



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

KÁTIA LUCY PINHEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES PARA CRIANÇAS
DO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

**FORTALEZA
2012**

KÁTIA LUCY PINHEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES PARA CRIANÇAS
DO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vanda Magalhães Leitão

FORTALEZA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P72p

Pinheiro, Kátia Lucy.

Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos / Kátia Lucy Pinheiro. – 2012.

95 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Vanda Magalhães Leitão.

1.Crianças surdas – Educação – Fortaleza(CE). 2.Educação bilíngue – Fortaleza(CE). 3.Professores de crianças deficientes – Fortaleza(CE). 4.Prática de ensino – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 372.651044098131

KÁTIA LUCY PINHEIRO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES PARA CRIANÇAS DO
INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

Aprovada em: 06 / 02 / 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Vanda Magalhães Leitão – UFC
Orientadora

Prof^a. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins

Prof^a. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

*Dedico este trabalho primeiramente ao Senhor Deus, que tanto me ama.
À minha família que me incentiva e apoia.
À Comunidade Surda que cooperou na formação da minha identidade.
Às pessoas que me deram a oportunidade de desenvolver trabalhos em prol dos
surdos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus

Senhor Deus que me fez surda para testemunhar o quanto é importante ser e respeitar as diferenças.

Aos meus pais

A vocês que me deram a vida e que muitas vezes renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu. Souberam me fazer uma pessoa forte, disposta para enfrentar os obstáculos e conseguiram me fazer muito feliz e realizada. A vocês minha eterna gratidão.

Ao meu filho Kevin

O seu nascimento marcou uma nova etapa na minha vida. Com você, eu me senti mais madura, mais amorosa e mais feliz. Os aprendizados que adquiri com você me auxiliaram no meu trabalho e me fizeram compreender melhor o sentido da educação.

A Celina

Tia, toda a sua atenção e o seu carinho fizeram e fazem de mim uma pessoa muito feliz. Desde a minha infância a senhora é uma pessoa muito especial na minha vida e ocupa um lugar privilegiado no meu coração.

A Vanda Leitão

À minha amiga, orientadora e professora Vanda Leitão, pela competência e seriedade com que me orientou neste trabalho. Por toda atenção, carinho e apoio.

Aos intérpretes

Aos intérpretes de Libras – Aline Nunes, Catarina Leite, Diná Sousa, Diego Lial, Elandson Alexandre, Ernando Pinheiro, Izalete Vieira, Natália Almeida e Jocelma Lima – por terem contribuído em alguns momentos com interpretações de aulas e traduções de textos que serviram para alimentar meu conhecimento e meu engrandecimento enquanto pessoa. A todos esses profissionais, o meu sincero agradecimento. Contudo quero salientar o valoroso trabalho da intérprete e tradutora de Libras Izalete Vieira que além de realizar as atividades supracitadas esteve comigo durante todo o meu percurso no mestrado e traduziu toda a minha dissertação da Libras para o português. A ela, meu especial “obrigada”.

Aos meus irmãos

Aos meus irmãos, Saulo e Estêvão, que estão longe geograficamente, mas sempre perto, no coração.

À UFC

À Universidade Federal do Ceará, agradeço por me receber como sua primeira aluna surda a ingressar no mestrado de Educação Brasileira. Também a secretaria de acessibilidade que cedeu seu espaço e equipamentos tecnológicos para que eu pudesse usa-los para estudar e produzir o presente trabalho. Aos professores e funcionários que colaboraram na quebra de barreiras comunicativas durante o período de realização do mestrado. Agradeço também a Gina e Gilmar que tão gentilmente aprenderam a Libras para melhor atender a nós, surdos.

À Capes e Propag

A esses programas que me apoiaram financeiramente por meio de bolsa, e me proporcionaram a aquisição de conhecimentos e ricas experiências na docência compartilhada.

A Copedef.

A Coordenação Municipal de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência por ter contribuído com a minha formação humana e profissional.

À comunidade surda

Comunidades Surdas de Fortaleza: Associação dos Surdos do Ceará (ASCE), Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), Associação dos profissionais intérpretes e tradutores da Libras do Ceará (Apilce), Associação dos Pais e Amigos com Deficiência Auditiva (APADA). Me comprometo, com mais esta vitória, a contribuir com meus conhecimentos e capacidade ajudando a esta comunidade a crescer cada vez mais com o objetivo de fazer com que outras pessoas na mesma condição que a minha, possam conquistar e sentir tamanha felicidade.

À direção e professor do ICES

Que colaborou em tudo que podia para o bom andamento de meu trabalho

Aos amigos

Aos meus amigos, Adriano Rodrigues, João Filho e Marcelo Amorim e os outros que de alguma forma participaram e me deram força para trilhar essa caminhada, superando as dificuldades em busca do meu objetivo. Sem sua ajuda tudo teria sido mais difícil. Dedico esta vitória a todos que não mediram esforços para me fazer uma pessoa mais feliz e realizada. Obrigado por todo amor a mim dedicado.

A banca

As professoras Dras. Sandra Patrícia e Sylvie Lins que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de avaliação do meu trabalho final de Mestrado e deram valorosa contribuição para o seu enriquecimento.

RESUMO

Conhecer a evolução histórica da educação de surdos é fundamental para tecer comentários acerca de quais valores o sistema educacional precisa priorizar, a fim de formar cidadãos surdos, conscientes de sua identidade e que se relacionem com a cultura surda e a cultura ouvinte com o mínimo de dificuldades. Para abordar este tema este estudo parte da experiência educacional da própria pesquisadora como pessoa surda e de uma visão que abrange as abordagens educacionais que embasaram/embasam a escolarização dos surdos desde seu início, a fim de levar o leitor a compreender a importância e o porquê de se ofertar ao surdo uma educação bilíngue. Durante todo o processo educacional dos surdos percebe-se que a maioria das propostas político-pedagógicas a eles direcionadas foram pensadas e implementadas por ouvintes. A participação de surdos na elaboração dessas políticas foi quase que inexistente. Dentre algumas delas, destacam-se o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, sendo essa última eleita pela comunidade surda brasileira como a que mais se adequa a sua condição linguística. Por ainda não ser amplamente discutida e difundida, a prática do ensino bilíngue na educação de surdos ainda é pouco compreendida, inclusive pelas instituições de ensino específicas para surdos que se dizem bilíngues. Considerando esse contexto, a dissertação trata da investigação das práticas pedagógicas bilíngues de um professor surdo em sala de educação infantil, no Instituto Cearense de Educação de Surdos. Essa investigação tem como objetivo apontar a importância das práticas pedagógicas bilíngues efetuadas por um professor surdo no desenvolvimento educacional, linguístico e cultural da criança surda. Além disso, tem como fundamento os estudos bibliográficos focados nas ideias de Goldfeld, Quadros, Skliar, Moura, Sacks, Strobel, dentre outros, e da análise dos dados coletados em campo, bem como do exame do projeto político pedagógico da escola. A partir da análise desses instrumentos foi possível constatar que a sala chamada de educação infantil pelo referido instituto, não se caracteriza como tal; que o ensino bilíngue não é compreendido pelo professor surdo nem praticado em seus princípios; e que a proposta bilíngue de educação para surdos nessa escola, se encontra ainda em processo de implantação.

Palavras-chaves: Educação Bilíngue. Professor surdo. Crianças surdas.

ABSTRACT

Knowing the historical evolution of deaf people education is essential to comment on what values the educational system needs to prioritize in order to educate deaf citizens, conscious of their identity and that relate to deaf culture and hearing culture with minimal difficulty. We start, therefore, from my educational experience as a deaf person and from a vision that includes the educational approaches that have supported/support deaf people education since its beginning, in order to lead the reader to understand the importance of and why offering the deaf a bilingual education. Throughout the educational process of deaf people we can see that most of the political-pedagogical programs directed to them were designed and implemented by hearing people. The participation of the deaf in the elaboration of these policies was almost nonexistent. Among some of them, we highlight Oralism, Total Communication and Bilingualism, the latter being elected by Brazilian deaf community as the most suited to their language condition. Because it has not been widely discussed and disseminated, the practice of bilingual in deaf education is still poorly understood by people, including the educational institutions specific for the deaf who claim to be bilingual. Considering this context, this work deals with the investigation of the bilingual pedagogical practices of the deaf teacher in Early Childhood classroom, at Instituto de Educação de Surdos do Ceará. This research aims to indicate the importance of bilingual pedagogical practices carried out by a deaf teacher in the educational, linguistic and cultural development of the deaf child. It is based on bibliographic studies focused on the ideas of Goldfeld, Quadros, Sklia, Moura, Sacks and Strobel, among others, and on the analysis of data collected in the field, as well as on the examination of the Pedagogical Political Project of the school. From the analysis of these instruments, we found that the classroom called Early Childhood by the institute is not characterized as such, that bilingual education is not understood by the deaf teacher nor practiced in its principles, and that the bilingual approach of education for the deaf at this school is still under implementation.

Key words: bilingual education. Deaf teacher. Deaf children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA – Associação dos Pais de Deficientes Auditivos

ASCE – Associação dos Surdos do Ceará

ASL – American Sign Language

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Copedef - *A Coordenação Municipal de Políticas públicas para Pessoas com Deficiência*

dB – Decibéis

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos

IFS – Instituto Filippo Smaldone

IHK – Instituto Hellen Keller

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Língua como primeira

L2 – Língua como segunda

Libras – Língua brasileira de sinais

LSCB – Língua de sinais dos centros urbanos brasileiros

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Propag – Programa REUNI de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação Articulada à Graduação

SUVAG – Sistema Universal Verbotonal Audição Guberina

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFSC – Universidade Federal da Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	26
2.1 Aspectos históricos da educação de surdos	26
2.2 A educação de surdos no Brasil	33
2.3 A educação de surdos no Ceará	34
3 QUADRO TEÓRICO	37
4 PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1 Natureza da pesquisa	53
4.2 Perfil dos sujeitos: professor e alunos	56
4.3 Contexto da pesquisa	63
4.4 Instrumentos de coleta de dados	65
4.5 Etapas da pesquisa	68
5 ANÁLISE DOS DADOS	70
5.1 Análise da prática pedagógica do professor surdo	70
5.2 Aspectos metodológicos do Ensino de Libras e do português escrito na sala de educação infantil do ICES	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	95

1 INTRODUÇÃO

Não falamos ou pensamos apenas com palavras ou sinais, mas com palavras ou sinais que se referem aos outros de uma determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas partes, uma emissão verbal seria mera sucessão de nomes, um amontoado de palavras que não encerra proposição alguma. [...] A unidade da fala é uma proposição. [...] Citando as palavras do próprio Hungh-lings-Jackson.

Sacks (1998)

Nós surdos¹ somos falantes da língua de sinais, e a temos como primeira língua (L1), mas isso não parece ser razão suficiente para usá-la em salas de aulas específicas para surdos, como língua de instrução. Na grande maioria das instituições educacionais para surdos é o português, tanto na modalidade oral quanto na escrita, que protagoniza o ensino, apesar do decreto nº 5.626/2005² (BRASIL, 2005) determinar que apenas em sua modalidade escrita ele não poderá ser substituído.

Como língua oficial do país, o português é usado nas interações educacionais e nos instrumentos de veiculação de informação. Isso torna seu aprendizado essencial à comunidade surda brasileira. Por essas razões, acredito que a educação de surdos deve apresentar características de um ensino bilíngue (QUADROS, 1997). No decorrer do trabalho trarei as razões históricas que fundamentam minha afirmação, bem como os autores que oferecem embasamento teórico para sustentá-la. Além das relações históricas e teóricas, tenho como referenciais significativos de metodologias e abordagens para o ensino de surdos minha experiência educacional. Isso se tornou uma das motivações para a escolha do tema de minha pesquisa.

O ensino bilíngue se constitui um dos principais aspectos da minha investigação, porque envolve questões relacionadas ao uso da língua de sinais (no

¹ Neste trabalho, o termo **surdo** será usado referindo-se ao indivíduo que, independentemente do grau de perda auditiva, aceita e usa a língua de sinais como primeira língua, identificando-se como membro de uma comunidade surda – “[...] um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença.” (MOURA, 2000, p. 72). Esse termo também será usado em oposição ao termo **ouvinte**, que se refere à pessoa que não possui perda auditiva (SOUSA, 2008).

² Este decreto regulamenta a lei nº 10.436/2002, e o artigo 18 da lei nº 10.098/2000.

Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – Libras) como L1, no ensino de crianças surdas. Torna-se imprescindível que essa investigação contemple a educação infantil, por se tratar da inicialização das crianças surdas na vida escolar e de seu desenvolvimento linguístico, tendo em vista que a maioria delas nasce em famílias de ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Por isso, a escola se apresenta como uma alternativa à transmissão dessa língua, não podendo negligenciar o ensino da língua portuguesa, que para a criança surda constitui sua segunda língua (L2).

Os aspectos ora referidos fundamentam minha escolha por realizar a pesquisa no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES)³, destacando-se duas razões: por ser uma escola voltada à educação de surdos e porque, atualmente, apresenta aspectos da proposta educacional bilíngue para surdos. Assim, buscarei observar e analisar as práticas pedagógicas bilíngues do professor surdo e suas implicações na educação das crianças pequenas dessa instituição.

A educação de surdos é uma temática atual e relevante, já que a política de inclusão educacional vigente tem proporcionado aos professores experiências com esses alunos. Isso não significa dizer que a partir da inclusão de surdos nas escolas regulares tenha havido mudanças metodológicas, curriculares ou nos projetos pedagógicos das escolas. Historicamente, as políticas educacionais para surdos têm sido pensadas, elaboradas e implementada por ouvintes, participantes ou não da comunidade surda. Entre as principais propostas metodológicas utilizadas nas práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos, encontram-se três: a *oralista*, a *comunicação total*, e o ensino *bilíngue*, que se diferenciam por seus métodos específicos. Essas propostas serão detalhadas na sequência de relatos históricos sobre a educação de surdos.

Além das questões já referidas, a escolha do tema deste trabalho também se deu em função de minha trajetória educacional, desde a educação infantil até a minha chegada aos bancos acadêmicos do ensino superior. Essa caminhada envolve a comunidade surda⁴ de Fortaleza, que fez com que meus paradigmas

³ O ICES é uma escola do governo do Estado do Ceará.

⁴ “Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as

educacionais e linguísticos fossem quebrados e me ofereceu uma nova forma de compreender e vivenciar minha identidade surda.

Posso testemunhar, pelo fato de ser surda e ter estudado em diversas escolas da rede privada e pública de Fortaleza, que a educação básica ofertada aos surdos em escolas do ensino regular tem se mostrado insatisfatória, no que se refere a questões metodológicas e linguísticas.

As escolhas das instituições educacionais por onde passei estão diretamente relacionadas com a descoberta de minha surdez, que se deu por volta dos 9 meses de idade. Sem saberem como lidar com essa condição e sem informações sobre a educação de surdos, meus pais ficaram desesperados. Por isso, resolveram buscar orientação junto aos profissionais da saúde que os orientaram quanto à importância de trabalhar o meu desenvolvimento oral para minha integração social.

Quando atingi a idade escolar eles iniciaram uma busca por escolas em Fortaleza que tivessem em sua proposta pedagógica o desenvolvimento da oralidade em crianças surdas. Encontraram o Instituto Hellen Keller⁵, na época situado na rua Monsenhor Bruno, no bairro da Aldeota. Ingressei nesse instituto aos 3 anos de idade no Jardim I (educação infantil), iniciando assim minha vida estudantil. Era uma instituição educacional de orientação oralista especializada na educação de surdos. Na minha turma as atividades pedagógicas como pintura, desenho, entre outras, eram mescladas ao treino oral.

Na série que correspondia à alfabetização, o ensino da criança surda, diferenciava-se da proposta de ensino destinada à criança ouvinte. Havia uma mistura de oralização com fragmentos de alfabetização que não abarca o conceito de alfabetizar. O método utilizado consistia no ensino dos fonemas por meio da repetição, partindo das unidades mínimas sonoras para as compostas (das letras para as sílabas e em seguida às palavras), dando continuidade ao trabalho iniciado nas séries anteriores. O material didático usado trazia ilustrações associadas às palavras das quais deveríamos aprender a pronúncia. Não era dada importância à qualidade do conteúdo ensinado, geralmente o que era exposto em sala de aula não tinha conotação significativa nas interações sociais dos alunos. O foco do trabalho

5 pessoas surdas para os alcançar.” (PADDEN; HUMPHRIES, 2000 apud STROBEL, 2008, p. 30).

O Instituto Hellen Keller deixou de existir na década de 1990.

era no desenvolvimento da oralidade e não na alfabetização propriamente dita, já que essa não está fundamentada somente na distinção fonológica das palavras, mas também nos significados que atribuímos a elas.

O resultado obtido desta prática foi que a maioria das crianças surdas que ali estudaram, aprendeu a pronúncia do léxico da língua portuguesa, dissociada de múltiplos significados. Esse fato nos remete à afirmação de Bakhtin (1997, p. 93) de que:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável).

A partir dessa afirmação podemos compreender que aprender o sinal de uma dada língua não é a mesma coisa que apreender o signo, pois a aprendizagem de ambos é importante no processo de aquisição de uma língua, mas somente ao se apropriar do signo e sendo capaz de utilizá-lo em diferentes contextos é que podemos constatar uma aquisição linguística de fato. Bakhtin (1997) diferencia o sinal (entidade de conteúdo imutável) do signo, afirmando que o primeiro é estático, refere-se apenas à nomeação dos elementos que nos cercam, enquanto o segundo é flexível e seu valor linguístico depende do contexto de seu uso e denota competência linguística da parte do usuário de uma dada língua.

Assim, aos 6 anos de idade, construções como: “O menino é bonito”, “o menino brinca”, “o menino corre” faziam parte do meu repertório frasal, da mesma forma que o faz no vocabulário das crianças ouvintes. O diferencial residia no poder de flexibilização que as crianças falantes da língua portuguesa tinham para alterar sua estrutura e significação, por meio do acréscimo de elementos gramaticais. Esse processo esse é resultante de uma aquisição linguística espontânea. No meu caso, as frases permaneciam rígidas, ou seja, havia a apreensão do sinal, mas não a apropriação do signo da língua oral em questão. Assim, posso afirmar que essa foi a consequência de escolhas de métodos de ensino que desrespeitavam a minha condição linguística.

Não ter a oportunidade de experienciar as palavras aprendidas na escola e em diversos outros contextos comunicativos do cotidiano impossibilitou o aprendizado de modo significativo do vocábulo da língua portuguesa. Por ser demorado, o aprendizado da linguagem oral não permitiu a expressão de todo o conhecimento que eu tinha, pois embora não ouvisse, recebia muitas informações por meio do que via. Elas se acumulavam “enchendo minha mente”. Essas informações eram imagens carregadas de significados. Mas a falta de uma língua me impedia de externar o pensamento. O pouco da língua portuguesa que oralizava servia apenas para atender minhas necessidades básicas. Meu vocabulário era constituído por palavras como água, dormir, comer, brincar e outros.

No intervalo das aulas, utilizava gestos e mímica na comunicação com as demais crianças do instituto. Por ser um espaço pequeno, constituído de três salas de aula, cada uma comportando aproximadamente dez alunos, éramos vistos com facilidade pelas professoras, mesmo quando estávamos no pátio brincando. Constantemente nossas brincadeiras eram interrompidas por elas, que em estado de vigilância constante nos abordavam para dar tapas em nossas mãos quando sinalizávamos.

Naquela época não percebia minha condição enquanto surda. Talvez por essa razão não compreendesse por que havia uma insistência por parte dos professores e familiares para que eu apreendesse a língua oral, também não entendia por que eles não queriam que a fala não fosse acompanhada por gestos.

Aos 7 anos, fui transferida para o Instituto Cearense de Surdos (ICES), mas a mudança foi apenas institucional, pois a metodologia e abordagem educacional eram as mesmas da escola anterior. Havia pequenas diferenças, como a não proibição do uso de gestos na comunicação durante o intervalo das aulas, uma hora diária dedicada ao atendimento fonoaudiológico e reduzido número de alunos em sala (quatro alunos por sala).

Após um ano frequentando o ICES, por questões relacionadas ao meu aprendizado, meus pais decidiram me matricular em uma escola do ensino regular privada, na qual permaneci do 1º até ao 4º ano do ensino fundamental. Essa foi minha primeira experiência em uma sala de aula, cuja maioria dos alunos era ouvinte. Havia apenas eu e uma outra garota surda cursando o 1º ano na mesma

sala. Nós tínhamos em sala duas professoras. Essas lecionavam duas disciplinas cada e se reversavam no ensino das turmas atendidas por elas. Porém sensibilizada pela nossa condição, minha e de minha colega surda a professora de ciências e matemática decidiu, no período em que estávamos em sala de aula, permanecer junto com a outra professora. Essa decisão foi tomada para que pudéssemos receber especial atenção em nossas atividades e minimizar os problemas decorrentes das dificuldades comunicativas. O material didático usado era variado e atraente, colaborando também com nossa forma de apreensão visual dos conteúdos. No período inverso ao da escola, eu tinha acompanhamento nas atividades de casa com professor particular.

A interação com os demais alunos se dava no momento do intervalo, por meio de gestos misturados à fala. Minha relação com a colega surda era de maior proximidade. Nós ficávamos juntas em sala de aula, nas brincadeiras, no pátio e durante o intervalo.

Nos anos que compreenderam o ensino fundamental I, a escola manteve a professora de ciências e matemática em sala de aula trabalhando em conjunto com a professora regente, para que me auxiliasse em minhas dificuldades com as disciplinas. Os meus problemas de assimilação do conteúdo decorriam de sua explanação oral e meu rendimento nas disciplinas de matemática e ciências, por serem ministradas com o auxílio de variados recursos visuais, era satisfatório, porém em geografia, história e, em especial, português, eu tinha grandes dificuldades.

No 2º ano os alunos eram incentivados constantemente pelas professoras a produzirem textos, os quais eram reunidos no final do ano letivo para compor um livro. Os textos consistiam em fazer a interpretação de uma gravura. Eu captava todo o sentido da imagem que via e as ideias fluíam, mas eu ainda não dispunha de vocabulário suficiente para redigir um texto sobre o tema exigido. Hoje compreendo o porquê de minhas produções, na época, serem sempre muito pequenas: quatro linhas no máximo, com frases pouco significativas e com problema na estrutura gramatical, o que muito me constrangia. Passei a observar que os demais alunos redigiam textos relativamente grandes e que se comunicavam naturalmente, diferentemente de mim, que tinha um jeito estranho de falar. Outro diferencial era o fato de que eu frequentava seções de fonoaudiologia. Foram esses dois adventos que me fizeram pela primeira vez perceber a minha surdez.

As professoras e eu tínhamos uma comunicação precária. Na tentativa de compreender as instruções, me esforçava para fazer leitura labial. Quando as atividades eram de ordem prática, obtinha êxito mesmo com poucas instruções. Entretanto, nas explanações prolongadas dos conteúdos, minha compreensão ficava comprometida.

Penso que o conhecimento da abordagem bilíngue de educação de surdos por parte das professoras que atuaram em minha educação, nesse período teria afetado positivamente meu processo educacional, me proporcionando um desenvolvimento superior ao que obtive.

A partir do 2º ano até o 4º do ensino fundamental, não tive mais a companhia de outra criança surda em sala de aula.

Ao concluir o 4º ano fui novamente transferida de escola. Esse foi um período que me causou grandes transtornos. Além de não ter o mesmo suporte que a escola anterior me proporcionava, a dinâmica de ensino utilizando recursos visuais e o acompanhamento individual em sala (feito pela professora de ciências), não conseguia oferecer acesso aos conteúdos porque eram transmitidos de forma oral. Os professores escreviam pouco no quadro e por isso, solicitava constantemente a ajuda de um colega, mas era convidada a aguardar o fim da explanação para receber as informações que me eram repassadas de forma resumida. Dessa forma, minha aprendizagem se tornou muito defasada em relação aos meus colegas de classe.

A falta de acessibilidade linguística me tornou dispersa e inquieta em sala de aula. A observação dos demais alunos ouvintes atentos a escrever em seus cadernos, me causava incômodo. Na escola havia uma outra aluna surda, no sexto ano, mas esse fato não era do meu conhecimento, até o dia em que a encontrei no intervalo. A hora do recreio passou a ser para mim um refúgio, pois encontrava minha única colega surda com a qual conversava em um misto de fala oral e gestos. Ao conversar com ela não me dava conta de que usava as mãos enquanto falava.

Na tentativa de amenizar os prejuízos educacionais, eu frequentava aulas particulares no turno oposto ao da escola, com um professor ouvinte. Com dificuldades para nos comunicarmos. O resultado também não foi satisfatório. Por vezes, para evitar o prolongamento das aulas particulares e diminuir meu

constrangimento, fingia compreensão dos conteúdos. Os prejuízos não foram apenas de ordem educacional, mas também linguísticos, pois a língua portuguesa continuava sendo o meio pelo qual me comunicava, mesmo não sendo minha primeira língua, ou minha língua natural.

Somente aos 15 anos de idade tive meu primeiro contato com a língua de sinais ao me encontrar com um grupo de surdos falantes da Libras, em um conhecido *shopping* de Fortaleza. Entre eles, uma antiga amiga que havia estudado comigo no ICES. Não conhecia a língua de sinais, por isso me comuniquei utilizando o bimodalismo⁶. No final do encontro fui então convidada a visitar a Associação dos Surdos do Ceará (ASCE). A princípio fiquei receosa em aceitar o convite por achar que se tratava de uma instituição que encaminhava as pessoas surdas a tratamentos fonoaudiológicos, mas incentivada por minha mãe, resolvi aceitar o convite para visitar a associação, cujas reuniões se davam aos sábados.

Ao chegar lá, me deparei com um espaço ocupado por surdos que se comunicavam sinalizando com uma incrível rapidez. Alguns me abordaram com perguntas, sem parecer se importar se eu conhecia a língua de sinais ou não. Com esforço, compreendia o teor das perguntas, pois as expressões faciais que acompanhavam os sinais me davam pistas de seu significado. Tentava responder suas indagações misturando gestos à fala oral.

Passei a frequentar a ASCE assiduamente. Diferentemente do que pensava, era um lugar em que os surdos falantes de Libras ou não se reuniam para conversarem livremente. Após aproximadamente 3 meses de contato com surdos sinalizantes naquela associação, adquiri fluência na língua de sinais. Não foi necessário nenhum ambiente institucional para o ensino de Libras, pois o aprendizado se deu espontaneamente. Todo o conhecimento acumulado por anos pôde ser externado por meio da língua de sinais.

O contato com outros surdos que partilhavam das mesmas dúvidas, anseios e necessidades me proporcionou, além da aquisição da Libras, integração à comunidade e, conseqüentemente, a afirmação de minha identidade enquanto pessoa surda. A interação e engajamento nos movimentos e questões que envolviam a comunidade surda local deram início à minha atuação como liderança e

⁶ O bimodalismo é a utilização dos sinais com a estrutura gramatical da língua oral ou vice-versa.

me trouxe a consciência da importância de uma abordagem bilíngue nas escolas para surdos.

A minha aquisição da língua de sinais veio do convívio com os seus falantes. Somente a partir dessa apropriação linguística é que compreendi conceitos e atribuí significado ao meu restrito vocabulário da língua portuguesa. Ter-me tornado proficiente na língua de sinais me trouxe como consequência um significativo aumento no vocabulário da língua portuguesa e favoreceu meu acesso à literatura: gostava muito de ler, e usava isso como estratégia para ampliar meu vocabulário em português. As leituras eram lacunadas, porque minha compreensão era apenas, 70% do que lia. Por isso, recorria ao auxílio de intérpretes da Libras para que esclarecessem trechos do texto que para mim eram obscuros. Essa prática contribuiu para que me apropriasse da informação em diversas áreas do conhecimento e para evidenciar a necessidade de a pessoa surda se tornar bilíngue.

Ao ingressar no ensino médio, tomei consciência da importância de me dedicar aos estudos. Nesta etapa da vida escolar, como nas demais, não contei com a presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula, o que me entristeceu bastante, pois já estava consciente da importância deste profissional. Concluí o ensino médio, certa de que havia lacunas geradas pelas inadequadas experiências escolares às quais tive acesso.

Na década de 1990, motivada pelas instituições para surdos, pastorais e por professores que naquela época começaram a entrar em contato com as pesquisas que tratavam da importância do uso da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, o ICES dava seus primeiros passos em um processo de mudança da abordagem oralista para a bilíngue. Aos poucos, os alunos foram conquistando a liberdade de se comunicarem pela mediação da língua de sinais em seu espaço escolar.

Em 1997, fui selecionada para ingressar no Curso de Instrutores de Libras. A capacitação dos professores destinava-se ao ensino de Libras como segunda língua (L2) para ouvintes. A metodologia aplicada era uma forma de associação da palavra em português ao sinal da Libras. Ao concluir o curso, fui indicada para integrar a Comissão da Libras da ASCE, formada por um grupo de dez surdos que centravam seus estudos em pesquisas voltadas aos aspectos sociais,

educacionais, históricos, culturais e linguísticos ligados à surdez. No mesmo período, lecionei Libras (como L2) para alunos ouvintes.

Nos anos seguintes, participei de vários eventos realizados pela ASCE e pela Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). Entre esses, o II Seminário sobre Educação e Integração dos Surdos, que contou com a participação dos docentes do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Nesse evento foram discutidas as práticas educacionais mais adequadas à escolarização dos surdos.

Assim, mais precisamente em 1999, o ICES iniciou um processo de abertura à participação dos surdos na elaboração de propostas pedagógicas que priorizassem a educação bilíngue em sua prática educacional. Nesse período, a então coordenadora pedagógica do ICES me convidou, e a um grupo de surdos, para participar desses debates e pudemos colaborar com o relato de nossas experiências. Assim, pude contribuir com minha vivência acerca das práticas que permeavam a educação de surdos. Em função desses eventos, o ICES iniciou um processo de suavização em sua abordagem oralista e deu os primeiros passos rumo ao bilinguismo, conforme já mencionado, e viabilizou como uma experiência pioneira na educação de surdos, a inserção de três instrutores⁷ surdos da Libras e três profissionais intérpretes (eu fui uma das contratadas como instrutora) em seu quadro funcional, com contratação temporária. Para cada turno - manhã, tarde e noite - havia um instrutor e um intérprete, objetivando o ensino da Libras como conteúdo curricular nas séries da educação infantil ao ensino fundamental.

Nesse período, ensinei Libras para os alunos surdos do ensino fundamental I. Para aqueles alunos, essa foi a primeira experiência de ter uma professora surda em sala de aula. Para mim foi difícil encontrar uma forma adequada de ensiná-los. Não havia material didático apropriado para atender à metodologia visual necessária ao aluno e eu não tinha referenciais na educação de crianças surdas. Por isso passei a utilizar a mesma metodologia de ensino que

⁷ Instrutores da Libras eram surdos que ensinavam a disciplina de Libras em ambientes escolares sem formação superior. Todavia, a necessidade e importância desse profissional em sala de aula residia no fato da língua de sinais ser a sua língua nativa, sendo esses os únicos capazes de ensiná-la sem prejuízo linguístico ou cultural. Vale ressaltar também que naquela época não existiam cursos específicos de formação de professores surdos.

contemplava a Libras como segunda língua para ouvintes. Embora soubesse que isso não funcionaria, ainda não tinha outro modelo metodológico.

Nós instrutores recebemos uma escala organizada de itinerância nas salas de aula que compreendiam o ensino fundamental II. Nós ficávamos uma hora em cada turma ensinando a Libras. Posteriormente o tempo de permanência em sala foi alterado para duas horas, o que ocorre até hoje, cabendo aos intérpretes realizar serviços de interpretação itinerante em qualquer sala, desde que solicitados.

Preocupados com a abordagem metodológica no ensino da Libras, nós instrutores, nos reunimos para definição das estratégias e optamos pelo uso da “palavra-sinal”, método que consistia no ensino do sinal (palavra) de forma descontextualizada e sem função prática relevante nas interações sociais dos alunos. Nossa prática pedagógica estava refletindo as práticas oralistas a que fomos submetidos durante nosso processo de escolarização, o que consequentemente gerou o fracasso do método e trouxe a constatação de que sua ineficiência estava intimamente ligada à formação dos profissionais envolvidos. Isso me impulsionou a buscar formação acadêmica na área de pedagogia, visando aperfeiçoar minha prática docente.

As muitas lutas da comunidade surda por uma educação de qualidade em que a língua de sinais protagonizasse as mediações em sala de aula resultaram na aprovação da lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconheceu e oficializou a Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira.

A oficialização da Libras ocorreu no mesmo período em que eu cursava Pedagogia em uma faculdade privada de Fortaleza. Esse fato permitiu que pela primeira vez em meu histórico educacional contasse com a presença de um intérprete de Libras, possibilitando minha interação com os demais colegas e minha participação efetiva nos assuntos discutidos em sala de aula. Havia, além de mim, mais três surdos cursando Pedagogia. A presença deles comigo em sala possibilitava a reflexão em grupo dos conteúdos expostos e a adaptação das metodologias de ensino voltadas a crianças ouvintes, para alunos surdos.

Mesmo estando inserida no ambiente escolar regular/comum os professores e alunos não tinham conhecimento das especificidades da pessoa surda. A inserção do intérprete me oportunizou a apresentação de seminários e

palestras, abordando questões ligadas à identidade, comunidade e cultura surda. Essa prática trouxe ao grupo informações importantes para nossa socialização. Contudo, se faz necessário explicitar que somente a presença do intérprete de Libras em sala de aula não assegura o desenvolvimento educacional da pessoa surda. Faz-se necessário uma série de outras medidas para que isso ocorra a contento, como mediação do conteúdo por meio da língua de sinais, material didático e metodologia adequada à educação de surdos.

As metodologias e estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula são voltadas para um público ouvinte, o que significa dizer que elas não alcançam adequadamente a pessoa surda. A partir dessa observação iniciei um processo de adaptação pedagógica para que essas práticas se voltassem para a pessoa surda no processo de ensino da Libras como primeira língua (L1) para alunos surdos.

Em abril de 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu um curso de formação de instrutores, cujo critério de participação exigia proficiência em Libras, desempenho comunicativo e interesse pela área. Foram selecionados 20 surdos, entre os quais me fiz presente. A metodologia e o material didático apresentado durante a formação destinava-se ao ensino da Libras como segunda língua para ouvintes, atendendo à proposta do MEC para formação de instrutores. Tentamos implementar este modelo nas salas de aula com alunos surdos. Isso resultou em mudanças nos níveis de aprendizagem, mas não ainda satisfatórias. Faltava material didático específico e adaptações curriculares que atendessem às especificidades da pessoa surda. Essa experiência contribuiu para estimular gestores de escolas especializadas a incluírem nos projetos pedagógicos ações paulatinas que priorizassem o ensino bilíngue, iniciando pela contratação de intérpretes de Libras até a contratação de professores surdos.

No ICES, os instrutores surdos que foram contratados para ministrar Libras e que posteriormente concluíram o ensino superior na área de educação, passaram a atuar como professores. Atualmente, o instituto mantém em seu quadro funcional um professor surdo polivalente que atua em sala de crianças com idade que compreende de 7 a 14 anos.

O Instituto Filippo Smaldone, entidade privada sem fins lucrativos, que mantém convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), se

configurava também como escola oralista. Nesse mesmo período iniciou um processo de mudança rumo à educação bilíngue, com a implementação de um currículo que contempla a cultura e identidade surda, e a contratação de instrutores surdos para o ensino de Libras às crianças ali matriculadas.

A inserção de professores surdos em escolas específicas abriu espaço para a discussão sobre a sua importância na escolarização de crianças surdas. Entre outros benefícios isso poderia garantir o acesso das crianças à Libras e colaborar com referenciais positivos na formação de sua identidade.

Embora haja aspectos positivos em relação a essa inserção, é preciso lembrar que as concepções e práticas pedagógicas de educação de surdos se fundamentam nas propostas oralistas, bimodal e do ensino bilíngue, sendo a última ainda muito recente. Essa, apesar de se apresentar como a que mais favorece o desenvolvimento da aprendizagem nos surdos, no Brasil e especialmente no Ceará, ainda não está bem alicerçada, embora haja escolas que há um tempo já se professam bilíngues. A proposta oralista, por sua vez ainda se faz presente nas concepções e práticas pedagógicas na maioria das instituições educacionais para surdos no Brasil. Ela se manifesta inclusive na prática pedagógica de professores surdos, que expostos a essa prática durante toda a sua vida escolar acabam por reproduzi-la em suas salas de aula.

Atualmente os cursos de Letras/Libras⁸, que estão sob a coordenação geral da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) têm como um de seus pólos a Universidade Federal do Ceará (UFC), a licenciatura em Letras Libras constitui-se como um exemplo de ambiente educacional verdadeiramente bilíngue. Nesse curso, a Libras protagoniza a instrução dos educandos surdos. Professores e tutores do curso assumem uma postura pedagógica de valorização e respeito à cultura e identidade surda, utilizam material didático em língua de sinais e português na modalidade escrita. Esses cursos de Letras-Libras se constitui um marco histórico na educação de surdos no Brasil porque possibilita à educação de surdos o

⁸ A Licenciatura em Libras foi criada em 2006, pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atualmente com 15 polos em todo o país, que objetiva a graduação em Licenciatura em Letras, modalidade Libras, e Bacharelado em Tradução e Interpretação, forma profissionais capacitados a atuarem no ensino e tradução/interpretação da Libras, respectivamente.

surgimento de novos referenciais e metodologias que poderão contribuir para melhorar sua escolarização.

Os surdos que se graduam nesse curso têm a oportunidade de conhecer um modelo educacional novo, que pode referenciar a sua prática pedagógica. Apenas o fato de serem surdos não os qualificam para o exercício do magistério, daí a necessidade de buscar formação e o conhecimento de novas concepções que norteiem sua prática pedagógica.

De posse da devida qualificação, o professor surdo se torna figura imprescindível no ensino de crianças surdas. Ele é o profissional ideal para adequar o conhecimento teórico pedagógico à realidade de seus alunos, visto que partilha das mesmas experiências visuais de aquisição do conhecimento e interação social. De acordo com Passos e Veiga (1992), o professor reproduz o seu conhecimento social em sua prática pedagógica. Assim, um professor ouvinte teria dificuldades de compreender e adaptar seus conhecimentos sociais às peculiaridades de uma criança que fundamenta seu conhecimento de mundo em suas experiências visuais.

Como pesquisadora e pedagoga, participo de grupos compostos por surdos e ouvintes que pesquisam a surdez no âmbito educacional, focando o ensino bilíngue como meio eficaz de ofertar a escolarização à pessoa surda.

Observando e experienciando as práticas docentes em escolas específicas para surdos, surgiram algumas indagações quanto às práticas pedagógicas ditas bilíngues, adotadas por gestores e professores (surdos e/ou ouvintes) nessas instituições. Todavia, meu enfoque será nas práticas pedagógicas do professor que atua na educação de crianças que ingressam no ICES, dado seu contato direto e diário com essas crianças, buscando investigar se sua prática pedagógica reflete de fato a concepção educacional bilíngue.

Essas inquietações têm sido compartilhadas por surdos e ouvintes que se preocupam com o futuro educacional dos surdos. Compreendendo ser urgente o ensino bilíngue para crianças surdas nas instituições educacionais, sejam específicas ou regulares, precisamos buscar resposta às seguintes indagações: *como tornar uma criança surda bilíngue? Quais as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas nas escolas bilíngues? Onde buscar referenciais de educação bilíngues para educação de surdos?*

Esses questionamentos, juntamente com minha experiência pessoal enquanto surda e a participação na comunidade surda atuando junto a entidades como o Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), a ASCE e APADA, em favor de uma educação bilíngue para surdos, reivindicando respeito e igualdade de direitos, motivaram a temática desta pesquisa.

Sendo essa uma temática pouco explorada na área acadêmica, e ainda não difundida na sociedade, a presente pesquisa tem como objetivo principal *investigar as práticas pedagógicas do professor surdo em salas de crianças que ingressam no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e suas implicações para a educação bilíngue*. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas bilíngue do professor surdo; verificar a utilização de recursos visuais adequados à concepção educação bilíngue na sala de aula; conhecer e identificar no projeto político pedagógico (PPP) aspectos que contemplam o ensino bilíngue de surdos da escola e sua implicação na prática pedagógica e metodologia do professor surdo.

Para explicitar os objetivos supracitados o trabalho está dividido em quatro capítulos, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*. O segundo capítulo traz um breve histórico da educação de surdos. O terceiro trata do conceito e aplicação da concepção bilíngue na educação de crianças surdas. O quarto capítulo descreve o percurso metodológico do estudo: o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos usados e procedimentos de análise. O quinto capítulo traz as considerações sobre a análise geral do *corpus*.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo tem como objetivo oferecer ao leitor uma visão panorâmica da educação de surdos ao longo da história. Essa visão contemplará as abordagens educacionais que nortearam a educação dos surdos em todo o mundo e mostrará também a resistência e luta da comunidade surda pela manutenção de sua língua e cultura.

2.1 Aspectos históricos da educação de surdos

A surdez durante muito tempo foi associada à incapacidade, deficiência e/ou a doença mental. Por isso, até o fim do século XV não havia escolas especializadas na educação de surdos. Isso revela que os surdos eram excluídos da sociedade e privados de seus direitos básicos. Durante longo período, os surdos permaneceram sem escolarização. Somente no século XVI, surgiram os métodos que contemplavam o ensino de pessoas surdas e, respectivamente, os primeiros educadores surdos, segundo explica Goldfeld (2002).

O monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi considerado o primeiro professor de surdos da história. Seus alunos eram filhos de nobres e sua proposta pedagógica era direcionada ao desenvolvimento da fala oral, escrita, leitura e religião, entre outros. O foco educacional era a oralização das crianças surdas, compreendendo ser esse o meio mais eficaz de incluí-las na sociedade. Não há registro detalhado sobre o método utilizado por Ponce de Leon; sabe-se, porém, que ele utilizava um alfabeto manual⁹, associando-o ao símbolo gráfico, como relata Guarinello (2007).

Entretanto, é importante esclarecer que a utilização do alfabeto manual, por Ponce de Leon, não se configurava exatamente em uma incorporação da língua de sinais na educação de seus alunos surdos. É necessário explicitar que embora o

⁹ O alfabeto digital, manual, ou datilológico é formado por sinais que representam as letras do alfabeto das línguas orais. Conforme Felipe e Monteiro (2005), este é utilizado para expressar nomes de pessoas, de localidades e outras que ainda não possuem um sinal. Na transcrição, é representado pela palavra separada, letra por letra, por hífen (exemplo: M - A - R - I - A).

alfabeto manual (datilologia) consista em uma produção espaço-viso-manual, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 88), ele se constitui um empréstimo da língua oral para identificar por meio de soletração manual nomes de pessoas, endereços, ou palavras da língua oral que não têm um sinal equivalente na língua de sinais. Dessa forma, o seu uso tinha como finalidade única o aprendizado da escrita da língua oral local.

Sacks (1998) afirma que na França o Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) se destacou como vulto importante na história da educação de surdos. Tendo se aproximado de surdos que perambulavam nas ruas de Paris, ele aprendeu com eles a língua de sinais e, posteriormente, objetivando ensiná-los, criou os "Sinais Metódicos", uma combinação do léxico da língua de sinais com a gramática da língua francesa oral. Seu trabalho pioneiro na educação de surdos alcançou imenso sucesso, ao ponto de sua casa, em 1775, ser transformada em escola pública específica para surdos: o Instituto de Surdos-Mudos de Paris. Seus alunos se apropriaram da leitura e escrita da língua francesa, sendo esta a primeira vez na história educacional que os surdos que tiveram a sua condição comunicativa respeitada.

Essas foram as primeiras experiências encontradas na historiografia que mostraram a importância do uso da língua de sinais no processo de escolarização dos surdos. O método aplicado revelava que o uso da língua de sinais auxiliava aos surdos no aprendizado da língua francesa (em sua modalidade escrita), possibilitando-lhes a comunicação com pessoas de seu meio social não usuárias da língua de sinais, residindo neste ponto a importância do ensino de duas línguas para os surdos.

O pioneirismo de L'Épée, no uso da língua de sinais como língua de instrução, representa um marco na educação de surdos. Entretanto, os "sinais metódicos" (denominação do método de L'Épée), não apresentava uma estrutura específica, na medida em que ele incorporava aos sinais, a gramática da língua francesa o que denota a posição hegemônica da língua oral em relação à língua de sinais.

De acordo com Goldfeld (2002), na Alemanha, no mesmo período em que L'Épée protagonizava o ensino de surdos na França, Samuel Heinick (1729-1784)

propagava suas ideias educacionais oralistas, que tinha como cerne o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais. Segundo ele, o desenvolvimento da oralidade seria a condição ideal à integração do surdo na sociedade. Heinick foi o fundador da primeira escola pública a utilizar o método oralista na educação das crianças surdas.

A aplicação do método oral tinha como finalidade a normalização e a socialização da pessoa surda por meio da correção de defeitos da fala e o treinamento da articulação labial. Esse método usava para o ensino da língua oral a estimulação auditiva e, além de equipamento de amplificação sonora e outras tecnologias, a repetição vocal de fonemas e palavras soltas, descontextualizadas. Desconsiderando por completo o uso da língua de sinais, o oralismo limitou a comunicação e o aprendizado dos surdos que a ele foram submetidos. Por não haver preocupação com o conteúdo ofertado no ensino da língua, e pelo tempo considerável que envolvia o aprendizado de um vocabulário oral mínimo, as perdas linguísticas foram quase irreparáveis. A língua oral, forçadamente adquirida por meio desse método se configurou para os surdos em uma forma de expressão artificial.

A língua de sinais não era difundida na sociedade nem reconhecida como língua natural dos surdos. Esta era considerada uma espécie de expressão mimética, sem relevância linguística, podendo ser este o motivo de sua rejeição. Além disso, objetivava-se, à época, normalizar os surdos por meio da fala.

O século XVIII, apesar da forte influência do oralismo, foi considerado o período mais fértil da educação dos surdos, no qual registrou-se o aumento de escolas em que a língua de sinais foi utilizada como língua de instrução por professores surdos. Esses eram ex-alunos da escola de L'Épée, que promoveram a divulgação da língua de sinais nas escolas francesas e influenciaram o seu uso na educação de surdos em outros países.

Lane (1869 apud SACKS, 1998, p. 37) “calcula que em 1869 havia 550 professores de surdos em todo o mundo e que 41% desses professores nos Estados Unidos eram, eles próprios, surdos.”

Esse fato representa uma grande conquista, mas o mesmo não se pode dizer da concepção oralista, pois com ela iniciaria a história de submissão coletiva

dos surdos à língua majoritária de seu país, assim como a desaprovação sistemática da língua de sinais nas escolas.

Guarinello (2007) afirma que em resposta a este modelo, o francês Auguste Bébien, ouvinte que decidiu conhecer os surdos e aprender a língua de sinais no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, escreveu (*Mimographie*, em 1822), obra que foi considerada a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais. Ele defendia o uso da língua de sinais em sala de aula e a inserção de professores surdos em escolas específicas. Para ele, a experiência de ser surdo nativo da língua de sinais poderia refletir na prática docente. Bébien argumentava, ainda, que os alunos surdos precisavam desse contato com seus pares adultos para o desenvolvimento da linguagem, aquisição de informações, apropriação de conceitos e aspectos específicos da língua.

Moura (2000) relata que em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano, seguiu para a Europa a fim de obter informações sobre a educação de surdos. Na Inglaterra, encontrou-se com a família Braidwood, que se dedicava ao ensino de pessoas surdas, empregando uma metodologia oralista, porém os Braidwood não revelaram seu método a Gallaudet que partiu para França onde conheceu o método desenvolvido por L'Épée. Após tomar conhecimento das duas abordagens, Gallaudet optou pela segunda. De acordo com Guarinello (2007), em 1817, ele encontrou-se com Laurent Clerc, “um dos melhores alunos do Abade L'Épée”, fluente na língua de sinais francesa, que a ensinou a Gallaudet, que por sua vez o ensinou o inglês. Neste mesmo ano, Clerc e Gallaudet seguiram para os Estados Unidos, onde fundaram a primeira escola permanente para surdos¹⁰.

Os registros históricos revelam que o desenvolvimento da língua de sinais e da comunidade surda nos Estados Unidos teve como principal responsável Laurent Clerc que, nessa época, já afirmava que os surdos pertenciam a uma comunidade linguística minoritária.

Conforme o relato de Sacks (1998), em Milão (Itália), no ano de 1880, houve o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, no qual foi posto em

¹⁰ Esta escola resultou na Universidade de Gallaudet (Gallaudet University) que é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Está localizada em Washington, a capital dos Estados Unidos da América. É uma instituição privada. A primeira língua oficial de Gallaudet é a American Sign Language (ASL), a língua de sinais dos Estados Unidos e o inglês é a segunda (WIKIPEDIA, 2012b).

votação o método que seria dali por diante utilizado na educação dos surdos. Nesta época, havia um embate entre os oralistas e os que eram favoráveis ao uso da língua de sinais. Alexander Graham Bell (gênio tecnológico inventor do telefone), poderoso e influente na sociedade, tendo herdado uma tradição familiar de ensino da elocução e correção dos impedimentos da fala (seu pai e seu avô destacaram-se nessa área), estando preso a um histórico familiar de “surdez negada” (SACKS, 1998), pois sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso, se pôs a defender o ensino oral para os surdos. Após demorada discussão, o oralismo venceu o embate.

A partir desse evento, sob a ótica do oralismo, a educação de surdos passou a ter uma abordagem clínica, voltada exclusivamente à reabilitação. A historiografia revela que os poucos professores surdos presentes no Congresso de Milão foram excluídos da votação e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido no ambiente escolar, bem como o método manual de L’Epée. Os surdos então foram forçados a aprender a língua oral de seu país.

Após todos estes acontecimentos, “a proporção de professores surdos que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século para 12% em 1960.” (SACKS, 1998, p. 41). Devido a esse fato, houve uma diminuição significativa do uso da língua de sinais nas escolas. Apesar da repressão, a língua de sinais continuou sendo usada pela comunidade surda fora do ambiente escolar, revelando sua importância para essa comunidade. As divergências entre as teorias de Heinicke e L’Epée marcaram o início da polêmica, que perdura até hoje, entre o uso da língua de sinais e do oralismo na educação de surdos.

O oralismo dominou quase que absolutamente em todo o mundo até a década de 1970, quando surgiram os primeiros estudos linguísticos sobre a Língua de Sinais Americana (GOLDFELD, 2002). O linguista William Stokoe sistematizou e publicou uma gramática e um dicionário da Língua de Sinais Americana (ASL – *American Sing Language*). Suas pesquisas contribuíram para o estudo da estrutura gramatical das línguas de sinais de vários outros países.

A partir da publicação das obras de Stokoe em 1961, surgiram diversas outras pesquisas sobre a importância do uso da língua de sinais na educação e na vida social do surdo. Esses estudos, aliados a uma grande insatisfação por parte

dos educadores e educandos surdos com o método oral, provocaram, ainda que timidamente, o retorno da língua de sinais e a inserção de outros recursos linguísticos e tecnológicos no cenário educacional dos surdos.

Moura (2000) diz que a incorporação desses novos recursos deu origem a uma outra abordagem educacional para surdos que tinha por premissa básica privilegiar a comunicação e a interação social do educando surdo no espaço escolar. Para isso, tudo que pudesse facilitar a comunicação deveria ser utilizado. Assim, o uso de gestos, aparelhos de amplificação sonora, língua de sinais, língua oral, alfabeto manual, escrita, desenhos, entre outros, era permitido e estimulado. Esta nova abordagem educacional ficou conhecida inicialmente como *Comunicação Total* e, posteriormente, para evitar ambiguidades na compreensão do termo, como *bimodalismo*.

O bimodalismo, embora permitisse o uso da língua de sinais, primava pelo ensino da língua oral e o uso de todos os demais recursos citados anteriormente, necessários ao desenvolvimento da oralidade. O método consistia no treino oral concomitante com o uso da língua de sinais e de aparelhos de amplificação sonora, visando a estimulação da audição. Isso, na maioria das vezes, gerava confusão no entendimento das línguas por parte das crianças surdas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, devido à mistura das estruturas gramaticais. Os estudos linguísticos atuais revelam que as línguas orais e gestuais se diferenciam na gramática e na modalidade. A língua de sinais é espaço-viso-manual, ou seja, realizada no espaço, percebida pela visão e produzida essencialmente pelas mãos. A língua oral e auditiva é percebida pela audição e produzida pelo aparelho fonador. Portanto, essas duas línguas distanciam-se muito na forma de produção e recepção. É notório que nessa abordagem, bem como no oralismo, há uma supervalorização da língua oral em detrimento da língua de sinais. É razoável pensar ter sido esse o motivo do fracasso de ambas.

Essas abordagens metodológicas na educação de surdos proporcionaram aos que passaram por elas um conhecimento escolar pouco significativo, uma oralidade limitada a um vocabulário de poucas palavras de significação irrelevante ao contexto social e um longo tempo dedicado à fonoterapia. Todos esses fatores privaram os surdos do contato com a sua língua natural e negaram a eles o acesso

a informações importantes à formação enquanto cidadãos participantes da vida social e política de seu país.

Após estudos linguísticos sobre as línguas de sinais desenvolvidos por Stokoe (1960), Klima e Bellugi (1975), Brito (1990, apud QUADROS; KARNOPP, 2004), entre outros, sobre os aspectos linguísticos da língua de sinais (fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática etc.), acrescido dos fracassos das outras abordagens, países como Suécia e Inglaterra perceberam que a LS não poderia ser utilizada simultaneamente com a língua oral, como estava ocorrendo nas escolas. Por isso introduziram em suas práticas educacionais para surdos o ensino bilíngue¹¹.

As pesquisas acerca da língua de sinais começaram a se difundir no mundo. No Brasil, somente em 1980 iniciou-se a divulgação das ideias bilíngue, tendo como ponto de partida os estudos desenvolvidos pela professora e linguista Lucinda Ferreira Brito. Essa professora pesquisou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), abreviada assim por ela a partir de 1994, embora inicialmente tenha sido denominada por ela de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB). A citada autora tomou conhecimento, por meio de um artigo escrito em 1981¹², da existência de uma tribo indígena da floresta amazônica brasileira que utilizava em sua comunicação a língua de sinais. Isso a levou a pesquisar e documentar por meio de filmes, durante um mês, de convivência com os índios Urubu-Kaapor a língua de sinais utilizada por eles, a qual denominou de Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) para diferenciá-la da Libras (GOLDFELD, 2002).

Essa pesquisa deu início à discussão acadêmica sobre a relevância da língua de sinais para as comunidades surdas do Brasil e de seu uso na educação de surdos. Esse debate, provocado pela pesquisa há pouco mencionada, contribuiu para a divulgação do ensino bilíngue para surdos. Uma nova abordagem que traz como premissa básica o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda (L2), configurando assim a

¹¹ Termo que se refere doravante ao uso da língua de sinais como primeira língua na educação de surdos, paralelo ao uso da língua majoritária como segunda língua, nos mais diversos países.

¹² Segundo Quadros (1999), o primeiro estudo sobre língua de sinais do Brasil é de autoria de Gladis Knak Rehfeldt, "Linguistics bases for the description of Brazilian Sign language". Publicado no livro editado por Harry W. Hoemann, *The sign language of Brazil*, 1981 (Mill Neck Foundation, N.Y.). (RAMOS, s/d).

concepção bilíngue na educação dos surdos. A implementação do ensino bilíngue no Brasil se deu em 1982.

Após apresentação das abordagens e metodologias que permearam a educação de surdos, me deterei nos fatos históricos que apontam para o surgimento e evolução da educação de surdos no Brasil.

2.2 A educação de surdos no Brasil

Goldfeld (2002) relata que para iniciar um processo de escolarização de crianças surdas, o Imperador D. Pedro II trouxe ao Brasil, em 1855, o professor surdo Ernest Huet, ex-aluno da Escola de L'Epée. Após 2 anos de sua chegada, mais precisamente em 26 de setembro de 1857, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola para surdos do Brasil, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). No início do processo educacional nesse instituto, a Língua de Sinais Francesa era utilizada como língua de instrução, dada a nacionalidade de seu fundador. Posteriormente, seus alunos foram atribuindo novos contornos linguísticos à língua de sinais aprendida e acrescentando novos elementos lexicais, originando a Língua de Sinais Brasileira, ampliando, dessa forma, as suas possibilidades comunicativas.

Em 1911, seguindo a tendência mundial iniciada no Congresso de Milão, o INES abraçou a orientação oralista e o método oral passou a reger a educação de seus alunos. Ainda assim, a língua de sinais continuou a ser utilizada em sala de aula como língua de instrução até 1957, período em que foi proibida oficialmente. Apesar da proibição, a língua de sinais continuou a ser utilizada pelos alunos, nos pátios e corredores da escola, ainda que marginalmente (GOLDFELD, 2002).

Tendo o INES como referencial, outras escolas em diversos estados do Brasil adotaram também o oralismo em suas práticas educacionais. É importante ressaltar que essas escolas não proporcionaram às crianças surdas o desenvolvimento linguístico necessário. Como consequência da proibição do uso e contato de crianças surdas com surdos adultos, falantes da língua de sinais, emergiu de suas interações, um dialeto gestual que lhes permitia uma comunicação básica.

Esse fato ocasionou o enfraquecimento da cultura surda brasileira e o fracasso escolar de muitos surdos.

Observando a trajetória histórica descrita anteriormente, percebemos que as abordagens educacionais desenvolvidas para surdos concorrem entre si, causando um movimento de rotatividade. Isso proporcionou ao oralismo a oportunidade de retorno ao cenário educacional dos surdos repetidas vezes, embora a comunidade surda tenha se posicionado favoravelmente em relação à educação bilíngue.

Atualmente, a indefinição quanto à abordagem educacional que deve conduzir a educação de surdos no Brasil tem afetado negativamente a criação de um currículo que leve em conta as questões linguísticas e culturais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda.

2.3 A educação de surdos no Ceará

De acordo com Leitão (2003), em 1961, o professor Hamilton Cavalcante de Andrade¹³ fundou no Ceará a primeira escola para surdos, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Após ter conhecido o trabalho desenvolvido pelo INES, no Rio de Janeiro, idealizou uma instituição que atuasse nos mesmos moldes. Para isso buscou o apoio do governo do Estado do Ceará e providenciou a formação dos profissionais locais para o ICES e seguindo a orientação metodológica de ensino de outras instituições congêneres da época, foi adotado o oralismo.

Os professores do ICES eram ouvintes orientados a priorizar o desenvolvimento oral dos alunos em detrimento do conteúdo escolar, pois essa era a premissa da concepção oralista. A falibilidade dessa prática foi constatada anos depois por meio do depoimento de ex-alunos do INES no trabalho de pesquisa desenvolvido por Leitão (2003, p. 177-180). Segue trecho de um desses depoimentos:

Pela manhã a gente tinha visualização (leitura labial), tinha treinamento auditivo como a fonoaudióloga. Eram em dias

¹³ Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Departamento de Linguística da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

alternados. Eu pegava na garganta da professora, enquanto ela falava a palavra “mamãe”, mas eu não falava bem. Eu nunca pronunciei as palavras. Eu não conseguia [...]. O inspetor era muito mau com a gente. Quando havia alguma briga (entre os alunos) ele dava castigo, obrigando a gente a falar: usar o que tinha aprendido com a fonoaudióloga e proibia a língua de sinais. Às vezes, a gente ficava de mãos atadas para trás, dentro da sala. A gente tinha que ficar só olhando, sem poder fazer nenhum gesto.

Impedidos de usarem a língua de sinais (sua língua natural) no espaço educacional e forçados a aprender a língua portuguesa de forma artificial, os surdos foram prejudicados em seu desenvolvimento linguístico. Como forma de preservação cultural e linguística, os alunos do ICES se reuniam para trocar experiências e abordar os mais variados temas em suas conversações, por meio do uso livre da língua de sinais na Associação de Surdos do Ceará (ASCE, fundada em 1983), na Praça do Ferreira e outros espaços em que, ao contrário do ambiente hostil da escola, podiam se expressar de forma espontânea.

O problema linguístico e educacional vivenciado pelos surdos naquele período também angustiava seus familiares. Por isso, na busca de soluções para resolver esse problema, um grupo de pais de surdos visitaram o Instituto Filippo Smaldone, de Belém do Pará¹⁴ – renomada instituição educacional de origem italiana de caráter doutrinário e filantrópico especializado na educação de crianças surdas. Esse instituto encontrava na abordagem oralista um meio eficaz de educar e normalizar o surdo. Seu atendimento educacional se destinava a crianças surdas independente de seu grau de surdez. Para isso, utilizava um método chamado *Verbo Tonal* que focava a atenção na compreensão do ato comunicativo oral e utilizava recursos tecnológicos de última geração (aparelhos auditivos e outros).

Ansiosos por melhorias na educação de seus filhos, esses pais iniciaram esforços para fundar o Instituto Filippo Smaldone também em Fortaleza. E em 1988, no dia 25 de janeiro, atendendo ao apelo desses pais, que em sua maioria eram integrantes da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), as irmãs salesianas do Sagrado Coração, o instalaram na cidade.

¹⁴ O Instituto Filippo Smaldone, no Brasil, tem sua sede em Belém do Pará e filiais em outros Estados. Atualmente esse instituto atende crianças surdas nas modalidades de ensino que compreende desde a educação infantil ao ensino fundamental.

Após sua fundação e início das matrículas, todos os dias pais acompanhados de seus filhos surdos batiam em sua porta. Assim, rapidamente o número de crianças cresceu e a instituição ficou pequena para comportá-las confortavelmente. Isso ocorreu por ser esse instituto o único a representar uma diferença significativa na educação dos surdos naquela época.

Atualmente, as instituições específicas para a educação de surdos existentes em Fortaleza, são as citadas nesse trabalho. Essas atendem alunos de vários bairros da capital e Região Metropolitana. Embora os institutos mencionados tenham em dado momento adotado o oralismo como principal abordagem na educação de seus alunos surdos, hoje buscam uma aproximação à educação bilíngue. Mas é importante salientar que a educação de surdos no Ceará ainda se apresenta como um desafio aos profissionais da educação, por ainda não haver modelos estabelecidos que norteiem as práticas pedagógicas nesse âmbito.

3 QUADRO TEÓRICO

Entendo que a problemática em que se insere o presente trabalho nasce das inquietações trazidas pelo conhecimento dos fatos históricos e da presente situação da educação dos surdos no Brasil e em especial no Ceará. Sabendo também que as propostas educacionais para surdos são recentes, se compararmos o longo histórico e modificações que marcam a educação dos ouvintes, chego a pensar que a educação de surdos ainda se constitui um caminho difícil e longo a ser percorrido.

Nessa caminhada investigatória em busca das concepções e práticas educacionais que se adequam ao ensino e aprendizagem das pessoas surdas, encontramos a três abordagens linguísticas que permearam sua educação e que merecem destaque, são elas: o oralismo, a comunicação total e o ensino bilíngue.

Dessas três concepções, a abordagem bilíngue é a única que prima pelo uso da língua de sinais na mediação do conhecimento em sala de aula, adequando-se às necessidades comunicativas da criança surda. Isso me leva a acreditar que ela prepondera sobre as demais abordagens mencionadas, as quais tive a oportunidade de experienciar em meu processo de escolarização

Para situar o leitor quanto à abordagem bilíngue, recorro a Goldfeld (2002, p.42):

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Sendo o desenvolvimento da oralidade algo muito demorado e difícil de ser alcançado pela pessoa surda, penso que a exigência quanto ao domínio da língua oficial do país referida pelo autor supracitado deveria ser quanto à sua modalidade escrita.

A definição de ensino bilíngue se difere de bilinguismo. Esse último depende de várias questões de ordem política, social, cultural e antropológica. Para entendermos melhor o significado do termo bilinguismo e o diferenciarmos do termo

bilíngue usado no contexto educacional dos surdos, é necessário que entendamos as diversas formas em que o bilinguismo se apresenta.

De acordo com o Dicionário de Linguística: “De uma maneira geral, o bilinguismo é a situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes.” (DUBOIS, 1993, p. 87).

Para Quadros (2005), o bilinguismo ou multilinguismo é o que se faz presente nos grupos sociais que utilizam diferentes línguas em diferentes contextos e espaços, ou seja, é o uso que as pessoas fazem de duas ou mais línguas em contextos sociais.

O bilinguismo ou multilinguismo pode se apresentar de duas formas, individual ou social, sendo o primeiro usado para designar o interesse particular do indivíduo em adquirir e usar duas línguas e o último se referindo ao uso coletivo de duas línguas por uma comunidade, por razões históricas, políticas e sociais, como no caso do Canadá que apresenta duas línguas oficiais, o inglês e o francês conforme relata Viotti (2007).

O Brasil, como vários outros países do continente americano, é identificado como monolíngue, porém, Quadros (2005, p. 27) afirma que:

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas [...] e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

A criança é considerada bilíngue quando é capaz de fazer a mudança do código de acordo com o interlocutor ouvinte ou surdo de forma apropriada. As línguas se tornam opções que são ativadas pelos falantes/sinalizantes diante dos seus utentes, dos papéis que elas podem desempenhar e dos diversos contextos em que podem inserir-se. É importante afirmar que a língua falada por qualquer

indivíduo deve ser respeitada, seja ela na modalidade oral/auditiva ou viso-espaco-manual¹⁵.

Compreendemos assim que a educação bilíngue favorece tanto aqueles que, por opção, decidiram adquirir uma segunda língua, quanto os que, por força das circunstâncias, tiveram que aprender, como no caso dos grupos étnicos citados por Quadros (2005). Porém, cabe aqui estabelecer uma diferenciação entre os “sinalizantes” e os demais bilíngues citados pela autora. É preciso explicitar que tanto imigrantes como indígenas que são bilíngues se utilizam de duas línguas (ou mais) na mesma modalidade. Essas são orais auditivas, ou seja, têm como canal de recepção a audição e de produção o aparelho fonador e a boca como principal articulador. Os sinalizantes, mais especificamente os surdos, além de uma necessidade intrínseca, são legalmente impelidos ao bilinguismo. A lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), em parágrafo único traz a seguinte afirmação: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”.

Compreendemos que o bilinguismo é importante para todos, entretanto, para o surdo existem aspectos diferenciados. Os surdos fazem parte de uma minoria linguística que precisa que lhe sejam dadas condições indispensáveis, a sua interação com os demais (ouvintes). Para o surdo, ser bilíngue é fundamental. O Português para o surdo é a sua segunda língua e serve para estabelecer comunicação com a sociedade majoritária ouvinte.

Por isso os surdos devem se apropriar da língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros, na sua modalidade escrita. O fato de não haver uma exigência legal pelo uso da língua oral do país por parte dos surdos, corrobora com a abordagem bilíngue de Sanches (1990). Ele afirma que o ensino da língua oral para surdos além de desperdiçar muito tempo, nunca tornará o surdo proficiente nessa modalidade da língua por haver impedimentos fonológicos. Um desses é a falta de monitoramento, isto é, o ouvinte pode monitorar, por meio da audição, e corrigir, se

¹⁵ Os seres humanos podem utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção desta: modalidade ora-auditiva (português, francês, inglês etc.) ou modalidade viso-espaco-gestual (língua de sinais brasileira, língua de sinais americana, língua de sinais francesa etc.). Quadros e Karnoop (2004).

for preciso, as palavras que produzem. Já os surdos, não podem monitorar as palavras que oralizam, porque não dispõem do canal perceptual auditivo.

Nesta perspectiva de aceitação e aquisição linguística, Sacks (1998) explicita que é necessário à criança surda ter contato com a língua de sinais, pois sua modalidade viso-espaco-manual estimula a intensificação de sua sensibilidade visual e reflete no desenvolvimento de um fenômeno compensatório que possibilita uma orientação mais visual no mundo. Por isso, a criança surda precisa de estímulos visuais em sua língua, tal qual uma criança ouvinte necessita dos estímulos auditivos em sua língua oral. Esta orientação contribuirá substancialmente para a aquisição da primeira língua (língua de sinais) e posteriormente da L2, no caso dos surdos, prioritariamente, na modalidade escrita.

A lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990) em seu artigo 2º define criança como sendo a pessoa com até doze anos de idade incompletos. Ainda, em seu artigo 54, a referida lei afirma ser dever do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 6 anos de idade. Mas em relação à criança surda há algumas especificidades que devem ser observadas quanto a inserção na escola. Uma dessas é a sua forma de apreensão de mundo, como explicita o decreto 5.626/05 em seu artigo 2º: “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.”

Essas crianças surdas precisam ingressar no sistema educacional em idade adequada, porém há barreiras linguísticas e metodológicas que inviabilizam sua inserção na vida escolar da escola.

Não há registro de que em Fortaleza existam creches específicas para crianças surdas ou mesmo alguma que disponha de funcionários usuários da língua de sinais que possam atendê-las. Quanto às escolas específicas para surdos que ofertam educação infantil, há somente duas, o ICES e o Instituto Filippo Smaldone, mencionados anteriormente. O ICES tem uma demanda pequena de alunos na educação infantil (veremos sobre essa demanda com mais detalhes no capítulo deste texto que trata da análise dos dados). Por ser a única escola estadual a

oferecer uma educação específica para surdos muitos de seus alunos são da região metropolitana. Alguns desses evadem-se da escola pelas dificuldades com o traslado.

Esses, entre outros, são fatores que atrasam o acesso das crianças surdas a uma educação formal e por consequência, seu desenvolvimento linguístico. Além das questões de mobilidade geográfica referidas há pouco, há também as de cunho informacional. A maioria dos pais desconhece as concepções educacionais mais adequadas aos seus filhos surdos. Em geral, a informação sobre o assunto é adquirida nos meios de comunicação de massa ou nos consultórios médicos fonoaudiólogos. São, geralmente, informações que se fundamentam numa concepção de surdez como uma patologia que deve ser tratada. Por isso é possível inferir que no momento de fazer escolhas relacionadas à educação de seus filhos, busquem escolas que privilegiem o desenvolvimento da fala oral.

Embora as escolas específicas para surdos em Fortaleza e em outras cidades do Brasil venham enfrentando dificuldades para se manter frente à política educacional inclusiva, elas oferecem aos seus alunos os estímulos necessários ao seu desenvolvimento linguístico, como afirma Sacks (1998). Essas escolas buscam incorporar ao seu dia-a-dia as práticas bilíngues de educação de surdos para lhes proporcionar trânsito nas línguas com as quais eles têm contato, Libras e Português, no caso do Brasil. Essas práticas estão baseadas em concepções sociológicas, filosóficas e políticas, surgidas no final da década de 1970. Uma proposta bilíngue de educação de surdo, reconhece a situação vivenciada por eles.

Falar em Bilíngue no campo da educação dos surdos é fazer referência a algo muito concreto, e algo sem controvérsias à luz dos conhecimentos atuais da linguística: a existência de duas línguas ao redor dos surdos. Dito de outra forma, o Bilíngue reconhece que o surdo vive numa situação bilíngue. (SANCHEZ, 1991 apud SKLIAR, 1999, p. 3).

Faz-se necessário esclarecer que na prática pedagógica bilíngue de educação de surdos, o ensino das duas línguas (Libras e Português em nosso caso) se dão em momento distintos. A língua de sinais ocupa espaço na instrução, mediando a comunicação e as produções linguísticas. Ela é compreendida e ensinada como uma língua natural que se estrutura a partir de mecanismos

fonológicos¹⁶, morfológicos, sintáticos e semânticos, expressada por meio das mãos no espaço e percebida pela visão, apresentando uma gramática específica que a difere das demais línguas, da mesma forma que procedem as línguas da modalidade oral-auditiva.

Em outro momento separado e planejado para isso, seria realizado o ensino da língua oficial do país na modalidade escrita. Esse procedimento respeita e leva em conta as diferenças das estruturas gramaticais de uma e outra língua (Libras e Português), se apresentando como uma metodologia adequada ao ensino de L2.

Caso ocorra simultaneidade o uso e ensino das línguas em questão, Libras e Português, isso resultará possivelmente uma confusão linguística, gerando problemas na compreensão e produção, podendo interferir negativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Essas línguas têm modalidades diferentes e são produzidas e percebidas por canais diferentes. Suas estruturas também divergem entre si. Por essas razões não podem ser usadas simultaneamente na sala de aula. Por isso é necessário que seu ensino e aprendizado aconteçam em momentos distintos. Assim, na educação bilíngue, os alunos surdos são expostos ao ensino da língua portuguesa em momentos separados ao ensino de Libras. Segundo Quadros, (2005), é imprescindível uma prática pedagógica que considere as diferenças e implicações linguísticas no processo educacional.

Lacerda, Nakamura e Lima (2000, p. 84-85) afirmam que:

Podemos definir o bilíngue como um enfoque educacional que possui como princípio base o fato de que as crianças surdas são locutoras naturais de uma língua adaptada às suas experiências de mundo e às suas capacidades de expressão e compreensão: a língua de sinais. Esta língua possui o conjunto de características das línguas naturais e permite o conjunto de funções destinadas a todas as línguas devendo, portanto, ser considerada como língua “primeira”.

Os referidos autores explicitam que quando a criança surda adquire a língua de sinais como L1, isso possibilita o desenvolvimento de habilidades que

¹⁶ Apesar da diferença existente entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne à modalidade de percepção e produção, o termo “fonologia” tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais (Configuração de mão, Locação, Movimento, Orientação e Expressão sem manual) (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 48).

permitem o aprendizado de uma segunda língua (L2). Quando a criança surda é exposta somente ao ensino da língua oral, que para ela se constitui segunda língua, o aprendizado se dá de forma artificial e a sua compreensão e uso dessa língua fica comprometida. Tenho observado surdos que adquiriram a língua de sinais posteriormente ao aprendizado da língua portuguesa, podendo perceber a forte interferência que estes ainda sofrem, em sua sinalização, mesclando as estruturas gramaticais da Libras e do Português. Com isso, acontece o uso do chamado “português sinalizado”, criando certo grau de complexidade durante as interlocuções surdo/ouvinte, surdo/surdo e gerando confusão no uso das respectivas estruturas gramaticais.

Infelizmente, isto acontece devido ao fato de que um número significativo de surdos brasileiros e seus familiares ainda não conhecem a língua de sinais. Wrigley (1996) afirma que mais de 90% dos surdos nascem em famílias ouvintes e que menos de 10% nascem de pais surdos. Assim, os ouvintes que não tiveram contato com a língua de sinais e nem experienciaram o aprendizado por meios visuais tendem a optar pela reabilitação do surdo, ou seja, sua oralização.

O desconhecimento sobre implicações geradas pela surdez e a falta de contato com pessoas surdas levam os pais de surdos e a sociedade de um modo geral a pensar a surdez numa perspectiva clínica (a surdez como doença ou deficiência), entendendo o aprendizado da fala e uso do aparelho auditivo, como sendo os únicos meios de “cura” e inserção da criança surda na sociedade. Essa atitude afasta o surdo de sua comunidade, privando-o do contato com seus pares e causando atraso no seu desenvolvimento Linguístico e conseqüentemente da construção de uma identidade enquanto sujeito surdo.

Ao contrário do que acontece com surdos filhos de ouvintes, os que têm pais surdos comunicam-se usando a língua de sinais desde cedo apresentando, em relação aqueles, superior desempenho no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento de habilidades linguísticas. Esses se apropriam de conhecimentos comuns a sua idade, apresentam riqueza de vocabulário e expressam seus pensamentos sem comprometimento linguístico aparente, de acordo com Quadros (2005).

A compreensão de que a criança surda apreende o mundo por meios visuais nos leva a concluir que a apropriação da língua de sinais pelos seus pais (no caso, ouvintes) favorece as interações familiares, bem como sua participação na comunidade surda. Pode ocorrer que pais surdos tenham filhos ouvintes ou que pais ouvintes tenham filhos surdos, ocasionando o surgimento de um bilinguismo numa perspectiva bicultural, isto é, a criança é bilíngue pelo fato de conviver em duas culturas, a de seus pais ouvintes e a da comunidade surda.

Nesse sentido, o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) – em seu artigo 25, inciso VIII – trata das orientações que a família deve receber ao conceber uma criança surda, quanto às implicações da surdez e da garantia ao direito de acesso desde o seu nascimento à Libras e à língua portuguesa escrita. Isto gera assim oportunidades de ingresso desta criança numa possível educação bilíngue. Infelizmente as instituições da área da saúde ainda não dispõem de setores destinados à orientação das famílias nesse sentido. No Brasil, tudo que dispõe sobre essa temática é muito recente inclusive o decreto há pouco referido.

Observando a história, encontramos registros reveladores de que em alguns países a experiência bilíngue na educação de crianças surdas já se estabeleceu. Segundo Kozlowski (2000), na Europa, em 1973, a Suécia passou a adotar sistematicamente a Língua de Sinais Sueca na educação de crianças surdas e em 1980 a educação bilíngue integrou o currículo nacional sueco. Esse modelo utiliza a Língua de Sinais Sueca como primeira língua e o sueco escrito como segunda língua. As crianças aprendem as duas línguas em espaços e tempo diferentes. Hoje, a educação bilíngue para crianças surdas da Suécia põe-se como uma das melhores do mundo, servindo de modelo para outros países.

O valor pessoal do aprendizado de duas línguas correntes no mesmo país, para o surdo, está no acesso às informações veiculadas nos meios de comunicação e na diminuição das barreiras comunicativas, possibilitando-o interagir nas duas culturas (ouvinte e surda), além de favorecer o acesso aos conhecimentos acadêmicos formais.

Kozlowski (2000) afirma que na Noruega, em 1984, o modelo bilíngue foi aceito na educação de surdos em âmbito nacional. Nesse país, a primeira língua

utilizada nas escolas especializadas é a Língua de Sinais Norueguesa e a segunda língua, o norueguês escrito.

Ainda de acordo com Kozlowski (2000), em 1979, Daniele Bouvet iniciou em Paris sua primeira experiência de ensino bilíngue. Ela relatou que usou como primeira língua a Língua de Sinais Francesa e como segunda a língua oral de seu país. Segundo Bouvet, vários surdos têm aprendido duas línguas e usado simultaneamente a língua de sinais e a língua oral, tornando-se bimodais. Segundo Lacerda *et al* (2000, p. 92):

[...] a criança surda adquire a língua oral em função da sociedade em que vive e isso pode ocorrer de diversas maneiras (educação oral, bimodalidade etc.) e muitas só adquirem uma forma imperfeita desta língua, mas podem ser consideradas bilíngues mesmo não possuindo o domínio das duas línguas que praticam. Por razões pedagógicas e culturais se justifica que, dentro de contextos educativos para crianças surdas, seja reconhecida esta situação bilíngue.

O bimodalismo usa de forma simultânea a língua oral e a de sinais no espaço educacional, trazendo implicações negativas para aceitação e reconhecimento da língua de sinais. Essa prática contribui para confirmar o mito de que a língua de sinais é apenas um código da língua oral, ou seja, o uso do sinal tomando como base a gramática da língua oral. No momento, a comunidade surda vivencia a difusão e uso da língua de sinais em nosso país e no mundo, mas ela ainda é vista como inferior em relação à língua oral devido à forte influência do ouvintismo¹⁷.

Atualmente, o ensino bilíngue para surdos está ocupando espaço no cenário científico mundial. Nos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel entre outros países, existem diversas universidades pesquisando a Surdez, a Língua de Sinais sob os princípios do bilinguismo e da educação bilíngue, afirma Goldfeld (2002).

O Brasil, seguindo a tendência mundial, começou a estudar o bilinguismo a partir da década de 1980 e levou dez anos para implementá-lo, mas ainda não há

¹⁷ Ouvintismo: é uma ideologia dominante que se refere a um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais; forma atual de continuar o colonialismo sobre os surdos (MACEDO, 2012).

unanimidade quanto à metodologia a ser adotada nas escolas específicas para surdos. Em algumas regiões do Brasil a língua de sinais é aprendida concomitantemente com a língua portuguesa oral, em outras a língua portuguesa é ensinada apenas na sua modalidade escrita. Quadros (1997, p. 40) afirma que há várias formas de aplicação da abordagem educacional bilíngue, mas que o avanço na educação da criança surda se dá quando há:

(a) o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; (b) o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimento gerais; (c) o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e (d) a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

Na Região Sul do Brasil há um crescente número de cidades com iniciativas na educação bilíngue para crianças surdas, como por exemplo, Caxias do Sul (RS), Porto Alegre (RS), Cotia (São Paulo). Já na Região Nordeste, apenas uma, Recife (PE), tem uma escola reconhecidamente bilíngue, o Centro Sistema Universal Verbotonal Audição Guberina (SUVAG):

O propósito deste trabalho é ressaltar algumas posturas básicas que orientam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I no Suvag, instituição que trabalha com a formação de surdos. Acentua-se dois aspectos: o primeiro refere-se à importância do aprendizado de Libras como primeira língua para o surdo, isto porque a maioria é filha de pais ouvintes e esse aprendizado precisa ser feito na Escola e para tanto, precisa-se acentuar algumas particularidades básicas para a aquisição de uma primeira língua sob circunstâncias especiais que lhes assegurem uma competência linguística. O segundo é ressaltar a importância da utilização da via visual no aprendizado do português escrito. (SUVAG, 2005, p. 15).

Apesar de haver aproximadamente vinte anos de pesquisas sobre a educação bilíngue, e o uso da língua de sinais no Brasil anteceder em muito esse período, faz apenas dez anos que a Libras foi reconhecida e oficializada como língua natural da comunidade surda brasileira. Esse reconhecimento se deu por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que ficou conhecida como a Lei da Libras, o que se configurou como uma conquista da comunidade surda.

Tratando também das questões linguísticas, o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a lei citada, no capítulo IV, artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, dispõe que se deve “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”, assegurando à criança surda o direito à educação bilíngue.

Ressalto que na concepção de ensino bilíngue, escola e família devem atuar como parceiras na educação do aluno surdo, a fim de que a língua de sinais e o português escrito sejam estimulados e a criança possa crescer como um indivíduo bicultural¹⁸.

A implementação de práticas pedagógicas bilíngues para as crianças surdas no Brasil e especificamente aqui no Ceará esbarram em dificuldades como: falta de material didático específico para o ensino da Libras como L1 e do Português como L2, falta de profissionais qualificados, número insuficiente de professores ouvintes com domínio da língua de sinais e de surdos com licenciatura.

Os poucos surdos de nosso Estado com formação superior cursaram (inicialmente) Pedagogia. Tiveram o seu conhecimento mediado pelo profissional intérprete de Libras em salas de aula mistas (surdos e ouvintes) com professores ouvintes que não foram preparados para recebê-los em suas salas de aula. Desse modo, acabaram por incorporar práticas pedagógicas voltadas para o ensino de crianças ouvintes.

Segundo afirmam Passos e Veiga (1992), as práticas pedagógicas e concepções do professor estão intimamente ligadas à sua realidade social. Ele reproduz em sala de aula suas experiências sociais e sua leitura de mundo. Assim, podemos concluir que a formação desses docentes surdos se fundamentou nas concepções e práticas de uma sociedade que apreende o mundo por meios orais e auditivos e que compreende a surdez sob um ponto de vista clínico.

¹⁸ Nesse contexto biculturalismo entende-se como o compartilhamento entre surdos e ouvintes de uma série de hábitos e costumes, ou seja, aspectos próprios da Cultura Surda, mesclados a aspectos próprios da Cultura ouvinte, fato que torna os surdos indivíduos multiculturais (MACEDO, 2012).

Também podemos inferir que quando estes tiveram a oportunidade de exercer a docência, suas práticas pedagógicas no ensino de crianças surdas podem não contemplar concepções sociais fundamentadas em suas experiências visuais. Embora sejam sabedores de que devem adaptar suas práticas pedagógicas, tendem a reproduzir o modelo aprendido.

Devido à escassez de profissionais surdos atuando na educação, não é raro encontrarmos professores ouvintes que não têm proficiência em Libras atuando em salas de aula de escolas específicas para surdos. Todavia é preferível que o ensino de crianças surdas pequenas seja mediado por professor surdo, tendo em vista a sua identificação linguística e cultural com o aluno. Segundo Quadros (2005, p. 32):

São eles que sabem a língua de sinais, são eles que sabem ensinar os surdos, são eles que são visuais-espaciais. Com base nisto a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder com as crianças e alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua.

Acredito que é nesse exercício de alteridade cultural e linguística que se torna possível o acesso à aprendizagem.

Quanto aos professores ouvintes que almejam à docência com crianças surdas, devem ter, entre outros requisitos necessários, o domínio da língua de sinais e o conhecimento dos aspectos culturais da comunidade surda.

Sem os recursos básicos mencionados para propiciar uma educação de qualidade (professores com fluência em Libras, material didático adequado para o ensino de Libras como L1, entre outros), pode acontecer que os professores surdos e/ou ouvintes tendam a utilizar materiais didáticos e práticas pedagógicas de forma inadequada à criança surda. Os papéis das línguas envolvidas nesse processo também podem se inverter. O ensino da Libras pode ser em L2 e do Português em L1, subjugando o léxico da Libras à semântica da língua portuguesa, por meio de uma metodologia equivocada de associação do sinal à palavra da língua portuguesa. Todos esses fatores podem contribuir para limitar o uso contextualizado do vocábulo em sinais e aumentar as chances de fracasso escolar dos alunos.

Campelo (2007, p. 113) afirma que:

Através da pesquisa, observamos que não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas, cuja modalidade é gesto-visual), se apoie em recursos da imagem visual.

Assim, as aulas do curso de Letras/Libras se constituem em uma oportunidade que os surdos têm de absorver novas práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de recursos didáticos e novas estratégias de ensino adequadas às especificidades da pessoa surda. O ambiente bilíngue oferecido nesse curso proporciona uma riqueza de informações e interações (professor/aluno), nunca antes experienciadas pela comunidade surda do Ceará. Isso certamente contribuirá para que os alunos que se graduaram em Letras Libras, reproduzam esse ambiente nas turmas em que exercem e/ou exercerão a docência. Pois muitos desses alunos são também professores, que trabalham em escolas específicas para surdos, ensinando a disciplina de Libras.

Atividades como, contação de histórias, apresentação de peças teatrais e musicais fazem parte da vivência da criança ouvinte. Essas atividades podem também integrar a rotina escolar da criança surda, desde que sejam mediadas pela língua de sinais e recursos visuais adequados.

Zabalza (1998) afirma que o trabalho na educação infantil deve basear-se na competência já existente no sujeito, com a finalidade de enriquecê-las. Diz ainda que o funcionamento didático infantil não é o de construir novos aprendizados, mas o de aproveitar o repertório linguístico, comportamental e vivencial trazidos à sala de aula pelas crianças e completá-los para que cheguem ao desenvolvimento necessário. Pensando nisso, podemos inferir que as experiências visuais e linguísticas de uma criança surda devem ser levadas em consideração quando essa inicia a escolarização. Caso isso não aconteça ela não alcançará o desenvolvimento desejado.

As crianças ouvintes em idade escolar já dominam sua língua quando ingressam na escola e ao iniciar o processo de leitura e escrita, aprendem a grafar as palavras que usam para se expressarem. A criança surda, sendo falante da Libras

ou não, na maioria dos casos aprende a escrita de uma língua que não dominam nem se constitui em sua língua materna. Ao contrário da criança ouvinte, ela não tem como meio de recepção linguístico o canal auditivo.

A apropriação do Português em sua modalidade oral e/ou escrita por uma criança surda se constitui uma barreira, considerando que a grafia da fundamenta-se na codificação dos fonemas (sons), enquanto os elementos formacionais do sinal (em língua de sinais “sinal” é equivalente à palavra), configuração de mão, expressão facial, movimento, orientação e locação atendem às condições de recepção visual do surdo (QUADROS; KARNOPP, 2004). Por isso, a apropriação da Libras anterior ao aprendizado do Português e o conhecimento em sala de aula mediado por um professor bilíngue resultaria na diminuição das dificuldades no aprendizado da escrita da língua portuguesa. De acordo com a afirmação anterior de Zabalza (1998), presumimos que esses seriam fatores importantes à ampliação dos conhecimentos trazidos à educação infantil pelo aluno surdo. Sobre a aquisição de uma segunda língua Quadros (2005) explicita que é necessário ter consolidado a sua primeira, para poder adquirir uma segunda língua (no caso dos surdos Libras e português, respectivamente).

Reforço que, para melhor compreensão do uso de práticas pedagógicas que envolvem atividades com L1, é importante frisar que as que são trabalhadas em L1 (Libras) devem ser preferencialmente desenvolvidas por professores surdos. Elas têm por objetivo o contato espontâneo com a língua de sinais, garantindo um desenvolvimento linguístico suficiente para aquisição de outras línguas e o estímulo às produções linguísticas dos alunos surdos da educação infantil.

A participação de professores surdos na educação da criança surda é fundamental. Eles terão a função de transmitir a língua de sinais, a identidade e cultura. É nesse contato surdo-surdo que acontece interação, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Quanto às questões relacionadas à aquisição do Português em sua modalidade escrita, como segunda língua, por crianças surdas, o conhecimento do professor surdo nessa língua deve ser suficiente para transmiti-la e que a

metodologia empregada seja fundamentada pela concepção e prática pedagógica de ensino de segunda língua.

Salles *et al* (2004) afirmam que o ato de produzir um texto passa pelo ato de receber informações diversas por meio da leitura. Essa leitura não significa exatamente a decodificação de grafemas, mas uma interpretação que o sujeito faz de seu meio sócio-histórico-cultural. Salles corrobora com Freire (1982, p. 20 apud SALLES *et al*, 2004) quando esse afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele.”

Nessa perspectiva, os surdos se inserem no grande público leitor, embora os procedimentos metodológicos sejam diferentes quando se trata da aquisição de uma língua oral (L2) em sua modalidade escrita.

Explicitam, ainda, Salles *et al* (2004) que a leitura, no ensino de português como segunda língua para surdos, deve ser uma das principais preocupações, tendo em vista que é uma etapa para o aprendizado da escrita. Assim, o professor deve considerar a importância do uso da língua de sinais como instrumento de apoio no ensino da L2. É recomendado que ao conduzir um aprendiz surdo à língua ouvinte situe-se a ele o contexto, ofertando-lhe uma visão panorâmica do assunto, usando para isso a sua língua materna (L1), que no caso em discussão é a Libras. É por meio da língua de sinais que surdos fazem a leitura de mundo, para depois iniciar a leitura da palavra escrita (em português). Por isso, a língua de sinais deve ser contemplada como língua de instrução em qualquer disciplina, especialmente no ensino de português. Essa prática coloca o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva bilíngue.

Além do uso da língua de sinais na educação de crianças surdas Quadros (1997, p. 118) propõe ainda, algumas questões para auto-reflexão do professor de surdos, para que se verifique se ele está de fato voltado para a prática de uma educação bilíngue.

Os questionamentos essenciais sugeridos pela referida autora são:

- O que significa ser surdo pra mim?
- Considero o meu aluno um deficiente?

- O que penso quando o meu aluno fracassa na escola? Penso ser isso normal considerando as “suas” limitações?
- O que eu conheço da comunidade surda?
- Quanto eu sei sobre a cultura da comunidade surda?
- Eu acredito que a Libras é realmente uma língua?
- Sou capaz de compreender a Libras?
- Sou bilíngue, ou seja, domino a Libras e língua portuguesa?
- Como analiso a possibilidade de usar somente a Libras para explicar os conteúdos do programa escolar?
- Aceito a língua portuguesa como segunda língua do meu aluno?
- Estou habilitado para ensinar português como segunda língua para o meu aluno?

Além dessas questões de Quadros (1997), acrescentaria:

- Que práticas pedagógicas bilíngues utilizo em sala de aula com meus alunos surdos?
- Será que essas práticas favorecem de fato um modelo de educação bilíngue?
- Qual a concepção pedagógica do professor surdo para o ensino, de crianças surdas?

A presente pesquisa pretende, pois, investigar, levando em conta todas essas indagações, as práticas pedagógicas bilíngues do professor surdo na sala que se constitui como a primeira instância de acolhimento educacional do Instituto Cearense de Educação de Surdos. Essa é denominada pelo mesmo de educação infantil.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva apresentar o percurso metodológico e os instrumentais utilizados na presente pesquisa. Está dividido em cinco partes: 1ª) caracterização da natureza e abordagem da pesquisa; 2ª) descrição do perfil dos sujeitos; 3ª) contexto em que a pesquisa foi aplicada: o local e o formato das aulas; 4ª) instrumentos usados na coleta dos dados; e finalmente, 5ª) etapas da pesquisa.

4.1 Natureza da pesquisa

A educação de surdos no Ceará ainda se apresenta como um desafio aos profissionais de educação, por ainda não haver modelos estabelecidos que norteiem as práticas pedagógicas nesse âmbito.

O presente trabalho se configura como um estudo de caso. Segundo Santaella (2001, p. 145): “[...] o estudo de caso se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar.” No caso desta pesquisa, o estudo é voltado para uma situação específica de sala de aula: a verificação das práticas pedagógicas de um professor surdo, atuando em uma sala de educação infantil, numa escola específica para surdos.

Como explicita Nunan (1992), nesse tipo de estudo, que o pesquisador seleciona um exemplo que representa o fenômeno que investiga e o analisa. Porém, ele mesmo não intenciona interferir na situação estudada, mas torná-la conhecida para que a partir desse estudo haja interrogações, análises e confronto dessa situação com outras já conhecidas, para então serem construídas novas teorias e questionamentos para futuras investigações (MARTINS, 2002). Outro aspecto do estudo de caso que corrobora como o meu trabalho é o seu “forte cunho descritivo” (RODRIGO, 2008).

Assim, neste estudo pretendo focar minha atenção nas práticas pedagógicas bilíngues de um professor surdo na sala de aula do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES). Contudo tenho ciência de que a educação bilíngue

encontra-se em processo de implantação nas instituições específicas de educação de surdos de nosso Estado.

A seleção do caso se deu em decorrência da minha experiência na educação como aluna e docente, como já relatado anteriormente, e pelo acesso aos estudos realizados por Quadros (1997, 2005), Goldfeld (2002) e Skliar (1999) entre outros, que sobre esse assunto, apontam a educação bilíngue como caminho a ser seguido.

Assim, considero que pelo caráter da pesquisa e o contexto em que se apresenta, se faz adequado ao meu estudo uma abordagem qualitativa por não se fundamentar em critérios numéricos, mas em questões não quantificáveis, corroborando com as afirmações de Chizzotti (2003), sobre esse tipo de abordagem. A pesquisa apresenta também um caráter bibliográfico que, segundo Mattar (1996 apud ADRIANO, 2010, p. 18), proporciona ao pesquisador um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva. De acordo com o autor, esse tipo de pesquisa contribui para que o pesquisador, ao iniciar seu trabalho, aprofunde seu conhecimento, compreensão e crie familiaridade com o fenômeno a ser estudado.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizei o método dialético, que com base nas afirmações de Vygotsky (1998a, p. 85-86):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças [...] significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

A partir das afirmações do autor, o método dialético neste estudo foi utilizado, uma vez que os fatos não poderão ser analisados fora de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico como convém em um estudo de caso. Isso porque a presente pesquisa se propõe, a partir das práticas pedagógicas bilíngues encontradas na sala de educação infantil investigada, contribuir para seu aprimoramento.

Por se tratar de um estudo que contempla um universo contendo pessoas surdas em um contexto educacional, para melhor esclarecimento quanto aos

diferentes níveis de surdez que podem ser encontrados nesse universo, tomarei o quadro de Souza (2005) como base:

Quadro 1 – Níveis de Surdez

Classificação	Média de perda auditiva	Sons da fala percebidos
1. Leve	De 26 a 40 dB	Dificuldade em ouvir a voz baixa e distante: e experimenta alguma dificuldade com a linguagem.
2. Moderada	De 41 a 55 dB	Poucos sons da fala em intensidade normal. Aconselha-se que o interlocutor se posicione face a face.
3. Moderadamente severa	De 56 a 70 dB	Dificuldade para compreender a conversação mesmo em voz alta.
4. Severa	De 71 a 90 dB	Nenhum som da fala, quando em intensidade normal. Não discrimina consoante.
5. Profunda	De 91 dB em diante	Não ouve a voz humana nem qualquer outro som. Utiliza a visão melhor que a audição, como primeiro canal para comunicação

Fonte: Souza (2005, p. 15).

Sendo vários os atores participantes desse estudo – professor, alunos e familiares –, é importante uma apresentação de suas características individuais, a fim de esclarecer aos leitores as especificidades de cada um deles. Assim, o perfil de cada indivíduo será apresentado relacionando-os aos turnos em que frequentam a escola, no caso dos alunos. Os nomes do professor e dos alunos serão representados somente pela primeira letra para resguardá-los de possíveis constrangimentos.

Meu contato inicial com a sala de aula em foco se deu no dia 3 de junho de 2011. Nessa ocasião me apresentei ao professor da respectiva sala, como aluna do Mestrado em Educação Brasileira da UFC e fiz os devidos esclarecimentos quanto à natureza do meu trabalho. Expliquei também que meu interesse em pesquisar sua sala se dava em função de que ela é a que recebe as crianças surdas que ingressam no instituto. Assim, é nela que essas crianças têm o seu primeiro contato com a língua de sinais por meio das orientações educacionais de um professor surdo, que lhes transmite além da língua, a identidade e cultura surda.

4.2 Perfil dos sujeitos: professor e alunos

A partir desta seção o professor em questão será codinominado por José. Em entrevista, José informou ter 43 anos de idade e surdez profunda decorrente de problemas com o fator sanguíneo dos pais (os pais são primos). Seus pais são ouvintes não sinalizantes e tiveram, além de José, mais dois filhos surdos. José tem a Língua Brasileira de Sinais como sua primeira língua, e usa a língua portuguesa na modalidade escrita, com dificuldade. É participante da comunidade surda local e se identifica culturalmente como surdo. Não compreende a surdez como uma patologia, mas como uma diferença. Foi no contato com surdos adultos que José adquiriu a Libras quando criança. O fato de que há mais dois surdos em sua família, uma irmã e um irmão, auxiliou em seu desenvolvimento linguístico, pois pôde se comunicar utilizando sinais desde pequeno. Isso também favoreceu o seu acesso a informações necessárias à sua integração familiar, educacional e social.

José é o primeiro professor surdo a ser contratado por uma escola pertencente à rede pública estadual, em Fortaleza. Iniciou seu trabalho como professor na “educação infantil” no ICES, em 2010. Até então, nunca havia desempenhado tal função. Na verdade, ele ingressou no ICES em 2009, mas neste ano atuou como auxiliar do professor de educação física.

Sua formação em pedagogia se deu em uma sala inclusiva juntamente com três outros surdos, numa universidade particular de Fortaleza, em que tinham acesso aos conteúdos por meio do intérprete de Libras. Durante sua formação teve oportunidade de realizar estudos teóricos e práticas metodológicas voltadas a crianças ouvintes. Vale destacar, ainda, que os processos de ensino aos quais ele foi submetido certamente não contemplaram também sua condição de surdez.

Segundo José, quando ele assumiu a sala de aula que recebe as crianças surdas que ingressam no ICES, não tinha nenhuma experiência no exercício da docência por isso buscou apoio junto às professoras ouvintes do ensino fundamental, que o auxiliaram nas estratégias e no uso de recursos visuais. É possível pensar que tais estratégias não fossem adequadas à educação infantil, por se tratar de professoras que têm vivências com turmas de faixa etárias distintas (BRASIL, 1996). Além disso, essas professoras, embora lecionem em uma escola

específica para surdos não são fluentes na língua de sinais. Esse ponto deve ser considerado, visto que repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno, sendo surdo ou ouvinte, apreende melhor quando as interações professor/aluno se dão na sua língua materna. Segundo afirma o PPP do ICES (2010-2012, p. 43):

Sendo assim, através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O surdo adulto no momento que estabelece contato com a criança surda, estará transmitindo toda a base linguística necessária para a aquisição de outras “línguas”.

Por José ser surdo e fluente na língua de sinais pode partilhar das mesmas experiências visuais de seus alunos. Isso pode implicar positivamente no desenvolvimento da aprendizagem da criança surda.

Muito embora tivesse elaborado um roteiro para a realização da entrevista com José, pude expandir suas narrativas sobre alguns aspectos específicos. Isto se deu pelo fato de que a própria entrevista semiestruturada permite um nível de flexibilidade, segundo Costa, Rocha e Acurcio (2004-2005), permitindo ao entrevistador observar aspectos subjetivos do entrevistado. Assim, mediante respostas obtidas durante a entrevista, pude fazer algumas inferências e levantar hipóteses sobre alguns aspectos subjetivos de José, corroborando com Triviños (1987, p. 146, 152) quando afirma que é.

[...] a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Durante a entrevista com José utilizei várias palavras/sinais da área de educação, entre elas a palavra/sinal “CONTEÚDO” para compor alguns enunciados de minhas indagações. Pela resposta inadequada, foi possível notar que esse termo,

assim como outros não eram de seu domínio. Algumas vezes refiz as perguntas para sua melhor compreensão.

Outro aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que no decorrer da entrevista o professor deixou transparecer sua preocupação com o ensino de vocabulário em português. Em alguns momentos, ele pareceu considerar o aprendizado da língua portuguesa mais importante que o da Libras. Que um surdo tenha tal concepção é algo que pode causar estranheza, mas levando em consideração todo o histórico educacional exposto no início deste trabalho, é possível compreender tal comportamento. José foi escolarizado no período em que a concepção oralista protagonizava o ensino dos surdos no Brasil.

Segundo informações dadas por José, ele foi exposto a todas as abordagens clínicas sobre a surdez e ideias sobre a hegemonia da língua oral. Os protagonistas de sua formação acadêmica foram todos ouvintes e a metodologia usada por eles era voltada aos alunos ouvintes. José não teve a oportunidade de experimentar uma educação nos moldes da concepção bilíngue, nem mesmo em sua formação superior. Por isso é possível que sua prática em sala de aula, bem como sua concepção educacional esteja permeada dos conceitos oralistas de educação de surdos. E por essa razão a sua prática ainda reflete características dessa concepção. Para José, assim como para centenas de outros surdos, a lei da Libras e o decreto que a regulamenta chegou após suas experiências escolares.

O capítulo III em seu Art.5º, que trata da formação do professor e do instrutor de Libras, do decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) determina que:

A formação de docentes para o ensino de libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituídos línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

A turma que se destina ao acolhimento de crianças como primeira instância educacional e que é chamada pelo ICES de “educação infantil” é formada por duas turmas, sendo uma pela manhã e outra à tarde. Ao tratar do perfil dos alunos que compõem as turmas de “educação infantil” nos turnos da manhã e tarde é preciso fazer algumas explicitações ao leitor. Essas turmas contaram com participação de familiares (mães) na coleta de dados para construção do perfil que

compõe algumas informações de cunho pessoal que não eram de conhecimento da gestão da escola ou mesmo do professor regente. O contato com essas mães teve por finalidade o complemento de informações bibliográficas, ou mesmo das que foram coletadas no período de observação em sala. No caso da colaboração das mães dos alunos do turno da manhã, se deu em virtude de sua permanência na escola até o encerramento do turno – o que não acontece com as mães das crianças da turma do turno da tarde. As razões da permanência dessas mães serão vistas mais adiante. O contato com as mães dos alunos da “educação infantil” foi de suma importância ao meu trabalho, pois elas colaboraram com informações que a escola não dispunha. Essas informações ajudaram na composição do perfil traçado dos alunos colaboradores. Essas foram devidamente informadas sobre a pesquisa em si e o seu tema. Suas contribuições acrescentaram muitos fatos importantes a este estudo, os quais serão explicitados posteriormente.

Outro ponto importante a ser salientado é o da constatação de que a idade das crianças que integram a turma de educação infantil do ICES não corresponde à faixa etária determinada na legislação que diz respeito à educação brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a educação infantil atende crianças que compreendem até os 6 anos de idade, conforme reza o art. 29:

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Embora receba do ICES a denominação de educação infantil, a turma da manhã é composta por três crianças (G, AP e D), compreendendo entre 10 e 14 anos de idade. A razão para essa ocorrência, segundo as informações coletadas deve-se o fato de que essa é a primeira instância de acolhimento das crianças que ingressam no instituto.

A maioria das crianças surdas matriculadas no ICES, inicia sua vida escolar tardiamente. Além disso, por serem filhas de pais ouvintes não sinalizantes, chegam à escola sem uma língua que lhes permita uma comunicação que satisfaça a sua necessidade de integração educacional, familiar e social. Essa sala destinada

à “educação infantil” oferta a essas crianças o seu primeiro contato com a língua de sinais por meio de um professor surdo. Esse professor se torna um referencial, não só linguístico, mas também de identidade e cultura para essa criança. A importância desta sala está na oferta de oportunidade à criança de adquirir uma língua com a qual possa se expressar, interagir e apreender o mundo.

Entre as crianças que compõem essa turma mencionada, a que mais se afasta da faixa etária adequada é a criança identificada pela letra G. Ela ingressou no ICES aos 7 anos, tem surdez profunda ocasionada por rubéola durante a gestação. Além da surdez, G apresenta cegueira em um dos olhos e problema cardíaco congênito, segundo sua mãe. Seus pais são ouvintes não-sinalizantes.

Algumas professoras relataram que G teve diversas professoras ouvintes no ICES, mas segundo elas ela não obteve progresso na aprendizagem. Assim, repetiu de ano várias vezes, e aos 14 anos ainda está na educação infantil.

Conforme testemunho de suas professoras anteriores, G não permanecia em sala. Sempre que tinha oportunidade, fugia em direção à rua. E sendo ele grande e forte, elas não tinham força física suficiente para levá-lo de volta à sala. Elas afirmaram também que tinham receio de serem machucadas por ele, pois além da grande força, algumas vezes reage com violência. Elas disseram ainda, que com a inserção de um professor surdo em sala aula, G obteve alguns avanços educacionais.

Sobre isso, o professor da turma em questão, informou que G atualmente permanece em sala de aula, realiza atividades de pintura e coordenação motora e já aprendeu quatro sinais da Libras.

AP tem 10 anos, também tem múltiplas deficiências intelectuais e mudez¹⁹. Esses problemas, segundo sua mãe, foram ocasionados pelo seu nascimento prematuro. Ela relatou que AP não é surda, tendo adquirido a fala normalmente, mas há alguns anos que cessou de falar. D também tem múltiplas deficiências. Além da surdez, apresenta um quadro de paralisia cerebral e características de autismo, como informou a mãe, em entrevista realizada em 11 de novembro de 2011.

¹⁹ Mudez: 1. Privação da fala. 2. Qualidade do que é mudo. 3. Silêncio; quietação, sossego. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa)

Todos os alunos em questão são filhos de pais ouvintes e não falantes da língua de sinais, com exceção da mãe de D que é sinalizante. O contato com a língua de sinais se dá unicamente em sala de aula, para a maioria desses alunos, no convívio com o professor surdo. Fora desse espaço não há para essas crianças nenhuma outra referência linguística que contemple sua necessidade essencialmente visual de se comunicar. Daí a importância deles terem um professor surdo sinalizante.

A turma de educação infantil do turno da tarde, embora seja regida pelo mesmo professor, apresenta condições de aprendizagem diferentes da turma da manhã. É composta por 3 alunos, identificados pelas letras AL, ALI e A. Segundo informa o professor, AL tem 8 anos é surdo e não tem nenhuma outra deficiência associada, seus pais são ouvintes não sinalizantes e usam gestos caseiros para se comunicarem.

O professor também informou que ALI é surdo e não tem outra deficiência associada. Ainda de acordo com informações colhidas em sala de aula seus familiares não são sinalizantes. Em casa ALI e seus pais costumam se comunicar por meio de gestos. O aluno A tem apenas surdez, não tem outro tipo de deficiência. Em sua comunicação com os pais ouvintes, usa gestos.

Segundo depoimento do professor da respectiva sala, todos os alunos da educação infantil do ICES do turno da tarde, são surdos, filhos de pais ouvintes não sinalizantes e se encontram fora da faixa etária adequada à série que frequentam. Essas crianças são as que compõem a turma de menor idade atendida pelo ICES, segundo a coordenadora pedagógica do instituto.

Durante as observações e coleta de dados nas turmas (manhã e tarde), pude perceber que cada criança tinha uma forma particular de nomear os seres por meio de gestos. Provavelmente esses gestos são convencionados pelos surdos e seus familiares para conseguirem estabelecer uma comunicação básica. Também pude notar que o professor compreendia os gestos usados pelas crianças, embora usasse a Libras para estabelecer comunicação com elas. O uso recorrente da Libras pelo professor fez com que as crianças introduzissem em seu vocabulário alguns sinais, misturando-os aos gestos durante o ato comunicativo.

Segundo Adriano (2010), os gestos usados pelas crianças em situação de isolamento linguístico, isto é, sem contato com uma língua de sinais, são convencionados pela família, amigos e vizinhos da pessoa surda, juntamente com ela, visando uma comunicação básica para interagir e suprir suas necessidades de subsistência, e são chamados por alguns autores de sinais caseiros. Por essa razão, esses sinais/gestos não são padronizados e na sua maioria assumem forma icônica, isto é, se assemelham, em sua forma de produção, aos seres que compõem o ambiente da pessoa surda. Assim, cada surdo que não tem contato com a Libras e/ou outros surdos sinalizantes desenvolvem junto às pessoas ouvintes de seu convívio um modo próprio de “sinalizar”.

Adriano (2010) explica ainda que os sinais caseiros, por serem limitados em seus argumentos, não são considerados língua. Sendo basicamente icônicos, os ditos sinais não expressam questões de ordem abstratas ou subjetivas, limitando assim as possibilidades comunicativas básicas de seus usuários.

Assim, podemos inferir que a escola bilíngue oferta a essas crianças, não só o aprendizado de conteúdos disciplinares, mas também a possibilidade de aquisição de uma língua que as possibilitem uma comunicação ilimitada. Essa aquisição linguística se agrega à transmissão feita pelo professor de uma cultura e identidade que contribui para que a criança surda se torne sujeito no mundo. Daí a importância de que o professor seja também surdo.

Muitas das mães cujos filhos estudam no turno da manhã costumam ficar na escola até o término da aula. Nesse período estudam Libras (atividade oferecida uma vez por semana pelo instituto aos familiares dos alunos ali matriculados) e/ou auxiliam o professor em sala, no cuidado com os alunos que apresentam deficiências associadas.

O aprendizado de Libras pelos pais é um dos objetivos traçados no PPP do instituto e tem como premissa levar os pais a desenvolver uma comunicação com os seus filhos que possibilite à criança compreender e ser compreendida. Esse aprendizado se dá por meio da implementação do Projeto Família Bilíngue que oferece aos familiares dos alunos do ICES, oficinas, cursos de Libras e palestra que abordam a temática da surdez.

Sobre as atividades desenvolvidas em sala, o professor disse que algumas mães participam delas ativamente, dando apoio aos filhos para sua realização. Assim, além de contribuírem com o trabalho do professor elas aprendem como auxiliarem seus filhos nas atividades escolares que são enviadas para casa. Esse é um aspecto interessante que demonstra a integração entre família e escola, ambas colaborando com o aprendizado dos educandos.

Segundo as mães entrevistadas, seus filhos passaram por algumas escolas não específicas. Por isso puderam comparar e constatar que o ICES vem desempenhando um papel significativo na vida de seus filhos. Elas contam que o estímulo ofertado aos alunos pelo professor melhorou o aprendizado deles e contribuiu para sua inclusão.

Ao todo, foram sete sujeitos (o professor e seis alunos) colaboradores dessa pesquisa, de diferentes idades, sendo todos surdos.

Com relação à comprovação do nível de surdez desses colaboradores, sendo o foco deste trabalho as práticas pedagógicas bilíngues de um professor surdo em sala de “educação infantil” em instituição de ensino específico para surdos, não achei que fosse necessária a apresentação de seus exames audiométricos. Assim, apenas busquei informação sobre o assunto junto às mães das crianças em questão e ao professor.

O próprio contexto de aplicação da pesquisa denota que se trata de sujeitos surdos de fato, como será possível observar a seguir.

4.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no ICES, por ser a primeira escola específica do gênero, fundada no Ceará no ano de 1961. Desde então, tem experimentado todas as diferentes abordagens da educação de surdos desde seu surgimento.

De sua fundação até a década de 1980 trabalhou com o *oralismo* para educar os alunos que ali passaram. No início da década de 1990, após questionamento sobre a eficácia do método oralista, adotou a metodologia de ensino chamada *comunicação total* para surdos. Dessa abordagem emergiu o *bimodalismo*,

que como já foi explicitado em capítulo anterior, é o uso concomitante da língua oral e sinalizada.

No fim da década de 1990, os surdos motivados pelas instituições de/para surdos e professores que começaram a acessar pesquisas sobre educação de surdos, perceberam a importância do uso da língua de sinais em seu ensino. A partir desses movimentos fomentados pelas pesquisas sobre a temática, o ICES iniciou um processo de mudança rumo à educação bilíngue para surdos, compreendendo que o caminho para o êxito na educação de surdos é o uso da língua de sinais como língua de instrução em sala de aula.

Por essa razão, a presente pesquisa se deu em uma turma de educação infantil do ICES. O espaço destinado a essa turma é uma pequena sala de aproximadamente 3m x 4m. Nela não há espaço para atividades lúdicas que exijam mobilidade por parte das crianças. É provável que por isso as crianças frequentem semanalmente outros espaços da escola, como a brinquedoteca, quadra de esporte e a sala de multimeios. Nesses também me fiz presente, a fim de registrar como se dava a interação do professor com as crianças em atividades lúdicas realizadas fora do espaço comum da sala de educação infantil.

Na sala em questão há uma porta estreita de alumínio e vidro que dá acesso para um pequeno corredor, o qual conduz ao pátio da escola. Os banheiros, embora adaptados à estatura das crianças, ficam distantes, fazendo com que o professor ao acompanhar um aluno até lá, perca o contato visual com as demais crianças que permanecem em sala. Nas idas ao banheiro, ficou convencionado entre os professores que José acompanha os meninos e professoras de outras salas acompanham as meninas da “educação infantil”.

Na sala em questão, há duas pequenas janelas e, ainda, cobogós da metade para cima da parede, que permitem a entrada de ventilação. A decoração da sala se resume ao alfabeto da língua portuguesa, aos nomes dos alunos feitos em EVA e umas poucas gravuras. A mobília pode ser descrita como não muito atraente e nem confortável ao tamanho das crianças, pois é composta por apenas uma mesa baixa com quatro cadeiras. Em um dos cantos da sala há um armário de aço onde são guardados papéis, lápis de cor e outros materiais escolares. Em cima deste, há várias cartolinas coloridas, uma bola de futebol e dois colchonetes (número de

colchões incompatível com a quantidade de crianças). O professor não tem uma mesa para colocar seu material. Na frente da sala, ao lado da porta, fica o quadro branco. A sala tem uma campainha luminosa que avisa o horário do intervalo e de finalização do turno.

Frequentam essa sala crianças surdas na faixa etária de 7 aos 14 anos de idade, com um professor surdo. Vale salientar que a faixa etária adequada à educação infantil é de 0 (zero) a 6 anos, mas em decorrência de deficiências associadas à surdez houve um atraso considerável na seriação escolar de alguns dos alunos integrantes dessa turma de “educação infantil”. Por isso, mencionei as idades de 7 a 14 anos, para que essas crianças fora de faixa pudessem ser inclusas na pesquisa. A escolha desses componentes se deu em função de que é nessa faixa etária que as crianças surdas ingressam na escola, na maioria das vezes sem ainda ter adquirido uma língua.

Apesar do espaço precário, frequentado por essas crianças, a escola para elas constitui-se não somente um espaço de aquisição de conteúdo, mas também de aquisição e desenvolvimento linguístico. E um professor surdo falante da Libras que compreende o mundo por meio de experiências essencialmente visuais, tal qual seus alunos e que utiliza a língua de sinais na mediação do conhecimento em uma escola específica para surdos (ICES), constitui-se um referencial de cultura e identidade surda para seus alunos, conforme destacado anteriormente.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos para coleta de dados usados nesta pesquisa foram diário de campo, câmera de vídeo, roteiro para entrevista semiestruturada e intérprete de Libras. A seguir, explicitarei o porquê da minha escolha por esses instrumentos e como foram utilizados no decorrer da coleta.

Mesmo sendo falante da língua portuguesa como segunda língua, por motivos anteriormente explicados, o diário de campo foi um instrumento importante para a coleta dos dados necessários à minha pesquisa. Durante quatro semanas não sequenciadas, visitei a sala de “educação infantil” do ICES, a fim de observar e

fazer anotações das interações ocorridas naquele ambiente. As anotações incluíram aspectos relevantes, como relação professor/aluno, metodologia de ensino, material didático utilizado, comportamento dos alunos, entre outros.

Além do ambiente da sala de “educação infantil”, a pesquisa incluiu outros ambientes pedagógicos frequentados pelos alunos. Entre esses espaços estão a brinquedoteca e a quadra de esporte. Embora a visita a esses ambientes em primeiro momento não tenha sido contemplada em meu planejamento, ao chegar ao campo da pesquisa percebi a importância de incluí-los, na medida em que os alunos eram acompanhados pelo professor.

As crianças são conduzidas semanalmente a esses espaços para realização de atividades lúdicas que complementam suas atividades de sala e colaboram com o seu aprendizado. O professor as acompanha e participa das atividades propostas aos alunos, por outros profissionais que atuam nos respectivos ambientes. Assim, a observação das práticas pedagógicas do professor surdo não ficaram restritas somente à sala de aula, mas expandiram para outros espaços pedagogicamente importantes ao aprendizado dessas crianças.

Vale ressaltar que todos os sujeitos de maior relevância na pesquisa são surdos. Muito embora nem todos utilizem a língua de sinais, como no caso dos alunos, apreendem o mundo de forma visual. Por essa razão, a língua usada na entrevista foi a Libras. E por se tratar de uma língua que se encontra na modalidade viso-espaco-gestual (QUADROS, 2004) a melhor maneira de capturá-la é por meio de filmagem com câmera de vídeo. Assim, todas as entrevistas e algumas cenas presenciadas por mim na sala em foco foram gravadas em vídeos.

Segundo a definição de Lakatos e Marconi (2001), a entrevista é um encontro de duas pessoas, sendo que uma delas busca conseguir da outra informações sobre um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. De acordo com o autor a entrevista é uma conversa metódica e que é por excelência um instrumento da investigação social.

Para Manzini (2003), a entrevista é um instrumento muito importante na investigação de um determinado assunto, e usar esse recurso exige planejamento no sentido de atingir os objetivos pretendidos. Esse mesmo autor apresenta os tipos de entrevistas mais citados na literatura: entrevista estruturada, semiestruturada e

não estruturada. Todos estes procedimentos/instrumentos pretendem atingir o objetivo na realização da coleta de dados significativos. A essa definição acrescenta Costa, Rocha e Acúrcio (2004 - 2005) que a elaboração de um roteiro prévio se faz necessário como eixo orientador para o pesquisador.

Considerando o caráter flexível da entrevista semiestruturada, optei por usá-la, por compreender esse tipo de entrevista como o mais adequado aos meus objetivos.

Para a realização das entrevistas contei com um intérprete de Libras. Este profissional, como explica Quadros (2004), é aquele que interpreta de uma língua de sinais para uma língua oral ou desta para a língua de sinais. Por realizar tal trabalho, esse profissional foi um importante instrumento na coleta e análise dos dados, pois ele traduziu a entrevista da Libras para o português, integrando-as ao corpo deste estudo. Também adaptou as observações contidas no diário de campo ao português padrão, pois escrevo em português sem muita fluência, em virtude de ser minha segunda língua. É importante destacar também que o trabalho desse profissional auxiliou tanto na coleta e na análise, como também na acessibilidade dos usuários das duas línguas em questão (Libras e português), pois foi por meio desse profissional que toda a dissertação foi transcrita no português padrão.

Entre os vários instrumentos e estratégias de coletas de dados utilizei também a observação, instrumento pelo qual foi possível um contato mais direto entre o objeto investigado e investigador, auxiliando na obtenção de provas, de descobertas e, principalmente, permitindo a evidência de dados que não foram contemplados na entrevista ou questionário (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Lakatos e Marconi (2001) veem a observação como uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obter informações de aspectos da realidade. Uwe (2009) afirma que há alegações de que a observação permite ao pesquisador descobrir como algo funciona efetivamente.

Os autores citados mencionam vários tipos de observação: sistemática, não sistemática, participante, individual, em equipe, em laboratório e na vida real.

Ao estudar cada uma delas, optei por fazer a observação na vida real pelas características que ela apresenta. Lakatos e Marconi (2001) explicam que

esse tipo de observação é feita no ambiente real, registrando-se os dados de forma espontânea à medida que forem ocorrendo, sem que tenha havido uma preparação.

As razões da minha escolha são dadas pelos próprios autores ao afirmarem que o melhor lugar para o registro do evento é o lugar onde ele ocorre. Eles acrescentam ainda que essa prática reduz as tendências a selecionar fatos ou a deturpação em sua reinvocação (LAKATOS; MARCONI, 2001).

No transcorrer da observação fui instigada pelo professor a fazer algumas inferências durante o processo de investigação. Essas inferências a que me referi há pouco, ocorreram por meio de interrupções no transcurso das aulas da sala de educação infantil, em momentos que o professor fazia paradas para justificar a sua prática ou fazer comentários em relação ao aprendizado dos alunos, exigindo de mim retorno de suas colocações.

4.5 Etapas da pesquisa

A coleta de dados foi feita em três momentos. Nas duas primeiras semanas, investiguei os documentos regimentais da escola (ICES), tais como: projeto político pedagógico (PPP), currículo escolar, entre outros, visando à obtenção de informações que indiquem a abordagem educacional adotada pela instituição, a fim de estabelecer uma relação com a prática observada. O material didático disponibilizado em sala de aula também foi objeto de investigação, tendo em vista que o ensino de alunos surdos deve contemplar suas necessidades de apreensão do conhecimento por meios visuais.

Na sequência, entrevistei o professor (sujeito da pesquisa), indagado-o quanto às questões relacionadas à sua formação e experiência no magistério, conforme mencionado no tópico anterior deste capítulo. E em caráter informal nos reunimos (eu e o professor) semanalmente, em seu horário de folga (momento em que as crianças estavam realizando atividade extraclasse com acompanhamento de outros profissionais da educação), objetivando, com isso, tomar conhecimento de suas estratégias no desenvolvimento do conteúdo e de seu planejamento.

A observação efetiva em sala de aula foi iniciada a partir de um cronograma com data e horário previamente definidos durante 4 semanas. Essas observações tiveram como foco as práticas pedagógicas do professor surdo, que foram filmadas, com a devida autorização das famílias das crianças, do professor e do grupo gestor da escola. Esse procedimento teve por fim obter registros em vídeo das interações e intervenções pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da turma. Ao se aproximar do fim das observações reservei um momento para entrevistar os alunos através de práticas lúdicas previamente estabelecidas, para que pudessem de maneira descontraída deixar a par do processo de ensino-aprendizagem vivenciado por eles.

Após a coleta de dados realizada por meio de instrumentos como: roteiro de entrevista, filmagens com câmera de vídeo, observação, documentos bibliográficos e registros contidos no diário de campo, foram feitas as análises dos dados para verificação das práticas pedagógicas adotadas pelo professor e sua relação com a proposta educacional bilíngue.

Os dados foram registrados de forma gráfica e em vídeos para contemplar a condição linguística dos sujeitos da pesquisa, assim como atender às exigências do programa de pós-graduação ao qual esta pesquisa está vinculada. Para realização da pesquisa bibliográfica utilizei livros, teses, dissertações, *sites*, DVDs e/ou CDs que abordam a temática em estudo. Todos os dados foram registrados por meio de vídeos e traduzidos da Libras para o português, pela intérprete de língua de sinais.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à análise do *corpus* e discussão dos resultados desta pesquisa e está dividido em duas seções: a primeira traz a análise da prática pedagógica bilíngue do professor surdo da sala de aula que atende as crianças surdas que iniciam, no ICES, sua escolarização; a segunda aborda as questões relacionadas à metodologia, de ensino de Libras e de português na modalidade escrita, adotada pelo professor da sala do Instituto de Educação de Surdos do Ceará (ICES). A escolha dos dois tópicos para análise se deu porque considero esses dois aspectos como fundamentais para verificar se a prática pedagógica e os aspectos metodológicos desenvolvidos pelo professor correspondem à proposta bilíngue para educação de surdos. A análise desses aspectos é que apontará se de fato há uma abordagem bilíngue nas práticas pedagógicas do professor surdo na sala de aula que se apresenta como a primeira instância de acolhimento da criança surda, ao ingressar no ICES.

Considero importante explicitar que alguns dos dados que foram coletados e que serão utilizados nesta análise foram registrados em vídeo, como no caso das entrevistas com o professor e as interações em sala. O registro se deu dessa forma, em decorrência do uso de Libras nas interações em sala de aula. Isso porque essa é a minha primeira língua e também a dos principais colaboradores da pesquisa. Já para o registro no diário de campo, das observações feitas na sala de aula e entrevistas com familiares dos alunos da sala em questão, usei a língua portuguesa na modalidade escrita, que também foi adequada à língua portuguesa padrão, pela intérprete de Libras.

5.1 Análise da prática pedagógica do professor surdo

Como foi exposto no capítulo anterior, em entrevista feita por mim para levantamento de dados, o professor José declarou ser formado em Pedagogia por uma universidade privada de Fortaleza. Sua primeira experiência no ensino de crianças se deu no ano de 2010, no ICES quando assumiu duas turmas de “educação infantil”, constituídas por três crianças cada, em turnos distintos. As três

crianças do turno da manhã apresentam outras deficiências associadas à surdez, como foi detalhado em capítulo anterior.

José afirmou que assumiu a sala de “educação infantil” do instituto, inicialmente no turno da tarde e, posteriormente, também turno da manhã. Cabe aqui explicitar que me deterei na análise dos dados coletados na turma de “educação infantil” do período da tarde. A razão disso se dá pelo fato de que todos os alunos que compõem a turma do turno da manhã apresentam deficiências associadas à surdez, o que compromete o desenvolvimento de atividades pedagógicas que caracterizem a turma como uma sala de aula bilíngue. As atividades ali realizadas contemplam mais os aspectos de desenvolvimento perceptivo e motor, por ser essa a maior necessidade da turma. Esse é um importante aspecto visto ser a Libras uma língua espaço-viso-manual e tem as mãos como principais membros articuladores.

Embora José tenha afirmado que não tinha experiência no ensino de crianças, assumiu as duas turmas por solicitação da direção do instituto. Quando em entrevista lhe perguntei se havia lecionado anteriormente em alguma outra escola, obtive a seguinte resposta: *“Não, minha experiência na educação infantil foi aqui a partir do ano de 2009.”* Segundo José explicitou, seu trabalho no ICES iniciou em 2009, como recriador. Mas somente em 2010, como havia mencionado anteriormente, é que assumiu as turmas de educação infantil.

José disse que outros surdos com a mesma formação que a sua foram convidados a lecionar na série em questão, mas não aceitaram. Mediante tal afirmação, se faz necessário informar que há um movimento crescente na comunidade surda brasileira que busca levar os surdos a ocupar o espaço na docência de crianças surdas. A busca pela ocupação desse espaço tem como principal preocupação a transmissão da língua de sinais, da cultura e identidade às crianças surdas que ingressam nas escolas sem ter ainda uma língua de expressão e comunicação.

Embora Quadros (2005, p. 32) aponte como importante no ensino de crianças surdas, o ser surdo e fluente na língua de sinais, esses não são os únicos quesitos a serem considerados quando se trata de ofertar uma educação bilíngue para crianças surdas. É necessário que o professor tenha conhecimento de

aspectos linguísticos das línguas envolvidas nos processos de ensino e aprendizado, e conhecimentos de procedimentos metodológicos para o ensino de primeira e segunda língua como afirma Lacerda e Lodi (s/d):

[...] e pressupõe que os educadores participantes tenham domínio das línguas envolvidas – a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa – e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais.

Tomando a fala de José quando diz que seus congêneres não quiseram assumir a turma de “educação infantil” de crianças surdas, parece antagônico ao que os teóricos há pouco referidos afirmam. Por isso, se faz necessário examinar o porquê dessa recusa à luz de alguns fatos históricos.

A maioria dos surdos do Ceará receberam a educação formal em um período em que a abordagem oralista protagonizava sua educação. Nessa abordagem, a língua oral era tida como hegemônica em relação à língua de sinais e a surdez era vista como patologia e não como diferença. Assim, os métodos de ensino de surdos estavam voltados ao desenvolvimento da fala (MOURA, 2000). A maioria dos surdos que viveram esse período acabaram assimilando muito dos conceitos oralistas, embora saibam que essa não é a concepção mais adequada ao ensino de surdos. Mas esses não têm outro referencial metodológico de ensino para surdos, senão o que vivenciaram.

Na tentativa de buscar capacitação para se inserirem no mercado de trabalho, em especial no exercício da docência, alguns se matricularam em universidades privadas, assim como José, em cursos de licenciatura. Muitos deles tiveram a oportunidade de ter as aulas traduzidas/ interpretadas do português para a Libras, somente ao chegar nessa etapa de sua educação; receberam instrução em sua segunda língua, o português, e aprenderam metodologias de ensino voltadas à crianças ouvintes.

Somente em 2006 é que houve algumas ações do Ministério de Educação (MEC) em prol da formação de professores surdos, mas somente para o ensino fundamental. Nesse mesmo ano houve o primeiro vestibular para o curso de licenciatura em Letras-Libras. Como resultado dessa ação foram aprovados, no Ceará, aproximadamente 47 surdos e 3 ouvintes. E em 2008, houve o segundo vestibular para o curso de Letras-Libras. Desta feita, além da turma de licenciatura,

incluiu-se também uma turma de bacharelado voltada à formação de tradutores e intérpretes em Português/Libras/Português. Nessa turma foram aprovados 28 surdos e 2 ouvintes para licenciatura e 30 ouvintes para o curso de bacharelado.

Na verdade, ainda não há nenhum curso de nível superior ou mesmo técnico, em nosso Estado, que possibilite a capacitação de professores surdos para atuação em educação bilíngue de crianças surdas, muito embora o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) capítulo III, artigo 11º defina que:

O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação: I – para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras-Língua Portuguesa como segunda língua.

Assim, é possível concluir que os surdos receberam formação superior para atuar como docentes no ensino da Libras somente a partir do 6º ano do ensino fundamental. E também que a recusa do cargo de professor da turma de educação infantil do ICES pode se justificar pelo desconhecimento do método adequado ao ensino e pela consciência que os professores convidados para assumirem a função tiveram em relação ao seu despreparo diante das funções que iriam desempenhar.

Não havia até novembro de 2011 informações de que o MEC tivesse implementado algum curso de nível superior para capacitar professores surdos ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando então, visando mudanças no atual quadro da educação das pessoas com deficiência a Presidente Dilma Rousseff assinou o decreto nº 7.611 que garante o direito daqueles que optam por estudar em uma escola específica. E no mesmo dia em que o assinou, 17 de novembro de 2011, lançou também o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado por ela de Plano Viver sem Limites. Segundo artigo da revista da Feneis (2011), nesse está previsto um investimento de 7,6 bilhões de Reais em ações que visam a inclusão de pessoas com deficiência, até o ano de 2014. Entre as ações previstas estão: a contratação de 1.296 (mil duzentos e noventa e seis) professores e tradutores intérpretes de Libras em instituições públicas e a criação de 12 (doze) cursos de Pedagogia Bilíngue com 480 (quatrocentos e oitenta) vagas/ano.

Embora José tenha aceitado o desafio, é possível constatar pela análise dos dados que compõem este estudo, que a ele também não foi ofertado nenhum referencial teórico e metodológico para fundamentar sua ação nas turmas de educação infantil de crianças surdas.

José relatou que por causa de sua inexperiência na docência, buscou ajuda junto à psicopedagoga e às professoras do ensino fundamental, do 1º, 2º e 3º ano do ICES. Ele afirmou também que as estratégias usadas por essas professoras são voltadas a crianças que compreendem faixa etária e vivências diferentes da turma de “educação infantil”. A respeito disso, José afirma que: *“As estratégias são um pouco diferentes, os recursos visuais também, mas ajuda. As professoras me explicam e eu compreendo.”*

José explicou ainda que as atividades sugeridas se resumiam a pinturas e exercícios de coordenação motora. Essas eram impressas em papel comum e não havia nenhum material de maior atração visual: *“A psicopedagoga [...], eu perguntei a ela, e ela me orientou que eu trabalhasse mais com desenhos e pinturas.”*

Também houve uma queixa por parte do professor, de que na escola não há material literário produzido em Libras que seja voltado à turma de “educação infantil”.

Ele relatou ainda, que ao distribuir as atividades para os alunos, percebeu que elas não se adequavam a algumas crianças que têm, além da surdez, outras deficiências associadas. Isso fez com que buscasse novas estratégias no desenvolvimento das atividades com essas crianças. José afirmou que primeiramente trabalhou os aspectos do desenvolvimento motor das crianças para depois iniciar o ensino da Libras e assim facilitar a execução das demais atividades. É importante esclarecer que as crianças aqui referidas são do turno da manhã.

As professoras aqui mencionadas não são fluentes em Libras, como eu mesma pude constatar durante as visitas ao ICES. Além disso, vale ressaltar que há diferenças quanto aos objetivos e abordagens pedagógicas para os dois níveis de ensino: educação infantil e ensino fundamental

O uso da língua de sinais no ensino de educandos surdos é de suma importância para que se complete o processo de ensino-aprendizagem. A língua compartilhada em sala de aula é o meio pelo qual a criança terá acesso às

informações recorrentes nesse espaço e fora dele, permitindo a sua interação social. Por isso, a língua é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1989) pontua que o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele.

Sendo José surdo, ele não é apenas fluente na língua de sinais, mas também partilha das mesmas experiências visuais de seus alunos. Isso pode implicar positivamente no desenvolvimento da aprendizagem da criança, como afirmam Passos e Veiga (1992).

A inserção de José na turma de “educação infantil” tem por finalidade, segundo o PPP do ICES (2010-2012), oferecer às crianças a base linguística necessária à aquisição de outras “línguas” por meio do contato dessas com surdos adultos sinalizantes. De acordo com esse documento, tendo acesso a sua língua natural – que é a língua de sinais – a criança surda terá acesso também aos processos que permitem o seu desenvolvimento cognitivo. O PPP diz que:

[...] através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O surdo adulto no momento em que estabelece contato com a criança surda estará interagindo com toda a base linguística necessária para a aquisição de outras “línguas”. (ICES, 2010-2012, p. 11).

Sobre esse assunto Kozlowski (1995 apud ICES, 2010-2012), contribui afirmando que é dessa forma que o desenvolvimento da linguagem será garantido à criança surda, pois não será ensinada, mas apreendida por ela. E acrescenta ainda, que estará assegurada a identidade e cultura surda que será compartilhada de forma espontânea com a criança pelo adulto surdo.

Assim, o PPP (ICES, 2010-2012) determina que o professor dessa turma, seja formado em pedagogia, preferencialmente, surdo. E em caso de não haver surdos com essa habilitação poderá ser um professor ouvinte fluente em Libras. Contudo que, além da formação acadêmica apropriada ao cargo, o professor seja bilíngue, conforme texto abaixo:

Diante do exposto, compreende-se que o professor da educação

infantil deverá ter a formação de pedagogo e que seja, preferencialmente, surdo, mas quando isto não for possível, poderá ser um ouvinte bilíngue, assegurando ao aluno o contato com a sua primeira língua o mais cedo possível. E ainda, em cada turma de educação infantil deverá existir um auxiliar de sala, com formação mínima de 4º série pedagógico, preferencialmente, surdo.

No trecho supracitado não está explícito se a exigência de que o professor seja bilíngue se estende também ao professor surdo, por isso o mesmo documento na seção que trata das metas e estratégias/ações para a educação infantil, nos anos de 2010 e 2012, explicita que o pedagogo surdo deve também ser bilíngue; recomendando a “contratação de pedagogos bilíngues, preferencialmente, surdos.” (ICES, 2010-2012, p. 44).

Nesse sentido, o PPP concorda com o inciso I do artigo 11º do decreto nº 5.626/05 conforme citação anterior.

Também a implementação de um curso de Pedagogia Bilíngue previsto no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, como antes mencionado, juntamente com a menção feita no decreto 5.626/05 de que a educação infantil ofertada a crianças surdas seja bilíngue, nos leva a concluir que o professor também o deva ser.

Assim, a inserção de um professor bilíngue na educação infantil do ICES deve-se também à exigência legal contida no decreto mencionado, de acordo com o qual, a Libras e o português como segunda língua, deve ser ofertado à criança surda desde a educação infantil. Assim trata o decreto 5.626 (BRASIL, 2005) em seu artigo 14 do capítulo IV:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem: I – promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos.

Essa inserção possibilita uma prática pedagógica que referencia a diferença do ser surdo, e institui um modelo em uma perspectiva cultural, para as crianças surdas. Sobre o uso do termo “modelo” nesse contexto, Reis (2007, p. 87) esclarece: “O termo ‘modelo’ aqui exposto significa o mesmo que copiar sem produzir. Pelos Estudos Culturais, esse conceito implica a construção de cultura através da imitação, ou seja, copiar o professor, seguir um modelo.”.

No contato com um professor surdo, as crianças podem assimilar o seu jeito de sinalizar, e sua identidade, podendo assim facilitar o processo de aprendizagem da língua de sinais. Sobre esse assunto, José comentou o seguinte:

Eles assimilam de mim, o jeito de sinalizar. Com professores ouvintes eles demoram aprender porque professores conversam oralmente e os alunos ficam apáticos. Com um professor surdo eles se desenvolvem rapidamente. Por causa do jeito de sinalizar que é assimilado pelos alunos, por causa do contexto em que se encontram. Isso é o estímulo que eles precisam. Eu acredito no potencial deles, acredito que no futuro eles terão um desenvolvimento educacional melhor.

Essa assimilação referida por José pode ser consequência de uma identificação construída a partir de uma produção de significado associada com a relação com o outro, como afirma Reis (2007, p. 30-31):

É a identificação que acontece, sobretudo a partir de uma produção de significado que se associa na relação pela qual se identifica com outro igual. Do meu ponto de vista, para situar-se nessa área de identificação entre educação e Estudos Surdos, é importante entender uma explicação do lugar a partir do qual se produz uma nova identificação do professor surdo. É esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade, e sua alteridade, a partir da qual foi construído seu jeito de ser.

A relação desenvolvida no contato diário das crianças com o professor surdo reflete a prática pedagógica desse professor. Porém ela por si só não afirma se essa prática condiz com a proposta bilíngue de educação de surdos. Para se chegar a essa afirmação é necessário também um olhar sobre as estratégias e métodos de ensino que esse professor lança mão. Por isso esse assunto será abordado logo a seguir.

5.2 Aspectos metodológicos do Ensino de Libras e do português escrito na sala denominado pelo ICES de “educação infantil”.

De acordo com Salgado e Dias (2010) há uma grande quantidade de pessoas bilíngues no mundo, mas são poucas as que têm um bilinguismo equilibrado, ou seja, que manifestam o mesmo desempenho nas línguas que fala. Ainda segundo os referidos autores, pode ser chamado de bilíngue tanto o que é fluente, como quem compreende em menor grau uma língua estrangeira. Savedra (1994) explica que afirmar que bilíngue é a pessoa que fala duas línguas com a mesma fluência de um nativo é excluir a maioria dos bilíngues.

No caso da educação bilíngue de surdos, compreendo que o professor trabalhará na “educação infantil” com a responsabilidade de criar um ambiente que favoreça a aquisição da Libras como primeira língua pela criança e a língua portuguesa como segunda, como disposto no decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005). Assim presumo que o bilinguismo do professor José deve ser suficiente, dado ao contexto em que este se manifesta, para atender a proposta bilíngue na educação de surdos, como determina o referido decreto. Sobre essa proposta, Fernandes e Rios (1998 apud ICES, 2010-2012, p. 15) esclarecem que:

[...] bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, as comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a língua de sinais como primeira língua [...]. Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

Nessa perspectiva, segundo o PPP do ICES, o objetivo de se ter um professor surdo bilíngue em sala de educação infantil é tornar o ambiente da sala em questão favorável à aquisição da língua de sinais, da cultura e da identidade surda de forma espontânea, sem negligenciar o ensino da língua portuguesa como

segunda língua. A transmissão da língua de sinais se dará nesse contexto por meio das interações cotidianas de sala de aula.

No caso da criança surda é primordial que estabeleça contato com outros surdos, pois é fundamental para o seu desenvolvimento as trocas simbólicas com os seus pares. A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda torna-se essencial, na medida em que assumem a função de compartilhar a língua da comunidade surda, a língua de sinais. (ICES, 2010-2012, p. 43).

Durante o desenvolvimento da entrevista e da observação em sala procurei os aspectos relevantes que apontassem para uma abordagem bilíngue de educação de surdos como o PPP da escola propõe. No entanto, percebi uma forte preocupação do professor com ensino da língua portuguesa, como já havia mencionado no capítulo anterior. Na observação da prática metodológica constatei que o ensino de língua portuguesa se limitava ao ensino de um curto vocabulário. A esse ensino, José parecia atribuir maior valor que ao da Libras. O porquê do comportamento de José em relação à Libras e ao português tem fundamentos históricos e educacionais. Esses foram abordados no início deste trabalho quando fiz um breve histórico sobre a educação de surdos; também foram levantadas algumas hipóteses sobre essa questão no capítulo que trata do percurso metodológico.

Antes de descrever como se dá esse ensino, se faz importante explicitar que sua metodologia de ensino se diferencia de um turno para o outro, mas a valoração dada ao ensino das línguas é o mesmo em ambos os turnos. Isto é, parece haver uma compreensão hegemônica sobre a língua portuguesa, por parte do professor²⁰.

No turno da manhã todos os alunos têm outras deficiências associadas à surdez e apresentam em sua maioria outros comprometimentos. Por isso, José desenvolve com eles atividades que exploram mais esse aspecto. Segundo José, as crianças desse turno melhoraram em sua condição motora, mas apresentam dificuldades para aprender a língua de sinais, apesar de seus esforços.

Embora José tenha justificado algumas das estratégias metodológicas usadas no turno da manhã, com o comprometimento motor dos alunos, constatei

²⁰ As razões dessa compreensão foram já supostas no capítulo que trata do percurso metodológico.

que em ambos os turnos (manhã e tarde) a língua de sinais não era transmitida de forma espontânea. José usa como estratégia, o ensino de sinais isolados, descontextualizados, partindo primeiramente da imagem, em seguida para a palavra escrita em português e, por último, o sinal em Libras associado a esta.

Essa metodologia de ensino de Libras às crianças da “educação infantil” do ICES vai de encontro à afirmação de Kozlowski (1995, apud PPP do ICES 2010 – 2012), de que a língua de sinais é adquirida por meio da interação da criança surda com o adulto surdo, e não ensinada. Também entra em desacordo com Fernandes (2005, apud PPP do ICES 2010 – 2012) quando define a educação bilíngue, como “um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação” e não como um método de ensino.

De acordo com Bakhtin (1997), no processo de aprendizagem de uma língua, um dos passos a ser dado é a aprendizagem do sinal, ou seja, a nomeação dos seres naquela língua. Segundo o autor, isso não é a mesma coisa que aprender o signo. Para Bakhtin (1997), o sinal é apenas uma entidade que nomeia tecnicamente os objetos e não pertence ao mundo das ideias, diferentemente do signo, e conclui ainda que saber o sinal não é a mesma coisa que saber a língua. O sinal ou palavra para ter valor linguístico precisam estar inseridos na estrutura gramatical da língua. Aqui cabe fazer uma distinção para evitar possíveis confusões de termos. Na Libras, o SINAL tem o valor correspondente da PALAVRA nas línguas orais. Assim, os SINAIS da Libras não devem ser confundidos com o termo usado por Bakhtin (1997).

Assim, a metodologia de ensino adotada por José faz parecer que a Libras é uma língua com valor semântico imutável e limitado. Pois é possível que da forma como as crianças estão sendo ensinadas, aprendam apenas a nomeação dos seres, ou seja, o sinal, segundo a descrição de Bakhtin (1997). Dessa maneira, não é possível utilizar os SINAIS/PALAVRAS aprendidos adequadamente em outros contextos situacionais e lhes atribuir novo sentido (polissemia).

Há momentos em que o uso da Libras na interação entre professor e aluno se dá de forma espontânea. Isso ocorre nas atividades desenvolvidas fora sala da “educação infantil”, em outros ambientes da escola. Nesses momentos, geralmente ocorrem atividades lúdicas como apresentação de teatro e contação de

histórias em Libras. No entanto, quando a comunicação assume um contexto, presumidamente pelo professor de ensino de Libras, ganha outro formato.

O que se percebe é uma confusão em que as línguas, Libras e português, se misturam e se confundem entre si. Um exemplo disso aconteceu quando José apresentou uma palavra escrita em português no quadro e depois fez a datilologia (alfabeto manual). José compreende esse momento como ensino de Libras, mas o alfabeto manual não pertence à estrutura linguística da Libras. O que mostra um desconhecimento por parte de José sobre os aspectos estruturais de sua própria língua.

Segundo Quadros (2004), a datilologia/alfabeto manual não faz parte da língua de sinais. O alfabeto manual é um empréstimo da língua portuguesa à Libras e é utilizado para soletrar nomes próprios ou termos cuja equivalência não existe na Libras. Se configura como um empréstimo linguístico, esse é um fenômeno que acontece em todas as línguas que têm contato entre si. Por meio da contribuição de Quadros (2004), é possível concluir que José, ao empregar a palavra escrita e a datilologia desta, está usando uma só língua: a língua portuguesa.

De acordo com Lacerda e Lodi (s/d), na proposta de educação bilíngue para surdos, a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita deverá ser ofertada quando a criança surda já tiver completado o processo de aquisição da língua de sinais.

A partir dos estudos de Neuroth-Gimbrone (1992), Lewis (1995), Mahshie (1995) e Svartholm (1999) apud Lacerda e Lodi (s/d) afirmam que:

[...], a educação dos surdos deve priorizar, inicialmente, o desenvolvimento da língua de sinais (L1) pelo contato das crianças com adultos surdos usuários desta língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e, a partir dela, devem ser expostos ao ensino da escrita da língua portuguesa. Esta proposta educacional considera, assim, as particularidades e materialidade das línguas de sinais e os aspectos culturais a ela associados.

José mistura as línguas em uma metodologia de ensino confusa e equivocada. Essa mistura de línguas inicia já no plano de ensino, cujo conteúdo é apresentado, mas não há distinção entre o que deve ser trabalhado no ensino do português como segunda língua, nem detalha como se deve criar situações que proporcionem a aquisição da língua de sinais como primeira língua pelas crianças. O

referido plano faz menção ao ensino do alfabeto manual/datilologia, mas não explicita o momento de sua aplicação.

Em um contexto de educação bilíngue para surdos, a língua de sinais deve ser usada como mediadora de todo o processo de ensino, inclusive o de uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa. É preciso salientar que a língua de instrução, nessa concepção, será sempre a língua de sinais, por essa ser considerada a língua natural²¹ dos surdos (QUADROS, 2004) e o ensino da língua portuguesa deve ser efetuado por um professor que domine as duas línguas, para poder fazer a mediação entre elas situando bem, o papel de uma e outra nesse processo.

O professor em questão demonstra um conhecimento mínimo da língua portuguesa e dos aspectos estruturais da Libras. As crianças estão realizando treinos ortográficos de palavras que compõem o léxico da língua portuguesa, mas não estão aprendendo algo significativo ou de uso prático que possa ser qualificado como ensino da língua portuguesa como segunda língua. As atividades desenvolvidas em sala são voltadas ao desenvolvimento psicomotor primeiramente, ao aprendizado de um limitado vocabulário em Libras e em português.

Algumas atividades propostas não são adequadas a idade das crianças que se encontram nessa turma (faixa etária de 7 e 8 anos de idade), desconsiderando assim a sua vivência. As crianças são encorajadas a copiarem repetidas vezes o vocábulo ensinado, da língua portuguesa. Sobre isso José informou, que exige que cada palavra, ensinada, seja copiada no mínimo dez vezes.

Durante a execução das atividades, presenciei as crianças fazendo comentários espontâneos, usando sinais da Libras equivalentes às palavras do português, que estavam sendo ensinadas. Porém é preciso esclarecer que isso não se deu em função da decodificação da palavra em si, mas da imagem do objeto que José associou a esta.

²¹ Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30) língua natural “é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permite um número ilimitado de frases” Para Chomsky (1957 apud QUADROS; KARNOPP, p. 30), língua natural é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e constituída a partir de um conjunto finito de elementos”.

Esses comentários estabelecidos pelas crianças foram interrompidos pelo professor para que as crianças voltassem sua atenção à cópia. Não houve por parte de José a percepção da importância da criança estabelecer relação entre o conteúdo ensinado e sua vivência prática. Sobre esse assunto afirma Vygotsky (1994) que se a escrita não tiver uma significação para a criança, poderá se tornar apenas “um hábito de mãos e de dedos, mas uma forma nova e complexa de linguagem.”.

O procedimento de José ao interromper o diálogo das crianças, além de impedir a construção da significação da escrita, também limita a elaboração e produção linguística espontânea, realizada pelas crianças na língua de sinais. Embora em entrevista, o professor afirme não concordar com o tipo de atividade anteriormente mencionada, ele justifica seu uso, dizendo que as crianças melhoram sua coordenação, podendo fazer letras e palavras da língua portuguesa com maior facilidade.

Durante os momentos de interação espontânea das crianças, isto é, quando não havia nenhuma atividade programada a ser desenvolvida por elas, José as deixava livres para interagirem entre si. Nessa interação não havia nenhuma intervenção por parte do professor que pudesse contribuir com o desenvolvimento linguístico delas.

Além de um ambiente favorável ao desenvolvimento linguístico, o a educação bilíngue contempla também a oferta à criança surda de um modelo cultural e de identidade surda, como afirma Koslowisk (2000), Strobel (2008), Quadros (2005) entre outros. Em se tratando do contexto de sala de educação infantil, é necessário pensar que não basta ser surdo para a transmissão desses aspectos à criança. É necessário, além disso, ter formação adequada, ética e empatia com o ensino de crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue de surdos teve início na Suécia, em 1970 (CAPOVILLA, 2000), e começou a ser discutida no Brasil a partir de 1980. Aqui, foi fomentada pelos estudos linguísticos de William Stokoe (1960) que investigou os aspectos linguísticos da *America Sign Language* (ASL), e as contribuições de Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais (RAMOS, 1995), entre outros pesquisadores. Também pelo descontentamento de professores, que atuavam na educação de surdos, com a abordagem oralista. Assim, o bilinguismo ganhou força entre os que militavam/militam pela qualidade na educação de surdos.

As comunidades surdas do Brasil passaram a discutir o assunto e organizar movimentos de reivindicação por uma abordagem educacional que contemplasse a língua de sinais como língua de instrução. Surgiram, então, no Recife, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, as primeiras escolas para surdos – ditas bilíngues – no país.

No ano de 2002, no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso foi sancionada a lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) que oficializou a Libras como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Aproximadamente 5 anos depois, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o decreto de regulamento da referida lei, o decreto nº 5.626/05. Para este decreto, a formação do professor para a educação de surdos deve ocorrer em cursos em que ambas as línguas (Libras e português) interajam, viabilizando a formação bilíngue. A partir do disposto legal surgiram em vários estados, além dos anteriormente mencionados, várias outras escolas bilíngues para surdos.

No Ceará, o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) iniciou no final da década de 1990 uma alteração em sua abordagem educacional. Assim, o ICES saiu de uma abordagem oralista para uma nova abordagem, que acata a Libras como língua de instrução e se propõe ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para seus alunos surdos.

Em 2011 em seu PPP, o ICES (2010-2012, p. 9) se autodefine como “uma escola bilíngue para surdos, com turmas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.”

No Estado do Ceará, essa “É a única Instituição Pública Estadual do Ceará destinada exclusivamente para a Educação de Surdos, além de receber alunos com outros comprometimentos.” (ICES, 2010 - 2012, p. 9). Ainda tem turmas de educação infantil cujas aulas são ministradas por um professor surdo.

Assim, nesse contexto e com a observação na sala, chamada pelo instituto de educação infantil, somada a outros dados coletados durante a pesquisa, me permitiram constatar que a idade das crianças que compõem a turma não a caracteriza como tal. Segundo a Lei de Diretrizes de Base da Educação (BRASIL, 1996), a sala de educação infantil é destinada ao ensino de crianças que compreendem de 0 (zero) a 6 anos de idade. A turma denominada de educação infantil pelo ICES é composta por apenas três crianças em cada turno, com faixa etária que compreende entre 7 e 14 (sete e catorze) anos de idade. A maioria das crianças deveria já estar inserida no ensino fundamental.

As justificativas apresentadas pelos gestores do instituto e pelo professor da sala para tal ocorrência são as múltiplas deficiências apresentadas pelas crianças que compõem o turno da manhã que, segundo eles, impedem o avanço escolar das crianças. No entanto, constatei que no turno da tarde, mesmo não havendo crianças com outras deficiências associadas à surdez, há também uma inadequação da idade das crianças a modalidade de ensino proposta.

Apesar de, durante o desenvolvimento do trabalho, em alguns momentos ter usado o termo “educação infantil”, o fiz em consonância ao termo empregado nos documentos regimentais do instituto e do seu projeto político pedagógico. Mas se faz importante explicitar que no início dos procedimentos de coleta de dados, constatei que a sala não se configurava como tal. É apropriado afirmar que a sala, a princípio chamada de educação infantil, seja de fato uma sala de acolhimento da criança que ingressa no ICES, e tem como objetivo o seu desenvolvimento linguístico.

Essa sala necessariamente não seria designada como de educação infantil, mas uma sala de “iniciação das crianças surdas na Libras”. Assim, antes de iniciar o aprendizado de conteúdos apropriados aos anos escolares, a criança se apropriaria primeiramente da Libras, em sala destinada a isso. O que corrobora com a inserção de um professor surdo na turma em questão, pois é comprovada a

importância da criança surda estabelecer contato com surdos sinalizantes adultos para aquisição da língua, cultura e identidade surda.

Conforme referência anterior, a maioria das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes (QUADROS, 2005), e por isso não têm acesso a nenhuma referência linguística e/ou cultural na perspectiva da pessoa surda. Assim, uma educação bilíngue busca ofertar às crianças surdas esses aspectos. Como foi explicitado em capítulos anteriores, a educação bilíngue para surdos tem como principal característica o uso da língua de sinais nas interações em sala e na mediação do conhecimento, bem como o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Considerando que os surdos brasileiros estão inseridos em um contexto social em que a língua majoritária é o português, essa língua assume fundamental importância para sua socialização.

Assim, de acordo com autores já citados, é conveniente que ao assumir uma sala de aula em uma escola que tem uma proposta educacional bilíngue, o professor domine os saberes necessários para trabalhar as línguas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Conhecendo as particularidades e materialidade das línguas (Libras e português) e os aspectos culturais a elas associados (LACERDA; LODI, s/d). Após análise dos dados que compõem este trabalho, a constatação é de que o professor da sala de educação infantil do ICES não dispõe de conhecimentos necessários para realizar tal ensino. Seu domínio em relação à Libras se limita ao seu uso prático. Quanto à língua portuguesa, seu conhecimento se resume a um curto vocabulário que lhe permite uma produção linguística simples, comportando poucos itens lexicais. Não há por parte do professor em questão embasamento teórico linguístico para criar um ambiente favorável à criança surda, a aquisição da Libras como primeira língua nem para o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Ainda sobre o professor, foi possível perceber que sua prática pedagógica reflete aspectos arraigados no oralismo e que sua metodologia de ensino das línguas (Libras e português) funde as duas como se fossem uma só, disposta em modalidades diferentes, uma sinalizada e outra escrita. Apesar de o professor ser surdo sinalizante e poder contribuir com a formação de uma identidade e cultura surda às crianças por ele assistidas, isso por si só não basta para se afirmar que a educação ofertada é bilíngue. A essas atribuições é necessário acrescentar

formação acadêmica específica na área do ensino bilíngue de crianças surdas, o desenvolvimento de recursos materiais destinados a esse fim, currículo condizente com a proposta educacional adotada pela instituição e clareza no que se refere aos pressupostos da educação bilíngue. Cabe aqui ressaltar que apesar das constatações referentes a atuação do professor, seu trabalho se constitui como pioneiro e corajoso. Sendo ele o primeiro professor a assumir uma sala de “educação infantil” no ICES, é compreensivo que seja passivo de cometer erros. Contudo o mesmo se revestiu de boa vontade para aceitar um desafio recusado por muitos e não se recusou a colaborar com os dados aqui expostos, para que futuramente os erros cometidos não se repitam na prática docente de outros.

Em relação ao espaço destinado à “educação infantil” no ICES, a observação em campo permitiu constatar que esse não se adequa ao desenvolvimento linguístico das crianças, pois não há recursos que lhes proporcionem maior estímulo visual (canal de percepção linguística dos surdos), nem há espaço suficiente para o desenvolvimento de atividades lúdicas que explorem os aspectos espaciais da Libras.

Vale ressaltar que os recursos materiais são importantes para as estratégias de ensino e para alcançar os objetivos, mas que não são fundamentais. O foco dessa dissertação é a prática pedagógica bilíngue do professor surdo na sala de educação infantil de crianças surdas, por compreender que esse é o alicerce para uma educação de qualidade. Por essa razão, o ensino bilíngue não pode ser ministrado por alguém que não pode contribuir com as exigências dessa abordagem. O professor deve, além de ser fluente nas duas línguas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, ter formação condizente com a função assumido.

Há várias dificuldades para encontrar um professor surdo com perfil para o ensino bilíngue de crianças surdas, entre elas estão a falta de formação específica na área e a falta de modelos já estabelecidos de uma educação bilíngue para a pré-escola de surdos. Porém, não se pode qualificar um determinado ensino como tal, apenas pelo fato de ter um professor surdo em sala de aula. A aquisição da Libras pela criança surda é essencial ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (VYGOTSKY, 2005) e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua é fundamental às suas interações familiares e sociais de um modo geral. Assim, embora o ICES declare em seu PPP que é uma escola bilíngue, após análise dos

dados coletados, é possível afirmar que as suas turmas de educação infantil não refletem essa realidade.

Entende-se que a educação bilíngue é uma abordagem recente na educação de surdos e que ainda está em processo de implementação na maioria dos estados brasileiros que contemplam a educação para surdos. Por isso, não há ainda um modelo consolidado desse tipo de ensino.

Essa é a primeira abordagem educacional que tem a participação de surdos em sua concepção e que permite à língua de sinais ocupar o lugar de protagonista na mediação do conhecimento, reconhecendo também a importância do papel da língua oral local para a comunidade surda.

Considerando os aspectos aqui salientados, a intenção deste trabalho nesse momento é colaborar com o ICES a identificar as práticas pedagógicas bilíngues adequadas ao professor da sala que é a primeira instância de acolhimento da criança surda, para que haja uma melhora na qualidade do ensino ofertado às crianças que compõem essa turma, e contribuir com aqueles que desejam investigar o assunto aqui abordado e, em longo prazo, reivindicar a implementação de cursos de formação para professores bilíngues (pedagogia bilíngue) para o ensino de crianças surdas.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras-Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOTELHO, Paula. **Historia da educação dos surdos**. Disponível em: <<http://www.educacaoespecial.com.br/seminario/historiadaeducacaodossurdos>>. Acesso em: 7 fev. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia visual/ sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2000.

COSTA, Cristina; ROCHA, Guida; ACÚRCIO, Monica. **A entrevista**. Material produzido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para a disciplina: Metodologia de Investigação. Lisboa, 2004-2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/entrevistat2.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

COSTA, Maria Estela Oliveira. **Apostila da disciplina metodologia do trabalho científico**. Fortaleza, s/d.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista portuguesa de educação, 2003, 16 (2), PP. 221 – 236.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário da linguística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

FELIPE, Tanya; MONTEIRO, Myrna. **Libras em contexto**: curso básico – livro do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: LIBRAS, 2005.

FENEIS. **Brasil diz sim às escolas bilíngues para surdos**. Revista da Feneis. nº 46. Dez 2011 – Fev 2012.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. **Educação com bilinguismo para crianças surdas**. Intercâmbio, n. 2, p.13-21, 1998.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS DO CEARÁ (ICES). **Projeto político pedagógico – PPP**: 2010-2012. Fortaleza, 2010-2012. Mimeo.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **Wit and poetry in american sign language**. Sign Language Studies, v.8, p. 203-24, 1975.

KOZLOWSKI, Lorena. A educação bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. s/d. Grupo de Pesquisa CNPq: Surdez e Abordagem Bilíngue. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIMEP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITÃO, Vanda M. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: história social de surdos no Ceará**. 2003. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MACEDO, Érika V. F. **História dos surdos no Brasil**. Palestra proferida na PUC-Minas – Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAI). Disponível em: <<http://www.pucminas.br/nai/noticias.php?id=41/erickamacedo>>. Acesso em: 12 jan. 2012

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: análise de objetos e de roteiros**. Material do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: CNPq, 2003. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MARTINS, Maria Alice Hofmann. **Metodologia da pesquisa**. Curso de Especialização em Informática na Educação Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2002. Disponível em: <<http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2011.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

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

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PASSOS, I.; VEIGA, A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papyrus, 1992.

PINHEIRO, K. L. **A educação bilíngue para criança surda**. 2006. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Christus, Fortaleza, 2006.

_____. **A inclusão de uma educação bilíngue para crianças surdas no currículo escolar**. 2010. Monografia (Especialização em Gestão e Coordenação Escolar) – Faculdade Vale do Jaguaribe; Universidade Vale de Acaraú, Aracati-CE, 2010.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAMOS, C. R. **Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul LDTA, s/d. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2010.

_____. **Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural**. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

REIS, Flaviane. **Professores surdos: identificação ou modelo?** In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

RODRIGO, Jonas. **Estudo de caso: fundamentação teórica – TRT 18ª Região – Analista Judiciário**. Brasília: Vestcon Editora Ltda, 2008. Disponível em: <<http://www.vestcon.com.br/ft/3116.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. **Desenvolver a bilinguagem**: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1426/1207>>. Acesso em 10 dez. 2011.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANCHES, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Merida: Ceprosord, 1990.

SAVEDRA, M. M. G. **bilinguismo e bilinguagem**: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e língua alemã. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999b. v. 1.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999c, v. 2.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês**: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, Margarida Maria Pimentel de. **A educação de surdos em dois tempos**: conquistas e desafios. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) – Pró-reitoria de Educação Continuada, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Fortaleza, 2005.

STOKOE, W. **Sign Language structure**: an outline of the visual communication systems of the American Deaf. Studies Linguistics, 1960. v. 8.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SUVAG. **Estudos surdos**: novas perspectivas. Recife: Livro Rápido. 2005. v. 1.

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

UWE, Flick. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIOTTI, E. **Introdução de estudos linguísticos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/introducao_aos_estudos_linguisticos/1_O%20que%20%E9%20lingu%EDstica.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas-SP: Pontes, 1991.

WIKIPEDIA. **Universidade Gallaudet**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Gallaudet>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. **bilinguismo (surdos)**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/bilinguismo_%28surdos%29>. Acesso em: 15 jan. 2012.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YAZAKI, Reinaldo. O que é fonoterapia? Quem a realiza? Como é realizada? **A voz, os problemas vocais e a rouquidão**. Blog. Publicado em 27 set. 2009. Disponível em: <<http://reinaldoyazaki.blogspot.com/2009/09/o-que-e-fonoterapia-quem-realiza-como-e.html>>. Acesso em: 29 set. 2009.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Site: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=mudez>

ANEXOS



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO



2010 – 2012



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social



2010 – 2012



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

CID FERREIRA GOMES
Governador

MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA COELHO
Secretária da Educação

ANTÔNIO IDILVAN DE LIMA ALENCAR
Secretário Executiva

MARIA DA CONCEIÇÃO ÁVILA DE MISQUITA VIÑAS
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
Gestão Escolar

NOHEMY REZENDE IBANÊZ
Coordenação da Diversidade e Inclusão Educacional

MARISA BOTÃO DE AQUINO
Superintendente das Escolas de Fortaleza – SEFOR REGIÃO 2ª e 6ª

MARIA MARFISA RIBEIRO
Superintendente da Educação Especial em Fortaleza

JULIANA DE BRITO MARQUES DO NASCIMENTO
Diretora

ADRIANA MARIA SILVA DE FARIAS
Coordenadora Escolar

MARIA DO CARMO BEZERRA DA SILVA
Secretária



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

NÚCLEO GESTOR:

DIRETORA: Juliana de Brito Marques do Nascimento
COORDENADORA ESCOLAR: Adriana Maria Silva de Farias
SECRETÁRIA: Maria do Carmo Bezerra da Silva

UNIDADE EXECUTORA:

AMIGOS DO INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

DIRETORIA

PRESIDENTE: Juliana de Brito Marques do Nascimento
VICE-PRESIDENTE: Ana Maria Barbosa de Menezes
SECRETÁRIO: Maria Vane Meire de Sousa Silva
TESOUREIRO: Fernando Hugo Soares de Oliveira

CONSELHO DELIBERATIVO

PRESIDENTE: Juliana de Brito Marques do Nascimento
SECRETÁRIA: Ana Maria Barbosa de Menezes

MEMBROS EFETIVOS:

Fernando Hugo Soares de Oliveira
Maria Vane Meire de Sousa Silva
Janaina Pereira da Silva

MEMBROS SUPLENTE

Levy de Sousa Silva
Celso Farias Ferreira

CONSELHO FISCAL

PRESIDENTE: Leonor Lopes Cruz

MEMBROS EFETIVOS:

Débora de Vasconcelos Souza
Maria de Fátima de Castro e Silva

MEMBROS SUPLENTE:

José Cleber Marques
Maria Jucione Macambira Ferreira



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

OS NOSSOS AGRADECIMENTOS

À SEDUC na pessoa de sua Secretária de Educação Professora Maria Isolda Cela de Arruda Coelho, pela instigação e valorização.

À SEFOR, na pessoa Marisa Botão de Aquino pela colaboração e apoio.

A todos os colegas da nossa Comunidade de Aprendizagem que, direta e indiretamente, contribuíram para elaboração e implantação do nosso Projeto Político Pedagógico.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

COLABORADORES

Gestor: **JULIANA DE BRITO MARQUES DO NASCIMENTO**

Coordenador (a) Escolar: **ADRIANA MARIA SILVA DE FARIAS**

Secretária Escolar: **MARIA DO CARMO BEZERRA DA SILVA**

Professor Coordenador Educacional Especialista (Supervisor Escolar): **JÚLIA FEITOSA NEVES
E EVA OLIVEIRA COUTINHO AGUIAR**

Orientador Educacional: **SORAIA GUERREIRO DE MIRANDA LEÃO**

Professor Coordenador de Área: **ANA MARIA BARBOSA DE MENEZES**

Professor Coordenador de Área: **LEONOR LOPES CRUZ**

Professor Coordenador de Área: **MARIA JOANA JUCÁ FERREIRA**

Professor do Laboratório Informática: **DESIRRÉ SILVEIRA DE CASTRO, FILIPE
VASCONCELOS TAVARES E GERARDA NEIVA CANDINS GOMES**

Regente do Multimeios: **ÁGUEDA MARIA LEÃO SÁ**

Presidente do Conselho Escolar: **JULIANA DE BRITO MARQUES DO NASCIMENTO**

Presidente da Unidade Executora: **JULIANA DE BRITO MARQUES DO NASCIMENTO**

Professores

Funcionários

Alunos



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

MENSAGEM ESCOLAR

“Educar é fazer o aluno fruir dos bens do planeta em todas as suas manifestações. Para que sua fantasia, seu verbo, sua linguagem, sejam libertários, destemidos, sem freios. É fazer do ato de pensar um feito tão natural quanto respirar. Um dom ao alcance de todos, independentemente de sua condição.

Educar é defender o exercício e a prática que transformam o sujeito passivo em sujeito da própria história. É dar fé a quem esteja na sala de aula de ser ele uma entidade inviolável, uma aposta no futuro.”

Nélita Pinon



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

PENSAMENTO

**“Todos juntos somos fortes. Somos flecha,
Somos arco. Todos nós no mesmo barco.**

Não há nada que temer.”

(Chico Buarque)



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

SUMÁRIO

1. Apresentação
2. Introdução
3. Justificativa
4. Marco Referencial
 - 4.1 Marco Situacional
 - 4.2 Marco Doutrinal
 - 4.3 Marco Operativo
5. Diagnóstico
 - 5.1 Avaliando Estrutura e Funcionamento
 - 5.2 Avaliando Programas, Projetos, Planos e Atividades
6. Programação
 - 6.1 Pensamento Estratégico
 - 6.1.1 Princípios
 - 6.1.2 Valores
 - 6.1.3 Visão de Futuro
 - 6.1.4 Missão
 - 6.2 Objetivos Estratégicos
 - 6.3 Estratégias
 - 6.4 Metas
 - 6.5 Plano de Ação
7. Avaliação
 - 7.1 Como o PPP será avaliado
 - 7.2 Execução e Monitoramento
 - 7.2.1 Reuniões agendadas e realizadas
 - 7.3 Execução e Avaliação
 - 7.3.1 Problemas não resolvidos nas reuniões agendadas
 - 7.3.2 Soluções Propostas
 - 7.3.3 Recomendações
 - 7.4 Execução e Acompanhamento
 - 7.5 Avaliação anual do Projeto na semana pedagógica da escola
 - 7.5.1 Relatório do Núcleo Gestor
 - 7.5.2 Relatório da Congregação dos Professores
 - 7.5.3 Relatório do Conselho Escolar
 - 7.5.4 Relatório da Unidade Executora
 - 7.5.5 Relatório dos Funcionários
 - 7.5.6 Relatório do Grêmio Estudantil
8. Ações que deverão ser financiadas pela SEDUC.
9. Referências bibliográficas.
10. Anexo.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

1. Apresentação

O Instituto Cearense de Educação de Surdos – ICES, está localizado à Av. Rui Barbosa, 1970, Aldeota, CEP. 60.115-221 fone/fax: 3101.1391 em Fortaleza-CE, inscrita sob o CNPJ de no. 00.118.783/0071-15, criada pelo Decreto no. 4394, de 24 de março de 1961, D.O.E. no. 8.011, Código do MEC/INEP: 23071265 e-mail: isurdos@escola.ce.gov.br. É uma escola bilíngüe para Surdos, com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos, mantida pelo Governo do Estado do Ceará e subordinada técnico e administrativamente à Secretaria da Educação, norteará todo o seu trabalho por este Projeto Político Pedagógico, nos termos da legislação em vigor.

É a única Instituição Pública Estadual do Ceará destinada exclusivamente para a Educação de Surdos, além de receber alunos com outros comprometimentos.

2 Introdução

2.1. Histórico da Educação de surdos

Durante a Idade Média, momento que se caracterizou pela cultura teocêntrica, acreditava-se que os surdos eram ineducáveis (LEITÃO, 2003, p.53) e, somente por meio da fé, poderia haver a cura da surdez. Neste período, poucas eram as pessoas que tinham acesso ao estudo, e este jamais poderia oferecer uma ascensão social.

Esta perspectiva foi sendo modificada à medida que a Idade Média decaía e o poder da burguesia ascendia, trazendo à tona uma nova visão de mundo. Este período foi marcado pelo incentivo às grandes descobertas; à disseminação do conhecimento; à educação, que, até então, era destinada apenas para as pessoas do clero, e, a partir de então, passou a ser difundida para as pessoas mais abastadas, inclusive as surdas, que mediante um preceptor, eram ensinadas a falar, ler lábios, ler e escrever.



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Na Espanha, um monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi o preceptor de quatro nobres crianças surdas, ensinando-as a “falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia” (Goldfeld, 1997, p.25). A metodologia empregada pelo monge utilizava datilologia, escrita e oralização. Anos mais tarde, em 1620, sua metodologia foi publicada por Juan Pablo Monet em um manual intitulado “Redução das letras e arte de ensinar os mudos”.

Aos poucos este método oralista¹ foi sendo divulgado por toda a Europa. De acordo com esta concepção “só a fala daria a condição humana a surdos” (LEITÃO, 2003, p.55). Botelho (1998, p.21) comenta que:

o movimento concebido como a Gramática de Port Royal (1660), propondo uma teoria racionalista da linguagem, as investigações que surgiram no campo da Fonética e as descobertas no campo da Medicina e da Eletrônica contribuíram para que houvesse uma distinção valorativa da língua oral e passasse a investir no ensino da fala para os surdos. Nasce uma ‘pedagogia ortopédica’ (Foucault, 1978, citado por Sanchez, 1990:49).

Já na segunda metade do século XVIII, o abade francês, L’Epée, com o intuito de pregar a palavra de Deus para mendigos surdos que se comunicavam através de sinais, procurou se apropriar destes sinais e adaptou-os, criando, então, os sinais metódicos (partículas características da gramática francesa, que não eram representadas nos sinais nativos de seus alunos). Em 1755, L’Epée fundou a primeira escola para surdos² em Paris, na qual os surdos adultos escolarizados ensinavam às crianças surdas. Os surdos, neste período, conseguiram assumir as mais variadas funções, como escritores, engenheiros, filósofos (SACKS, 1998, p.35).

¹ “O Oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa se oralizar(...) O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte. Ou seja, objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez.” (Goldfeld, 1997, p.31)

² “O Abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos (de 1771 à 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L’Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente de nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita.” (Goldfeld, 1997, p.26)



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Entretanto, apesar do considerável sucesso do método francês, a “pedagogia ortopédica” ainda resistia, principalmente, na Alemanha, onde Samuel Heinick fundou a primeira escola pública oralista. Aos poucos, este método foi se fortalecendo e se disseminando, por certa influência de idéias nacionalistas, positivistas e empiristas. Na medicina, a surdez era considerada uma patologia, favorecendo, portanto, a concepção oralista, que de acordo com Lulkin (1998, p.36):

Na França, a medicina otológica nasce com o *Tratado das doenças do ouvido* do Dr. Jean Itard (1822). Porém, essa especialidade médica ainda não passava de uma “bricolagem científica”. As experimentações com seres humanos duraram bom tempo, e as crianças do Instituto Nacional de Jovens Surdos (INJS) de Paris, que forneciam material de algum proveito para a ciência, ficavam cobertas de bolhas, inchaços e cicatrizes em volta das orelhas. O Dr. Blanchet, que assume o posto de médico da instituição de Paris, investe na reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e por excitação dos “nervos da sensibilidade geral”. Ao expor suas pesquisas no *Tratado filosófico e médico da Surdo-mudez*, em 1853, provoca violenta polêmica pela extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos.

Neste período, as duas correntes de ensino para surdos se confrontavam e, se por um lado, pesquisas na área da medicina utilizavam os surdos como cobaias, por outro, a educação por meio do uso do “método manual” se difundia consideravelmente.

Nos Estados Unidos, em 1817, Gallaudet fundou uma das mais famosas escolas para surdos utilizando o método francês, a partir daí, começou uma grande difusão da língua de sinais americana e, em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet.

Foi também neste período que surgiu a primeira escola para surdos no Brasil. Fundada pelo professor francês Ernest Huet (surdo congênito, ex-aluno do INJS de Paris) que ao chegar ao Brasil, em 1855, conseguiu com o apoio do Reitor do Imperial Colégio Pedro II, uma sala para o funcionamento do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Dentre as disciplinas tinha-se Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Doutrina Cristã, Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios. Esta instituição possuía uma concepção na qual o surdo deveria ser “um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

**INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social**

de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório” (LULKIN, 1998, p.38-39).

A querela metodológica sobre o ensino para os surdos teve seu ápice em 1880, durante o Congresso de Milão. Neste Congresso estiveram presentes representantes de várias escolas da Europa e dos Estados Unidos para uma discussão sobre o método mais adequado para o ensino dos surdos, sua culminância foi a realização de uma eleição para escolha do método que deveria prevalecer nas escolas.

Entretanto, é necessário esclarecer que os professores surdos foram excluídos da votação e que um nome de muita importância para sociedade da época foi um dos grandes incentivadores da abordagem oralista: Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, neste período seu apoio foi de muita influência para que prevalecesse o oralismo.

A partir deste Congresso, as línguas de sinais ficaram proibidas sendo vistas como algo primitivo. Os professores surdos deixaram de lecionar, os alunos surdos eram obrigados a sentarem sobre as próprias mãos e, inclusive, “as pequenas janelas das portas das salas de aula” foram retiradas “para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos” (LULKIN, 1998, p.38). No entanto os surdos, mesmo que escondidos, sempre encontravam um jeito de interagir em sinais com seus colegas.

No Brasil, a língua de sinais foi proibida em 1911, de acordo com o Regulamento interno do Instituto Imperial dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro (atual INES³) que determinava que fosse utilizado para o ensino de todas as disciplinas o método oral puro.

Apesar da proibição do uso da língua de sinais, a comunidade surda não aceitou isto de uma forma pacífica, conforme podemos averiguar no Relatório Anual de 1993 da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS) (Lima 2004, p.23):

De 1923 a 1929, surgiu a Associação Brasileira de Surdos e houve grande mobilização pelo direito de um ensino em Língua de Sinais. Mesmo no INES durante muito tempo a metodologia oralista predominou e desencadeou uma série de divergências entre surdos e profissionais. Com o tempo o movimento em defesa do surdo ganhou força. Em 1971, foi fundada a Federação Brasileira de Surdos, presidida

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS *ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social*

pelo Padre Vicente P. Burnier. Só em 1977 foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, composta apenas por ouvintes envolvidos com a problemática da surdez. Em 1983, a comunidade surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Nessa época esta Comissão reivindicou a participação efetiva das pessoas surdas como membro da Diretoria da FENEIDA, o que foi negado por não acreditarem na capacidade do surdo dirigir uma entidade. No entanto a Comissão formou chapa e conquistou em Assembléia Geral a presidência por um ano. Foi reestruturado o Estatuto e a Entidade ganhou a denominação de FENEIS em nova Assembléia Geral em 16 de maio de 1987. Em 1990, no entanto, foi fundada a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), representada por pais de surdos. Essa iniciativa dividiu um pouco o grupo de trabalho, mas a FENEIS respeitou a decisão, acreditando no trabalho em conjunto, com a integração de todos: surdos, ouvintes, pais e profissionais...

2.2 Histórico do ICES

No Ceará, a primeira escola fundada para surdos foi o Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) em 1961, pelo professor Hamilton Cavalcante de Andrade⁴, que, após ter conhecido o trabalho desenvolvido pelo INES no Rio de Janeiro, procurou o apoio do Governo do Estado do Ceará para criar uma instituição que atuasse nos mesmos moldes. Por determinação do então Governador do Estado, José Parsifal Barroso, coube ao secretário da educação acompanhar de perto o trabalho de fundação do Instituto Cearense de Educação de Surdos, que teve seu primeiro prédio alugado à Rua Visconde do Rio Branco sob a direção do professor Hamilton Cavalcante de Andrade foi montado um quadro de profissionais na área da surdez e providenciada à capacitação dos profissionais locais no INES. O ICES foi fundado em 25 de março de 1961, utilizando a filosofia oralista e permaneceu até a década de 80.

Na década de 90 depois de questionamentos sobre a verdadeira eficácia do método oralista é implantada a Comunicação Total⁵, abordagem que, teoricamente, “defende o uso de múltiplos meios

⁴ Professor da UFC e da UECE, do departamento de lingüística.

⁵ “Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). O aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas” (GÓES, 1999, p.40). Em uma espécie de “vale-tudo” pedagógico, buscava-se ensinar os surdos através de desenhos, mímica, escrita, fala, datilologia e sinais, incentivando a comunicação bimodal, ou seja, o uso simultâneo de língua de sinais e língua oral, e desta mistura das duas línguas surge, conforme vários autores, uma espécie de *pidgin*⁶.

No fim da década de 90, o Ceará, motivado pelas associações, pastorais, FENEIS, comunidade surda e pelos professores que naquela época começaram a entrar em contato com as pesquisas sobre a importância da língua de sinais para o ensino dos surdos, o ICES iniciou o seu processo de mudança de uma abordagem oralista para a abordagem bilíngue que se propõe respeitar a língua de sinais da comunidade surda como a primeira língua e a língua utilizada pelo grupo social majoritário como segunda língua: o Bilinguismo. A grande diferença desta abordagem em relação às outras é que esta possui a concepção de que a língua de uma comunidade não se aprende na escola, mas se constrói através da interação social e este constructo deve ser respeitado e garantido. Isto não impede que os sujeitos também tenham o direito de aprender a língua do grupo social majoritário, mas esta como uma segunda língua, na sua modalidade escrita (se o surdo quiser, ele tem a liberdade de também procurar aprender a modalidade oral, mas esta já não é mais uma função da escola e sim de uma clínica). Conforme Fernandes e Rios (1998, p.14):

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas

Comunicação Total. Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que a família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, através da comunicação sua subjetividade.” (Goldfeld, 1997, p.36-37)

⁶ “O termo *pidgin* se refere ao uso de vocábulos de duas línguas com uma estrutura sintática muito simples. É o que ocorre quando interagem duas culturas com duas línguas distintas. Nestes casos, enquanto os adultos desenvolvem um sistema de comunicação denominado *pidgin*, as crianças desenvolvem uma verdadeira língua a partir do *pidgin* de seus pais. Portanto, o *pidgin* é um sistema lingüístico resultante da simplificação de uma dada língua, que serve unicamente às necessidades de uma comunicação limitada, sem ser a língua materna do indivíduo. Mediante o que foi exposto sobre o fenômeno lingüístico conhecido como *pidgin*, na literatura da área da Lingüística, parece que o que ocorre no contato entre o português e a língua de sinais, não chega a ser um *pidgin*, haja vista que há simplificação nas estruturas gramaticais de ambas as línguas, e não apenas na língua de sinais” (Lima, 2004, p. 35)



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua (...). Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

O objetivo da educação bilíngue para os surdos é oferecer-lhes uma situação de aprendizagem dentro de um clima de comunicação efetiva, posto que a Língua de Sinais permite a interação e comunicação entre os interlocutores, proporcionando o desenvolvimento dos sujeitos surdos. Sendo assim, pretende-se contribuir com a formação dos educandos respeitando suas diferenças linguísticas e culturais, e reconhecendo seus direitos de cidadãos contribuintes com o crescimento da sociedade em que estão inseridos. O ser humano surdo, aluno deste Instituto, terá condição de ser crítico, consciente e atuante na sociedade nas mesmas condições que um ouvinte, exercendo assim o pleno exercício de sua cidadania.

Quadros (2005, p.34) aponta a importância do bilinguismo na educação de surdos e que para tanto o currículo deve ser “organizado em uma perspectiva visual espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira”.

Aos poucos, os alunos foram conquistando a liberdade de se comunicarem em sinais; no currículo da escola foi acrescentada a disciplina Libras desde a educação infantil, sendo lecionada por professor surdo. A escola passou a possuir intérpretes e o ensino da língua portuguesa deixou de ter enfoque na modalidade oral, ficando direcionado para a modalidade escrita.

O reconhecimento legal da Língua de sinais brasileira pela lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que admite ser a Libras:

A forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Art. 1º.)

Tal reconhecimento é considerado como um marco importantíssimo na luta pela legitimação, não apenas de uma língua, mas também de uma cultura e de uma comunidade que é minoritária, dentro



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

de nossa sociedade.

Outra importante conquista, não somente para a comunidade surda, mas também para todos os portadores de necessidade especiais é o Decreto Presidencial nº 5.296 de dois de dezembro de 2004, no qual fica estabelecido que as Instituições de Ensino Superior deverão promover e apoiar programas ou projetos que garantam o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência, procurando, desta forma, superar situações de discriminação e exclusão. E ainda, o Decreto no. 5.626 de 2005, que estabelece a inclusão de Libras nos cursos superiores; incentiva a formação de professores para o ensino da Libras; valoriza o uso da Libras e do Português como segunda língua para a promover o acesso das pessoas surda à educação; incentiva a formação do intérprete; garante o direito à educação bilíngue para o surdo etc.

Mas, apesar destas vitórias, há ainda muito a ser conquistado (em relação ao mercado de trabalho, à concretização do projeto de acesso e permanência nas universidades públicas, a uma educação bilíngüe de qualidade) e também a ser compreendido (em relação à LIBRAS, ao seu processo de ensino-aprendizagem, à metodologia de ensino de português como segunda língua para os surdos etc).

A lei da Libras e os decretos 5296/04 e 5626/05 vieram dar respaldo a todas as mudanças que já vinham ocorrendo na sociedade, como a difusão dos cursos de Libras, o respeito às diferenças sociais e culturais, a mudança em relação a abordagem de ensino nas escolas especiais.

3. Justificativa:

Respaldados, pelos dados históricos, acadêmicos e pragmáticos, o Instituto Cearense de Educação de Surdos vem neste documento apresentar sua proposta de educação bilíngüe integral para seus educandos.

Corroboramos com Capovilla⁷ ao afirmar que,

As crianças surdas precisam de escola para surdos (em que aprendem em Libras em meio a colegas igualmente surdos sinalizadores e professores ouvintes sinalizadores ou surdos sinalizadores) (...). Escolas para surdos constituem meio cultural e linguístico de

⁷ E-mail enviado ao Sr. Ataíde Alves, no dia 15/09/2009, sobre a importância das escolas para surdos e a visão de um pesquisador sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

sinais, imprescindível para o pleno desenvolvimento linguístico da criança com surdez congênita profunda. O PANDESB que avaliou 8.000 crianças surdas de 15 estados brasileiros ao longo de mais de uma década de pesquisas com apoio do CNPq, da Capes, do Inep e de diversas ONGs demonstrou que atendimento educacional especializado em sala especial (em que a criança surda é colocada ao lado de crianças com paralisia cerebral, surdez, deficiência intelectual, etc. - ou seja, na ausência de comunidade surda sinalizadora) é contraproducente, é deletério, é nocivo para a criança surda. Demonstrou que crianças surdas aprendem mais e melhor e se desenvolvem mais e melhor em escolas para surdos do que em escolas comuns, tenham elas classes especiais ou não.

A política de dupla matrícula do Sr. Ministro Fernando Haddad constitui um notável progresso, mas apenas desde que a educação especial para surdos no contraturno seja oferecida em escolas para surdos (que oferecem Educação em Libras e Português, e não em salas de recursos para "atendimento educacional especializado"). Isso porque essas escolas especiais de surdos constituem comunidades linguísticas e culturais imprescindíveis para o desenvolvimento linguístico da criança com surdez congênita profunda (crianças essas que constituem a quase totalidade da população escolar das escolas especiais para surdos).

O Conselho de Educação do Ceará na Resolução n.º 394/2004 determina, em seu art. 5º, *que cabe ao sistema de ensino estadual ou municipal estabelecer políticas efetivas e adequadas à implantação da educação especial, fundamentando-se nos princípios ético, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, conforme se depreende do art. 4º, parágrafo primeiro, do referido documento legal.*

Ao longo de seus cinquenta anos de existência, o Instituto Cearense de Educação de Surdos - ICES vem construindo um trabalho calcado nos princípios supracitados, tornando-se, dessa forma, referência no Estado do Ceará. Posto, este, atingido não só pela experiência conquistada, primordialmente em sua atuação na educação de surdos, como também no que tange à educação especial de um modo geral, já que um grande percentual dos alunos assistidos por esta instituição apresenta necessidades de um atendimento diferenciado motivado por outros fatores que não só a surdez. Na escola, existem estudantes que, além de surdos, são portadores de necessidades motoras, com comprometimento de suas faculdades mentais, com problemas de visão e outras especificidades que muitas vezes são ocorrências comuns em quadros de surdez.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

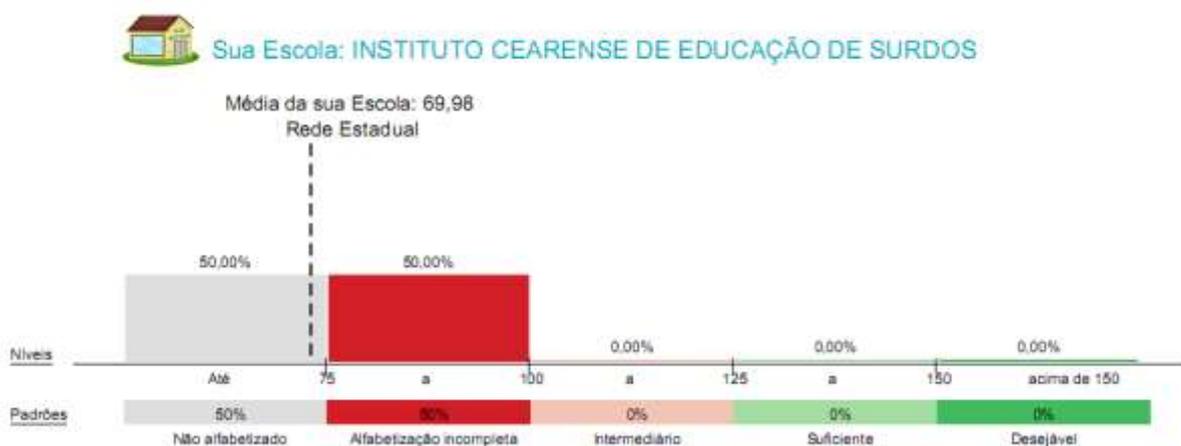
Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

A abrangência do público assistido pelo ICES, traz no trabalho desenvolvido pelos profissionais ali atuantes o reconhecimento de um importante princípio, também constante no parágrafo IV do art. 4º da Resolução CEC mencionada acima, qual seja, o princípio da inclusão. O Instituto vem oferecer sua experiência, seu nome e todos os seus esforços para, num projeto mútuo com a Secretaria de Educação do Estado, implementar uma política efetiva que seja realmente capaz de auxiliar em tudo aquilo que diz respeito à educação de surdos. Salientando que suas capacidades e possibilidades de ampliação podem influenciar positivamente em muitos aspectos do trabalho desenvolvido no Estado do Ceará em relação à educação especial de um modo geral. Acredita-se que o planejamento cuidadoso, a atuação corajosa e a experiência profissional apoiada e reconhecida certamente colocam-no em condições de, não só atingir uma excelência em nível nacional, mas principalmente de ajudar de forma real a quem mais precisa.

Gestão de 2009 a 2012 recebemos uma escola de nível fundamental II, que a partir de 2009 vem participando de avaliações externas como Prova Brasil e Spaace. O ICES tem uma árdua tarefa de reverter à situação muito crítica revelada no quadro de proficiência e padrão de desempenho em língua portuguesa⁸ e em matemática⁹ de seus educandos, conforme os dados do Spaace e na Prova Brasil.

Spaace 2010 – 2ºano Ensino Fundamental – Português



Spaace 2010 – 5ºano Ensino Fundamental – Português

⁸ Em 2010, média de 69,98 no 2ºano EF; 130,8 no 5º ano EF; 153,9 no 9ºano EF; e 166,9 no 1º ano EM.

⁹ Em 2010, média de 145,2 no 5º ano EF; 181,7 no 9º ano EF; e 191,4 no 1º ano EM.



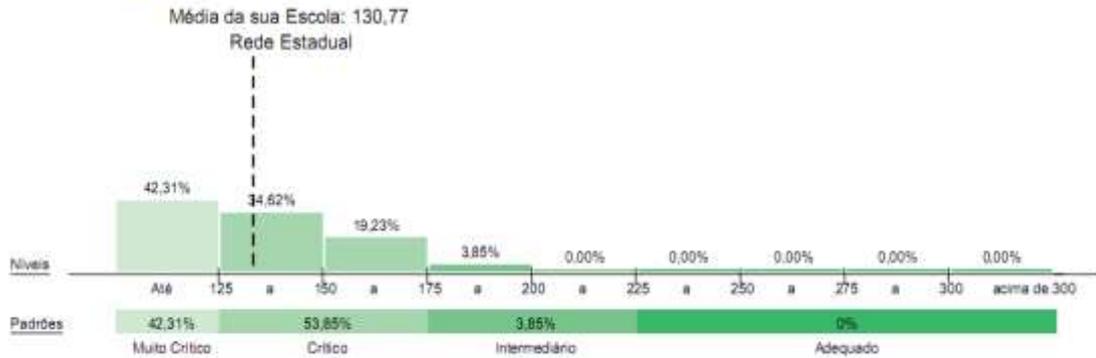
GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social



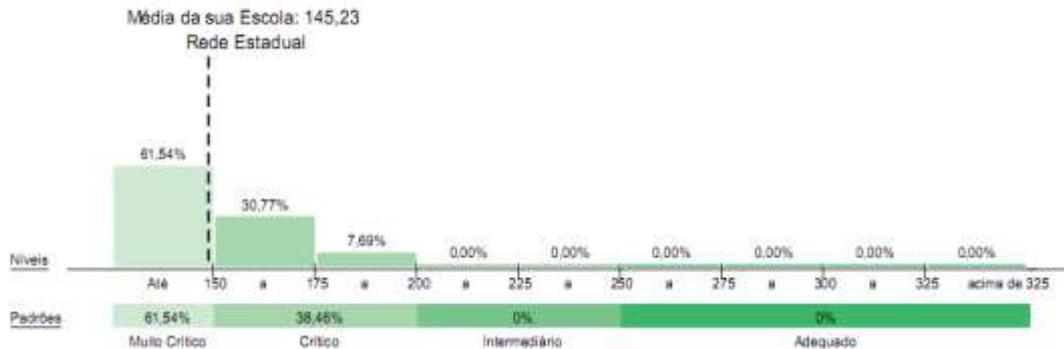
Sua Escola: INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



Spaace 2010 – 5ºano Ensino Fundamental – Matemática



Sua Escola: INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS



Spaace 2010 – 9ºano Ensino Fundamental – Matemática



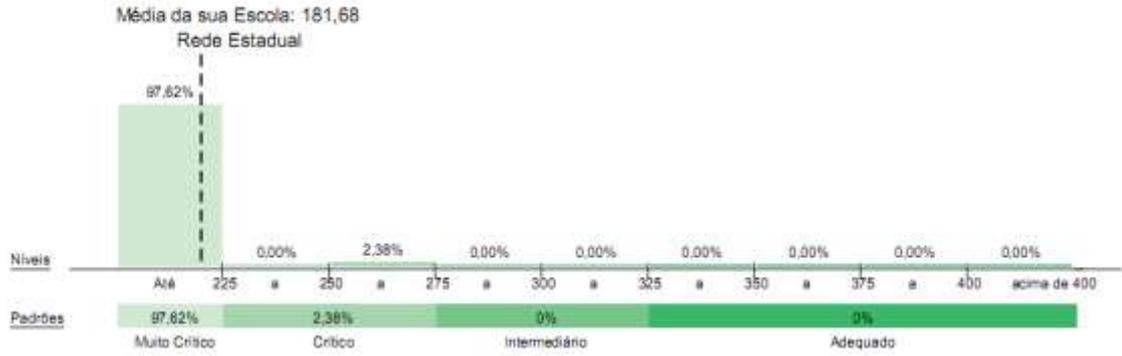
GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social



Sua Escola: INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS





GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Prova Brasil – 2009

Língua Portuguesa

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	0,0
Nível 5	225 a 250	0,0
Nível 4	200 a 225	0,0
Nível 3	175 a 200	4,2
Nível 2	150 a 175	16,7
Nível 1	125 a 150	20,8
Nível 0	125 ou menos	58,3

Média da Escola: Nível 0 (125,72 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	0,0
Nível 5	225 a 250	0,0
Nível 4	200 a 225	2,5
Nível 3	175 a 200	2,5
Nível 2	150 a 175	22,5
Nível 1	125 a 150	42,5
Nível 0	125 ou menos	30,0

Média da Escola: Nível 1 (139,03 pontos)

Matemática

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	0,0
Nível 5	225 a 250	0,0
Nível 4	200 a 225	0,0
Nível 3	175 a 200	4,4
Nível 2	150 a 175	17,4
Nível 1	125 a 150	34,8
Nível 0	125 ou menos	43,4

Média da Escola: Nível 1 (132,73 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0,0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	0,0
Nível 5	225 a 250	0,0
Nível 4	200 a 225	2,5
Nível 3	175 a 200	27,5
Nível 2	150 a 175	45,0
Nível 1	125 a 150	25,0
Nível 0	125 ou menos	0,0

Média da Escola: Nível 2 (164,57 pontos)

Com muitos desafios a serem transpostos, com alunos participando de avaliações externas, sabemos que estamos muito distantes da média tida como adequada pelo Estado, porém estamos promovendo ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS *ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social*

A partir de 2010 foi implantado o 1º ano do ensino médio, e em 2011 2º e 3º ano. Em 2011 estamos com 516 alunos matriculados, temos uma média de cem (100) alunos inscritos no ENEM 2011 além dos alunos do 3º ano estão inscritos os alunos de 1º e 2º ano e dez (10) ex- alunos, um avanço para os alunos surdos. A participação nesta prova de nível nacional representa para o surdo a possibilidade de uma profissionalização que durante tantos anos lhe foi negada. É um desafio e a partir desta demanda contamos com a sensibilização dos organizadores do ENEM para que as provas recebam modificações adequadas e atendam as necessidades do aluno surdo, que tenham o direito de concorrer em condições que lhe permitam ser avaliados.

Queremos uma escola que seja referencia na educação de surdos em todo o país, ainda temos muito que caminhar, porém acreditamos que é possível esta escola de qualidade com o comprometimento de todos os que fazem o ICES e com o apoio da Secretaria de Educação do Estado.

Por esta razão é de extrema importância a implantação do PPP que nos orienta no caminho que queremos seguir e o que faremos para conseguir os objetivos propostos. “Ora o planejar é utilizar o mesmo método com a diferença que, ao invés de contentar-se com o conhecimento e a explicação da realidade, o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova” (Danilo Gandim 2010). Sabemos que a busca pela qualidade da escola não é uma responsabilidade somente da comunidade escolar. Os três níveis de governo – municipal, estadual e federal – têm papel fundamental na melhoria da educação no País

4-Marco Referencial

A educação é importante para o desenvolvimento de uma nação, através da produção de conhecimentos um país cresce, aumentando a qualidade de vida das pessoas possibilitando ascensão social. Compreendemos que o Brasil avançou nas últimas décadas em proporcionar a universalização do ensino, porém ainda há muito para ser feito.

Quadro da educação nacional

Segundo pesquisas na área educacional um terço dos brasileiros frequentam diariamente a escola (professores e alunos). São mais de 2,5 milhões de professores e 53 milhões de



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

estudantes matriculados em todos os níveis de ensino. Estes números apontam um crescimento no nível de escolaridade do povo brasileiro, fator considerado importante para a melhoria do nível de desenvolvimento de nosso país www.suapesquisa.com/educacaobrasil.

Outra notícia importante na área educacional diz respeito ao índice de analfabetismo. Recente pesquisa do PNAD - IBGE mostra uma queda no índice de analfabetismo em nosso país nos últimos dez anos (1992 a 2002). Em 1992, o número de analfabetos correspondia a 16,4% da população. Esse índice caiu para 10,9% em 2002 e para 10% em 2008. No ano de 2009 verificou-se uma nova queda para 9,7%. Ou seja, um grande avanço, embora ainda haja muito a ser feito para a erradicação do analfabetismo no Brasil. A meta do Brasil, definida em um acordo estabelecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), é chegar à taxa de 6,7% de analfabetismo em 2015. Na comparação entre os sexos, os homens apresentam taxa de analfabetismo de 9,8% contra 9,6% das mulheres. A maior concentração de analfabetos está entre os mais velhos, 92,6% deles têm 25 anos ou mais de idade. A pesquisa do IBGE aponta melhoria do nível de escolaridade no país. Entre as pessoas com 25 anos ou mais de idade, aumentou em 4,6 pontos percentuais a proporção de pessoas com ensino médio completo em cinco anos. A taxa foi de 18,4%, em 2004, para 23%, em 2009. A proporção daqueles que têm nível superior completo aumentou 2,5 pontos percentuais no mesmo período. Foi de 8,1%, em 2004, para 10,6%, em 2009. <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – divulga dados do Censo 2010 e revela que Brasil ainda tem 9,6% da população com 15 ou mais anos analfabeta. A maioria dos analfabetos do país está no Nordeste que concentra 53,3% (7,43 milhões) do total de brasileiros que não sabem nem ler nem escrever.

Rural x urbano – As maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais. Enquanto a taxa nas regiões urbanas chega a 7,3%, no campo ela chega a 23,2%. Com exceção de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, todas as outras unidades da federação têm taxa de analfabetismo que supera 10%.

Com índices de repetência e abandono da escola entre os mais elevados da América Latina, a educação no Brasil ainda corre para alcançar patamares adequados para um País que demonstra tanto



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

vigor em outras áreas, como a economia. Segundo o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos de 2010, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a qualidade da educação no Brasil é baixa, principalmente no ensino básico. O relatório da Unesco aponta que, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de repetência no ensino fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina e fica expressivamente acima da média mundial (2,9%). O alto índice de abandono nos primeiros anos de educação também alimenta a fragilidade do sistema educacional do Brasil. Cerca de 13,8% dos brasileiros largam os estudos já no primeiro ano no ensino básico. Neste quesito, o País só fica à frente da Nicarágua (26,2%) na América Latina e, mais uma vez, bem acima da média mundial (2,2%). Na avaliação da Unesco, o Brasil poderia se encontrar em uma situação melhor se não fosse a baixa qualidade do seu ensino. Das quatro metas quantificáveis usadas pela organização, o País registra altos índices em três (atendimento universal, igualdade de gênero e analfabetismo), mas um indicador muito baixo no percentual de crianças que ultrapassa o 5º ano. Problemas que a educação brasileira ainda enfrenta, a estrutura física precária das escolas e o número baixo de horas em sala de aula são apontados pelos técnicos da Unesco como fatores determinantes para a avaliação da qualidade do ensino. www.estadao.com.br 19 de janeiro de 2010.

Se na educação regular ainda temos muito que avançar para alcançar índices educacionais que expressem o mesmo desenvolvimento alcançado em outras áreas que diremos da educação de surdos no Brasil, existem 5,7 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva, segundo o IBGE. Desse total, 170 mil são surdos. No Ceará, há 10 mil surdos. De acordo com o Censo Escolar (INEP/2009), no território nacional, há 63.036 estudantes com surdez (surdos e com deficiência auditiva), matriculados em escolas da educação básica.

Mesmo com a regulamentação da lei que estabelece os direitos dos surdos há um caminho longo a ser percorrido até que os surdos tenham o acesso a profissionalização com professores surdos e ouvintes, intérpretes de LIBRAS, que possam garantir-lhes os conhecimentos socialmente compartilhados.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

**INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social**

No entanto, ainda hoje, apesar de ser reconhecida legalmente a singularidade lingüística dos surdos, ou seja, a sua condição bilíngue (libras/português¹⁰) e, inúmeros estudos científicos apontam para a importância da educação bilíngue para surdos, a situação de subemprego, de educação inadequada, inacessibilidade de comunicação nos mais diversos espaços sociais (inclusive dentro de seus próprios lares) ainda é uma trágica realidade.

A educação para surdos vem sendo um grande desafio em todo o território nacional, principalmente em relação material didático adequado e formação de professores e profissionais fluentes em LIBRAS.

Desta forma entendemos que todos têm o direito a educação ao nascer. É um processo de ensino aprendizagem que se inicia no lar e tem sequência na escola e nos demais grupos sociais de que o indivíduo participa no decorrer da vida.

4.1-Marco Situacional

A igualdade é um valor que só pode ser estabelecido mediante a comparação entre duas ou mais ordens de grandeza, e assim, estará sempre relacionada a uma comparação entre situações e/ou pessoas, pois quando perguntamos se existe igualdade estamos sempre diante da indagação de qual igualdade, entre o quê e/ou quem. A igualdade é, portanto, uma relação entre dois termos.

É importante lembrar que a igualdade, no campo do reconhecimento da individualidade de cada ser humano, está ligada à afirmação do princípio da não discriminação, ou seja, reconhece-se que todos são iguais perante a lei, e, portanto, não pode haver discriminações que excluam determinadas pessoas ou grupos do exercício de determinado direito por terem realizado determinadas escolhas de modo de vida, como a opção religiosa, ou possuírem determinadas características intrínsecas, como as de gênero. A simples declaração do direito à igualdade pode significar pouco, tanto no âmbito do reconhecimento, como naquele da redistribuição, se os mecanismos pelos quais o mesmo será exercida não estiverem definidos. Entretanto, se aumentarmos o número de coisas às quais as pessoas terão direito igualmente, como saúde,

¹⁰ Lei 10.436/2002



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

educação, acesso à justiça, trabalho, as respostas já não serão tão simples, porque teremos que saber também quais as desigualdades que serão aceitas em uma determinada sociedade. E algumas das desigualdades serão construídas pelas próprias normas constitucionais. Para exemplificar, podemos citar a hipótese constitucional de que o analfabeto pode votar, mas não pode ser votado e também aquela de que prevê a suspensão dos direitos políticos daqueles que cumprem pena com sentença criminal transitada em julgado. Essa “desigualdade” no exercício dos direitos políticos permitida pela Constituição tem como pressuposto que tal desigualdade não seria injusta, ou pelo menos foi este o pensamento do Constituinte brasileiro da Carta de 1988.

Uma das associações mais frequentes que encontramos quando tratamos de igualdade é aquela entre igualdade e justiça. Essa associação entre igualdade e justiça (pelo menos na chamada tradição ocidental) remonta ao pensamento grego clássico. Foi também entre os gregos (pitagóricos) que nasceu a noção de que a igualdade é justiça. Esta ideia perpassa todo o pensamento grego, até sua mais completa e última formulação com Aristóteles, na “Ética a Nicômaco, que identifica a justiça como uma “virtude completa” e social, um meio termo entre o muito e o pouco”. (O princípio da igualdade em perspectiva histórica: conteúdo, alcance e direções. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, n. 211, p. 241-269, jan./mar. 1998. p.244).

Se entendermos justiça como a possibilidade de todos terem acesso a bens e direitos considerados essenciais em uma determinada sociedade, a igualdade será um dos critérios possíveis de distribuição de justiça. Por outro lado se delimitarmos a noção de justiça à resolução de conflitos levados ao sistema estatal (contencioso administrativo ou judicial) a igualdade poderá ser um critério para a aplicação de normas aos casos concretos.

Note-se que a ideia de justiça pode alcançar a política na elaboração de leis e na aplicação de recursos públicos, entre outros aspectos, bem como estar circunscrita ao campo da resolução de questões levadas ao Judiciário.

Portanto, a igualdade poderá ser um critério de razoabilidade na aplicação da justiça, pois a



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

casos semelhantes deverá ser aplicada a mesma solução. Igualdade pode ter muitos sentidos, como aquela que denominamos de igualdade formal (de todos perante a lei , ou seja, de todos serem tratados da mesma forma quando na mesma situação jurídica), a igualdade material, que pode ser entendida como o direito de todos terem acessos aos direitos, bens e serviços considerados essenciais e básicos em uma determinada sociedade. Luiza Cristina Fonseca Frischeisen.

É importante ainda ter em mente que a igualdade é um conceito sempre em construção, pois sempre poderemos incluir na titularidade de um direito, novos grupos, garantir o direito à inclusão de crianças e adolescentes com deficiências em salas dos cursos regulares de ensino ou que estas crianças e adolescentes tenham atendimento especializado garantindo o acesso a compreensão e aprendizagem.

Brasil

A desigualdade social e a pobreza são problemas sociais que afetam a maioria dos países na atualidade. A pobreza existe em todos os países, pobres ou ricos, mas a desigualdade social é um fenômeno que ocorre principalmente em países não desenvolvidos.

O conceito de desigualdade social compreende diversos tipos de desigualdades, desde desigualdade de oportunidade, resultado, etc., até desigualdade de escolaridade, de renda, de gênero, etc. De modo geral, a desigualdade econômica é mais conhecida como desigualdade social, dada pela distribuição desigual de renda. No Brasil, a desigualdade social tem sido um cartão de visita para o mundo, pois é um dos países mais desiguais. Segundo dados da ONU, em 2005 o Brasil era a 8º nação mais desigual do mundo. O índice Gini, que mede a desigualdade de renda, divulgou em 2009 que a do Brasil caiu de 0,58 para 0,52 (quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade), porém esta ainda é gritante. Orson Camargo Colaborador Brasil escola. Mestra em Sociologia pela UNICAMP.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

**INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social**

Desigualdade: o Brasil é rico, mas não é justo

Relatório da ONU (Pnud), divulgado em julho de 2010, aponta o Brasil como o terceiro pior índice de desigualdade no mundo. Quanto à distância entre pobres e ricos, nosso país empata com o Equador e só fica atrás de Bolívia, Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul. Aqui temos uma das piores distribuições de renda do planeta. Entre os 15 países com maior diferença entre ricos e pobres, 10 se encontram na América Latina e Caribe. Mulheres (que recebem salários menores que os homens), negros e indígenas são os mais afetados pela desigualdade social. No Brasil, apenas 5,1% dos brancos sobrevivem com o equivalente a 30 dólares por mês (cerca de R\$ 54). O percentual sobe para 10,6% em relação a índios e negros.

Na América Latina, há menos desigualdade na Costa Rica, Argentina, Venezuela e Uruguai. A ONU aponta como principais causas da disparidade social a falta de acesso à educação, a política fiscal injusta, os baixos salários e a dificuldade de dispor de serviços básicos, como educação, saúde, saneamento e transporte.

É verdade que nos últimos dez anos o governo brasileiro investiu na redução da miséria. Nem por isso se conseguiu evitar que a desigualdade se propague entre as futuras gerações. Segundo a ONU, 58% da população brasileira mantém o mesmo perfil social de pobreza entre duas gerações. No Canadá e países escandinavos, este índice é de 19%.

O que permite a redução da desigualdade é, em especial, o acesso à educação de qualidade. No Brasil, em cada grupo de 100 habitantes, apenas 9 possuem diploma universitário. Basta dizer que, a cada ano, 130 mil jovens, em todo o Brasil, ingressam nos cursos de engenharia. Sobram 50 mil vagas... E apenas 30 mil chegam a se formar. Os demais desistem por falta de capacidade para prosseguir os estudos, de recursos para pagar a mensalidade ou necessidade de abandonar o curso para garantir um lugar no mercado de trabalho.

Nas eleições de 2010 votarão 135 milhões de brasileiros. Dos quais, 53% não terminaram o ensino fundamental. Que futuro terá este país se a sangria da desescolaridade não for estancada?

Há, sim, melhoras em nosso país. Entre 2001 e 2008, a renda dos 10% mais pobres cresceu seis vezes mais rapidamente que a dos 10% mais ricos. A dos ricos cresceu 11,2%; a dos pobres, 72%. No entanto, há 25 anos, de acordo com dados do IPEA, este índice não muda: metade da renda total do



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Brasil está em mãos dos 10% mais ricos do país. E os 50% mais pobres dividem entre si apenas 10% da riqueza nacional.

Para operar uma drástica redução na desigualdade imperante em nosso país é urgente promover a reforma agrária mais da metade da população do Brasil detém menos de 3% das propriedades rurais. E apenas 46 mil proprietários são donos de metade das terras. Nossa estrutura fundiária é a mesma desde o Brasil império! E quem dá emprego no campo não é o latifúndio, nem o agronegócio, é a agricultura familiar, que ocupa apenas 24% das terras, mas emprega 75% dos trabalhadores rurais.

Hoje, os programas de transferência de renda do governo – incluindo assistência social, Bolsa Família e aposentadorias – representam 20% do total da renda das famílias brasileiras. Em 2008, 18,7 milhões de pessoas viviam com menos de π do salário mínimo. Se não fossem as políticas de transferência, seriam 40,5 milhões. Em 1978, apenas 8,3% das famílias brasileiras recebiam transferência de renda, em 2008 eram 58,3%.

É uma falácia dizer que, ao promover transferência de renda, o governo está “sustentando vagabundos”. O governo sustenta vagabundos quando não pune os corruptos, o nepotismo, as licitações fajutas, a malversação de dinheiro público. Transferir renda aos mais pobres é dever, em especial num país em que o governo irriga o mercado financeiro engordando a fortuna dos especuladores que nada produzem. A questão reside em ensinar a pescar, em vez de dar o peixe. Entenda-se: encontrar a porta de saída do Bolsa Família.

Todas as pesquisas comprovam que os mais pobres, ao obterem um pouco mais de renda, investem em qualidade de vida, como saúde, educação e moradia.

O Brasil é rico, mas não é justo. Frei Betto.

Alguns dos pesquisadores que estudam a desigualdade social brasileira atribuem, em parte, a persistente desigualdade brasileira a fatores que remontam ao Brasil colônia, pré-1930 – a máquina midiática, em especial a televisiva, produz e reproduz a ideia da desigualdade, creditando o “pecado original” como fator primordial desse flagelo social e, assim, por extensão, o senso comum “compra” essa ideia já formatada –, ao afirmar que são três os “pilares coloniais” que apoiam a desigualdade: a influência ibérica, os padrões de títulos de posse de latifúndios e a escravidão.

É evidente que essas variáveis contribuíram intensamente para que a desigualdade brasileira permanecesse por séculos em patamares inaceitáveis. Todavia, a desigualdade social no Brasil tem



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

sido percebida nas últimas décadas, não como herança pré-moderna, mas sim como decorrência do efetivo processo de modernização que tomou o país a partir do início do século XIX. Junto com o próprio desenvolvimento econômico, cresceu também a miséria, as disparidades sociais – educação, renda, saúde, etc. – a flagrante concentração de renda, o desemprego, a fome que atinge milhões de brasileiros, a desnutrição, a mortalidade infantil, a baixa escolaridade, a violência. Essas são expressões do grau a que chegaram as desigualdades sociais no Brasil.

Segundo Rousseau, a desigualdade tende a se acumular. Os que vêm de família modesta têm, em média, menos probabilidade de obter um nível alto de instrução. Os que possuem baixo nível de escolaridade têm menos probabilidade de chegar a um status social elevado, de exercer profissão de prestígio e ser bem remunerado. É verdade que as desigualdades sociais são em grande parte geradas pelo jogo do mercado e do capital, assim como é também verdade que o sistema político intervém de diversas maneiras, às vezes mais, às vezes menos, para regular, regulamentar e corrigir o funcionamento dos mercados em que se formam as remunerações materiais e simbólicas.

Ou, como afirma Hélio Jaguaribe em seu artigo No limiar do século 21: “Num país com 190 milhões de habitantes, um terço da população dispõe de condições de educação e vida comparáveis às de um país europeu. Outro terço, entretanto, se situa num nível extremamente modesto, comparáveis aos mais pobres padrões afro-asiáticos. O terço intermediário se aproxima mais do inferior que do superior”.

A sociedade brasileira deve perceber que sem um efetivo Estado democrático, não há como combater ou mesmo reduzir significativamente a desigualdade social no Brasil.

Portanto investir na qualidade da educação pública é um dever dos governos em todas as instâncias para diminuição da desigualdade social, e resolução de problemas como a macro cefália que acontece na maioria das cidades brasileiras onde há um crescimento ou inchaço demasiado das capitais em detrimento do restante da população, crescendo assim os problemas como êxodo rural, violência, criminalidade, desestruturação familiar. A população tem serviços básicos precários na educação, saúde, moradia, saneamento básico ou não possui acesso a estes serviços para viver com dignidade.

Não cabe somente a educação resolver o problema da sociedade brasileira, a resolução da maioria destes passa por vontade política efetivando justiça social



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

4.2-Marco Doutrinal

Defendemos uma escola igualitária, democrática, autônoma, com um espaço físico adequado às necessidades do aluno surdo, que vise à qualidade do processo de aprendizagem. Uma escola, que proporcione a todos os seus membros ensino de qualidade, oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e de exercício da cidadania.

Acreditamos que o papel do educador comprometido é buscar seguir as novas tecnologias capacitando-se. Professor tentando sempre superar as metas propostas e acreditando que o educando é capaz. Cremos num professor que seja referencial para o aluno e sempre ouça suas ideias para que ambos possam se desenvolver mutuamente. É mister voltar nosso trabalho para a vivência de valores como o respeito, a igualdade, a solidariedade, a justiça social, o amor ao próximo e ao meio ambiente, tornando a comunidade escolar consciente de que é urgente a mudança de paradigmas no sentido de transformar a atual realidade social onde imperam a falta de limites e de valores éticos.

4.3-Marco Operativo

O sistema educacional incorpora entidades públicas, privadas e/ou filantrópicas que tem como finalidade proporcionar o conhecimento educacional formal da sociedade como um todo.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) trouxe um grande avanço no sistema de educação de nosso país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. A escola ganhou vida e mais significado para os estudantes.

O Instituto Cearense de Educação de Surdos, como uma entidade pública, enfrenta muitos desafios, ao mesmo tempo em que vislumbra pontos norteadores para uma educação de qualidade para a comunidade surda. Temos clareza sobre os rumos que precisamos trilhar em busca dessa excelência. Nesse itinerário formativo, destacamos alguns pilares para esse caminho.

Educação: Nosso sonho educação de tempo integral, com auditório climatizado, salas temáticas, laboratórios multifuncionais de matemática, ciências e informática que proporcione



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

aulas práticas para que o aluno surdo que tem o sentido visual e tátil mais acusado seja instigado no processo de aprendizado.

Gestão: Valorizar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, com uma gestão democrática e participativa fortalecer cada vez mais a democracia no processo pedagógico, transformar a escola em um espaço público onde diversas pessoas têm a possibilidade de articular suas idéias, estabelecer diálogo e considerar diferentes pontos de vista.

Disciplina: A disciplina está relacionada a compromisso, responsabilidade, respeito, cumprimento de regras precisa colaborar com a vida do educando, fazer parte do seu cotidiano além de outros imperativos sociais que não estão apenas na escola, mas em todos os ambientes em que o aluno está inserido enquanto cidadão.

Conteúdo:

Metodologia: Quanto aos aspectos metodológicos nossa escola visa estratégias de ensino, para que as aulas sejam prazerosas. Incentivando o aluno a querer aprender, motivando-o para aprendizagem e proporcionando-lhe oportunidades para a construção do conhecimento através da interação, do lúdico e de metodologias inovadoras.

Avaliação: O processo de ensino e aprendizagem utilizado no ICES entende a avaliação na sua concepção diagnóstica, formativa e somativa. Todos os aspectos são considerados como comportamento, assiduidade, participação, sondagens avaliatórias, seminários, trabalhos em grupo, interação com a comunidade e outros.

A avaliação é processual, contínua, levando em conta todas as atividades realizadas pelo aluno, bem como as especificidades de cada um deles. A concepção de avaliação adotada visa planejar intervenções direcionadas para ajudar o aluno a superar suas dificuldades e atingir seus objetivos. No contexto institucional, a avaliação é um importante instrumento de análise do desempenho das ações educativas no ICES.

Educador: O ICES concebe o educador como mediador do conhecimento. Sua missão é estimular o processo de ensino e aprendizagem, buscando nas experiências prévias dos estudantes a fonte para estabelecer o vínculo necessário com uma aprendizagem que torne significativa em suas vidas. Assim cremos estar contribuindo eficientemente para a formação integral de nosso aluno. Professor precisa ver o aluno ouvir suas opiniões e necessidades,



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

mostrar-se amigo, digno de confiança para que se possa construir na escola e na sala de aula um ambiente de respeito mútuo e colaboração no caso dos alunos surdos, o domínio da libras é o primeiro passo para o estabelecimento de uma relação de confiança e cumplicidade com o aluno.

Educando: Dessa forma, vislumbramos um estudante autônomo, crítico, criativo, sujeito de seu processo de aprendizagem, atuante na comunidade em que vive.

Estrutura Escolar: A estrutura pedagógica está alicerçada na concepção sócio-interacionista, no sentido de organizar seus conteúdos com ênfase nas experiências prévias e interação sociais dos alunos, utilizando a pedagogia de projetos como veículo dessa estruturação didático pedagógica. A Libras possui estrutura gramatical própria. Os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço. Segundo a legislação vigente, Libras constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas com deficiência auditiva do Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

Organização: A organização didático-pedagógica da escola é constituída de unidades de ensino aprendizagem, elaboradas tendo como referência os parâmetros curriculares e as diretrizes da SEDUC, considerando o princípio da flexibilização curricular para adaptação aos surdos e a participação ativa de sua comunidade escolar.

5. Diagnóstico

O Instituto Cearense de Educação de Surdos objetiva sua ação educativa, fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar.

Educação: Nossa proposta consiste em oferecer uma educação de qualidade, democrática, participativa e comunitária, com abordagem bilingue. A escola é vista como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando surdo, visando prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Acreditamos que a educação de tempo integral é o ideal para nossos alunos. Seria um tempo para ampliação dos conhecimentos e maior oportunidade de interatividade, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral do nosso aluno surdo e melhoria do processo de ensino e aprendizado.

Relacionamento: Uma boa relação professor e aluno contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem os professores relataram que trabalham o relacionamento com o aluno ouvindo, impondo limites; respeitando-se mutuamente,

Disciplina: A disciplina é fundamental não só para a organização escolar e a apropriação do saber, mas para a vida de todas as pessoas em sociedade, com a disciplina ensinamos os limites e as normas para a boa integração de todos.

Conteúdo: Atualmente funcionamos com oficina de português para o ensino fundamental I e buscamos a meta de oferecer essa oportunidade para toda a escola, pois uma das maiores dificuldades do aluno surdo é a aprendizagem da língua portuguesa. Apesar de nossos esforços, entendemos que ainda há um longo caminho a percorrer na busca de um currículo e uma metodologia que atinja de forma mais eficaz nosso aluno surdo.

Metodologia: Segundo Lúria (1986), os processos de desenvolvimento da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente tornando-se necessário desenvolver alternativas que possibilitem os alunos com surdez adquirir linguagem aperfeiçoando esse potencial.

Quando uma criança surda tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ela se desenvolve integralmente, pois tem inteligência semelhante a dos ouvintes, diferindo apenas na forma como aprendem que é visual e não oral-auditiva. No entanto, a maioria das crianças surdas vêm de famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais, e por isso, é essencial a imersão escolar na primeira língua das crianças surdas, já que essa aquisição da linguagem permitem o desenvolvimento das funções cognitivas.

Avaliação: Em relação a avaliação, temos ainda um grupo de educadores bastante heterogêneo, dificultando assim a unidade necessária a esse processo. Para alguns educadores a



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

avaliação ainda não é processual. Precisamos melhorar nas avaliações externas, no vigor de seus cinquenta anos de existência, o ICES tem uma árdua tarefa de reverter a situação muito crítica revelada no quadro de proficiência e padrão de desempenho em língua portuguesa e em matemática de seus educandos, conforme os dados do Spaece.

Devemos fomentar na escola a necessidade de participação das avaliações externas e a melhora no nível de proficiência dos alunos. Em 2011, foi iniciada junto à Secretaria de Educação uma negociação para adequação e acessibilidade do Spaece, para que haja uma versão em libras, ação esta que está prevista para 2012. Favorecendo assim a avaliação dos surdos na sua língua materna.

Educador: Temos um grupo de professores comprometidos com a educação dos surdos, muitos respeitam os alunos, escutam o que eles desejam, mostram interesse por suas necessidades, sabem do cotidiano do aluno para melhor compreensão da realidade.

O professor não sabe Libras fluente, outros não sabem Libras e é necessário contratar devido à falta de profissionais nas áreas específicas como: Matemática, Química, Física e Biologia, carência esta comum a rede de ensino estadual. Como em todo estabelecimento lidamos com alguns professores desmotivados pela falta de material didático específico para o alunado surdo, baixos salários, violência escolar, desrespeito com o educador, precarização da educação pública e há alguns professores faltosos que não acreditam mais na educação, devido à sobrecarga de trabalho em três turnos, problemas de saúde e psicológicos causados pela transferência da responsabilidade que cabe a família para a escola, sem que esta tenha profissionais como: psicólogos, assistentes sociais entre outros que dêem suporte necessário a nova conjuntura escolar.

A formação dos professores feita quinzenalmente por área de planejamento tem ajudado desenvolver as aulas. Juntos professores surdos e ouvintes discutem a criação de determinado sinal que não existe aprendem em conjunto e contribuem para uma melhor comunicação e efetivo aprendizado do aluno. Também é necessário capacitar os professores surdos estes precisam se especializar para ensinar disciplinas específicas como: História, Geografia, Matemática...



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

A formação continuada de professores prevista na LDB deve ser incentivada pela escola e pelo Estado contribuindo para a melhoria da educação pública. A qualidade da educação não pode ser desvinculada da valorização salarial do educador.

Educando: Diante da concepção de homem, educação e sociedade que queremos, entendemos que estamos no início desse processo. Hoje, apesar das estratégias pedagógicas implementadas, ainda constamos a real dificuldade que os nossos alunos encontram para se posicionarem criticamente diante dos desafios que se apresentam; a falta de uma consciência política que os oriente na lutas por um espaço como sujeitos na sociedade; um forte sentimento de passividade, prejudicando assim sua aprendizagem autônoma. Temos clareza que esse processo de descoberta necessita de um tempo maior para a reflexão e interação com os pares. O Ices busca encontrar esses espaços de discussão e conta com apoio de professores e técnicos da escola. No entanto, os compromissos formais da vida escolar, muitas vezes, tem limitado essas oportunidades. Estamos trabalhando para conquistar mais momentos de participação de nosso estudante no seu processo de ensino e aprendizagem.

Estrutura: A estrutura pedagógica do ICES concebe o processo de aprendizagem de forma holística e para tanto entende que precisa capacitar seus educadores nessas competências. Atualmente com a rotatividade no quadro de profissionais da escola, o ativismo constante da escola bem como dos atendimentos que acabam por limitar bastante o planejamento didático da escola. Estamos nos organizado para redefinir estratégias para minimizar essas dificuldades.

Organização: Em relação a organização didático pedagógica, enfrentamos muitas dificuldades devido a maneira como somos classificados. O ICES é uma escola tipo C devido ao número de alunos e por estar situada nessa categoria, tem uma equipe de trabalho muito reduzida, dificultando assim atenção pedagógica necessária ao tipo de organização didática planejada, sabemos que nosso aluno necessita de apoio de uma equipe multiprofissional para conseguir caminhar em seu processo de aprendizagem. Hoje o ICES encontra muitas dificuldades para oferecer esses apoios psicopedagógicos, tão necessário, por não possuir esses profissionais e por não conseguir instituições parceiras que possam contribuir efetivamente nesse sentido. Complementando as dificuldades apresentadas, citamos as seguintes, como pontos de



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

grande relevância e que impedem o caminho pedagógico traçado. São elas: Dentre os fatores que influenciam os baixos índices de desempenho, podemos citar:

- Ausência de língua compartilhada no ambiente familiar, dificultando as atividades domiciliares;
- O aprendizado tardio da língua de sinais, atrasando o desenvolvimento cognitivo e dificultando-lhes a apreensão do mundo;
- A infrequência escolar, motivada pela dificuldade de transporte;
- A inadequação do material didático existente;
- O despreparo do corpo docente para o ensino bilíngüe;
- A surdez associada a outros comprometimentos como: respiratórios, cardíacos, neurológicos (com medicação controlada) e a ausência de recursos físicos e pedagógicos para trabalhar com este público especificamente.
- A inadequação das avaliações em larga escala para a especificidade lingüística dos surdos.

Temos uma evasão elevada alguns fatores contribuem para estes números como: alunos fora de faixa etária, muitos surdos não começaram a estudar na idade ideal ou por desconhecimento da família ou pela própria dificuldade de aceitar a surdez, alguns por estarem em idade produtiva optam pelo trabalho deixando de lado os estudos.

Outro fator que contribui para a evasão escolar é o fator financeiro, nossos alunos não são da comunidade vem de todos os bairros de Fortaleza, das regiões metropolitanas e de muitos municípios do interior do Estado como: Beberibe, Cascavel, Aracati, Redenção, Quixadá entre outros para o deslocamento contam com o recebimento de vale transporte para os alunos e acompanhantes no caso das crianças. Quando por alguma razão há atraso dos vales as mães relatem que não possuem condições financeiras para custear as passagens.

Temos alunos de abrigo que dependem das verbas da instituição para o transporte escolar.

Desestruturação familiar, muitas famílias não acreditam na educação dos surdos, o analfabetismo da família em libras e muitas vezes em Português.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS *ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social*

Falta de instrução e consciência da família (compromisso com a educação das crianças, pois faltam muito).

A escola funciona como um ambiente de extensão familiar para resolução dos conflitos devido à deficiência na comunicação.

6. Programação

PRINCÍPIOS

Educar para a vida, formando sujeitos críticos, competentes e conscientes do seu papel como sujeito ativo e transformador na sociedade. Exercendo assim o pleno exercício de sua cidadania, resguardando a universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar.

VALORES

Oferecer uma educação bilíngüe de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando surdo, visando também prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres.

VISÃO DE FUTURO

Organizar o currículo em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares no formato de LIBRAS, qualificando assim todos os profissionais da escola. Implantar Estimulação Precoce.

MISSÃO

Ser uma escola verdadeiramente bilíngüe, que promova a acessibilidade e a inclusão social, respeitando, valorizando a cultura e a língua própria do surdo.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

6.1 Finalidades

O Instituto Cearense de Educação de Surdos tem por finalidade atender os dispostos nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, na Declaração de Salamanca e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ministrando:

- Educação Infantil,
- Estimulação Precoce
- Ensino Fundamental,
- Ensino Médio,
- Educação de Jovens e Adultos
- Projetos de Profissionalização- E- Jovem e Primeiros Passos.

Observadas, em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis

a) Estimulação Precoce

A Estimulação Precoce é o atendimento a bebês a partir de 1 ano até crianças 3 anos e 11 meses que apresentam necessidades educativas especiais. Tem o objetivo de promover o desenvolvimento global do bebê ou da criança. A forma de tratamento deve ser adaptada a cada caso. As alterações diagnosticadas e tratadas o mais precocemente possível, possibilitam melhor desenvolvimento da criança, a fim de que as dificuldades sejam minimizadas ou superadas. A participação dos pais é fundamental, pois, através das orientações do profissional, sentem-se emocionalmente mais preparados para lidar com as dificuldades e estimular as potencialidades de seu filho.

A intervenção precoce na surdez permite que a comunicação efetiva seja estabelecida o mais rápido possível, na modalidade de preferência desta criança, garantindo-lhe uma melhor



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

integração familiar e social. A aquisição de uma base linguística como a Libras para o surdo favorece a aprendizagem de uma segunda língua, neste caso, a portuguesa, na sua forma escrita.

Atualmente, crianças com perdas auditivas acentuadas podem ter um desenvolvimento de linguagem análogo ao das ouvintes caso adquiriram uma língua natural. No caso de bebês a partir de 1 ano e crianças surdas, a Libras será a sua língua materna posto que, por meio do uso das mãos, das expressões faciais e dos movimentos do corpo, o bebê ou a criança surda consegue receber as informações naturalmente, desenvolvendo sua compreensão e expressão.

Os pais e familiares necessitam aprendê-la para se comunicarem com seu filho, possibilitando que a criança compreenda e possa ser compreendida. A estimulação da linguagem através da Libras, realizada pelos pais é fundamental para o seu desenvolvimento lingüístico, afetivo, social e cognitivo. Os pais podem aprender esta língua através de cursos ministrados por instrutores surdos nas dependências da escola na Oficina de Libras, além de participarem nas sessões de estimulação precoce.

Para que este atendimento seja realizado na escola é de fundamental importância que seja desenvolvido por equipe multidisciplinar sendo composta por psicopedagogo, terapeuta ocupacional, preferencialmente surdo, fluente em língua de sinais.

a) Para a Estimulação Precoce

META	ESTRATÉGIAS/AÇÃO	2010	2011	2012
Assegurar o atendimento de estimulação Precoce para crianças surdas a partir de 1 ano a 3 anos e 11 meses de idade escolar, além das crianças a serem matriculadas no ICES.	Lotação de profissional qualificado para esta função (Psicopedagogo, Terapeuta Ocupacional)		X	X
	Adequação do espaço físico para o atendimento de Estimulação Precoce.		X	
	Aquisição de material adequado para este atendimento.		X	
	Garantia do atendimento semanal para os alunos do ICES que precisam deste			X



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

atendimento, de acordo com a necessidade.			
--	--	--	--

b) Educação Infantil

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (diretrizes-política-nacional educação inclusiva)

No caso da criança surda é primordial que estabeleça contato com outros surdos, pois é fundamental para o seu desenvolvimento as trocas simbólicas com os seus pares. A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda torna-se essencial, na medida em que assumem a função de compartilhar a língua da comunidade surda, a língua de sinais.

Sendo assim, através do aprendizado da língua natural, que deve ser também a língua materna, a criança surda terá acesso aos processos que permitirão todo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. O surdo adulto no momento em que estabelece contato com a criança surda, estará interagindo com toda a base linguística necessária para a aquisição de outras “línguas”. Desta forma, a linguagem estará garantida posto ser apreendida e não ensinada. Portanto, este contato precoce “adulto surdo e criança surda”, através de uma língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem. Logo, também estará assegurada a identidade e cultura surda, que serão compartilhadas naturalmente. (Kozlowski, 1995).

Diante do exposto, compreende-se que o professor da educação infantil deverá ter a formação de pedagogo e que seja, preferencialmente, surdo, mas quando isto não for possível, poderá ser um ouvinte bilíngue, assegurando ao aluno o contato com a sua primeira língua o mais cedo possível. E ainda, em cada turma de educação infantil deverá existir um auxiliar de sala, com formação mínima de 4º. ano pedagógico, preferencialmente, surdo.



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

b) Para a Educação Infantil

META	ESTRATÉGIAS/AÇÃO	2010	2011	2012
Assegurar a qualidade no atendimento da educação infantil, conforme o estabelecido no PNE	1-Adequação do espaço interno, com iluminação, ventilação, visão para o espaço externo, água potável, esgotamento sanitário;	X	X	X
	2-Construção de instalações sanitárias adequadas para a higiene pessoal das crianças;	X		
	3-Adequação das instalações para preparo e/ou serviço de alimentação, cozinha, criação de horta infantil;	X	X	X
	4-Adequação dos ambientes internos (salas) e externos para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;	X		
	5-Aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos, incluindo parquinho;	X	X	
	6-Contratação de pedagogos bilíngües, preferencialmente, surdos	X	X	
	7-Criação da sala de leitura infantil	X	X	X
Garantir o rendimento escolar.	8-Reorganização de horário específico para alunos com dificuldades em L2 dentro de seu turno.	X	X	X
	9-Viabilização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contraturno,		X	X
	10-Contratação de profissional de apoio como auxiliar de sala de aula	X	X	X



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Apoio recebido pela SEFOR- Secretária de Educação- Meta 5 e 6

c) Ensino Fundamental

A LDB, tendo por referência mínima uma jornada de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, preconiza a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola na forma da progressiva implantação do ensino fundamental em tempo integral.

Ciente dos contrastes existentes em nosso País, a Lei 9394/96, no seu texto original, deixa a critério dos sistemas de ensino o planejamento e, por conseguinte, as decisões pertinentes à progressiva implantação deste nível de ensino em tempo integral.

A progressão do ensino fundamental para o tempo integral, tanto para alunos, quanto para professores, foi posta na LDB como uma meta a ser atingida pelos sistemas de ensino, os quais devem buscar alcançá-la o mais breve possível, já que deixa estabelecida como prazo a Década da Educação (1997-2007) (art. 87).

Corroborando com a Constituição Federal e a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo V, artigo 53, acrescenta à proposição da obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma maneira específica de proteção e, para tanto, faz-se necessário um sistema articulado e integrado de atenção a esse público.

Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) não apenas retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa, mas, sobretudo, avança, ao estabelecer que a educação em tempo integral deve ser colocada como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. E ainda, apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares. Vale ressaltar que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”.

Posto que, conforme o PNE:



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Deve-se assegurar a melhoria da infra-estrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.

c) Para o Ensino Fundamental

META	ESTRATÉGIAS	2010	2011	2012
Favorecer o uso de recursos visuais em sala de aula.	1-Renovação e ampliação dos quadros brancos.	X		
	2-Criação de salas temáticas por áreas		X	X
	3-Aquisição de data-show.	X	X	
Garantir o rendimento escolar.	4-Promoção de atividades esportivas e artísticas com o intuito de motivar os alunos a frequentarem a escola	X	X	X
	5-Viabilização de três refeições diárias para alunos do ensino integral	X	X	X
	6-Reorganização de horário específico para alunos com diferentes necessidades educacionais dentro de seu turno.	X	X	X
	7-Viabilização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contraturno.	X	X	X
	8-Ampliação da carga horária da disciplina de Libras.	X	X	X
	9-Lotação de equipe multidisciplinar (psicologia escolar, coordenação por área, psicomotricista).	X	X	
	10-Coordenação específica para o Ensino Fundamental I e outro para o Fundamental II, preferencialmente surdos	X	X	X



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

	11-Desenvolvimento de projetos visando a leitura e escrita do surdo como: “Mostra Literária Anual”, “Jornal da Escola” com tiragens bimestrais	X	X	X
	12-Realização de avaliações externas em larga escala e avaliações internas padronizadas bilíngues (vídeo gravadas)	X	X	X
	13-Lotação de três intérpretes por turno	X	X	X
	14-Ampliação da carga horária de planejamento dos professores	X	X	X
Reduzir a evasão e o número de faltas dos alunos.	15-Acompanhamento da frequência escolar e da pontualidade, utilizando ponto biométrico	X	X	X
	16-Manutenção de contato com a família e registro nas pastas dos alunos das ocorrências em relação à assiduidade e ao comportamento	X	X	X

Apoio recebido pela SEFOR- Secretária de Educação- Meta 1, 3, 8, 12, 13, 14, 15

Meta 8 e 13 é garantia de um aprendizado mais satisfatório por parte do aluno surdo.

d) Ensino Médio

Era um anseio e uma reivindicação antiga dos alunos do ICES a possibilidade de continuarem os estudos secundários na própria escola. Como esclarece o art.8º, inciso VII, da Resolução CEC No. 394/2004 compete aos órgãos públicos responsáveis pela educação especial “*adotar práticas de ensino consensuais com as diferenças dos alunos em geral, oferecendo opções metodológicas que contemplem a diversidade*”. No ensino médio regular inclusivo, o surdo se ressentia, justamente, da inexistência dessa metodologia que contemple a diversidade, posto que até agora o processo de inclusão nas escolas cearenses ainda não atentou para as peculiaridades lingüísticas desse indivíduo, que não serão atendidas, simplesmente com a presença de um intérprete em sala de aula. Dar



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

condições ao surdo de se comunicar, expressando seus anseios e questionamentos deve ser uma questão ética dentro da escola e constitui um direito conquistado, conforme vemos no art. 20 da referida Resolução CEC, onde se afirma que será assegurado ao aluno que faz uso de uma forma de comunicação diferenciada, o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares.

Por compreendermos que o ICES, pela sua experiência com o bilingüismo e por ter um quadro de profissionais capacitados para a educação de surdos, é capaz de implementar um ensino médio que verdadeiramente contemple o indivíduo surdo, cuja presença da Libras permeia todo o ensino, ganhando força de disciplina dentro do currículo, conforme nos permite requerer o Art. 19º. da já citada Resolução CEC, que dispõe o seguinte: “*A concepção, organização e operacionalização do currículo serão de competência da instituição escolar*”,

Para o Ensino Médio

META	ESTRATÉGIAS	2010	2011	2012
Proporcionar o ensino médio para jovens surdos nos três turnos	1-Abertura de duas turmas de 1o. Ano	X		
	2-Ampliação das turmas para 1o. e 2o. anos		X	
	3-Ampliação das turmas para 1o., 2o. 3o. anos		X	
	4-Inserir os estudantes no mercado de trabalho	X	X	X
	5-Construção e adequação dos ambientes internos (salas) e externos para o desenvolvimento das atividades	X	X	X

Apoio recebido pela SEFOR- Secretária de Educação- Meta 1, 2, 3, 4



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

f) Educação de Jovens e Adultos

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Declaração de Hamburgo sobre a EJA)

A LDB, no Título V, capítulo II, seção V (denominada Da Educação de Jovens e Adultos), estabelece que a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média e que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

Este público plural e heterogêneo de jovens e adultos, marcado predominantemente pelo trabalho e pela exclusão social no que tange à educação, posto que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade universal obrigatória, requer, portanto, uma atenção especial, já que o currículo exige uma reflexão a partir da realidade das necessidades do público que se apresenta com graus diferenciados de desenvolvimento cognitivo, cultural, afetivo, social, etc.

A situação de exclusão social é ainda mais agravada quando se trata dos surdos, por vezes encarados pela família como incapazes, ficam ilhados no âmbito familiar; outras vezes, desmotivados por freqüentar escolas regulares as quais não apresentam condições efetivas de inclusão abandonam os estudos; ou ainda, pela necessidade de trabalhar evadem. O fato é que é alto o índice de adultos surdos que nunca tiveram acesso à escola, ou não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Diante destas circunstâncias, em 2010 foram criadas turmas de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Cearense de Educação de Surdos.

f) Para a Educação de Jovens e Adultos

META	ESTRATÉGIAS	2010	2011	2012
------	-------------	------	------	------



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Proporcionar o letramento de Jovens e Adultos surdos	1-Abrir turmas de EJA noturno	X	X	X
	2-Capacitar os professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos	X	X	X
	3-Adequação dos ambientes internos (salas) e externos para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação de jovens e adultos,	X	X	X

Apoio recebido pela SEFOR- Secretária de Educação- Meta 1

6.2-Objetivos Estratégicos

- Ofertar todos os níveis da educação básica para os seus educandos;
- Proporcionar uma educação bilíngue para os surdos;
- Incentivar a formação continuada de seus profissionais
- Incentivar publicações sobre educação bilíngüe;
- Preparar os seus educandos para uma inclusão social efetiva com igualdade de oportunidades;
- Trabalhar valores culturais, morais e físicos;
- Integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados;
- Compreender este aluno como um cidadão que deve ser um agente transformador da sociedade, além de crítico, responsável e participante.
- Política que estabeleça professores efetivos proficientes em Libras em todas as disciplinas, incluindo Libras;
- Cursos de formação e qualificação dos profissionais da educação;



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Compreendemos que a escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade um projeto político pedagógico consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras que estão acontecendo na escola.

Para que a escola cumpra a sua função social será necessário:

- ✓ Integração e participação da comunidade escolar;
- ✓ Os segmentos da escola devem estar plenamente voltados à completa valorização do educando;
- ✓ Criação e reorganização do espaço físico;
- ✓ Material didático específico na perspectiva bilíngue e outros que facilitem o trabalho do professor;
- ✓ Número de alunos em sala de aula condizente com as estabelecidas pelas diretrizes do Conselho de Educação do Estado para a Educação Especial;
- ✓ Recursos humanos, pedagógicos e financeiros;
- ✓ Cobrança de regras de convivência em grupo;
- ✓ Melhor qualificação profissional e salários compatíveis com os diferentes níveis e funções;
- ✓ Restabelecimento da motivação e credibilidade dos professores.



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Ações Implementadas:

1. Oferta a familiares e acompanhantes de aulas de Libras, EJA¹¹, informática e artesanato¹²;
2. Oferta de educação infantil com pedagogo surdo desde 2010, com o intuito de promover a aquisição da língua de sinais o mais cedo possível, em 2011, a presença do pedagogo surdo se estendeu experimentalmente para as de 1º e 2º anos do ensino fundamental do turno da manhã;
3. Acompanhamento diário da infrequência escolar, envio dos relatórios de frequência para o programa bolsa família (com os dados reais), averiguação por meio de telefonemas para os familiares (no entanto, a maioria dos telefones é de celulares, não sendo possível manter contato já que a linha da escola não permite tais ligações);
4. Filmagem de avaliações e materiais didáticos, tornando-os acessíveis, desde 2010; em 2011, a Secretaria de Educação investiu na aquisição de equipamentos para a formação de um Studio de produção de materiais midiáticos; também foi realizada pela Secretaria de Educação a inscrição da escola no projeto Um Computador por Aluno - UCA
5. Em 2010, iniciou-se o projeto de formação de professores, que em 2011 se expandiu para a formação de professores e de intérpretes, os encontros acontecem quinzenalmente no horário do planejamento, ainda em 2011 foi realizado pelo ICES o I Congresso de Experiências Exitosas em Educação Bilíngue para Surdos, possibilitando a troca de conhecimentos teóricos e experiências didáticas com as mais variadas instituições de ensino do Ceará e do Brasil, com o patrocínio da Seduc;
6. Inúmeros são os alunos com outros comprometimentos (surdo-cegueira, deficiência intelectual, deficiência motora, transtorno global de desenvolvimento...) alguns profissionais passaram por formação continuada, foram lotados guias-intérpretes para fazerem o acompanhamento dos alunos surdo-cegos;
7. Em 2011, foi iniciada junto à Secretaria de Educação uma negociação para adequação e acessibilidade do spaece, para que haja uma versão em libras, ação esta que está prevista para 2012.

¹¹ Parceria com CEJA Gilmar Maia

¹² Parceria com a prefeitura de Fortaleza



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

8. ¹³Estúdio para gravação das provas em libras com equipamentos de qualidade e adequados para realização das gravações, que proporcione ao aluno surdo fazer a prova em libras sua primeira língua e em português sua segunda língua atingindo o principal objetivo do ICES de ser uma escola bilíngue que promova a acessibilidade e inclusão social.
9. . E ainda, oferecer formação em educação bilíngüe para os seus profissionais, produção de material didático-pedagógico específico e oficinas de libras para os familiares dos alunos, reforço de português.

Além destas ações, também vem sendo oferecido aos alunos e ex-alunos curso de formação complementar por meio de parcerias com o e-jovem, pro-jovem e primeiro passo, assim como vem sendo realizada oficina de português como segunda língua.

Em Agosto de 2011, a comunidade escolar do ICES, após várias reuniões¹⁴ realizadas para atualização do projeto político pedagógico¹⁵, decidiu participativamente, considerando ser de suma relevância para a melhoria da educação em nossa instituição de ensino, solicitar à secretaria de educação básica do Ceará a construção de uma nova sede para a escola possibilitando assim a ampliação física e pedagógica, para que o ICES possa ofertar:

-   Atendimentos de Estimulação Precoce, Psicomotricidade e AEE
-   Educação Infantil, com pedagogo e auxiliar de sala bilíngües (preferencialmente, surdos),
-   Ensino Fundamental I Integral, com parceria entre pedagogos bilíngües surdos e ouvintes.
-   Ensino Fundamental II Integral, organizado em salas temáticas.

¹³ O estúdio estar em construção e quando ficar pronto terá qualidade na gravação das provas em libras porque há dois anos as gravações são feitas no improvisado com equipamentos que não são profissionais e emprestado dos professores.

¹⁴ Duas assembléias gerais (pais, professores, alunos, funcionários e amigos) e três reuniões com equipe de professores e representantes de entidades (Apilce, Feneis e Asce) representantes de surdos e intérpretes.

¹⁵ O Projeto Político Pedagógico do Ices fora elaborado em 2009, várias ações previstas naquele PPP foram realizadas como a reforma geral, construção de banheiros infantis, formação de professores, aquisição de brinquedos para a área de lazer infantil, avaliações padronizadas bilíngües etc, no entanto as metas previstas que envolviam a ampliação do espaço físico, como criação biblioteca, auditório, salas temáticas etc, não puderam ser contempladas, pois conforme análise técnica da equipe de engenharia e orientação da Seduc não seria interessante construir um 2º piso em uma estrutura antiga, dando-nos então a sugestão de construção de outro prédio.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

-  Ensino Médio Profissionalizante Integrado
-  Educação de Jovens e Adultos diurno e noturno
-  Curso Pré-vestibular
-  Cursos de Profissionalização Complementares

E ainda, para a efetivação da educação bilíngue, foi proposto desenvolver programas e ações, em parceria com a secretaria de educação básica, dentre os quais se destacam:

1. Formação Continuada de seus Professores e Funcionários em Libras semanalmente em horário específico para isto (sem ser no horário do planejamento)
2. Produção de Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras (versão impressa e digital) – destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental e médio para serem utilizados no Ices e distribuídos nas escolas com inclusão no Ceará
3. Produção de Glossários, Dicionários Ilustrados e Livros de Literatura bilíngue (Língua Portuguesa/ LIBRAS)
4. Promoção de palestras, seminários e congressos com o intuito de promover trocas de experiências em relação à educação bilíngue para surdos.
5. Realização do Projeto Família Bilíngue, ofertando cursos de libras, palestras e atendimentos voltados para a família dos surdos.

O Instituto vem oferecer sua experiência, seu nome e todos os seus esforços para, num projeto mútuo com a Secretaria de Educação do Estado, implementar uma política efetiva que seja realmente capaz de auxiliar em tudo aquilo que diz respeito à educação de surdos. Salientando que suas capacidades e possibilidades de ampliação podem influenciar positivamente em muitos aspectos do trabalho desenvolvido no Estado do Ceará em relação à educação especial de um modo geral. Acredita-se que o planejamento cuidadoso, a atuação corajosa e a experiência profissional apoiada e reconhecida certamente colocam-no em condições de, não só atingir uma excelência em nível nacional, mas principalmente de ajudar de forma real a quem mais precisa.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

V. das Metas a serem alcançadas:

d) Para a Infra-estrutura da Escola

META	ESTRATÉGIAS	2010	2011	2012
Redimensionar a estrutura física visando à qualidade do trabalho.	1-Criação da sala de coordenação.	X		
	2-Reforma das salas de professores e secretaria.			
	3-Construção do banheiro da Educação Infantil com cabines individuais inclusive para banho.	X		
	4-Adequação do espaço físico da Oficina de Português.	X		
	5-Adequação do espaço para acompanhantes dos alunos.	X	X	
	6-Criação da sala de leitura infantil com gibiteca	X	X	
	7-Ampliação e melhoria da estrutura e do mobiliário do refeitório e cozinha.	X	X	
	8-Escola Integral		X	X
	9-Construção do laboratório de Ciências	X	X	X
	10-Construção do laboratório de Matemática	X	X	X
	11-Ampliação da quantidade de salas de aula.	X	X	X
	12-Reforma da estrutura física da escola favorecendo a acessibilidade. (banheiros, elevadores, rampas e outros)	X	X	
	13-Reforma e ampliação da quadra esportiva, construindo arquibancada.	X	X	



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

**INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social**

	14-Preparação de ambiente adequado para estudo e planejamento de professores e alunos, com cabines individuais.	X	X	
	15-Construção de salas para dança, teatro e Psicomotricidade.		X	
	16-Construção de biblioteca para o Ensino Fundamental e Médio.	X	X	
	17-Construção do auditório (acima de 500 pessoas, com acústica e acentos adequados, além do palco) – estrutura de teatro.		X	
	18-Adequação e aquisição de equipamentos para o pátio da Educação infantil.	X	X	X
	19-Ampliação e construção dos banheiros para alunos com cabines individuais inclusive para banho.	X	X	X
	20-Climatização das salas de aula	X		
Garantir o bom funcionamento e a segurança do espaço físico da escola	21-Renovação das instalações elétricas e hidráulicas.	X		
	22-Construção de portaria com guarita de segurança.		X	

Agradecemos a secretária de educação, pois as metas de 1 a 5 para a Infra-Estrutura da Escola (tabela a) já foram alcançadas. Os laboratórios de ciências e matemática solicitados nas metas 9, 10 é um suporte visual importante para o aluno surdo.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Planejamento e horário de estudo

Conforme as diretrizes para 2010 da Secretaria de Educação do Estado Ceará, os professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio terão como dias de planejamento e estudo:

- Terça-feira - LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS;
- Quarta-feira - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS;
- Quinta-feira - CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS;

Considerando a singularidade do ensino bilíngüe, quinzenalmente os professores nestes dias pré-estabelecidos irão participar de uma formação em Libras/Educação Bilíngüe, que será ministrada por instrutores surdos com o intuito de elevar o grau de proficiência em libras dos professores e de promover o estudo de Libras/metodologia bilíngüe e a produção de material didático-pedagógico bilíngüe.

As aulas da Educação Infantil serão ministradas por um professor regente, preferencialmente surdo, e um auxiliar de sala, também preferencialmente surdo. Os professores da Educação Infantil, Multisseriada e Ensino Fundamental I também participarão da formação em Libras/Educação Bilíngüe nos horários em que as turmas estiverem tendo atendimentos (Educação Física, Libras, Artes).

Avaliações

a) Para a Educação Infantil e Multisseriada

- ✓ Relatórios bimestrais de desempenho

b) Para o Ensino Fundamental e Médio

- ✓ Bimestralmente deverão ocorrer:

Avaliações Parciais (AP)	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhos individuais e/ou coletivos• Avaliações escritas individuais• Avaliações em Libras (seminários)
Avaliações Bimestrais (AB)	<ul style="list-style-type: none">• Avaliações padronizadas bilíngües – escritas em português e videogravadas em Libras
Conceito (C)	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação da assiduidade, pontualidade, entrega de tarefas, comportamento etc
Recuperação Paralela (RP)	<ul style="list-style-type: none">• Avaliação realizada por bimestre no contraturno para os alunos que não alcançaram a média bimestral



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

- ✓ A média bimestral deverá ser a soma da nota parcial com a bimestral e o conceito dividido por três

$$\text{Média Bimestral} = \frac{(AP + AB + C)}{3}$$

3

- ✓ Os alunos, que não alcançarem a média bimestral, deverão ter aulas de recuperação paralela e avaliação no contraturno.
- ✓ Os alunos somente terão direito à segunda chamada mediante apresentação de atestado médico.
- ✓ Os alunos serão preparados e encorajados a participarem de avaliações externas em larga escala (SPAECE, SAEB, ENEM) e outras, posto que compreendemos a importância social destas avaliações para o nosso país.
- ✓ As avaliações dos alunos devem assegurar, conforme o decreto 5626/2005, artigo 14, o respeito à singularidade lingüística dos surdos, desenvolvendo e adotando mecanismos alternativos para a avaliação do conhecimento, buscando:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

Seriação

Seriação	Turno	Quantidade de alunos por sala	Contraturno
Educação Infantil	M/T	5 a 8	-
Fundamental I	M/T	7 a 10	Mais Educação
Fundamental II	M/T/N	10 a 15	Mais Educação
Ensino Médio	M	15 a 20	
EJA I e II	N	7 a 10	
Multisseriada	M/T	5 a 8	

Obs. O projeto Mais Educação que trabalha com os alunos no contra turno não foi realizado.



GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Avaliações do Projeto Político Pedagógico

O PPP será avaliado na semana pedagógica. Em 2011 a semana pedagógica aconteceu de 21/02/2011 a 24/02/2011 foi avaliado as metas atingidas proposta no PPP de 2010 a 2012, sugeridos novas metas, os professores e funcionários responderam questionários para a modificação do PPP este que estar sendo exposto e suas respostas anseios, convicções foram colocadas neste projeto.

Questionário/consulta – segmento professores /funcionários

- 1- O que entendemos por educação?
- 2- Que escola pretendemos construir?
- 3- Em que podemos colaborar na construção do homem novo-ético, solidário, investigador, proativo, ecológico, crítico, dialógico que a sociedade atual necessita?
- 4- Como podemos ajudar o aluno a aprender?
- 5- Quais projetos podemos desenvolver para incentivar a leitura e trabalhar a interdisciplinariedade?
- 6- Como avaliar o processo de ensino e aprendizagem?
- 7- A disciplina deve ser considerada apenas para colaborar com a organização escolar e a apropriação do saber?
- 8- Uma boa relação professor/aluno contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem. De que forma vocês trabalham esse relacionamento?

Segmento pais

- 1- O que seria uma escola de referência?
- 2- Enquanto pais de alunos, além do conhecimento das diversas disciplinas o que vocês gostariam que a escola transmitisse para seus filhos?
- 3- Que tipo de cidadão a nossa escola pode ajudar a formar?
- 4- Que sugestões vocês apresentam para uma maior integração entre a família e a escola?
- 5- A mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação é o primeiro ponto importante. Quanto mais segmentos e pessoas participarem da avaliação da escola e se engajarem em ações para sua melhoria, maiores serão os ganhos para a sociedade e para a educação. Por isso, é muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia-a-dia. A escola deve usar criatividade para mobilizar pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade para o debate sobre sua qualidade.
- 6- É fundamental que as pessoas sejam preparadas para o debate que se fará em torno da qualidade da escola. Professores, diretores e coordenadores pedagógicos normalmente estão mais familiarizados com os termos utilizados na área da educação. Mas o mesmo pode não acontecer com pais, mães, alunos e



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

outros funcionários da escola. Por isso, é importante que se garanta uma apropriação por parte de toda a comunidade escolar

- 7- Nas reuniões gerais que acontecem sempre no 1º sábado do mês são avaliadas as ações que estão sendo executadas, problemas, desafios a comunidade de professores e gestores tentam soluções para os desafios encontrados todos os dias na escola.

As reuniões de pais são feitas a cada fim de bimestre permite discutir problemas encontrar soluções dividir anseios. Como temos muitas mães que acompanham seus filhos e passam muito tempo da escola existe um diálogo diário com as mães, com a família, esta convivência nem sempre é harmoniosa por que existe uma super proteção das mães por causa da deficiência dos filhos, muitas precisam ser conscientizadas da importância do acompanhamento e da necessidade de autonomia dos seus filhos para que tenha um bom desenvolvimento.

Pessoal de apoio e funcionários

Diretor
Coordenador
Secretário
Orientador Educacional
Supervisor Escolar
Professor Coordenador de Área
Instrutor de Libras
Intérprete
Funcionários
Serviços Gerais
Porteiro
Merendeira
Mães
Comunidade surda



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

NECESSIDADES MAIS URGENTES DA ESCOLA

Recursos Humanos: Mais Coordenadores devido a complexidade do aluno surdo e seus comprometimentos, terapeuta ocupacional, funcionários da secretária e serviços gerais que são reduzidos e muitos estão se aposentando.

Recursos Didáticos: Materiais específicos para trabalhar com surdo.

Material de apoio da secretária: Computadores.

Material esportivo: Espaço adequado.

Instalações Físicas: Inapropriado para o ensino integral como deseja o alunato.

Necessitamos de quadra poliesportiva que proporcione um bom desenvolvimento físico do nosso aluno que gosta muito de jogar hoje não temos quadra adequada, este ano houve interdição da quadra por problemas elétricos. O aluno surdo fica muito tempo na escola recebemos ligações das mães para saber se os filhos ainda estão na escola mesmo depois do termino das aulas, na maioria das vezes é na escola que ele interage, tem contato com o mundo e a comunidade surda, principalmente quando a família não conhece a libras e o surdo fica sem ter com quem interagir comunicarem-se Quantas vezes recebemos as mães na escola para que as mesmas consigam se comunicar com seus filhos por não entenderem o desejam.

Construção de refeitório apropriado para os alunos e professores com acompanhamento nutricional, horta escolar com objetivo de melhorar a merenda escolar, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem melhorando a qualidade da educação. Estacionamento coberto proporcionando ao educador segurança.

Ampliação da oficina de português para o Fundamental II, hoje funciona com o Fundamental I uma das maiores dificuldades dos alunos surdos é um aprendizado da língua falada em seu país de origem no nosso caso o Português, pois não tem familiaridade com a língua, diferente da criança ouvinte que vai a escola já possuindo acesso a língua. Com alunos ouvinte o Português é reforçado com uma carga horária maior se comparada a outras disciplinas, no caso do aluno surdo este reforço deve ser redobrado.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

Elaborar um glossário em libras de cada disciplina. Produzir material didático adequado às especificidades do surdo como a construção de jogos pedagógicos voltados para o aluno surdo.

em relação à metodologia, material didático, formação de professores, de inacessibilidade às universidades públicas e de Idealizar e construir projetos de leitura, utilizando jornais, revistas, livros paradidáticos e internet. Oficinas de leitura com a utilização de livros paradidáticos. Criação de sala de leitura e espaço para contação de histórias que favoreça o aprendizado da língua portuguesa, Confecção de material didático de apoio para o ensino de língua inglesa.

Construção de sala para oficina de artes (pintura, escultura, desenho) muitos de nossos alunos desenham e esta sala com professor qualificado traria um melhor desenvolvimento para os alunos surdos, construção de sala acústica para teatro e dança. Sala para uso de data show e outros recursos visuais.

PROJETOS REALIZADOS NA ESCOLA

- Palestra da Divisão de Proteção ao Estudante – DIPRE de sensibilização e conscientização contra uso de drogas, realizado dia nove de dezembro de 2009, em seus três turnos de funcionamento.
- Visita ao Teatro Marista dias 14 e 15 de outubro de 2009 em comemoração ao dia das crianças.
- Pesquisa realizada no período de 14 a 22 de outubro de 2009 tendo como orientador o Prof. PHD Fernando Capovilla (autor do dicionário trilingue de Libras), sendo avaliado o grau de proficiência em língua portuguesa e matemática em uma avaliação específica para surdos.
- Projeto Conhecendo a Cagece visita realizada dia 05/11/2010 a ETA-GAVIÃO (Estação de Tratamento de Água) e a EPC (Estação Pré Condicionamento de Esgotos), o aluno pode entender melhor como funcionam os sistemas de abastecimento de água e sua importância para a saúde da população, assim como o tratamento do esgoto, aprender sobre uso adequado da água, a preservação do planeta e desenvolvimento sustentável. A visita da um suporte visual que é importante para o aluno surdo.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

- Passeata dia do Surdo realizada no dia 27 de setembro de 2010, no horário de 08:00 às 12:00, percurso do Instituto Cearense de Educação de Surdos até à Praça da Imprensa. Passeata onde os surdos divulgam sua cultura e identidade para a sociedade, na concentração na praça da Imprensa houve uma apresentação de mímica com artistas do CCBNB.
- Aula de Campo em Maranguape realizada dia 28 de novembro de 2010 com os alunos do 1º ano do ensino médio em parceria com o projeto PROMIL (projeto pró-militar resultante do intercâmbio cultural da associação de pais e amigos do colégio da polícia militar e da associação nacional dos veteranos da força expedicionária brasileira) e do CIGES – Centro de Instrução de Guardiões do Ecossistema Sustentável os alunos aprenderam a combater a caça ilegal, tiveram orientações de sustentabilidade e sobre o uso de hipoclorito de sódio, método sodis e uso da semente de moringa para as mais remotas comunidades do sertão.
- Visita a Exposição OS MAIAS realizada em 04 de maio de 2011 no Centro Cultural Banco do Nordeste- CCBNB.
- ICES vai ao circo Espetáculo Abrakadabra no Shopping Iguatemi realizado dia 20/05/11 uma doação de 100 ingressos da JWAP Promoções e Eventos Ltda., realizadora do projeto Tihany Spectacular, objetivo promover atividades lúdicas que proporcione ao aluno a vivência do mundo da arte.
- Aula de Campo ao Museu de História realizada dia 14 de junho às 14hs, Professores responsáveis Maria Lúcia Silva Figueiredo e Fernanda Alencar, intérprete Zenaide Esta aula-visita tem a finalidade de promover conhecimento acerca do conteúdo presente no museu de História do Ceará, bem como possibilitar o aprendizado a partir de um espaço diferente da tradicional sala de aula. Para este momento de reflexão, objetiva-se desenvolver nos alunos pensamento e consciência histórica originadas pela visita panorâmica do museu.
- Projeto EDU.TV curso de cinema promovido pelo Instituto de Referência da Imagem e do Som- IRIS, com uma carga horária de 120h. Realizado em março de 2011.
- Projeto SIV- Serviço de Intermediação por Vídeo para Surdos/Intérprete palestra realizada



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

em 03/08 com alunos e familiares, com o professor Renato este serviço possibilita a independência do surdo no uso do telefone permitido que através do mesmo o surdo possa ligar para o médico, desmarcar um voo, falar com a família sem precisar que uma pessoa faça por ele. O SIV já funciona nos EUA há 12 anos trazendo autonomia e independência para os surdos.

- Instituto Cearense de Educação de Surdos inscreve estudantes para o Soletando do Caldeirão do Huck, esta participação promove uma educação bilíngüe, acessibilidade e a inclusão social, com objetivo de incentivar os jovens estudantes em seu aprendizado da língua portuguesa e da língua de sinais e ainda possibilitar que vivenciem uma oportunidade inédita para os surdos.
- Oficina sobre auto-exame das mamas realizada dia 06/06/2011 PROJETO SAÚDE MATERNA E MAMÁRIA uma parceria com a UFC justificativa o câncer de mama ainda causa muitas mortes, principalmente entre as mulheres. Estima-se que esse ano ocorra 49 mil casos novos, o que causa preocupação, a maioria dos casos só é diagnosticada tardiamente. O auto-exame é importante, para saúde do corpo e das mamas, alterações podem ser detectadas. As campanhas são para o público ouvinte, deixando de lado o público surdo, a simulação do auto-exame das mamas feita em balões foi de grande aprendizado para nossos alunos. Esta parceria continua, nos colocamos a disposição do projeto para a realização de oficinas na área de saúde para esclarecimento do público surdo.

participamos na III Feira das Profissões promovido pela UFC dos dias 3 a 5 de agosto do ano corrente, nossos alunos ficaram encantados com cursos como o de Educação Física e Dança, fazendo perguntas sobre os mesmos e demonstrando interesse em fazer os cursos principalmente o de Educação Física.

Referências bibliográficas

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados: História social de surdos no Ceará**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará: Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2003.

LIMA, N. M. F. de. **Currículo e surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino**. João Pessoa: Dissertação de Mestrado/PPGE, 2004.

LULKIN, S. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, C. (Org.): **A Surdez. Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 33-50, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **O ‘BI’ em bilingüismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

<http://www.brasilecola.com/sociologia/classes-sociais.htm>

Site: www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php?page=Igualdade.

Soares, T. M. (2003). Influência do Professor e do Ambiente em Sala de Aula sobre a Proficiência Alcançada pelos Alunos Avaliados no SIMAVE – 2002. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 28, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

<http://www.suapesquisa.com/educacaobrasil/>

<http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php>

Quantitativo de alunos em AGO/2009

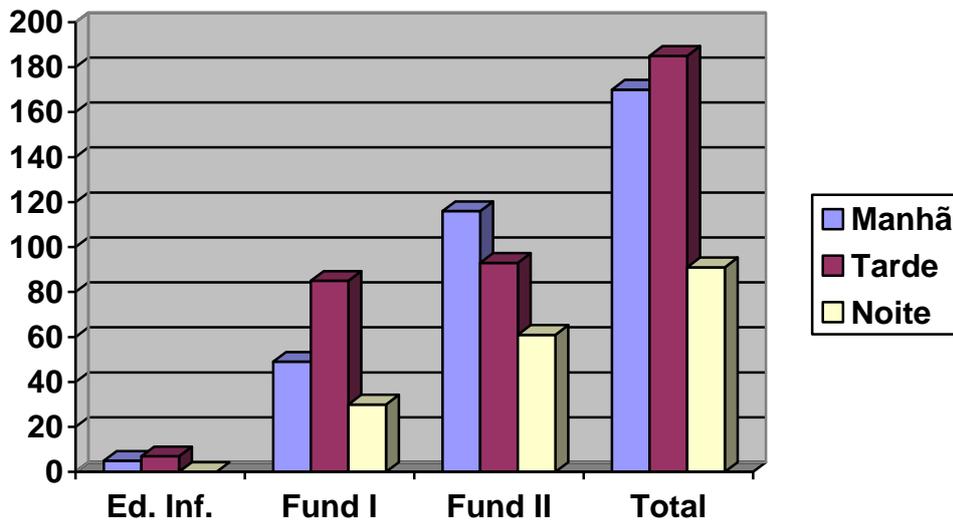
	Ed. Infantil	Fund. I	Fund. II	Total
MANHÃ	05	49	116	170
TARDE	07	85	93	185
NOITE	00	30	61	91
TOTAL	12	164	270	446



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social



Quantitativo de alunos do 9º. ano em 2009

MANHÃ	20
TARDE	20
NOITE	10
TOTAL	50

RESULTADOS DOS ALUNOS 2007 a 2010

ANO	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Transferidos	Total
2007	319	80	38	10	437
2008	341	37	53	9	440
2009	322	56	67	5	445
2010	303	77	96	12	488



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

A avaliação tenta determinar OBJETIVAMENTE, a relevância, a efetividade, a eficiência, a sustentabilidade, e o impacto das atividades à luz de objetivos específicos. A avaliação é uma ferramenta administrativa voltada para o aprendizado e a ação para a melhoria do desempenho atual e futuro de um projeto.

Por outro lado, é importante estimular a unidade, a cumplicidade para as boas causas, o companheirismo de toda a comunidade escolar em prol de melhores resultados para TODA a escola. A adesão ao projeto pedagógico dos atores escolares, por exemplo, tem sido apontada como um fator muito associado a bons níveis de proficiência dos alunos. Assim, a avaliação individual do professor é importante, mas é também importante avaliar e considerar todo o contexto em que esteja envolvido. Geralmente, pode-se conseguir melhorar os resultados globais da escola, ou de algumas turmas em particular, através de políticas de seletividade indiscriminada, como criação de turmas que serão objeto de um ensino diferenciado e para as quais a escola empreenderá grandes esforços, e, infelizmente, turmas de excluídos às quais serão destinados os professores mais jovens e menos experientes e para as quais não serão empreendidos grandes esforços. Esse expediente pode melhorar a média geral da escola, mas com o aumento da exclusão e, conseqüentemente, da desigualdade nos resultados dos alunos. Não estamos fazendo, neste ponto, a apologia da composição heterogênea absoluta e universal das turmas.

Já possível que certo tipo de composição que permita orientar o trabalho pedagógico mais adequado seja também mais eficiente no sentido de produzir eficácia e equidade. Assim, aspectos associados a gestão escolar – incluindo participação comunitária – e fluxo escolar devem ser incorporados nos processos avaliativos e classificatórios tanto da escola como um todo, quanto da turma de um professor. Como no caso da escola, o professor deverá ser avaliado pela sua eficácia e, se possível, pela capacidade de produzir equidade. Os resultados da avaliação deveriam ser usados, nesse caso, para:

a) Orientar o professor em sua atividade pedagógica, fornecendo-lhe as informações sobre seus alunos. Para isso, é preciso que os resultados dos alunos sejam entregues aos professores, para que ele possa atuar adequadamente. É preciso, também, que o professor seja capacitado para compreender e interpretar corretamente os resultados que lhe são apresentados.



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**

Secretaria da Educação

INSTITUTO CEARENSE DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
ICES – Promovendo a Acessibilidade e a Inclusão Social

- b) Definir paradigmas e modelos que sinalizem ou sirvam de exemplo para contribuir com a melhoria dos resultados dentro da diversidade e das condições contextuais dos sistemas.
- c) Orientar o professor em sua atividade pedagógica em geral, através da divulgação de resultados de pesquisas originadas nos processos avaliativos. Finalmente, é preciso que o professor se torne participativo e confiante no processo de avaliação. A avaliação, nos mais diversos níveis, é essencial ao processo educacional e é importante que o professor acredite e utilize os seus resultados em sua prática e no direcionamento de sua conduta profissional.

A mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos *Indicadores*. Quanto mais segmentos e pessoas participarem da avaliação da escola e se engajarem em ações para sua melhoria, maiores serão os ganhos para a sociedade e para a educação. Por isso, é muito importante que todos os segmentos da comunidade sejam convidados a participar, não somente aqueles mais atuantes no dia-a-dia. A escola deve usar criatividade para mobilizar pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade para o debate sobre sua qualidade.

PLANO DE AÇÃO

Para ver concretizado um projeto de mudança, é preciso planejar. O planejamento nos ajuda a definir e organizar as atividades que colocaremos em prática para alcançar nossos objetivos, a decidir quem serão as pessoas responsáveis por essas atividades e a prever o tempo necessário para sua execução.

