabalho multidisciplinar e acesso cedo à escola para ter contato com a língua de sinais. Reafirma a necessidade de um conjunto de parcerias e ações para que o aluno surdo tenha êxito melhor na escola e na sociedade.

Na abordagem de P5, o interessante seria uma escola em tempo integral, para que a criança e a família recebessem o atendimento num determinado período do dia para aprender a língua de sinais e, no outro momento, a criança estar em sala de aula, na educação infantil. Considera que toda essa dinâmica de atendimento terapêutico e educacional proporciona a aceleração da aprendizagem da criança e mantém a família inserida no contexto da língua de sinais para acompanhar o desenvolvimento do filho.

Numa reflexão sobre as dificuldades dos surdos detectadas na escola, P10 considera dois ambientes distintos: o ambiente escolar e o social. O ambiente escolar se torna propício a eles pelo fato de ser uma escola de surdos e isso facilita a convivência, a identificação de si mesmo e do uso de uma língua comum a todos. Quanto ao ambiente social, destaca-se a dificuldade das pessoas se comunicarem com o surdo pela questão linguística, acarretando dificuldades para o surdo estar inserido na sociedade.

“Falta acessibilidade, falta intérprete, falta família, participação dentro de casa porque precisa ter comunicação”. (P2)

Uma abordagem relevante destacada por P6 é a dificuldade de aprendizagem ocasionada pelo atraso no ingresso do surdo na escola. Entende-se que esse atraso traz consequências e grandes perdas para seu desenvolvimento enquanto pessoa.

“É difícil a idade atrasada, fica em casa anos às escondidas. Começa na escola com 30 anos, 50 anos a ingressar na escola de surdos, ainda não consegue aprender, demora, é muito difícil. (...) A entrada da pessoa surda na escola tardia prejudica a aprendizagem em língua de sinais”. (P6)

A realidade acima exposta vem sendo minimizada por ações efetivas de políticas educacionais que contemplam uma educação de qualidade, necessidades individuais e as diversas situações da realidade de cada pessoa. (Declaração de Salamanca, 1994)

As entrevistadas P3, P5 e P11 apontam as áreas de dificuldades dos alunos surdos a partir de uma visão curricular. Destacam a língua portuguesa (L2) por não ser a primeira língua do surdo e por se tratar de uma língua complexa e detalhista e a matemática pela dificuldade na abstração, que pode ser minimizada pela funcionalidade de recursos visuais e concretos. Ainda em relação à língua portuguesa, P9 considera a L2, seja na modalidade oral ou escrita, o maior obstáculo para o surdo, principalmente para aqueles que apresentam outros tipos de comprometimento.

Na visão de P4, o surdo apresenta muita dificuldade na área de conhecimento de mundo até mesmo pelo fato de que a ausência de LIBRAS no seio da família impede a comunicação e a troca de informações e situações do dia-a-dia, tendo que a escola assumir também esse papel. P7 corrobora com esse pensamento através de uma fala reflexiva onde pontua várias situações encontradas na realidade escolar:

“Eu acho que o surdo que chega sem língua, sem ter esse conhecimento de mundo, sem ter uma família que o apóie, que esteja buscando também essa língua, que esteja buscando que o filho cresça e que ele tenha um conhecimento, deixando só para a escola todo o trabalho, eu acho que esse surdo vai ter dificuldade em todas as áreas porque ele não foi trabalhado, ele está ali isolado”. (P7)

Completando sua fala, P7 evidencia a importância de parceria da escola, família e equipe multidisciplinar atuando em conjunto para que o aluno supere as dificuldades e destaca a língua de sinais como parte fundamental no processo de minimizar as dificuldades.

“Sim, pois melhora a capacidade de desenvolvimento de suas potencialidades na questão social, nas suas habilidades também, formação de atitudes. Tudo isso, envolve tudo, melhora tudo”. (P3)

A escola tem a missão de buscar meios e traçar estratégias para que os alunos sejam estimulados à aprendizagem, vençam as dificuldades e alcancem sucesso acadêmico. Sendo assim, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e adequadas às necessidades dos alunos visando seu desenvolvimento global.

“Bom, as práticas pedagógicas adequadas, elas sempre visam favorecer o desenvolvimento do aluno surdo nas suas cognições, na parte linguística e social. Ela visa sempre favorecer adequadamente”. (P9)

“Eu percebo que ele cresce rapidamente, começa a deslanchar na comunicação, no seu desenvolvimento cognitivo, em sala de aula, na troca com os colegas. Isso tudo é muito importante”. (P1)

Uma proposta pedagógica refletida, articulada e adequada à realidade dos envolvidos no processo educacional proporciona aprendizagem e desenvolvimento. Sobre esse aspecto, P4 acredita que o aluno se desenvolve melhor quando as práticas pedagógicas são adaptadas às suas necessidades e que a proposta pedagógica da escola seja elaborada focando a necessidade de recursos visuais, possibilitando aprendizagens e superação das dificuldades linguísticas. P2 também acredita que os surdos apresentam melhor desempenho com professores que sinalizam em língua de sinais e utilizam de recursos visuais para aguçar o interesse e estimular à compreensão do que está sendo ensinado.

“Na verdade, a gente tem que estar o tempo todo estimulando esse aluno tendo estratégias de diversas formas”. (P10)

Essa abordagem sobre práticas pedagógicas permitiu que P11 refletisse sobre a importância do trabalho lúdico na educação infantil, onde os professores utilizam a brincadeira para estimular a aprendizagem de forma natural e constituir noção sobre o mundo. Na fala de P5, constatou-se que, quando a criança perde essa fase de estimulação através de práticas pedagógicas em sala de aula, o desenvolvimento torna-se muito lento. Lamenta que as crianças cheguem muito tarde, inviabilizando muitas vezes, os ganhos que se deseja para cada aluno, apesar de toda a metodologia e recursos utilizados objetivando a aprendizagem.

Numa perspectiva positiva ao desenvolvimento do aluno surdo, P7 pontua que todo o trabalho desenvolvido com embasamento, recursos visuais, uso da língua de sinais e preocupação com a aprendizagem do aluno contribui, satisfatoriamente, para seu desenvolvimento, desde que ele não apresente outros comprometimentos. Ressalta também o apoio da família dando continuidade ao trabalho desenvolvido na escola.

A possibilidade de um atendimento educacional garantindo o desenvolvimento satisfatório perpassa por práticas que proporcionem estimulação, que utilizem recursos comunicativos, que recebam apoio e participação da família, que contribuam com a socialização do aluno surdo (Marchesi, 2004).

3.7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ATENDIMENTOS AOS SURDOS DA E.M. ARLETE ROSA CASTANHO E A TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A análise de conteúdo demonstra a percepção dos profissionais da escola investigada sobre o desenvolvimento dos alunos, de acordo com as categorias elencadas: Atribuições dos profissionais e prática profissional; participação da família no desenvolvimento da criança surda; a Educação de Surdos e as práticas na escola; a Estimulação Precoce de crianças surdas e seu atendimento na escola; Proposta Bilíngue com suas concepções e atuação profissional na área da surdez; Desenvolvimento Acadêmico com a valorização dos atendimentos técnicos e pedagógicos, a estimulação linguística e as ações pedagógicas para atender adequadamente os alunos surdos.

Quadro 4: Categorias e Subcategorias dos Discursos nas Entrevistas

Categorias	Subcategorias
Atribuições dos profissionais	Professores e profissionais habilitados
	Atribuições bem definidas
Prática profissional	Clareza na função exercida
	Dificuldades encontradas no exercício da função
Participação da família	Concepções sobre surdez
	Aprender Língua de Sinais
	Interação pais e filhos
	Mediar desenvolvimento educacional
Educação de Surdos	Estimulação precoce na escola
	Importância do tempo integral
	Aquisição precoce da Língua de Sinais
	Falta de apoio do sistema político
	Discordância: oralizar ou não
Estimulação Precoce	Intervenção profissional
	Apoio às famílias
	Contato precoce com a Língua de Sinais
	Tempo integral para intervenções
	Evitar ingresso tardio para receber estímulos precoces na escola

Proposta Bilíngue	Adequada à Educação de Surdos
	Direito de ser educado em sua língua
	Aquisição da L1 e L2
	Evita atrasos linguísticos e cognitivos
	Profissionais bilíngues na escola
	Conteúdos trabalhados em LIBRAS
	Proposta parcialmente adequada à realidade da escola
Desenvolvimento Acadêmico	Ausência de estímulos linguísticos/privação da Língua de Sinais
	Prejuízos pelo ingresso tardio na escola
	Surdos com outros comprometimentos
	Ações e recursos adequados aos surdos

A escola pesquisada é caracterizada como escola de educação especial de surdos e, dispõe-se a atender os alunos surdos satisfatoriamente, respeitando suas necessidades e particularidades e em atenção às políticas educacionais que reconhecem seus direitos e os ampara a receber atendimento específico e de qualidade (MEC, 2006; Lacerda, 2006).

Para estar inserido numa escola que atenda às necessidades educacionais dos surdos, os profissionais precisam valorizar o fazer pedagógico e participar de formações e capacitações para obter elementos imprescindíveis ao desenvolvimento de um trabalho que respeite e promova o aluno surdo (MEC, 2006).

Para tanto, a entrevista buscou conhecer o perfil de atuação profissional e a prática educacional de cada entrevistada e constatou-se vasto conhecimento na área de educação de surdos e, conseqüentemente a busca de ações pedagógicas condizentes a realidade e necessárias ao desenvolvimento do surdo. Foram relatadas ações pedagógicas e atendimentos específicos para garantir o desenvolvimento educacional, como estimular linguisticamente o aluno, oferecer suporte pedagógico aos professores, auxiliar os alunos em suas dificuldades, proporcionar parcerias família e escola, dentre outras.

Frente a essa realidade constatada, Damázio (2007) corrobora sinalizando que o trabalho pedagógico e o ambiente estimulando o surdo, asseguram ganhos significativos em seu desenvolvimento global. Esse ambiente educacional a favorecer o crescimento do aluno, requer ações que garantam o seu acesso, a permanência e o desenvolvimento, conforme nos aponta a pesquisa bibliográfica e a análise dos resultados das entrevistas.

Ainda nesse contexto, as entrevistadas apontam que, o trabalho pedagógico, busca minimizar as dificuldades encontradas na escola, como: falta de acesso à língua de sinais e de recursos visuais; ausência de intérprete, professores e profissionais com LIBRAS; ingresso tardio na escola; a presença de muitos alunos com outros comprometimentos e pouca participação das famílias no processo escolar dos filhos.

A participação da família no processo de desenvolvimento da criança surda a partir da detecção e encaminhamento ao atendimento precoce é indispensável para proporcionar avanços cognitivos que contribuam na aprendizagem (Goldfeld, 2001). Sob o olhar das entrevistadas, a presença da família mediando o desenvolvimento da criança é fundamental. Cita-se a importância de conhecer questões relativas à surdez para melhor compreensão do filho, a necessidade de aprender a língua de sinais que promove a interação e a comunicação e a presença nos atendimentos de intervenção precoce com profissionais especializados e de todo o desenvolvimento educacional estabelecendo essa parceria família e escola, visando melhor desempenho escolar do filho.

Todas as ações que prezam pelo desenvolvimento do aluno demandam parcerias que permitem diagnóstico precoce, acompanhamento multidisciplinar e estimulação precoce com apoio às famílias, evitando atrasos

cognitivos, linguísticos e educacionais (MEC, 2006; Poker, 2002b; Oliveira, 2010).

Considera-se o entendimento de que as dificuldades e limitações e, conseqüentemente, os atrasos da pessoa surda dependem das possibilidades ofertadas proporcionando seu desenvolvimento. Como nos afirma Góes (2000), tudo está relacionado aos estímulos e às condições de acesso às aprendizagens; nenhuma dificuldade ou fracasso está inerente à surdez. Evidencia-se também, a garantia de profissionais habilitados e de recursos necessários ao ambiente educacional através do poder público em cumprimento às políticas educacionais. Tais fatos levaram as entrevistadas a perceberem que a educação de surdos na escola contempla a importância da estimulação precoce de crianças nos primeiros meses de vida, ainda que essas intervenções só ocorram a partir do ingresso na educação infantil, em discordância ao entendimento da equipe que defende a estimulação de bebês, como ocorria outrora na escola; a necessidade de um período maior de permanência na escola (tempo integral) para os atendimentos específicos e para as aulas com conteúdos curriculares e a aquisição precoce à língua de sinais, fato relevante para o processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) citam a educação especial como uma modalidade de ensino e pontua a disponibilização de atendimentos e de recursos próprios para um melhor atendimento ao aluno.

Para atingir o objetivo de uma educação de qualidade para todos, é necessário o compromisso político para obter recursos necessários às demandas e especificidades do atendimento aos alunos surdos. Souza & Góes (2013) também apontam que, no contexto social e político da inclusão da

peessoa surda, as escolas especiais, ainda amparadas pela LDB, quase não recebem apoio do governo. Essa falta de apoio, ressaltada pelas entrevistadas, pode-se traduzir em dificuldades de realizar um atendimento de qualidade às pessoas surdas através de espaços adequados com recursos que estimulam e garantam a formação do aluno.

A presença da família no processo de intervenção precoce visa conhecimentos sobre a surdez, esclarecimentos e orientações sobre as necessidades de cada criança surda que precisa ser tratada de acordo com suas especificidades. Cabe ressaltar a discordância em relação ao atendimento da fonoaudióloga na escola, no sentido de oralizar as crianças. Houve um posicionamento a favor da oralização e outros contra, em defesa da opção de cada indivíduo ou de sua família, de ser oralizado ou não e alegando que a proposta bilíngue, adotada pela escola, contempla o ensino da L2 somente na modalidade escrita.

A abordagem da pesquisa sobre a categoria Estimulação Precoce concebe a importância do trabalho de intervenção precoce para o desenvolvimento da criança surda em seus aspectos cognitivo, social e linguístico. (Oliveira, 2010)

Goldfeld (2001) acredita que a aprendizagem propicia o desenvolvimento e por isso, pontua que o desenvolvimento depende de fatores sócio-históricos em que a criança está exposta desde o nascimento. Nessa visão, o trabalho de intervenções estimulando às experiências e vivências diversificadas, promove aprendizagens e o desenvolvimento da criança surda.

As profissionais entrevistadas se posicionaram sobre a estimulação precoce no contexto escolar e compreendem que seja primordial o ingresso da criança para receber estimulação precoce na escola, antes mesmo que ocorra o acesso à Educação Infantil, para que, precocemente, seja estimulada

aaquisição da língua de sinais, tenha contato com surdos adultos e recebam a intervenção profissional.

Esse entendimento exposto pela equipe da escola está em consonância com Oliveira (2010) e Isaac & Manfredi (2005), que consideram o trabalho de estimulação precoce um atendimento preventivo com ações e práticas de intervenção, contribuindo com avanços cognitivos, linguísticos, social e, conseqüentemente, com o sucesso acadêmico do surdo.

Ainda nessa abordagem, uma questão relevante na estimulação precoce é a participação da família mediando o desenvolvimento do filho, não atribuindo somente à escola essa função. Com a detecção da surdez, os pais necessitam conhecer os assuntos que envolvem a surdez e, os recursos disponíveis que atendam às necessidades de seu filho; precisa receber orientações da equipe multidisciplinar para melhor acompanhá-lo e aprender a língua de sinais para interagir, se comunicar e direcioná-lo. Essa participação da família e especialmente a aprendizagem da língua de sinais pelos pais é defendida por Quadros (1997), para que ocorra uma interação mais eficaz a partir de vivências mais significativas entre pais e filhos, porém é perceptível nas colocações das entrevistadas, a ausência da família dos alunos participando e acompanhando o desenvolvimento escolar do filho.

O trabalho de estimulação precoce a partir dos primeiros anos de vida é defendido por Nascimento (2010) e Poker (2002b) em atenção à criança surda, que necessita de estar exposta a estímulos que proporcionem aprendizagens e às famílias que precisam de acompanhamento, orientação e suporte para lidar com as possíveis dificuldades com os filhos. Observa-se no relato das entrevistas que esse trabalho de intervenção precoce também é defendido pela escola na certeza das inúmeras contribuições para o

desenvolvimento da criança e para o apoio às famílias que, em sua maioria, é composta de pessoas ouvintes sem conhecimentos na área da surdez.

Uma questão relevante pontuada na investigação é o fato de uma criança surda nascer numa família de pais surdos e apresentar desenvolvimento acelerado e satisfatório, especialmente na área linguística, pelo “contato precoce” com a língua de sinais no ambiente natural e propício à aquisição e na relação com o meio possibilitando interação entre pares, a formação da identidade e de conceitos que favorecem a aprendizagem. Foi relatado que a escola observa, acompanha e atesta esse fato. Nessa visão, Quadros (1997) aborda que há pesquisas onde autores demonstram que crianças surdas filhas de pais surdos apresentam melhor desempenho acadêmico em relação às crianças filhas de ouvintes, principalmente as que não tiveram acesso precoce à língua de sinais.

No que diz respeito aos atendimentos de estimulação precoce na escola, observou-se que, em vários momentos, foi pontuada a importância de um tempo maior de trabalho dentro da escola para melhor atender os alunos sem que tenham prejuízos nos conteúdos curriculares que são essenciais para garantir o desenvolvimento acadêmico. Por isso, destacam a necessidade de escola com tempo integral dinâmica, pressupondo variedade de atendimentos aos alunos dentro da proposta de intervenções multidisciplinares, especialmente na aquisição da língua de sinais através de um tempo maior de aula com o instrutor de LIBRAS. Nessa linha de pensamento, Quadros (1997), ao abordar sobre educação de surdos no Brasil, ressalta que há uma demanda de realizar atendimentos específicos aos alunos fora do horário escolar, evitando prejuízos ao acesso às informações relativas aos conteúdos curriculares de uma escola bilíngue que deve ser os mesmos da escola regular.

A abordagem da pesquisa na categoria Proposta Bilíngue revela que a escola pesquisada propõe o bilinguismo como proposta que mais atende às necessidades educacionais dos alunos surdos, viabilizando o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, na aquisição da língua de sinais (L1) e ensino da língua portuguesa (L2), na comunicação social, especialmente, no ambiente familiar, na formação da identidade e na aquisição de conhecimentos. Quadros (1997) defende o bilinguismo como uma proposta educacional que expõe a criança ao acesso às duas línguas no ambiente escolar e que garante uma estrutura pedagógica que considere os aspectos psicológicos, sociais e linguísticos da criança surda proporcionando seu desenvolvimento global. De acordo com a autora, pesquisas apontam que essa proposta é a mais adequada na educação de surdos.

Na visão de Goldfeld (2001), o bilinguismo também é a melhor proposta na educação da criança surda, pois promove o acesso à língua de sinais evitando atrasos linguísticos e cognitivos e permite o contato com a língua da comunidade ouvinte, proporcionando o convívio e a socialização.

Já Skliar (1997) entende que a educação bilíngue para surdos não se restringe ao conceito de habilidades linguísticas de duas ou mais línguas comuns aos ouvintes. Ele se refere ao direito que a criança tem de ser educada numa língua diferente da língua oficial do seu país, ou seja, ser educada em sua própria língua. No Brasil, a lei 10.436/2002 reconhece a LIBRAS como a segunda língua oficial e, portanto, a criança surda tem o direito de acesso à sua língua, que é oficializada pelo seu país. Constata-se, pelas entrevistas, que os profissionais que atuam na escola defendem o direito do surdo de ter acesso à língua de sinais, sua língua materna, além de receber toda a formação curricular e atendimentos pedagógicos em sua própria língua.

A partir de uma proposta bilíngue, a escola necessita de profissionais que se propõem a adquirir a língua de sinais para que haja trocas relevantes, interação entre as pessoas no ambiente escolar e acesso às informações que proporcionam aprendizagens e sucesso acadêmico (Quadros, 1997). Observa-se, pelas entrevistas, que a escola pesquisada contempla esse ambiente linguisticamente rico pela atuação de profissionais ouvintes bilíngues e profissionais surdos que garantem o respeito pelos surdos, a valorização da língua e seu pleno uso com função social e educacional.

Um fator relevante a ser destacado sobre a proposta bilíngue na escola pesquisada é que há o entendimento de que a proposta ainda não está adequada em relação à prática no atendimento ao aluno pela falta de apoio do sistema público, suporte organizacional e pedagógico para que a legislação e as propostas educacionais de atendimentos sejam cumpridas, os direitos dos alunos garantidos.

Na categoria sobre a escola e o desenvolvimento acadêmico, nota-se uma preocupação e o interesse de se ter uma escola que atenda às necessidades específicas das crianças surdas como garantia de seus direitos à cidadania e uma educação de qualidade. Sá (2011) se posiciona em relação a ter escola como um direito de todos, porém uma escola que seja diferente em sua estrutura e propostas em atenção e respeito às especificidades de cada pessoa e de todos.

Quadros (1997) corrobora com esse entendimento, afirmando que a escola apresentada pelo sistema difere da escola que os surdos desejam. O sistema organizacional e os princípios da política de integração que “impõe” o ensino da língua portuguesa, por exemplo, assegura um obstáculo ao processo de inclusão dos surdos, tendo em vista seus direitos como pessoa surda.

De acordo com as entrevistas, a escola procura atenuar as dificuldades dos surdos que foram prejudicados pela ausência de estímulos em língua de sinais. Mesmo ingressando tardiamente na escola, a equipe desenvolve ações para estimular a aquisição da língua, a compreensão de mundo e conceitos e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, objetivando o desenvolvimento da pessoa surda, constatou-se que a escola considera a intervenção da equipe multidisciplinar essencial para o desenvolvimento do aluno e para o suporte pedagógico ao professor em sala de aula que atua minimizando as dificuldades e oferecendo estímulos à aprendizagem.

Góes (2012) e Botelho (1998) pontuam que a aquisição da língua de sinais é fundamental para as crianças surdas, mas também destacam a importância do ensino da língua majoritária do país na formação de surdos bilíngues, a saber, na realidade brasileira, LIBRAS/Português escrito. Quadros (1997) ressalta que existem diferentes formas de bilinguismo na educação de surdos.

Em relação à escola bilíngue, defende que os conteúdos sejam trabalhados em LIBRAS e que a língua portuguesa seja trabalhada em momentos específicos para leitura e escrita a partir de técnicas de ensino da segunda língua. A questão da oralização esclarece que deverá ser realizada por profissionais especializados, de acordo com a opção da escola em incluí-la no ensino da língua portuguesa.

Uma questão de relevância para o trabalho desenvolvido na escola investigada é a importância da estimulação precoce na Educação Infantil. Verificou-se que a escola atribui ao atendimento de intervenção precoce um caminho que possibilita o desenvolvimento da criança, mesmo que aconteça a partir da Educação Infantil, pois não há mais atendimentos a partir da detecção nos primeiros meses de vida da criança. A intervenção precoce

objetiva o desenvolvimento global do aluno, mas destaca-se a estimulação linguística para a aquisição da LIBRAS a partir de ambientes com estímulos visuais, contato com adultos surdos e profissionais surdos ou bilíngues. A escola geralmente é esse primeiro ambiente linguístico, que estimula a criança surda através do contato com a LIBRAS (Quadros & Schmiedt, 2006).

Com a aquisição da língua de sinais ela adquire linguagem, significação e conceitos de tudo que está à sua volta, participando e se integrando ao convívio social (Dizeu & Caporali, 2005).

Fato importante e relevante também na realidade escolar é a idade do ingresso do surdo na escola. Muitos chegam à escola com atraso considerável em relação às fases do desenvolvimento da criança ou na fase adulta caracterizando atraso na idade escolar e conseqüentemente, atraso linguístico e cognitivo.

Segundo Dorziat (2013), os surdos privados da língua de sinais ingressam na escola sem conhecimento de mundo, pois as vivências e experiências em que as crianças ouvintes são expostas, não são acessíveis às crianças surdas. Sendo assim, estudos sobre o assunto apontam que, as experiências educacionais de crianças a partir dos primeiros anos de vida, respaldadas pela língua de sinais com recursos visuais, brincadeiras e jogos e o contato com o adulto surdo propiciam a aquisição de informações e conhecimento de mundo.

Em consonância com Dorziat (2013) sobre essas experiências com suporte em língua de sinais, Oliveira (2010) discorre sobre aprendizagem, ressaltando que esse processo é dinâmico e constante na vida da pessoa surda e que, no caso da criança surda, todas as situações vivenciadas precisam estar associadas à língua de sinais.

As dificuldades no processo de aprendizagem das crianças surdas estão relacionadas às insatisfações com as experiências linguísticas e educacionais que podem ser constatadas no seu percurso escolar. Essas dificuldades ou limitações cognitivas não estão ligadas à surdez e sim, às experiências de construção de conceitos e informações (Sacks, 2010; Goldfeld, 2001; Skliar, 2001).

Seguindo essa linha de pensamento, constatou-se nas entrevistas que o desempenho acadêmico pode ser dificultado pela ausência de estímulos linguísticos, o ingresso tardio de alunos surdos e surdos com outras deficiências e, portanto, com limitações específicas de cada deficiência.

No caso dos alunos somente surdos, Skliar (1998) atribui o fracasso na educação à falta de acesso à língua de sinais e a falta de convivência com outros surdos usuários da língua deles.

O INES (2003) assegura que o diagnóstico precoce seguido de intervenção pode garantir o desenvolvimento acadêmico do aluno, evitando o fracasso escolar. Goldfeld (2001) considera o atraso na linguagem um prejuízo para a área cognitiva e a aquisição da língua de sinais pode amenizar ou evitar esse atraso linguístico, cognitivo e escolar da criança surda. Sem esses atrasos, a criança devidamente estimulada e acompanhada de ações pedagógicas poderá apresentar um bom desempenho escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo, objetivou uma investigação acerca dos impactos da estimulação precoce para o desenvolvimento dos alunos surdos de uma escola de educação especial para surdos no município de Cabo Frio-Rio de Janeiro. Para tal estudo, professores e profissionais que atuam na referida escola apresentaram suas concepções a respeito de situações que compreendem o processo educacional dos alunos fazendo uma conexão relevante para o desenvolvimento de cada surdo, partindo da detecção e estimulação precoce com enfoque na estimulação, à aquisição da língua de sinais, apoio e participação da família e referenciando propostas, estratégias pedagógicas e atuação de profissionais capacitados e comprometidos com o desempenho dos alunos.

A presente pesquisa evidenciou as informações dos dados fornecidos pela equipe da escola pesquisada e fundamentadas pelo levantamento bibliográfico que contemplou teóricos atuais e políticas educacionais vigentes, visando a relevância da estimulação precoce para o desenvolvimento dos alunos surdos.

As questões pesquisadas e discutidas responderam satisfatoriamente aos objetivos propostos ao retratar que é possível garantir um melhor desenvolvimento do aluno surdo pela possibilidade do trabalho de estimulação precoce, considerando também os prejuízos causados pela ausência dessa intervenção e também uma educação que atenda as especificidades da pessoa surda.

A abordagem Educação de Surdos pressupõe atendimento educacional de qualidade aos alunos. Constatou-se que, a escola pesquisada foi constituída

para atender alunos surdos a partir de uma proposta pedagógica que respeite as necessidades e particularidades de cada aluno. Há o reconhecimento de práticas pedagógicas pertinentes ao processo educacional do surdo, mas evidencia-se também, dificuldades que inviabilizam um trabalho educacional de qualidade no atendimento à pessoa surda.

Pelos discursos apresentados dos entrevistados, a estimulação precoce possibilita o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança surda e, portanto, deveria ser ofertada antes do ingresso na educação infantil, para que ocorresse intervenções em diversas áreas do desenvolvimento da criança, especialmente na aquisição da língua de sinais, contato com surdos adultos e profissionais usuários da língua de sinais e o apoio da família que deve também aprender a língua de sinais, para que aconteça interação e comunicação.

Porém, a escola apresenta uma realidade diferente ao que poderia ser ideal: alunos chegam tardiamente à escola, sem conhecer língua de sinais, sem informações básicas, sem conceitos formados, sem o conhecimento do mundo que o rodeia, sem apoio e conhecimento das famílias, podendo prejudicar seu desenvolvimento. Em defesa dessa intervenção, a escola realiza atendimentos somente a partir da educação infantil, conforme a determinação do sistema educacional do município, contrariando o entendimento dos educadores, que defendem o atendimento de crianças a partir dos primeiros meses de vida.

Foi observado, de igual forma, que professores e profissionais da escola defendem a proposta bilíngue como a melhor para atender os alunos surdos em respeito à identidade surda e a cultura surda. No entanto a realidade é outra e deparam-se constantemente com a falta de apoio do poder público. Este não prevê condições satisfatórias de garantia de um trabalho educacional

pautado na proposta bilíngue, que se importa com recursos visuais bilíngues e ações pedagógicas com a atuação de professores e profissionais fluentes em língua de sinais, como também a presença de profissionais surdos possibilitando um ambiente propício a estímulos linguísticos, trocas significativas entre pares e formação da identidade e cultura surda. Constatou-se que, apesar de todos os esforços em defesa da escola bilíngue, ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação dessa proposta na escola pesquisada.

O ambiente escolar com uma proposta educacional adequada possibilita construções, formação e aprendizagens proporcionando o desenvolvimento do indivíduo e, no caso dos alunos surdos, viabiliza a superação das dificuldades pela conquista de intervenções que promovem o desenvolvimento. Foi possível evidenciar que a riqueza de estímulos visuais e linguísticos, o apoio da família e da equipe multiprofissional e as estratégias pedagógicas desenvolvidas por profissionais capacitados proporciona o melhor desempenho do aluno e o integra às vivências do meio em que vive, à comunidade surda e à sociedade.

Constatou-se que a falta de acesso à língua de sinais e, conseqüentemente às informações de diferentes meios comunicativos e sociais, acarreta prejuízos ao desenvolvimento do aluno surdo, prejudicando-o em seu desenvolvimento acadêmico, caracterizando fracasso escolar. Face à essa realidade, há o reconhecimento da importância do trabalho de estimulação precoce, ainda que desenvolvido pela escola a partir da educação infantil, atenuando as dificuldades e promovendo melhor desempenho linguístico, educacional e social.

Diante do exposto nesta pesquisa, pode-se verificar as contribuições do trabalho de estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo e

linguístico da criança surda proporcionando a sua formação global. O contato da criança surda com a língua de sinais desde o nascimento, através de seus pais surdos, evidencia melhor desempenho educacional em relação à criança surda, filha de pais ouvintes, que não tiveram contato precoce com a língua de sinais. No caso, ocorre uma estimulação linguística de forma natural, onde a criança está exposta à língua no seu ambiente familiar. Com base nos teóricos e nos dados da pesquisa, a ausência de estimulação precoce traz prejuízos consideráveis à aquisição da linguagem, comunicação, socialização, conhecimento de mundo e ao desenvolvimento acadêmico do aluno.

Tão importante quanto conhecer a melhor proposta educacional e as formas de intervir nesse processo, é promover a participação da família e dos educadores e sensibilizar a sociedade e o sistema político em relação à surdez, garantindo um ambiente propício às necessidades do aluno surdo e às condições de oferta de uma educação de qualidade, respeitando-o em suas diferenças.

Os resultados desta pesquisa não esgotaram as possibilidades de discussões relevantes sobre o tema em questão. É imprescindível investigar de que forma e quais as medidas cabíveis para promover o atendimento à criança a partir do momento de seu nascimento, para que ocorra possível detecção precoce e se estabeleça parcerias para atendimentos de intervenção e apoio à criança e à família.

Em trabalhos futuros nesta temática sugere-se investigar a questão da estimulação precoce bilíngue, onde a criança seja estimulada na aquisição da língua de sinais e no português oral ou escrito, de acordo com a proposta adotada, considerando a comunicação familiar, social e o desempenho curricular do surdo.

Como o processo de estimulação contempla as famílias, principalmente no acesso à língua do surdo, considera-se um desafio que a sociedade brasileira em geral aprenda a LIBRAS, pois trata-se da segunda língua oficial do país e, no que tange aos direitos do cidadão, trata-se de passo importante para a inclusão do surdo na sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aimard, P. (1998). *O Surgimento da Linguagem na Criança*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bolsanello, M. A. (1998). Interação Mãe-Filho Portador de Deficiência: concepções e modos de atuação dos profissionais em estimulação precoce. *Tese de Doutorado*, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. SP, Brasil. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21052007-151917/publico/tese.pdf>
- Borges, G. S. B. (2016). Estimulação Precoce, Trabalho Pedagógico e a Criança com Deficiência na Creche. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal de Goiás. GO, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5618>
- Botelho, P. (1998). *Segredos e Silêncios na Educação de Surdos*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica.
- Capovilla, F. C. (2000). *Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo*: do oralismo à comunicação total. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo, 6 (1), pp. 99-116. Recuperado de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf
- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). *Pesquisa Qualitativa*: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>
- Carvalho, L. S. de & Cavaleiro, L. G. (2009). *Detecção Precoce e Intervenção em Crianças surdas Congênitas Inseridas nas escolas Especiais da Cidade de Salvador*- (artigo 12/06/2009). Recuperado de: <http://arquivosdeorl.org.br/conteudo/pdfForl/13-02-11.pdf>
- Ciccone, M. (1990). *Comunicação Total*. Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). São Paulo, SP: Imprensa Oficial. Recuperado de https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf

Conto, J. de. & Aspilicueta, P. (2013). Diagnóstico Precoce da Perda Auditiva: uma experiência. In França, D. M. V. R. & Bagarollo, M. F. (orgs.). *Surdez: a importância do diagnóstico para o desenvolvimento do surdo*. Rio de Janeiro, RJ: Wak

Damázio, M. F. M. (2007). *Formação Continuada a Distância de Professores para Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Surdez*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC.

Damázio, M. F. M., Alves, C. B. & Ferreira, J. de P. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de <https://central3.to.gov.br/arquivo/292567/>

Demetrio, S. E. S. (2005). Desenvolvimento Sócio-Afetivo da Criança. In Bevilaqua, M. C. & Moret, A. L. M. *Deficiência Auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos, SP: Editora Pulso.

Dizeu, L. C. T. B. & Caporali, S. A. (2005). Uma língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 583-597. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>

Dorziat, A. (2013). Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: Skliar, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilíngue Para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação.

Elliot, A. J. (1982). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Fernandes, E. (2003). *Teorias de Aquisição da Linguagem*. In: Goldfeld, M. (Org.). *Fundamentos em Fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

Fernandes, E. (2010). *Surdez e bilinguismo* / Org. Fernandes, E., Quadros, R.M. Porto Alegre: Mediação.

- Ferreira, W. B. (2005) Educação Inclusiva: Será que Sou a Favor ou Contra uma Escola de Qualidade Para Todos? *Revista da Educação Especial*, Outubro/2005, nº 40. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua (gem) e Identidade: a surdez em questão. *Educação & Sociedade*, 27 (94), 277-292. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas.
- Gil, M. (2005). *Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* São Paulo, SP: Realizações USP.
- Góes, M. C. R. (2000). Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais. In: Lacerda, C. B. F. & Góes, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo, SP: Lovise.
- Góes, M. C. R. (2012). *Linguagem, Surdez e Educação*. 4ª Edição. São Paulo, SP: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (2001). *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo, SP: Plexus.
- Goretti, A. C. S. (2012). *A Relação Mãe-Bebê na Estimulação Precoce: um olhar psicanalítico. Dissertação de Mestrado*, Instituto de Psicologia, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil.
- Guarinello, A. C. (2007). O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, 17 (2), 245-254. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/viewFile/11719/8442>
- Hansel, A. F. (2012). Estimulação Precoce baseada em equipe multidisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, Paraná, Brasil.
- INES. (2003). *Série Audiologia*. Edição revisada. Rio de Janeiro, RJ: INES.

- Isaac, M. L. & Manfredi, A.K.S. (2005). *Diagnóstico Precoce da Surdez na Infância*. Medicina (Ribeirão Preto): 38 (3/4): 235-244. http://revista.fmrp.usp.br/2005/vol38n3e4/2a_diagnostico_precoce_surdez_na_infancia.pdf
- Karnopp, L. B. (2004). Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In Thoma, A. S. & Lopes, M. C. (orgs.). *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. SantaCruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Lacerda, C. B. F. (2006). *A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Caderno Cedes, Campinas, 26 (69), p. 163-184.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.html>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>
- Lima, R.P.; Maia, R. & Distler, S.D. (1999). *Reflexão Sobre um Trabalho com Famílias*. Espaço, (11). 37-39.
- Lulkin, S. A. (2001). O Discurso Moderno na Educação dos Surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Lúria, A. R. (2012). Vigotskii. In Vigotskii, L. S., Lúria, A. R. & Leontiev, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (Tradução de Maria da Pena Villalobos) – 12ª edição. São Paulo, SP: Ícone.
- Marchesi, A. (2004). Desenvolvimento e Educação das Crianças Surdas. In Coll, C.; Marchesi, A. & Palacios, J. (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Martins, P. L. O. (2006). *Didática Teórica Didática Prática: para além do confronto*. 7ed. São Paulo, SP: Loyola.
- MEC. (1995). Ministério da Educação. Diretrizes Educacionais Sobre *Estimulação Precoce: o portador de necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP).
- MEC. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, v. 1-3. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- MEC. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. 2ª ed. Brasília, DF: SEESP/MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>
- MEC. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: SEESP/MEC. Recuperado de portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf.
- Minayo, M. C. S. (2004). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- Nascimento, A. L. (2010). *As primeiras Aprendizagens da Criança Surda. Dissertação de Mestrado*, Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy (UNIGRANRIO), Mestrado em Letras e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150870.pdf>
- Oliveira, J. B. G. (2010). *A Estimulação Precoce: reflexões sobre o atendimento às crianças surdas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Recuperado de http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-30.pdf
- Oliveira, M. K. (2002). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 2ª edição. São Paulo, SP: Editora Spicione.

- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale.
- Poker, R. B. (1995). *Troca Simbólica e Desenvolvimento Cognitivo em Crianças Surdas*: uma proposta de intervenção educacional. Dissertação de Mestrado (Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, São Paulo, Brasil.
- Poker, R. B.. (2002a). *Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez*. UNESP, Marília. Recuperado de https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf
- Poker, R. B.(2002b). *Surdez, Funções Cognitivas e LIBRAS*.UNESP, Marília. Recuperado de https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto3.pdf
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, RS: Artmed Editora.
- Quadros, R. M. (2008). *O Bilinguismo na Educação de Surdos*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Quadros, R. M., Schmiedt, M. L. P. (2006). *Idéias Para Ensinar Português Para Alunos Surdos*. Brasília, DF: MEC/ SEESP.
- Ramos, T. R. F. (2011). *A Inclusão da Criança Deficiente Auditiva: estratégias de comunicação. Dissertação de Mestrado*, Escola Superior Almeida Garrett. Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1230/Tese%20de%20Mestrado.pdf?sequence=1>
- Razuck, R. C. S. R. (2011). A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização. *Tese de Doutorado*, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9375>
- Rodriguero, C. R. B. (2010). O Desenvolvimento da Linguagem e Educação do Surdo. *Psicologia em Estudo*, 5 (2), 99-116. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722000000200008>
- Sá, N. R. L.(2004). *Os Estudos Surdos*. FENEIS.

- Sá, N. R. L.(Org.). (2011).*Surdos: qual escola?* Manaus, AM: Editora Valer e Edua. Recuperado de http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>.
- Sacks, O. (2010). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Sanchez, I. (2009). *Compreender, Agir, Mudar e Incluir: da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, v. 5.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo, SP: Plexus Editora.
- Sekkel, M. C. (2006). Desafios da Educação Inclusiva na Educação Infantil. In Souza, J. C., Neto & Nascimento, M. L. B. P. *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. Guarulhos, SP:Expressão e Arte.
- Scarpa, E. M. (2001). Aquisição da linguagem. In Musselin, F. Bentes, A.C. (org) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2014). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, D. N. H. (2002). *Como Brincam as Crianças Surdas*. São Paulo: Plexus Editora.
- Simonek, M. C. S. (2005). *Estimulação ou Intervenção Precoce?* Abordagem Centrada na Família. Fórum vol. 11 (PP 7-13), Rio de Janeiro, RJ: INES.
- Souza, L. C.A. (1995). *Diagnóstico Precoce da Surdez Infantil e Estratégias Terapêuticas*. Jornal de Pediatria. Vol. 71, nº 2.
- Souza, R.M. & Góes, M.C.R. (2013). O Ensino de Surdos na Escola Inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: Skliar, Carlos (Org.). *Atualidades da Educação Bilíngue Para Surdos*. Porto alegre: Mediação.
- Skliar, C. (1997). Uma Perspectiva Sócio-Histórica Sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. Em: C. Skliar (Org.). *Educação & inclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial* (pp.105-153). Porto Alegre: Mediação.

- Skliar, C. (2001). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Resolução sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre educação especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO, Orealc. (2008) *Educação de Qualidade para Todos: um assunto de direitos humanos*. 2ª Ed. Brasília, DF: 2008. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- Vygotsky, L.S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2012). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In Vigostskii, L. S., Lúria, A. R. & Leontiev, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (Tradução de Maria da Pena Villalobos) – 12ª edição. São Paulo, SP: Ícone.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vitto, L. P. M. (2005). Fundamentos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. In Bevilacqua, M. C. & Moret, A. L. M. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde*. São José dos Campos: Ed. Pulso.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Método*. Porto Alegre, RS: Bookman.

ANEXOS

Anexo A–Regimento Escolar



PREFEITURA MUNICIPAL DE CABO FRIO
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação

Regimento Escolar da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho

Adendo ao Regimento Escolar Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, aprovado pelo Parecer CME nº 11, de 05 de dezembro de 2006, que altera as Matrizes Curriculares referentes do 1º ao 5º ano de Escolaridade do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano de Escolaridade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e torna sem efeito as matrizes curriculares aprovadas nos adendos ao Regimento Escolar da mesma unidade escolar aprovados pelos Pareceres CME nº 20 de 04 de dezembro de 2007, nº 08 de 09 de dezembro de 2008, nº 15 de 01 de dezembro de 2009 e nº 20 de 12 de dezembro de 2012.

Anexo II MATRIZ CURRICULAR

Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano de escolaridade (1º e 2º ciclos)

A partir de 2014

Componentes Curriculares		Carga Horária Semanal					
		1º	2º	3º	4º	5º	Total
Disciplinas	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	1200
	Língua Brasileira de Sinais	2	2	2	2	2	400
	Leitura e Arte	2	2	2	2	2	400
	Matemática	6	6	6	6	6	1200
	Ciências	2	2	2	2	2	400
	História	3	3	3	3	3	600
	Geografia	2	2	2	2	2	400
	Educação Física	2	2	2	2	2	400
	Ensino Religioso	X	X	X	X	X	
	Atividade da Vida Diária	X	X	X	X	X	
Componentes não disciplinares		*	*	*	*	*	
Carga Horária Diária		5	5	5	5	5	
Carga Horária Semanal		25	25	25	25	25	
Carga Horária Anual		1000	1000	1000	1000	1000	5000

Legenda:

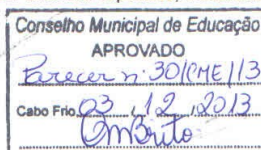
X - Sempre Presente

Hora-Aula = 50 minutos / Ano letivo com 40 semanas

Carga horária semanal desenvolvida no horário normal das aulas.

*Componentes não disciplinares: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para o Trânsito, Educação Socioambiental, Orientações sobre Estatuto da Criança e do Adolescente, Condições e Direitos dos Idosos, temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos.

■ Disciplina desenvolvida na sala de leitura, com dinâmica específica, ministrada por professor dinamizador de sala de leitura.





PREFEITURA MUNICIPAL DE CABO FRIO
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação

Regimento Escolar da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho

Anexo III
MATRIZ CURRICULAR

Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano de escolaridade (3º e 4º ciclos)

A partir de 2014

Componentes Curriculares		Carga Horária Semanal				Carga Horária Total
		6º	7º	8º	9º	
Disciplinas	Língua Portuguesa	7	7	7	7	1120
	Língua Brasileira de Sinais	2	2	2	2	320
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	2	2	2	2	320
	Matemática	6	6	6	6	960
	Ciências	3	3	3	3	480
	História	3	3	3	3	480
	Geografia	3	3	3	3	480
	Arte (incluindo Música)	2	2	2	2	320
	Educação Física	2	2	2	2	320
	Ensino Religioso	X	X	X	X	
Componentes não disciplinares		*	*	*	*	
Total de Carga Horária Semanal		30	30	30	30	
Total de Carga Horária Anual		1.200	1.200	1.200	1.200	4.800

Legenda:

X - Sempre Presente

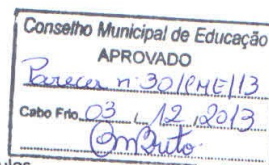
Hora-Aula = 50 minutos

Ano Letivo com 40 semanas.

Carga horária semanal desenvolvida no horário normal das aulas.

*Componentes não disciplinares: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para o Trânsito, Educação Socioambiental, Orientações sobre Estatuto da Criança e do Adolescente, Condições e Direitos dos Idosos, temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos.

■ Dois tempos semanais da disciplina deverão ser desenvolvidos com Leitura e Produção Textual.





PREFEITURA MUNICIPAL DE CABO FRIO
Região dos Lagos – Estado do Rio de Janeiro
Secretaria Municipal de Educação

Regimento Escolar da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho

Anexo IV
MATRIZ CURRICULAR
Ensino Médio Regular (noturno)
A partir de 2014

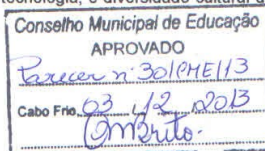
Áreas do Conhecimento		Horas-aula Semanais			Carga Horária Total
Disciplinas		1º ano	2º ano	3º ano	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa / LPT	04	04	04	480
	Literatura Brasileira	02	02	02	240
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	02	02	02	240
	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	✧	✧	✧	
	Arte (incluindo Música)	02	02	02	240
	Educação Física	02	02	02	240
	Língua Brasileira de Sinais	02	02	02	240
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	04	04	04	480
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	02	02	02	240
	Física	02	02	02	240
	Biologia	02	02	02	240
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02	240
	Geografia	02	02	02	240
	Filosofia	01	01	01	120
	Sociologia	01	01	01	120
Componentes não disciplinares		*	*	*	
Carga horária diária		6	6	6	
Total semanal de horas-aula		30	30	30	
Total semestral de carga horária		1200	1200	1200	3600

Legenda:

✧ Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) – facultativa para o aluno – ofertada fora do horário regular de aulas. Demais componentes curriculares com carga horária semanal desenvolvida no horário normal das aulas, conforme turno de matrícula;

*Componentes não disciplinares: História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação para o Trânsito, Educação Socioambiental, Orientações sobre Estatuto da Criança e do Adolescente, Condições e Direitos dos Idosos, temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos.

Hora-Aula = 45 minutos / Ano Letivo com 40 semanas.



Anexo B – Matriz Curricular da Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Partir de 2007

AMBITO DE EXPERIÊNCIA	CRECHE III	CRECHE IV	PRÉ I	PRÉ II
I. Formação Pessoal Social				
Eixos				
• Identidade e Autonomia	*	*	*	*
• Cooperação	*	*	*	*
• Responsabilidade	*	*	*	*
II. Conhecimento de Mundo				
Eixos				
• Movimento	*	*	*	*
• Música	*	*	*	*
• Artes	*	*	*	*
• Atividades de Vida Diária	*	*	*	*
• Linguagem Oral, Escrita e LIBRAS	*	*	*	*
• Natureza e Sociedade	*	*	*	*
• Matemática	*	*	*	*
• Categorias Curriculares	Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais			
• Carga Horária Diária	4	4	4	4
• Carga Horária Semanal	20	20	20	20
LEGENDA * sempre presente LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais				

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de Entrevista

Identificação do Entrevistado
<p>Informações gerais:</p> <ul style="list-style-type: none">• Idade:• Gênero:• Escola em que trabalha: <p>Formação profissional:</p> <ul style="list-style-type: none">• Qual a sua formação?• Tempo de Formação:• Qual a sua atuação na escola?• Tempo de atuação: <p>Prática Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais são as atribuições de sua função?• Quais as dificuldades no exercício de sua função na escola?• Quais sugestões você daria para melhorar a prática escolar?
Educação de Surdos e Estimulação Precoce
<ul style="list-style-type: none">• Quais mudanças deveriam ocorrer na escola para melhorar o desempenho escolar dos estudantes surdos?• Qual a sua opinião sobre a Educação de Surdos em uma proposta bilíngue, onde se considera a Língua de Sinais primeira língua e a Língua Portuguesa, segunda língua?• Você considera importante a atuação de fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo na escola acompanhando e realizando intervenções para o desenvolvimento do aluno surdo? Justifique sua resposta.• Qual a importância da atuação de professores e profissionais bilíngues na escola de surdos?• Qual a sua opinião sobre a atuação de profissionais surdos na Unidade Escolar?

- Quais as estratégias utilizadas para estimular linguisticamente à criança surda?
- Dê sua opinião sobre a importância da Estimulação Precoce para as crianças surdas.
- Como você vê a participação da família no processo de estimulação e escolarização da pessoa surda?

Desenvolvimento da Criança Surda

- A escola recebe alunos a partir da Educação Infantil. Você acha importante que a criança surda receba atendimentos de estimulação precoce na escola? Por quê?
- A estimulação precoce contribui para o desenvolvimento da criança surda? De que maneira?
- Em sua opinião, as crianças que recebem Estimulação Precoce apresentam melhor desenvolvimento acadêmico? Por quê?
- A partir de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos surdos, como você percebe o desenvolvimento dos alunos?
- Em que áreas os surdos apresentam maiores dificuldades?

Apêndice 2 – Quadro de Transcrições

Categoria	Unidade de Análise
Atribuições dos Profissionais	<p><i>“Eu trabalho como auxiliar, sou ajudante de professor, faço materiais, ajudo o aluno nas atividades, oriento os alunos em língua de sinais. É muito bom!” (P2)</i></p> <p><i>“Bom, dentre tantas atribuições da minha função, eu vou citar algumas: acompanhar e ajudar no desenvolvimento do aluno; ter compromisso na formação permanente dele e fazer/estabelecer uma parceria família/escola”. (P4)</i></p> <p><i>“Na escola eu faço atendimento fonoaudiológico das crianças do turno da manhã e do turno da tarde”. (P9)</i></p>
Prática Profissional: dificuldades e sugestões	<p><i>“O professor precisa aprender LIBRAS, é muito importante a comunicação com os surdos”. (P2)</i></p> <p><i>“A minha maior dificuldade são as deficiências dos alunos que são múltiplas, não são só surdos”. (P5)</i></p> <p><i>“Precisa aqui mais professores surdos aqui na escola. Aqui maior é o grupo de ouvintes, então precisa de mais professores surdos para ter, o surdo ter consciência da língua de sinais”. (P6)</i></p> <p><i>“Acho que a pior dificuldade que eu encontro aqui é o diagnóstico tardio da surdez. As crianças chegam com o diagnóstico da surdez muito tarde, co oito, dez anos, seis anos e a falta de apoio e a constância das famílias em reforçar o atendimento, em reforçar o aprendizado da criança surda fora da escola”. (P9)</i></p> <p><i>“Falta de recursos. Eu acho que a gente tem uma grande dificuldade de ter materiais acessíveis ao surdo, como imagem, figuras em língua de sinais, vídeos apropriados para eles. Sugestão de adquirir esses meios, esses recursos”. (P10)</i></p>
Participação da Família	<p><i>“A família é o elo de ligação entre a escola e a criança. Por que? Tudo o que for feito na escola, se a família estiver junto, estiver acompanhando esse trabalho, em casa ela vai dando esse suporte junto com a escola”. (P1)</i></p> <p><i>“Ainda deixa a desejar. Tem pais que iniciam o tratamento na escola, no caso, cheio de entusiasmo, mas aos poucos vai perdendo o interesse e não participa mais”. (P3)</i></p>

“Eu vejo como essencial. Eu acho que o sucesso da criança vai depender, dentre outros fatores, mas principalmente da função familiar. É um momento fundamental para o desenvolvimento dessa criança”. (P8)

<p>Educação de Surdos</p>	<p><i>“Ah, eu acho que a Unidade Escolar deveria oferecer mais recursos visuais, que houvesse também maior responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em relação à Educação Infantil, pra que essa estimulação precoce aconteça, levando-se em conta o desenvolvimento de cada aluno.” (P4)</i></p> <p><i>“Para melhorar o desenvolvimento acadêmico, os professores tem que ser fluentes em língua de sinais”. (P5)</i></p> <p><i>“O surdo necessita de muito estímulo pelas questões lingüísticas. Eu acho que uma escola bilíngue integral para os alunos seria ideal. Junto disso, a capacitação para os pais para elevar o conhecimento dos pais sobre como lidar com a surdez. Acho que isso poderiam ser as mudanças”. (P9)</i></p> <p><i>“Eu sou totalmente favorável à inclusão, entendo que ele tem que estar no mundo, entendo que é um capítulo à parte a questão da surdez com outras deficiências (...)eu acho que aqui eles tem um ganho muito grande nesse espaço, principalmente na questão da comunicação que seria uma dificuldade enorme pra eles lá fora”. (P11)</i></p>
----------------------------------	---

Estimulação Precoce

“(...) possibilita a criança a atingir seu desenvolvimento linguístico adequado a sua faixa etária, usando estímulos variados, principalmente os visuais”. (P3)

“É importante porque surdo não conhece nada, não tem nada, só o ouvinte. Aí quando estimula vai mostrando imagem, o bebezinho vai entendendo, tem o contexto, conversa. Quando a criança surda entra pequena na escola ela consegue mudar, consegue perceber coisas diferentes”. (P6)

“Muitas famílias desconhecem a surdez do filho. Só conhecem, só descobrem a surdez do filho bem de depois, tardiamente. E durante esse tempo todo, a criança fica sem estímulos e a comunicação acaba sendo muito precária (...) é nessa fase é que a criança está mais receptiva a aprendizagem, ao conhecimento e é justamente nessa fase que a criança precisa de uma estimulação precoce, precisa de um auxílio pra ter um desenvolvimento pleno”. (P8)

<p>Proposta Bilíngue</p>	<p><i>“A proposta bilíngue é muito importante para a vida do sujeito surdo, pois predomina a língua do surdo, que é a LIBRAS e a Língua Portuguesa que é a segunda língua, pois garante ao surdo o respeito. A Língua de Sinais garante esse respeito à identidade surda que é a primeira língua do surdo”. (P3)</i></p> <p><i>“Eu acredito na educação bilíngue, eu acho que só dessa maneira a gente vai conseguir com que os surdos eles aprendam, eles tenham um desenvolvimento total de sua capacidade de aprendizagem, que tenha realmente sucesso na aprendizagem”. (P7)</i></p> <p><i>“Bom, eu acredito que seja o ideal, quando se pensa em respeitar as especificidades da pessoa surda, mas eu penso também que a gente está muito longe desse ideal, ainda falta muito pra gente alcançar verdadeiramente uma proposta que podemos considerar bilíngue”. (P8)</i></p> <p><i>“(…) se a escola fosse integral onde tudo se misturasse realmente, aí sim abraçaria a proposta real da gente ter uma escola bilíngue, de uma escola que funcionasse da melhor forma para o surdo: atendimento educacional especializado , dentro desse universo da escola,(…)”. (P11)</i></p>
---------------------------------	--

Desenvolvimento Acadêmico

“Surdos melhoram entendimento com professores que utilizam língua de sinais e utilizam recursos visuais para estimular interesse e entendimento do que está sendo ensinado. Assim, os surdos se desenvolvem melhor”. (P2)

“A partir do momento que haja essa adaptação, haja uma proposta pedagógica visual, mais visual, eu acho que possibilita e muito o desenvolvimento escolar de nossas crianças e supera muitas dificuldades linguísticas”. (P4)

“Eu acredito que todo o trabalho quando ele é bem feito, quando ele está embasado, quando existe a preocupação com o surdo, então é: material visual, o uso da língua de sinais, o trabalho em casa também, né, porque o tempo é muito pequeno na escola, acho que tudo isso contribui para o desenvolvimento satisfatório, a não ser que a criança tenha além da surdez outros comprometimentos”. (P7)

“Porque o bom desenvolvimento acadêmico depende do bom desenvolvimento linguístico e cognitivo e, logo a formação do pensamento, as habilidades psíquicas do aluno surdo. Então, se for bem estimulado desde bebê vai ter um bom desenvolvimento acadêmico”. (P9)

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ESE- Politécnico do Porto

Mestrado em Educação

Mestranda: Cláudia Cristina Carvalho Simões

Orientadora: Prof^a. Doutora Margarida Maria Ferreira Delgado Paiva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa sobre a Educação de Surdos na Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, município de Cabo Frio, conduzida pela pesquisadora Cláudia Cristina Carvalho Simões.

A entrevista é parte integrante do trabalho de pesquisa do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas e tem por objetivo conhecer as características populacionais e educacionais dos alunos surdos da referida escola. Você foi escolhido(a) para fazer parte da população-alvo do estudo, que são profissionais e educadores dos alunos da E.M. Arlete Rosa Castanho. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação neste estudo consistirá em responder as perguntas e, não envolverá riscos de qualquer natureza. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita para ser anexada ao trabalho.

Os dados recolhidos nesta entrevista serão mantidos em sigilo, anonimato e somente utilizados nesta pesquisa, tornando público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, o qual ficará sob a guarda do pesquisador responsável.

Declaro que entendi as condições da minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Cabo Frio, ____ de _____ de 2018

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____



MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 2018