

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

MEIRE BORGES DE OLIVEIRA SILVA

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ANÁPOLIS/GO:
trajetória histórica e as abordagens educacionais**

ANÁPOLIS-GO

2025

MEIRE BORGES DE OLIVEIRA SILVA

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ANÁPOLIS/GO:
trajetória histórica e as abordagens educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias

Orientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

ANÁPOLIS-GO
2025

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA
BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Meire Borges de Oliveira Silva

E-mail meiresilva261173@gmail.com

Dados do trabalho

Título: A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ANÁPOLIS/GO:
trajetória histórica e as abordagens educacionais

(☒) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Em Educação,
Linguagem e Tecnologias (PPG/IELT)

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Local : Anápolis, 25/03/2025.

Assinatura do autor / autora

Assinatura do orientador / orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br MEIRE BORGES DE OLIVEIRA SILVA
Data: 25/03/2025 14:20:28 -0300
Verifique em: <https://validar.jf.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br SANDRA ELAINE AIRES DE ABREU
Data: 25/03/2025 13:41:03 -0300
Verifique em: <https://validar.jf.gov.br>

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica

a catalográfica	S586e	Silva, Meire Borges de Oliveira
A Educação de surdos na rede pública estadual de Ficha catalográfica Anápolis/GO [manuscrito] : trajetória histórica e as abordagens educacionais / Meire Borges de Oliveira Silva. - Anápolis, GO. 2025. 154f. : il.		
Orientadora: Profa. Dra.Sandra Elaine Aires de Abreu. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2025.		
Inclui bibliografia.		
1.Educação de surdos – Abordagens educacionais. 2. Educação – História – Anápolis(GO). 3.Escolas bilíngues. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH. I.Abreu, Sandra Elaine Aires de. II.Título.		
CDU 376.33(817.3Anápolis)(043)		

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH
CRB-1/2385

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ANÁPOLIS/GO:
trajetória histórica e as abordagens educacionais**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 19 de março de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás/UEG)

Orientadora / Presidente

Profa. Dr. Prof. / Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues (Universidade Estadual de Goiás/UEG)

Membro interno

Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros (Universidade Federal de Catalão (UFCAT) – Catalão/GO)

Membro externo

Anápolis-GO., 19 de março de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo, em primeiro lugar, a Deus, que é a razão de tudo e do meu existir, a Ele toda honra e todo louvor! A meu esposo Wellington José da Silva e meu filho Jonathas Borges de Oliveira Silva por todo carinho, apoio e incentivo que me ajudaram a perseverar nesse propósito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e o seu amor incondicional que me concedeu força, saúde, sabedoria e disposição durante esse estudo!

Agradeço imensamente ao meu pai Agenor de Oliveira Campos (*in memoriam*) e Neusalice Borges Campos, que abdicaram de tempo e projetos pessoais, para eu ter a oportunidade de estudar e a possibilidade de hoje chegar até aqui.

Em especial agradeço meu esposo Wellington José da Silva e meu filho Jonathas Borges de Oliveira Silva pelo carinho e paciência me encorajando e motivando a persistir nessa caminhada.

Agradeço de coração minha orientadora Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu pelo incentivo, pela paciência, pela confiança no meu trabalho, pela amizade, por compartilhar seus conhecimentos que despertaram em mim o gosto pela pesquisa em história da educação. Agradeço por todas as orientações e conselhos que culminaram no término dessa dissertação de forma prazerosa.

Agradeço à professora Dra. Olira Saraiva Rodrigues pelos valiosos feedbacks recebidos nos seminários de pesquisa (SEMIPE), pela orientação e pelo estímulo, que foram fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa. De igual forma, sou grata por sua disposição em participar da banca de qualificação e defesa.

Agradeço a professora Dra. Aparecida Maria Almeida, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pela importante contribuição como membro da banca de qualificação e defesa desta pesquisa. Sua análise criteriosa, sugestões enriquecedoras e credibilidade foram essenciais para o resultado deste trabalho.

Agradeço aos professores do PPG-IELT, que durante o curso contribuíram de forma significativa para o meu crescimento acadêmico e pessoal, compartilhando seus ensinamentos com dedicação.

Também agradeço aos meus amigos, que estiveram ao meu lado, me apoiando e contribuindo para essa conquista.

Enfim, muito obrigada a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho!

"As mãos rompem o silêncio e fazem a comunicação de
quem não ouve, mas vê, sente e se emociona.
"Giovanni "gio" Deniz.

RESUMO

SILVA, Meire Borges de Oliveira. **A Educação De Surdos Na Rede Pública Estadual De Anápolis/Go: trajetória histórica e as abordagens educacionais**. Ano 2025. Nº de páginas 134. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, Ano.

Este trabalho se insere na linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. Desse modo, apresenta uma investigação que tem como tema a história da educação de surdos na cidade de Anápolis/GO, na rede pública estadual. A questão central é: quais abordagens educacionais foram utilizadas na história da educação de surdos na cidade de Anápolis/Go, na rede pública estadual de educação? O objetivo geral: analisar as abordagens educacionais utilizadas na história da educação de surdos na cidade de Anápolis/Go, na rede pública estadual de educação. Os seguintes autores foram escolhidos para a base epistemológica da pesquisa: Godfeld (2002), Quadros (1997/2006), Fernandes (2015), Strobel (2008/2009), Perlin (2012), Skliar (2009/2015/2016), Sá (2010/2019). Em seguida, delimitou como espaço/tempo de investigação, a cidade de Anápolis. E como *locus* a rede pública estadual de ensino. E o objeto as abordagens educacionais, das quais destaca-se: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A metodologia da pesquisa foi a abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, a pesquisa apresenta pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Quanto às técnicas, apresentamos entrevistas e questionário. Esta dissertação se insere no campo da História da Educação que adota com concepção historiográfica a História Cultural. Analisaram-se Leis e Decretos referentes à educação especial e educação de surdos no Brasil e Goiás, também documentos da escola estadual Frei André Quinn, que se encontra extinta. A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro intitulado A Educação dos Surdos: Aspectos Históricos que retrata a educação dos surdos no mundo e no Brasil, o segundo capítulo: História das abordagens do ensino de surdos em Goiás e o terceiro capítulo com o título: História das abordagens do ensino de surdos em Anápolis. Percebe-se junto aos desafios vivenciados pelos surdos, muitas lutas e algumas conquistas como o direito linguístico de uso da sua língua, Libras. No entanto, a inclusão dos surdos ainda deixa a desejar. Eles continuam integrados à escola e não de fato incluídos, assim, almejam um ensino de qualidade que atenda suas especificidades linguísticas, o que é possível por meio de escolas bilíngues de surdos em que a língua de instrução é a Libras. Esse direito é adquirido por meio da Lei 14.191/2021, no entanto, ainda são poucos os espaços destinados a esse atendimento e há falta, também, de professores bilíngues capacitados para o ensino bilíngue de surdos. Goiás conta com apenas uma escola bilíngue de surdos que funciona na Associação dos Surdos de Goiânia. Nesse sentido, faz-se necessário conscientizar a população e o poder público da necessidade de garantia desse direito a comunidade surda brasileira, implantando as escolas ou classe bilíngues que atendam sua diferença linguística cultural, ampliando essa oportunidade para todo o território nacional e na cidade de Anápolis.

Palavras-chave: Educação de surdos; abordagens educacionais; escolas bilíngues; história da educação; Anápolis.

ABSTRACT

SILVA, Meire Borges de Oliveira. **The Education of the Deaf in the State Public School System of Anápolis/GO: Historical Trajectory and Educational Approaches.** Year 2025. Number of pages 134. Master's thesis in Education, Language and Technologies, State University of Goiás, Anápolis-GO, Year.

This work falls within the research line Education, School, and Technologies of the Graduate Program in Education, Language, and Technologies at the State University of Goiás. It presents an investigation on the history of deaf education in the city of Anápolis/GO, within the state public school system. The central question is: What educational approaches have been used in the history of deaf education in the city of Anápolis/GO, within the state public education system? The general objective is to analyze the educational approaches used throughout the history of deaf education in Anápolis/GO, within the state public education system. The following authors were chosen as the epistemological basis for the research: Godfeld (2002), Quadros (1997/2006), Fernandes (2015), Strobel (2008/2009), Perlin (2012), Skliar (2009/2015/2016), and Sá (2010/2019). The research defines its space/time of investigation as the city of Anápolis and its locus as the state public education system. The object of study focuses on the educational approaches, highlighting: oralism, total communication, and bilingualism. The research methodology follows a qualitative approach. Regarding procedures, it includes documentary and bibliographic research. The techniques used involve interviews and questionnaires. This dissertation belongs to the field of History of Education, adopting Cultural History as its historiographical perspective. Laws and decrees related to special education and deaf education in Brazil and Goiás were analyzed, as well as documents from Frei André Quinn State School, which is now closed. The dissertation is divided into three chapters. The first, titled Deaf Education: Historical Aspects, portrays deaf education worldwide and in Brazil. The second chapter, History of Deaf Education Approaches in Goiás, and the third chapter, History of Deaf Education Approaches in Anápolis, focus on regional aspects. Despite the challenges faced by the deaf community, their struggle has led to some achievements, such as the linguistic right to use their own language, Libras. However, deaf inclusion in schools still falls short. Deaf students continue to be integrated into schools rather than truly included, as they seek quality education that meets their linguistic specificities. This goal can be achieved through bilingual schools for the deaf, where the language of instruction is Libras. This right was established by Law 14.191/2021, yet there are still few institutions that provide this service, and there is a shortage of qualified bilingual teachers for deaf education. Goiás has only one bilingual school for the deaf, which operates within the Association of the Deaf of Goiânia. In this context, it is essential to raise awareness among the public and government authorities about the need to ensure this right for the Brazilian deaf community. Implementing bilingual schools or classrooms that address their linguistic and cultural differences is necessary, expanding this opportunity throughout the country, including in Anápolis.

Keywords: Deaf education; educational approaches; bilingual schools; history of education; Anápolis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - E. Huet 1822-1882	33
Figura 2 - Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos	35
Figura 3 - Sede o Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES – RJ	40
Figura 4 - Fachada da entrada da Escola Maria Lúcia de Oliveira.....	64
Figura 5 - Inauguração do Centro Educacional Bilíngue de Surdos do Estado de Goiás.....	72
Figura 6 - Professor Edson Franco Gomes	75
Figura 7 - Edson Gomes, imagem da apostila do INES e Fernando Valverde.....	79
Figura 8 - Inauguração do curso de libras em Goiânia	80
Figura 9 - Edson Gomes – o 1º instrutor surdo em Goiás	80
Figura 10 - Local onde funcionava o Curso Chaplin – Vila Nova – Goiânia – Go.....	81
Figura 11 - Prédio que abrigou a escola da APAE em Anápolis por 26 anos.....	84
Figura 12 - Sede atual da APAE em Anápolis – Go.....	84
Figura 13 - Grupo Escolar Frei André Quinn OFM.....	103
Figura 14 - Frei André Quinn	104
Figura 15 - Terapia da fala no CEMAD	106
Figura 16 - Alunos da Escola Frei André Quinn.....	109
Figura 17 - Coral em libras da Escola Frei André Quinn OFM.....	109
Figura 18 - Regina Maria Barbosa Spósito.....	116
Figura 19 - Regina Maria Barbosa Spósito com seus pais.....	120

LISTA DE TABELAS E QUADROS

1 – Tabela de referências bibliográficas comuns ao tema que foram analisadas	16
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASANA – Associação dos Surdos de Anápolis
ASG – Associação dos Surdos de Goiânia
ASIT - Associação de Surdos de Itumbiara
ASL - American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
ASMI - Associação de Surdos de Minaçu
ASRV - Associação de Surdos de Rio Verde
ASTRI - Associação de Surdos de Trindade
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CADA – Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp-INES – Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos.
CBIA - Centro Brasileiro de Infância e Adolescência
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFOP - Centro de Formação dos Profissionais em Educação
CEMAD – Centro Municipal de Atendimento a Diversidade
CENESP – Centro Nacional de Ensino Especial
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODA - Child of Deaf Adults (Filho de Pais Surdos)
D.A. – Deficiente Auditivo
dB – Decibéis - é a unidade de medida da intensidade do som e da perda auditiva.
DC-GO - Documento Curricular de Goiás
DEBASI – Departamento de Educação Básica
DEE – Departamento de Educação Especial
DESU - Departamento de Educação Superior
DETRAN - Departamento Estadual de Trânsito
DIPEBS – Diretoria de Políticas e Educação Bilíngue de Surdos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUNCAD - Fundação da Criança, do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NUPES - Núcleo de Pesquisas e Estudos para Surdos

OFM – Ordem dos Frades Menores

PPG-IELT - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

PUC-GO – Universidade Católica de Goiás

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria Estadual da Educação

SEE – Seção de Ensino Especial

SEE/GO – Serviço de Ensino Especial/ Goiás

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SIAP - Sistema Administrativo e Pedagógico

SUPEE – Superintendência do Ensino Especial

UEE – Unidade de Ensino Especial

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

WFD - World Federation of the Deaf (Federação Mundial de Surdos)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS	26
1.1 A Surdez, Identidade e Cultura Surda.....	26
1.1.1 Abordagem Oralista, Comunicação Total e Bilinguismo.....	30
1.2 A Abordagem Oralista <i>versus</i> Língua de Sinais na Educação dos Surdos: aspectos históricos.....	32
1.2.1 A Primeira Escola de Surdos no Brasil e Suas Abordagens Educacionais.....	35
1.2.2 A Implementação da Política de Educação Inclusiva no Brasil e a Educação dos Surdos.....	44
1.3 A Origem das Línguas de Sinais.....	47
1.3.1 Libras: avanços e retrocessos.....	51
1.3.2 As Lutas e Conquistas da Comunidade Surda.....	55
1.3.3 O Bilinguismo: a voz da comunidade surda.....	59
2 HISTÓRIA DAS ABORDAGENS DO ENSINO DE SURDOS EM GOIÁS.....	65
2.1 A Educação de Surdos em Goiás.....	66
2.1.1 A Chegada de Novas Abordagens para a Educação dos Surdos.....	69
2.2 Da Integração para a Inclusão.....	71
2.2.1 A Inclusão dos Alunos Surdos: rede regular ou escola bilingue?.....	74
2.3 A História da Associação de Surdos de Goiânia e a Escola Especial Elysio Campos.....	77
2.3.1 A História de Edson Franco Gomes: primeiro professor surdo de Goiás.....	80
3 HISTÓRIA DAS ABORDAGENS DO ENSINO DE SURDOS EM ANÁPOLIS.....	88
3.1 APAE e a Escola Maria Montessori.....	89
3.1.1 Histórico.....	89
3.1.2 As Abordagens Educacionais das Décadas de 1970 e 1990.....	90
3.1.3 O Processo de Integração e Inclusão Escolar em Anápolis.....	93
3.2 A Criação e Extinção da Escola Especial para Surdos Frei André Quinn- OFM.....	97
3.2.1 As Abordagens Educacionais na Escola Especial para Surdos.....	105

3.2.2 A História de Maria Regina: primeira professora surda de Anápolis- G.....	111
3.3 A Inclusão nas Escolas Estaduais de Anápolis e o Papel dos Intérpretes de Libras.....	116
3.3.1 Perfil dos Intérpretes de Libras.....	116
3.3.2 O Trabalho em Sala de Aula e a Valorização do Intérprete de Libras pelos Demais Profissionais da Escola.....	118
3.3.3 A Formação do Professor Regente e as Metodologias Educacionais para Alunos Surdos.....	122
3.3.4 Alunos Surdos na Inclusão <i>versus</i> Escolas Especiais Bilingues de Surdos	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE 1 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA.....	141
Entrevista com a Professora Marisa Espíndola Ex-Subsecretária de Educação na Regional de Anápolis.....	141
Entrevista com Edson Franco Gomes.....	141
Entrevista com a Professora Regina Maria Barbosa Spósito: primeira professora surda em Anápolis-GO.	142
Entrevista com Marcelo Mello Barbosa Ex-funcionário da Secretaria da APAE e Ex-professor da Rede Regular de Ensino.....	143
Entrevista com Cenira Lopes Nunes Ex-professora da APAE de Anápolis-Go.....	143
Entrevista com Renata Augusta R. A. Holanda Ex-professora da APAE de Anápolis e Atual Diretora da Instituição	144
Entrevista com Janete Lopes dos Santos Mesquita Ex-fonoaudióloga do CEMAD.....	144
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETES DE LIBRAS.....	146

INTRODUÇÃO

No universo da educação de surdos, delimitou-se como tema para esta dissertação a história e as abordagens educacionais voltadas para a educação de surdos em Anápolis/GO. O recorte temporal estabelecido abrange o período de 1969 a 2024.

O ano de 1969 foi escolhido como ponto de partida, por marcar a criação da primeira instituição educacional que recebeu os alunos surdos em Anápolis, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Já o ano de 2024 reflete o contexto atual, permitindo uma análise da forma como os surdos estão sendo educados atualmente, considerando a evolução histórica das abordagens educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Durante esse período, destaca-se que, além da APAE, foi criada em 1996, no contexto da política de integração, a Escola Frei André Quinn OFM, uma escola especial para surdos. No entanto, essa instituição foi fechada em 2001, em decorrência da implementação da política de educação inclusiva no Brasil.

A opção por focar na rede estadual de ensino deve-se ao fato de que tanto a APAE, em sua criação, quanto a Escola Especial para surdos estavam vinculadas à Secretaria Estadual de Educação.

A escolha do tema deu-se pela minha vivência com a comunidade surda e das experiências com alunos surdos nas escolas da rede pública estadual de ensino desde o ano de 2000, inicialmente como intérprete e posteriormente como professora de Libras.

Minha formação acadêmica e experiência profissional são marcadas pela atuação e desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, especialmente no atendimento à comunidade surda. O processo se deu com a formação inicial no curso técnico em magistério, que serviu como base para a compreensão inicial dos processos de ensino e aprendizagem, preparando-me para atuar de forma ética e técnica no ambiente escolar.

Aprofundando os estudos, concluí a graduação em Pedagogia (UniEVANGÉLICA), que me proporcionou uma base teórica para a análise crítica das práticas educativas, além de ampliar minha visão sobre os desafios da educação contemporânea.

Posteriormente, movida pelo estudo e prática de piano desde minha adolescência, cursei a graduação em Educação Artística – Habilitação em Música (UFG), essa área trouxe

contribuições relevantes para a aplicação de abordagens interdisciplinares, e através dela, ingressei-me no cargo de professora da rede pública estadual de ensino em Anápolis.

Na minha experiência de ensino, atuei como docente nas diversas fases da educação: básica, fundamental, ensino médio e superior. Trabalhei em escolas privadas, da rede municipal, da rede estadual e em escolas de música privada e municipal.

No intuito de contribuir efetivamente para a educação inclusiva, especializei-me em pós-graduações que incluem Educação Inclusiva e as áreas de Libras: Interpretação, Tradução e Docência da Libras.

Desde minha adolescência tive contato com a comunidade surda, contato esse que me trouxe à fluência na língua de sinais. Assim, participei da história da educação dos surdos de Anápolis, quando no ano de 2000, no processo de implantação da política de inclusão, fui solicitada pelos próprios surdos para atuar como intérprete de Libras na extinta “escola de surdos” Frei André Quinn OFM, sendo eu, a primeira intérprete de Libras educacional em Anápolis. Com a extinção das escolas especiais, continuei atuando nas escolas inclusivas como tradutora intérprete.

Por mais de duas décadas, tenho vencido desafios e conquistado aprendizados inestimáveis, trabalhando diretamente com alunos surdos, no papel de intérprete de Libras educacional, incluindo ensino fundamental, médio e superior.

Atualmente atuo como docente na rede estadual de educação e no curso de pedagogia da Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA e demais cursos da educação à distância dessa instituição, onde ministro disciplinas relacionados à educação inclusiva na formação de futuros docentes.

Cada aluno com quem tive contato trouxe histórias únicas que enriqueceram minha visão de mundo e reforçaram minha opinião sobre a educação dos surdos.

Acreditando que a educação é um processo de transformação, sigo em busca de novas formas de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, principalmente no que tange à comunidade surda.

Nesse sentido, senti a necessidade de aprofundar os meus estudos sobre a educação de surdos e, para tanto, optei por um curso de pós-graduação *stricto sensu*. Delimitei como campo de pesquisa a História da Educação. Após a definição do campo de pesquisa delimitei o tema (história da educação de surdos), fiz um levantamento bibliográfico e selecionei inicialmente as obras produzidas por autores que analisam a história dos surdos no Brasil e no mundo.

Desta forma, os autores selecionados foram: Godfeld (2002), Quadros (1997/2006), Fernandes (2015), Strobel (2008/2009), Perlin (2012), Skliar (2009/2015/2016), Sá (2010/2019).

Marcia Godfeld¹ estuda a história da educação dos Surdos desde quando eram afastados da sociedade, totalmente discriminados, e o processo de aceitação que aconteceu aos poucos, como a primeira escola de surdos de Paris, na França, fundada pelo abade L'Epée (1755), onde surge a metodologia gestual, ou seja, uso de língua de sinais, difundindo-se pela Europa e ao final do século XIX, sendo utilizada em todo o mundo.

Ronice Muller Quadros¹ em seu livro Educação de Surdos, aquisição da linguagem, a autora aborda as fases da educação de surdos no Brasil, com um discurso pautado em bases linguísticas, mostrando o bilinguismo como forma adequada de educar os surdos.

Eulália Fernandes² no livro Surdez e Bilinguismo, do qual é organizadora, relata no primeiro capítulo, junto de Claudio Manoel de Carvalho Correia, como acontece o processo de decodificação dos signos, como se modifica de acordo com o desenvolvimento da criança, acompanhando o processo de maturação linguística.

Karin Lilian Strobel,³ no livro As imagens do outro sobre a cultura surda, leva o leitor a uma refletir sobre como é vista a comunidade surda pela sociedade, como um povo diferente, usuários de uma língua visual, com identidade própria, dotada de cultura e valores que muitas vezes foram transmitidos por líderes surdos bem-sucedidos, por meio das associações de surdos.

¹ Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista UFSC e Sign Language & Linguistics, e intérprete de língua de sinais. A professora Ronice Muller é CODA, isto é, filha de pais surdos, assim um nome renomado em pesquisas a respeito da comunidade surda no Brasil, a história, a língua de sinais e metodologias de ensino e avaliação para surdos, com publicação de vários livros e artigos sobre esses temas.

² Eulália Fernandes, que Possui graduação em Letras pela Universidade Santa Úrsula (1973), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1977), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro ²(1984) e pós-doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguagem e Cognição, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, educação de surdos, linguagem, linguagem e cognição.

³ Karin Lilian Strobel é surda, professora, pesquisadora, ex-diretora da FENEIS, ex-diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS). Devido ao uso de um antibiótico muito forte, ficou surda aos 4 dias de vida. Durante quase 25 anos trabalhou como professora de surdos em escolas de surdos na cidade de Curitiba-Pr e por 10 anos fez parte de equipe pedagógico de DEE/SEED (Secretaria de Educação do Paraná). Doutora na área de educação em Universidade Federal de Santa Catarina,⁴ UFSC (bolsista CNPq), formada em pedagogia da UTP (Universidade Tuiuti do Paraná) e com especialização em área de surdez.

Gladis Perlin⁴ junto com Karin L. Strobel publica um artigo intitulado: “História cultural dos surdos: desafio contemporâneo”, nesse estudo baseado em pesquisas teóricas observou-se o papel que exerce a cultura surda, permeada pela construção da identidade, pela língua de sinais, pela pedagogia surda e mostra as experiências do “ser surdo”.

Carlos Bernardo Skliar⁵ é o organizador de dois volumes intitulados: Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos, em que, junto com outros autores, discute a educação bilíngue de surdos numa dimensão política como construção histórica, cultural e social dos surdos.

Nídia Regina Limeira de Sá⁶ é organizadora do livro com título: Surdos: Qual Escola? Os artigos deste livro analisam e discutem a questão: Qual a escola mais adequada para surdos? O livro fala dos questionamentos de profissionais e cientistas de diversas universidades que se juntam numa ideia: há grandes vantagens em escolas de surdos, e estas não podem ser negadas. Ao final, temos uma importante contribuição para a formulação de políticas públicas para esse segmento social.

As produções acima mencionadas contribuíram com a escrita da dissertação e foram fundamentais para a delimitação do tema e do objeto de estudo, pois permitiram identificar algumas lacunas sobre a educação de surdos, aspectos que já foram estudados e que ainda carecem de estudos, outros que ainda não foram pesquisados.

Desta forma, foi delimitado como espaço/tempo de investigação, a cidade de Anápolis, a partir do final da década de 1960, com a criação da APAE, até dias atuais. Em que pese a referida delimitação temporal, para uma melhor compreensão das questões formuladas foi necessário retroceder o tempo histórico circunscrito. A Escola Especial dos Surdos, Escola Frei André Quinn OFM, surge no contexto em que estava em vigor a Política de Integração, quando os alunos com deficiência começavam a frequentar a rede regular de ensino, começando a funcionar no ano de 1997 e sendo encerrada no ano de 2001, com a implantação da Política de Educação Inclusiva no Brasil.

⁴ Gladis Perlin foi a primeira surda a obter título de doutora no Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e Pós Doutorada em Educação (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente seguintes temas: Surdez e diferença, Cultura, Educação e Identidade.

⁵ Skliar é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pesquisador de “necessidades educacionais especiais, a surdez” e fundador do Núcleo de Pesquisas e Estudos para Surdos (NUPES).

⁶ Nídia Regina L. de Sá é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); bacharel em licenciada em Psicologia e mãe de surda.

Como *locus*, toma-se a rede pública estadual de ensino e tem-se como objeto as abordagens educacionais utilizadas na educação de surdos da cidade de Anápolis no período pesquisado, das quais destacam-se as principais: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Em um levantamento de estudos sobre surdos na plataforma CAPES, verificou-se que, entre os temas abordados em 61 dissertações de mestrado, no período de 2022/2023, **77% estão relacionados à educação de surdos**, abrangendo tópicos como formação de professores, intérpretes e práticas metodológicas de ensino. Outros **24% concentram-se na história dos surdos**, abordando aspectos como políticas públicas na educação e questões socioculturais e linguísticas. Dentro do grupo de dissertações voltadas à educação de surdos, apenas **20% exploram especificamente metodologias ou abordagens educacionais**, com maior destaque para a metodologia bilíngue.

Na análise de 59 teses de doutorado, no período de 2022/2023, constatou-se que **82% das pesquisas têm foco na educação de surdos**, enquanto **18% investigam a história dos surdos**. Entre os estudos voltados à educação de surdos, apenas **28% apresentam alguma inclinação para metodologias de ensino**, dentre essas, não foram encontrados trabalhos que investigassem especificamente as abordagens de oralismo, comunicação total ou bilinguismo, embora a maioria destaque o contexto escolar e a metodologia bilíngue como tema central.

Da mesma forma, observando-se estudos realizados nos últimos anos sobre surdos em duas universidades de Goiás, UEG e UFG, constatou-se que a maior parte das pesquisas se concentra na educação dos surdos. No entanto, não foi identificada nenhuma investigação específica sobre as abordagens: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Esses dados reforçam a relevância do presente trabalho, cujo foco é o estudo dessas abordagens ao longo da trajetória da educação de surdos na cidade de Anápolis.

Data da defesa Instituição e Programa	Título	Autor	Orientador
14-Mai-2015 (UEG) PPG-IELT	A Educação escolar de surdos na perspectiva bilíngue de uma escola especial	Silva, Georgia Clarice da	Curado, Maria Eugênia
12-Ago-2016 (UEG) PPG-IELT	Desenvolvimento de videoaula de ciências para estudantes surdos usuários da língua brasileira de sinais	Lima, Mariana Araguaia de Castro Sá	Valverde, Clodoaldo
14-Dez-2022 (UEG) PPG-IELT	Narrativas de pessoas surdas em famílias ouvintes: demandas linguísticas para educação inclusiva	Lopes, Bruno Rege	Reis, Marlene Barbosa de Freitas
15-Dez-2022 (UEG) PPG-IELT	O Silêncio por trás de uma tela: percepções de intérpretes educacionais de	Carmo, Livia Silveira do	Reis, Marlene Barbosa de Freitas

	libras no cenário pandêmico da COVID-19		
11-Abr-2018 (UEG) PPG-IELT	Quimlibras: objeto virtual de aprendizagem (ova) como instrumento de articulação entre a química e a libras/elis	Santos, Rayan Soares dos	<i>Valverde, Clodoaldo</i>
20-Mai-2021 (UEG) PPG-IELT	Cartografias existenciais de mulheres com deficiência auditiva e surdas trabalhadoras na cidade de Goiânia (GO)	Borba, Letícia	<i>Gonçalves, Ricardo Junior de Assis Fernandes</i>
14-Dez-2022 (UEG) PPG-IELT	Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural	Morais, Isadora Cristinny Vieira de	<i>Reis, Marlene Barbosa de Freitas</i>
30-Abr-2024 (UEG) PPG-IELT	Levantamento das línguas de sinais indígenas já catalogadas no Brasil	<i>Garcia, Gabriella Vanessa Gonçalves da Silva</i>	<i>Cândido, Gláucia Vieira</i>
14-Mar-2024 (UEG) PPG-IELT	Letramento (trans)mídia na educação de surdas: um estudo de caso na Universidade Estadual de Goiás	<i>Rodrigues, Karoline Santos</i>	<i>Rodrigues, Olira Saraiva</i>
28-Set-2015 (UFG) PPGLL/FL	Situação sociolinguística dos surdos e as políticas de ensino bilíngue em Goiás: libras na interação professor surdo-educando surdo	<i>Ribeiro, Elizabel Bernardes Atayde</i>	<i>Borges, Mônica Veloso</i>
28-Jul-2022 (UFG) PPGLL/FL	Crenças de professores surdos sobre o processo ensino-aprendizagem de português escrito para surdos	<i>Oliveira, Waléria Corcino de</i>	<i>Faria, Juliana Guimarães de</i>
18-Abr-2019 (UFG) PPGEO/IESA	O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica	<i>Santos Neto, Pedro Moreira dos</i>	<i>Bueno, Miriam Aparecida</i>
4-Mar-2016 (UFG) PPGED/RC	Práticas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos	<i>Silva, Wellington Jhonner Divino Barbosa da</i>	<i>Tartuci, Dulcéria</i>
18-Ago-2017 (UFG) PPGEL/RC	Elementos avaliativos em comentários de blogs de ensino de português para surdos sob a perspectiva do sistema de avaliatividade	<i>Oliveira, Lucas Floriano de</i>	<i>Almeida, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira</i>
19-Ago-2016 (UFG) PPGECM/PRPG	Sobre a ação mediada: intervenções pedagógicas no ensino de ciências para surdos em sala bilíngue	<i>Oliveira, Aline Prado de</i>	<i>Benite, Anna Maria Canavarro</i>
4-Dez-2015 (UFG) PPGPC/EMAC	A teatralidade do surdo na performance	<i>Araújo, Karla</i>	<i>Reinato, Eduardo José</i>
30-Mar-2017 (UFG) PPGLL/FL	A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos	<i>Silva, Claudney Maria de Oliveira e</i>	<i>Figueiredo, Francisco José Quaresma de</i>

	surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG		
7-Abr-2016 (UFG) PPGLL/FL	A situação de comunicação dos Akwê-Xerente surdos	<i>Barretos, Euder Arrais</i>	<i>Silva, Maria do Socorro Pimentel da</i>
16-Ago-2017 (UFG) PPGCC/INF	Eliciação, especificação e validação de requisitos de software com stakeholders surdos utilizando língua de sinais	<i>Silva, Antônio Carlos de Freitas</i>	<i>Rodrigues, Cássio Leonardo</i>

Fonte: organizado pela autora.

A educação de surdos em geral, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores na área da educação e da linguística, no Brasil e no mundo, principalmente pela sua especificidade linguística, visto que os surdos se utilizam da língua de sinais como meio de comunicação e expressão, sendo ela, elemento fundamental para a comunicação e o aprendizado dos surdos.

A comunidade surda brasileira tem lutado e ganhado ‘voz’, manifestando a escolha da forma em que querem ser educados. Esse tema tem intrigado educadores, pesquisadores e participantes da comunidade surda. O foco desse estudo está nas abordagens educacionais utilizadas na educação dos surdos, assim surge a necessidade de investigar e conhecer essas abordagens e suas aplicações na educação dos surdos na cidade de Anápolis/GO., um tema do qual ainda não há conhecimento de que já tenha sido pesquisado.

Diante disso, estabelece-se como questão central: quais as abordagens educacionais foram utilizadas na história da educação de surdos na cidade de Anápolis/Go na rede pública estadual de educação? O objetivo geral é analisar as abordagens educacionais utilizadas na história da educação de surdos na cidade de Anápolis/Go na rede pública estadual de educação.

Os objetivos específicos são: 1. Descrever as abordagens educacionais usadas na história da educação dos surdos; 2. Explicar a história da educação dos surdos em Goiás e o uso das abordagens educacionais e 3 - Analisar o processo educacional dos surdos em Anápolis na rede estadual de educação e as abordagens utilizadas.

A metodologia da pesquisa utilizada foi a abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2002), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podendo ser reduzidos à operacionalização de variáveis,” assim, adotou-se como meios de investigação a pesquisa e análise documental e a pesquisa bibliográfica. Os dados foram complementados por meio de entrevistas e questionário, logo após o projeto de

pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG, identificado com CAAE 79117524700008113.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”, dessa forma a pesquisa bibliográfica foi realizada através do levantamento de obras publicadas e compatíveis com os objetivos propostos para esta investigação. Nesse sentido, foi selecionado o maior número possível de material de acordo com o tema proposto, ou seja, o que envolve a educação e a história da educação dos surdos.

Desta forma, foram elaborados os fichamentos das obras selecionadas com o objetivo de identificar e registrar os conteúdos pertinentes à pesquisa, além de terem sido estabelecidos comentários acerca das obras.

Esta dissertação se insere no campo da História da Educação que adota como concepção historiográfica a História Cultural, que nas últimas décadas passou por uma renovação, estabelecendo novos objetos, novas temáticas e novas fontes de pesquisas. Neste paradigma, considera-se como fonte qualquer vestígio deixado pelo homem. Isso refletiu nas fontes que foram selecionadas para a escrita da dissertação.

“A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke e André, 1986, p.38).

Os documentos utilizados para a análise foram: o decreto n. 9.198, de 12 de dezembro de 1911, Lei do Estado de Goiás n. 926, de 13 de novembro de 1953, Lei do Estado de Goiás n. 10.160 de 09 de abril de 1987, a Constituição Brasileira (1988), Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, a Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei nº 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, Lei n.º 12.319/2010, Lei nº 14.191/2021, a Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015, que dispõe sobre a educação bilíngue para surdos no município de Goiânia.

Os documentos da escola estadual Frei André Quinn, que se encontra extinta, foram escaneados e analisados. Dentre eles estão atas de reuniões de funcionários, documentos de encaminhamentos de alunos surdos para matrícula, relatórios de atendimentos com fonoaudiólogas, psicólogas e psicopedagogo, diários de classe, atividades de nivelamento de alunos e livro ponto de funcionários.

Os dados foram complementados com entrevistas e aplicação de questionário.

Foram entrevistadas as seguintes pessoas, cujas referências no texto serão mostradas conforme abaixo:

- 1) Cenira Lopes Nunes, professora aposentada da APAE de Anápolis.
- 2) Edson Franco Gomes, primeiro professor surdo de Goiás.
- 3) Janete Lopes dos Santos Mesquita, ex-fonoaudióloga do CEMAD.
- 4) Marisa Mota da Silva Espíndola, ex-subsecretária de educação estadual de Anápolis.
- 5) Marcelo Mello Barbosa funcionário aposentado da APAE de Anápolis.
- 6) Regina Maria Barbosa Spósito, primeira professora surda de Anápolis.
- 7) Renata Augusta R. A. Holanda, professora aposentada da APAE de Anápolis.

Todas as pessoas entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo o uso de suas imagens, gravação de voz e o uso de seus nomes reais na dissertação.

Foi aplicado um questionário para os intérpretes de Libras que atuam nas escolas inclusivas da rede estadual de educação no município de Anápolis, buscando identificar os desafios e anseios enfrentados na atuação de sua profissão diante da política de inclusão. 12 intérpretes responderam ao questionário. Eles estão identificados na dissertação numerados de 1 a 12.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro intitulado A Educação Dos Surdos: Aspectos Históricos em que é contada a história da educação das pessoas surdas no mundo e no Brasil, como surgiram as primeiras instituições que educaram surdos, a história da primeira escola de surdos no Brasil, tendo como objetivo descrever as abordagens educacionais usadas na história da educação dos surdos; bem como o surgimento das línguas de sinais, seu reconhecimento no Brasil pela Lei 10.436/2002, as lutas e conquistas da comunidade surda, principalmente por uma educação que atenda suas especificidades linguísticas, o que é garantido pela Lei 14.191/2021, que dispõe de uma educação bilíngue para os surdos, tendo como língua de instrução a língua de sinais.

O segundo capítulo tem como título História das abordagens do ensino de surdos em Goiás e conta a história das primeiras instituições educacionais dos surdos que surgiram primeiramente na capital do Estado, em Goiânia, a difusão da língua de sinais por todo o Estado, tendo como objetivo explicar a história da educação dos surdos em Goiás e o uso das abordagens educacionais.

O terceiro capítulo, com o título História das abordagens do ensino de surdos em Anápolis, relata sobre o acolhimento dos surdos no Asilo São Vicente, a primeira instituição

com visão educacional a atender os surdos anapolinos, as fases de segregação, integração e inclusão, tendo como objetivo analisar o processo educacional dos surdos em Anápolis na rede estadual de educação e as abordagens utilizadas.

1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Este capítulo apresenta um relato histórico da trajetória educacional das pessoas surdas tanto no contexto mundial como no Brasil e tem como objetivo descrever as abordagens educacionais usadas na história da educação dos surdos. Dentre as abordagens destacam-se o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Além disso, será abordada a história das línguas de sinais, sua origem, o processo de aceitação, destacando as lutas e conquistas da comunidade surda, pelo reconhecimento de seu direito linguístico, o qual foi garantido por meio da oficialização da língua brasileira de sinais, Libras, no ano de 2002.

Exploraremos também a origem da educação dos surdos no Brasil, os impactos do oralismo e seu insucesso, assim como a esperança depositada por educadores surdos na criação de escolas bilingues. Essas escolas são vistas como fundamentais para garantir o contato entre os surdos e seus pares, promovendo o desenvolvimento de sua cultura, identidade e, sobretudo, o uso pleno de sua língua.

A Surdez, identidade e cultura surda

Neste item, abordaremos os conceitos de "surdo", "surdo-mudo" e "deficiente auditivo", além de esclarecer aspectos relevantes da cultura surda.

É comum que muitas pessoas confundam ou considerem esses termos sinônimos. No entanto, cada um possui um significado específico e é utilizado em diferentes contextos.

Muitas vezes, percebe-se um certo desconforto em usar o termo "surdo", por ser erroneamente associado a um tom pejorativo. Por essa razão, algumas pessoas preferem dizer "deficiente auditivo", acreditando que isso suaviza a condição de surdez. Entretanto, o termo

"deficiente auditivo" implica a ideia de um problema ou falha relacionada à audição, caracterizando a "falta de ouvir" (Gesser, 2009).

Além disso, é importante destacar que a terminologia empregada está diretamente ligada à percepção social e cultural da surdez, sendo fundamental compreender e respeitar as identidades e preferências das pessoas surdas.

Surdez é a privação de audição, podendo ser congênita ou adquirida. A surdez congênita ocorre antes do nascimento, dentre suas causas, pode ser citado o período gestacional, quando a mãe contrai doenças como Rubéola, Sífilis, Toxoplasmose, Citomegalovírus, ou até mesmo, quando há problemas relativos ao parto, geralmente com uso de fórceps (Gesser, 2009).

A surdez congênita acompanha a pessoa por toda a vida, não há cura. A surdez adquirida acontece após o nascimento, através de sequelas de doenças como Meningite, Sarampo, Caxumba, Otites mais graves, uso de antibióticos ou outros medicamentos, além de traumatismos por acidentes e quedas. O grau de surdez pode ser de leve a profundo. São medidos por decibéis: normal até 25dB, leve de 26 a 40 dB, moderada de 41 a 55 dB, severa de 56 a 70 dB e profunda quando é maior que 91 dB (Gesser, 2009).

Os surdos podem ser compreendidos a partir de duas perspectivas distintas: a visão terapêutica e a visão cultural-antropológica. A visão terapêutica, ainda amplamente adotada, concentra-se na busca pela "cura" da surdez, focando na perda auditiva como um problema a ser resolvido. Essa abordagem propõe intervenções como a fonoterapia, com o objetivo de ensinar os surdos a "falar", integrando-os a um padrão considerado "normal".

Por outro lado, a visão cultural-antropológica enxerga os surdos não como deficientes, mas como indivíduos diferentes, totalmente capazes de exercer sua cidadania de forma digna. Essa perspectiva valoriza a língua de sinais como um meio legítimo de comunicação e expressão, permitindo que os surdos convivam e participem ativamente da sociedade sem que sua condição seja vista como uma limitação (Sá, 2019).

Atualmente, ainda é comum os termos surdez e deficiência auditiva serem confundidos, como sendo sinônimos, no entanto trata-se de situações distintas e que podem ser percebidas patologicamente ou culturalmente. Deficiência auditiva é um termo mais usado por profissionais da saúde, tendo o enfoque numa patologia, um problema que precisa ser resolvido (Gesser, 2009).

Quando uma perda de audição é leve ou moderada, há tentativas de correção com uso de aparelhos auditivos, o que possibilita a pessoa compreender alguns sons, ler lábios, interagir e conviver com pessoas ouvintes, mas, isso depende muito de cada caso e da adaptação da pessoa com deficiência auditiva. “No caso de surdos profundos, de nascença, o que se obtém

ao fazer uso de aparelhos auditivos são apenas ruídos fortes, que são muito desagradáveis” (Gesser, 2009, p.74).

Dessa forma, o termo "surdo" refere-se àqueles com ausência total de audição, para os quais o uso de aparelhos ou intervenções cirúrgicas não é eficaz. Esses indivíduos encontram formas de interação e convivência dentro de comunidades onde compartilham experiências semelhantes, utilizando como principal meio de comunicação a língua de sinais, uma língua visual e plenamente funcional.

Já na perspectiva socioantropológica, pesquisadores compreendem a surdez a partir de uma experiência predominantemente visual. A surdez passa a ser pensada como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural das comunidades surdas. Esta perspectiva busca afastar-se de concepções ligadas à patologização do surdo, propondo que a surdez seja vista como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência (Rocha; Oliveira; Reis, 2016, p. 31).

Nesse contexto, a surdez não é vista como uma deficiência, mas como uma diferença, sendo um problema para a sociedade ouvinte e não para a pessoa surda. Infelizmente a maioria das pessoas ainda enxergam os surdos com um olhar de “incapacidade” de “imperfeição” de uma “falha”, dentro de um discurso de normalização, sem perceber suas capacidades (Gesser, 2009).

A resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais (Lóide; Melo; Fernandes, 2015, p. 114).

Outra questão é o termo “surdo-mudo” que ainda é usado atualmente, pela mídia, e pela sociedade em geral, em que desconhece o fato de que o surdo não é mudo, pois as pessoas surdas têm o seu aparelho fonador preservado e não pronunciam palavras pelo fato de não ouvir, o que torna muito difícil o uso da voz para comunicação (Gesser, 2009).

Alguns surdos, ao realizar fonoterapias, podem usar a fala, oralmente, porém isso exige muito esforço, dedicação e paciência. Por isso preferem o uso da língua de sinais como meio de comunicação e expressão. Assim, nos referimos a eles corretamente como surdos, pois é assim que gostam de ser chamados (Gesser, 2009).

Apesar de convivemos socialmente, os surdos têm uma cultura e identidade própria, que os difere dos ouvintes, principalmente pelo uso da língua, língua essa definida como língua gesto-visual, enquanto nós, ouvintes usamos uma língua oral.

A cultura surda é marcada pelo contato com pares iguais, surdos que aprendem com outros surdos, eles veem o mundo de forma peculiar e desenvolvem habilidades de se adaptar

ao meio, substituindo a audição pela visão. Como exemplo as campainhas luminosas, a vibração do despertador, chamadas de vídeo por diversos aplicativos etc.

Desta forma, ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditivo o que faz com que as culturas não se misturem, o surdo se vê diferente e não deficiente (Skliar, 2016, p. 56).

Os surdos sempre lutaram muito para garantir o direito de serem diferentes, de manterem sua língua e de serem respeitados pela sua diferença. Toda a luta da comunidade surda em assumir sua identidade, em poder compartilhar com os ouvintes a sua cultura e, a partir dela, manter sua língua de sinais em todos os espaços da sociedade revela que tudo isto, que todo o sofrimento vale a pena (Perlim; Stumpf 2012, p. 155).

Sendo assim, quando se fala do surdo no âmbito cultural da diferença, principalmente linguística, o olhar sobre ele é diferenciado, deixando de focar um “problema” ou “defeito”, a falta da audição, para evidenciar suas capacidades. Nessa perspectiva, a cultura ouvinte é constituída de signos auditivos, enquanto a cultura surda é visual, sendo os surdos os usuários da língua de sinais (Rocha; Oliveira; Reis, 2016, p. 38).

Quanto às identidades surdas, segundo Perlin (2016), elas se divergem sendo a primeira, **a identidade surda**: presente no grupo de surdos que se comunicam de forma visual, ou seja, usuários da língua de sinais. Essa identidade recria a cultura visual, reclamando a história e a alteridade surda. Esse grupo de surdos preferem conviver e estar juntos de outros surdos, conscientes de sua diferença e necessitando de recursos totalmente visuais.

Identidades surdas híbridas: São os surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Esse grupo de surdos conhecem a estrutura do português falado e o usam como língua. Fazem a captação de uma comunicação de forma visual, passam para o português que foi sua primeira língua e depois para língua de sinais.

Identidades surdas de transição: nesse grupo estão os surdos que estiveram ‘presos ao mundo ouvinte’, sem contato com os surdos, e de repente passam a conviver com a comunidade surda, como geralmente acontece com a maioria dos surdos. Mesmo convivendo com os surdos, essa transição deixa marcas da representação da identidade nas diferentes fases da sua vida, percebíveis em sua identidade em reconstrução.

Identidade surda incompleta: são os surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista. Há a tentativa de reprodução da identidade ouvinte, difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem resistir a esse poder. O surdo nega a identidade surda, e existe uma representação da identidade ouvinte como sendo superior. Existe casos de surdos assim,

aprisionados pela família, que nunca tiveram contato com outros surdos, sem escolhas ou capacidade de decisão própria.

Identidades surdas flutuantes: são surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esses surdos querem ser ouvintizados a qualquer custo. Eles desprezam a cultura surda, não se comprometem com a comunidade surda.

Há muitos casos de surdos assim, que não conseguem estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação, e não interagem com a comunidade surda por falta da língua de sinais, assim o sujeito surdo constrói sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades.

Enfim, percebemos que os surdos também se diferem entre eles por vários fatores como em relação ao tempo em que aconteceu sua surdez, ao ambiente em que foram criados, quanto à visão de suas famílias, a oportunidade que tiveram de interação com a comunidade surda e o contato com a língua de sinais.

1.1.1 Abordagem oralista, comunicação total e bilinguismo

A história da educação dos surdos é marcada por três abordagens educacionais principais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Anteriormente à política de inclusão, as escolas especializadas para surdos, adotavam a abordagem oralista, que consistia em desenvolver a fala, por meio de treino e leitura labial, sendo essa, a condição única para que os surdos fossem aceitos socialmente. Havia determinações, como por exemplo, que somente os surdos que conseguiam falar tivessem direito de receber herança. (Strobel, 2009).

No Brasil é constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal, pois há uma discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável (Brasil, 2004).

Em seguida, foi usada a abordagem mista, também chamada de comunicação total ou bimodalismo, que consistia numa mistura de fala e língua de sinais; porém, ambos os métodos,

foram muito insuficientes na forma de educar os surdos no Brasil. Adeptos da comunicação total acreditam que o oralismo puro não assegura o desenvolvimento pleno da criança surda.

Essa abordagem educacional consistia no uso simultâneo de língua de sinais, oralização, gestos, mímicas, ou seja, o uso de qualquer recurso linguístico, como língua de sinais, a oralização, códigos manuais, usados de forma simultânea tudo que pudesse favorecer o desenvolvimento do aluno surdo, focando na tentativa de os fazer falar e os tornar “normais” (Goldfeld, 2002).

Nesse contexto, a língua de sinais não é usada com sua estrutura adequada, pois a comunicação total não privilegia o fato de esta ser uma língua natural, assim cria recursos artificiais para facilitar a comunicação com os surdos numa mistura de gestos e oralização (Goldfeld, 2002).

No oralismo, os surdos cresciam fracos em sinais, a oralização era perfeita, mas não conheciam profundamente as palavras. Decoravam as palavras, não conheciam o que estavam falando. [...] A comunicação total deu um pouco mais de língua de sinais, mas as mãos ainda estavam muito confusas, muito trancadas... não combinava a fala com as mãos: era um problema... (Skliar, 2016, p. 172).

O bimodalismo pode diminuir o bloqueio de comunicação enfrentados pelos surdos, sendo benéfico ao desenvolvimento da criança surda, é o que acredita a comunicação total que mostra uma eficácia melhor que o oralismo, visto que utiliza de meios visuais de comunicação, no entanto, a língua de sinais não é usada adequadamente, como língua natural de expressão e comunicação de um povo. Nesse sentido, a língua de sinais e o português não podem ser usados simultaneamente pois possuem estruturas linguísticas diferentes, impossíveis de serem processadas juntas pela nossa capacidade neurológica (Goldfeld, 2002).

Na sequência surge o bilinguismo, com o reconhecimento da língua de sinais como uma língua, começa se expandir na Europa chegando ao Brasil por volta de 1990, que consiste em resgatar o direito de a pessoa surda ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, respeitando a sua condição sociolinguística, considerando seu desenvolvimento pleno como ser bicultural tendo um processo psicolinguístico normal (Brasil, 2004).

A abordagem bilingue é garantida com o Decreto 5.626/2005, capítulo VI, art. 22, II, devem ser organizadas:

Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da

singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

A proposta da abordagem educacional bilíngue para surdos é que a língua portuguesa seja ensinada como uma segunda língua. Assim, a habilidade de aquisição do português como segunda língua, pelas crianças surdas, acontece através das experiências naturais que já experimentaram com a Libras (Quadros, 1997).

A abordagem bilíngue traz importantes mudanças para a educação dos surdos, sendo que enfatiza a acessibilidade linguística da língua brasileira de sinais, libras, ao aluno surdo e o direito dele de receber todas informações em libras. De acordo com o Decreto 5.626/2005, Artigo 22, § 1º, “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005).

1.2 A abordagem oralista *versus* língua de sinais na educação dos surdos: aspectos históricos

A educação dos surdos tem início na Europa no século XVI, em 1500. O médico filósofo Girolamo Cardano (1501-1576) reconhecia a potencialidade do surdo para a razão, afirmava que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita[...] e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos (Strobel, 2009, p. 19).

Por volta de 1550, o monge espanhol, Pedro Ponce de León (1520-1584) educou dois fidalgos espanhóis que nasceram surdos, e pertenciam à família de Velasco que confiou os dois rapazes ao convento de San Salvador de Oña. Sua metodologia baseava-se na dactilologia, escrita e oralização. Na época era tradição guardar segredo sobre os métodos de educar os surdos, e embora Ponce de León tenha criado uma escola para professores de surdos, seu método caiu no esquecimento, pois ele não publicou nada durante sua vida (Strobel, 2009, p. 20).

No século XVIII, Na França, em Paris, o Institution Nationale dê Sourds-Muets (Instituto Nacional dos Surdos-Mudos) foi fundado em 1755 pelo abade Charles-Michel

de L'épée, o precursor no uso de Língua de Sinais na educação dos surdos. Outro destaque foi o médico francês, Jean-Marie Gaspard Itard, (1775-1838), que trabalhou 38 anos no referido instituto. Suas pesquisas se referiam a cura da surdez e posteriormente, no desenvolvimento da fala (Strobel, 2009).

Em 1760, Thomas Braidwood (1715-1806) fundou a primeira escola para surdos na Inglaterra, ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial (Strobel, 2009).

Na Alemanha, em 1778, em Leipzig, Samuel Heinicke (1727-1790), um pastor protestante, fundou a primeira instituição de ensino para surdos, sendo considerado o 'pai do oralismo', embora relatos históricos afirmarem que o oralismo tenha começado anteriormente na Holanda, pelo Suíço Jean Conrad Amman (1669-1724), que publicou o livro *Surdos Loquens* (Surdos Falando) em 1692. Junto a sua metodologia oral, Heinicke usava alguns sinais e o alfabeto digital com o objetivo de desenvolver a fala. (Strobel, 2009).

O americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) viajou por toda a Europa a procura de ajuda para uma menina surda de 8 anos, filha de um vizinho, não confiando no método oral para educar os surdos, convidou um surdo francês Laurent Clerc, ex-aluno do Instituto de Paris, para juntos abrirem a primeira escola para surdos nos Estados Unidos, o que ocorreu em 1817, e tinha o nome *The Connecticut Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb*, que recebeu surdos de toda parte do país, educando com a língua de sinais. Em 1864, o filho de Gallaudet, de nome Edward, fundou a Gallaudet University (Strobel, 2009).

Os resultados obtidos no Instituto de Paris, fizeram com que toda Europa procurasse aprender a metodologia gestual como modelo para educar as pessoas surdas. Desse modo, a Língua Gestual já havia se expandido por mais de um século de sucesso na comunidade surda, quando, ocorreu o Congresso de Milão em 1880, na Itália, que mudou a forma de educar os surdos, onde após três dias de debates, ouvintes decidiram que a abordagem usada na educação dos surdos seria o oralismo puro. “Nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos. Houve a tentativa de extinguir a língua de sinais” (Strobel, 2009, p. 33). Assim, a língua gestual foi proibida mundialmente.

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. (Strobel, 2009, p. 33).

Após o congresso mundial em Milão, sob a influência da Alemanha, defensora da abordagem oral, que propunha fazer com que os surdos desenvolvessem a ‘fala’ para que fossem aceitos socialmente e a França, defensora da abordagem gestual, método usado no instituto criado pelo abade l’Épée, a qual não teve direito de voto, foi decidido que a melhor forma de educação para surdos no mundo seria o oralismo (Goldfeld, 2002).

Como já mencionado, uma das regras do congresso era que somente pessoas ouvintes podiam votar, sendo que já havia associações de surdos, e muitos professores surdos oriundos do Instituto de Paris (Strobel, 2006). “Naquele momento, acreditava-se que o surdo poderia se desenvolver como os ouvintes aprendendo a língua oral. O aprendizado dessa Língua passa a ser o grande objetivo dos educadores de surdos” (Goldfeld, 2002, p. 31).

Vários países foram signatários dessa modalidade de ensino, apenas os Estados Unidos e Grã-Bretanha foram contra o oralismo, havia professores surdos no Congresso de Milão que foram impedidos de votar, sendo permitido apenas o voto dos ouvintes. Embora não houvesse representantes brasileiros nesse congresso, os rumores do oralismo chegaram até o Brasil, impondo o oralismo na educação dos surdos. Assim, as escolas de surdos tinham foco na abordagem clínico-terapêutica, que insistiam na cura da surdez, na correção da fala, que solucionasse o problema de comunicação com os ouvintes. Aprender a falar era mais importante que aprender a ler e escrever. (Sá, 2010).

Considerando o surdo um deficiente auditivo que necessita de cura ou ser ‘normalizado’, recuperado e a utilização da língua de sinais o levaria a acomodação e desmotivação da fala, sendo condenado a viver numa subcultura. Ainda hoje, encontramos profissionais ouvintes que ainda defendem que os surdos precisam enfrentar o mundo por meio da fala, da audição, sendo como os demais, sendo o som a única forma de compreensão da realidade, confundindo a capacidade para a linguagem com a capacidade para a fala, mantendo o controle social sobre a vida dos surdos (Sá, 2010, p. 315).

Apesar da proibição da língua de sinais, nas instituições educacionais e a imposição do oralismo, os surdos não deixaram que sua língua desaparecesse e continuavam sinalizando escondidos nos espaços onde não eram vigiados, mantendo-a viva até hoje (Brasil, 2004).

O oralismo dominou o mundo até a década de 1970, quando Willian Stokoe (1919 – 2000) publicou o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, mostrando que a ASL é uma Língua como qualquer língua oral, composta com todas as características de língua. Nesse contexto, surgiram várias pesquisas sobre a língua de sinais e seu uso na educação dos surdos, que, junto ao insucesso do oralismo, surge abertura para nova metodologia de ensino (Goldfeld, 2002).

1.2.1 A primeira escola de surdos no Brasil e suas abordagens educacionais

No Brasil, a escola de surdos teve início no século XIX, no Rio de Janeiro com a criação do colégio de “surdos-mudos”, pelo francês Eduard Huet⁷ que era surdo. A unidade de ensino começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio M. De Vassimon no modelo privado (INES, 2008).

Para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil. Para as meninas, eram as mesmas regras, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis (INES, 2008).

E. Huet 1822-1882



Figura 1- Fonte: <https://gw.geneanet.org/adamshuet?lang=en&n=huet&p=adolphe+>

Em abril de 1856, Huet escreveu uma carta à comissão responsável por acompanhar o trabalho do instituto, explicando as condições da instituição, ou seja, dificuldades financeiras, que embora já havia tido subvenção do governo para ajudar na manutenção da escola, ainda necessitava de muita ajuda para se manter. Também mencionou que o local não tinha espaço

⁷ Nascido em 1822, em Paris, **E. Huet** pertencia a uma família da nobreza na França, por isso tinha o título de conde. Ele sempre teve acesso à melhor educação da época. Ainda adolescente Huet falava português, alemão (além do francês). Com a idade de apenas 12 anos, E. Huet teve sarampo e, devido a essa enfermidade, acabou ficando surdo. Mesmo depois, ele conseguiu aprender espanhol e começou a estudar no Instituto Nacional de Surdos de Paris. Huet conquistou a formação de professor. Depois disso, enquanto atuava na França, ele recebeu o cargo de diretor do Instituto de Surdos de Bourges. Em 1855 Huet mudou-se para a Corte de Portugal no Brasil, graças a um convite feito pelo Imperador Dom Pedro II. O objetivo do Imperador consistia em fundar um instituto que atendesse as pessoas surdas no Brasil. (<https://academiadelibras.com/blog/ernest-huet/>)

suficiente (era apertado). Desta forma, solicitou uma instalação definitiva para o instituto, (INES, 2008).

Enquanto aguardava o resultado da petição do auxílio pecuniário, os recursos para o funcionamento vinham de donativos da comissão inspetora, do convento do Carmo, do mosteiro de São Bento e das matrículas particulares ou subvencionadas pelo imperador (INES, 2008, p. 33).

Após um ano e meio, as solicitações feitas por Huet foram atendidas por meio da Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857,⁸⁸ sendo essa data considerada como dia da fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos do Brasil. O instituto foi transferido para uma casa maior localizada no morro do Livramento, o contrato de aluguel foi feito para três anos (dois contos de réis ao ano) e pago pelo mosteiro de São Bento e pelo convento do Carmo. (INES, 2008).

O colégio funcionava em regime de internato, primeiramente para meninos e em 1932 foi criada uma ala para meninas, havia uma pensão anual que assegurava moradia, alimentação e educação. Recebiam no internato, surdos de vários Estados do Brasil, com o objetivo de oferecer educação intelectual, moral e religiosa. Juntamente com os estudos, os surdos participavam de oficinas profissionalizantes como sapataria, tipografia, marcenaria, alfaiataria, artes plásticas e oficinas de costura e bordados para as meninas (INES, 2008).

As disciplinas ministradas na escola eram Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã (INES, 2008).

O professor Huet chegou ao Brasil trazendo consigo a língua de sinais francesa, abordagem usada no instituto, que aos poucos foi se transformando, adquirindo características próprias, tornando-se assim a língua brasileira de sinais, sendo espalhada pelo Brasil, através dos alunos surdos ao retornarem para os seus Estados de origem quando concluíam seu curso (INES, 2008).

Huet permaneceu pouco tempo a frente do instituto, em 11 de dezembro de 1861 por meio de um contrato, cedeu os direitos administrativos do instituto ao governo imperial. Em troca ele pediu uma indenização e uma pensão anual, visto ter sido o criador da primeira escola de surdos no Brasil. Com a saída de Huet, a direção do instituto ficou temporariamente encarregada ao frei João do Monte do Carmo, na ocasião o colégio contava com 17 alunos (Cabral, 2019).

⁸⁸ O dia nacional do surdo é comemorado dia 26 de setembro, devido essa ser a data de fundação do INES.

Em 1868, foi designado por Fernando Tôrres, ministro do Império, ao chefe da Seção da Secretaria de Estado, Dr. Tobias Rabello Leite, que fizesse um relatório sobre as condições do instituto. Nesse relatório foi constatado que não havia ensino no estabelecimento, mas apenas uma casa que servia de asilo aos surdos. Logo o diretor Manoel de Magalhães Couto foi exonerado e, em seu lugar, assumiu como diretor interino, Dr. Tobias, que ficou na direção até 1872, quando se tornou diretor efetivo, permanecendo até sua morte em 1896 (INES, 2008).

O novo diretor implementou mudanças no instituto visando melhorias, uma das metas era o ensino profissionalizante, pensando na subsistência do aluno quando concluísse seus estudos. O foco era o ensino agrícola, dessa forma, mandou preparar o terreno ao lado da instituição onde foi feita uma horta para que os alunos desenvolvessem uma atividade econômica (INES, 2008).

“Em sua opinião, o objetivo dos Institutos de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitasse a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez” (INES, 2008, p. 34).

Tobias acreditava que deveriam ser criados outros institutos de surdos nas demais províncias, o que não aconteceu. Ele fez a tradução dos livros franceses usados no instituto de surdos de Paris, e em 1871 traduziu para o português o livro de Gabel, *Methode pour Enseigner aux Surds-Muets*, que foi publicado. Naquela época, 500 exemplares foram distribuídos às províncias de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás, buscando auxiliar os professores primários que possivelmente tivessem alunos surdos (INES, 2008).

Em 1875, outra obra relevante foi publicada: a Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos, onde, na apresentação, o diretor dr. Tobias mostra seu objetivo de difundir a Linguagem dos Sinais, “meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos” (INES, 2008, p. 41).

Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos

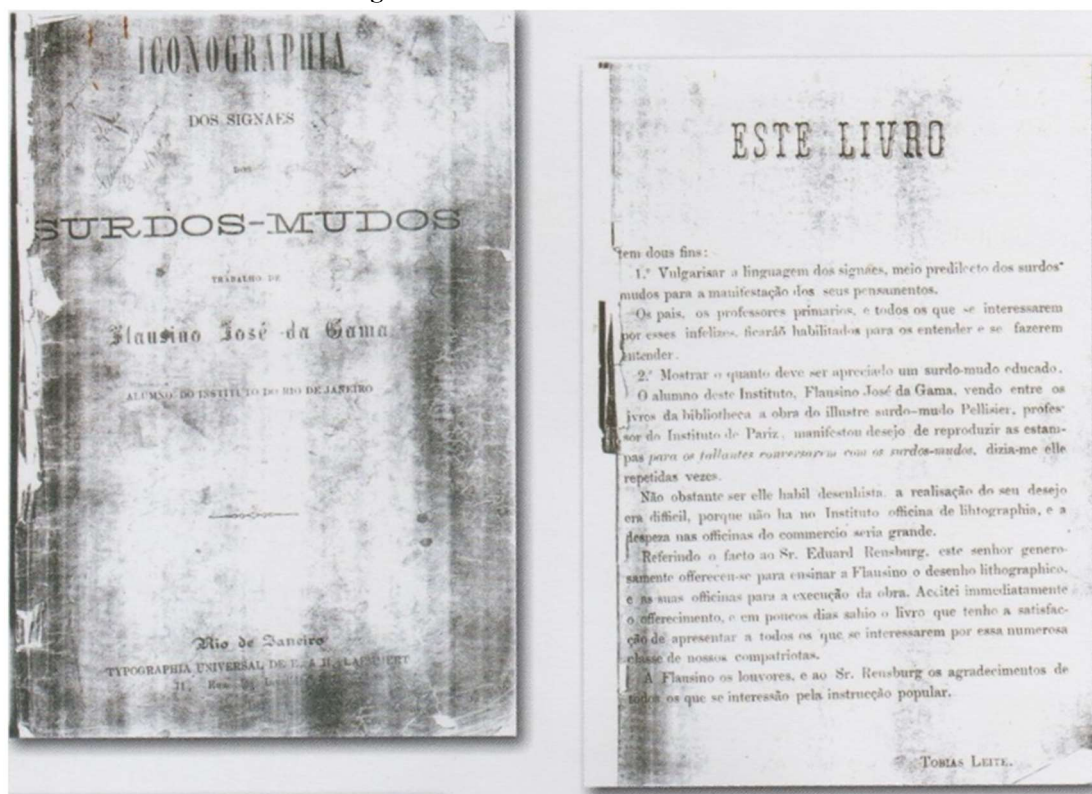


Figura 2- Fonte: INES, 2008.

Essa Iconografia foi desenhada pelo ex-aluno do INES, Flausino José da Costa Gama. O sucesso de seu trabalho junto aos alunos foi reconhecido pelo diretor, sendo que ele trabalhou como repetidor⁹ na instituição de 1871 a 1879. Como no instituto de Paris, era comum os alunos que se destacavam ser convidados para serem professores na instituição (INES, 2008).

Não era comum no século XIX, haver meninos e meninas na mesma escola, o diretor acreditava que as meninas deveriam ficar em casa aprendendo as tarefas domésticas, bordar e cozinhar. As meninas que já estavam no instituto ficariam até a menarca, e depois retornariam para suas casas ou um abrigo.¹⁰ Somente na década de 1930, as meninas retornaram ao instituto em regime externo (INES, 2008).

Após a morte do dr. Tobias, em 1896, o novo diretor interino foi o professor Joaquim Borges Carneiro, permanecendo na direção até fevereiro de 1897, quando o Dr. João Paulo de Carvalho (que esteve no Congresso de Paris, em 1900) tomou posse (INES, 2008).

⁹ O repetidor era escolhido pelo diretor para exercer a função de professor, sempre era um ex-aluno que concluiu seus estudos no INES.

¹⁰ Essa decisão foi lamentada pelo diretor quando perdeu a professora D. Amélia Emília da Silva Santos, devido não haver mais meninas na instituição.

Borges Carneiro, em sua breve passagem pela direção da Instituição, enviou um ofício ao governo solicitando o preenchimento da vaga da cadeira de Linguagem Articulada indicando o professor Cândido Jucá, professor interino de Linguagem Escrita, para ocupa-la. Confirmado na nova designação, o professor Jucá, que também era professor de alemão do Colégio Pedro II, estudou fonologia alemã e acabou por se tornar um grande defensor do ensino da Linguagem Articulada, angariando vários discípulos, dentre eles o professor Saul Borges Carneiro, outra referência importante da Instituição. Saul empresta seu nome atualmente ao prédio do primeiro segmento do Ensino Fundamental do INES (INES, 2008, p. 49).

O retorno da disciplina de Linguagem Articulada reabriu a discussão recorrente desta área cujos primeiros protagonistas foram o Abade L'Epée (língua de sinais) e o pastor Samuel Heinicke (oralismo) (INES, 2008).

Como as decisões do Congresso de Milão (1880) já haviam chegado ao Brasil, com o decreto n. 9.198, de 12 de dezembro de 1911, o sistema de educação adotado no INES passou a ser o oralismo, substituindo os professores surdos por professores ouvintes, banindo a língua de sinais como forma de educação (Cabral, 2019).

Nessa época a direção do instituto proibia o uso da língua de sinais no pátio e corredores do colégio, consequências do congresso de Milão (1880) que implantou a metodologia oral como única forma de educar os surdos, tendo a fala como sendo superior à língua gestual. Oficialmente a língua de sinais foi proibida no INES, mas ela não deixou de ser usada pelos alunos (Strobel, 2009).

Nos dormitórios, distantes do controle estruturado da sala de aula, as crianças surdas são introduzidas à vida social das pessoas Surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais, mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centros de atividades das comunidades que as cercam, preservando à próxima geração a cultura das gerações anteriores (Strobel, 2008, p. 19).

Com o uso da abordagem oralista, a partir de 1911, os surdos, foram privados de comunicar com sua língua natural, prejudicando a aprendizagem deles. Por não ouvirem, não decodificavam o significado das palavras oralizadas, isso ocasionou a retenção dos alunos nas mesmas séries (Fernandes, 2015).

Sendo o instituto dos surdos a escola de referência nacional, a abordagem oralista se espalhava pelos demais Estados, e o prejuízo causado pelo Congresso de Milão, com a imposição do oralismo, foi bem mais amplo que apenas nos espaços escolares. Atingiu famílias, que, devido à crença de possibilidade de cura, de desenvolvimento da ‘fala’, privaram seus

filhos surdos do uso da língua de sinais, sendo orientados por médicos, e defensores da medicalização dos surdos, que, se amarrados, seriam forçados a usar o aparelho fonador, e desenvolveriam a fala, e logo teriam aceitação na sociedade ouvintista. “O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas” (Gesser, 2009, p. 67).

Diante disso, muitos surdos eram castigados se usassem as mãos para se comunicar, pois a língua de sinais era vista como uma língua precária, empobrecida em comparação a língua oral. Infelizmente, muitos não a viam como língua, mas gestos, códigos, mímica etc. Sendo assim, nas escolas especiais de surdos, as salas de aula se transformaram em salas de terapia e tratamento, as estratégias pedagógicas em estratégias terapêuticas. Os professores ouvintes recebiam treinamento para aplicarem a terapia da fala. As aulas coletivas, se tornaram terapias individuais. Acreditava-se que o desenvolvimento cognitivo dos surdos estava condicionado ao maior ou menor conhecimento que eles tivessem da língua oral (Quadros, 2006).

Esse modelo educacional se espalhou pelas cidades brasileiras, e quando os surdos não estavam matriculados nas APAEs, estavam em escolas especiais para surdos, que mais faziam atendimento fonoaudiólogo, com “terapias da fala” e psicológico, com “testes de inteligência”, do que ensinavam os conteúdos escolares. Com o foco principal na reabilitação, ou “normalização”, o ouvintismo controlava os surdos e sua forma de aprender, desta forma, o resultado era um grande fracasso para a maioria dos alunos surdos.

Não há base científica para utilização exclusiva da perspectiva clínica na escola de surdos; no entanto, nesse último século – e ainda hoje – os surdos foram/são mantidos em escolas especiais sob tal orientação. A escola, que poderia ter-se tornado um privilegiado espaço para o desenvolvimento de sua cultura, de sua língua e de suas identidades, acabou se tornando o espaço que lhes “informou” de sua “deficiência” e “incapacidade” (Sá, 2010).

Apesar da proibição, na escola e nas famílias, muitos surdos encontravam um meio de aprender e desenvolver a habilidade de comunicação através da língua de sinais, assim eles nunca deixaram que essa língua fosse extinta. Nos pátios, praças, ruas, onde se encontravam livres da punição dos ouvintes, sempre se comunicaram usando a língua de sinais. “Na fase ‘isolamento cultural’, a língua de sinais esteve proibida por mais de 100 anos, mas sempre esteve viva na mente dos povos surdos até hoje; no entanto, o desafio é mudar a história dos surdos” (Strobel, 2009, p. 39).

No ano de 1914, visto o insucesso do oralismo, o diretor Custódio Martins enviou um relatório ao ministro da justiça alegando que o método oral puro não surtia o efeito esperado propondo uma metodologia mista (Cabral, 2019).

A metodologia mista chamada de comunicação total é uma abordagem usada na educação de surdos que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e chegou ao Brasil por volta de 1980, após a visita de Ivete Vasconcelos, uma educadora de surdos na Universidade de Gaulladet.

No início dos anos 70, Ivete Vasconcelos trabalhou na pré-escola do Instituto com uma turma de crianças de múltiplas deficiências. Ao saber que muitas crianças com menos de três anos aguardavam na fila para serem atendidas, empenhou-se em sensibilizar os gestores para que criassem uma alternativa de atendimento. Como resultado de sua luta, Ivete consegue o apoio da direção do Instituto para atender e orientar os pais que aguardavam matrícula para seus filhos (INES, 2008, p. 114).

Muitos surdos que passaram pela comunicação total, infelizmente, sofreram por não terem as habilidades necessárias. “Frustrações e sentimentos de derrotas eram frequentes entre os surdos que passaram a rejeitar a comunicação total, considerando-a mais uma imposição ouvintista” (Perlim; Stumpf, 2012, p. 155).

A comunicação total também utiliza a datilologia que é a soletração rítmica do alfabeto manual; o cued-speech, que são sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa; o português sinalizado que é um recurso artificial, usando o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português; alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais do português que não existam nas línguas de sinais e o pidgin que corresponde à simplificação gramatical das duas línguas em contato, o português e a língua de sinais. Essa forma de comunicação é denominada pela comunicação total como bimodalismo (Goldfeld, 2002).

Em 1985, Lenita de Oliveira Viana foi indicada para assumir a direção do Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, ela havia sido aluna do curso normal no INES, e trabalhava na instituição há quase 30 anos. Ela promoveu o primeiro curso de língua de sinais, ministrado por Fernando Valverde e Lúcia Severo (INES, 2008).

Sua indicação foi bastante representativa não só pela ligação com o INES, mas também pela compreensão do momento de transição pelo qual passava a educação de surdos, expressa em muitas de suas decisões. Embora com formação na área clínica, era³⁶ fonoaudióloga, compreendia a importância da comunicação pelos gestos para os surdos. Lenita organizou uma ida aos EUA para visitar a mais importante escola de surdos da América do Norte, a Gallaudet (INES, 2008, p. 119).

Em 1987, houve uma pesquisa experimental no INES, realizado nas turmas de pré-escola, oferecendo três alternativas educacionais, sendo que duas delas, usavam a língua de sinais: o Audiofonatório (única que não utilizava a língua de sinais), a Comunicação Total e o Grupo Controle. Foi a primeira vez que se usou a língua de sinais no programa pedagógico da instituição (INES, 2008).

Era facultada aos pais a escolha da alternativa educacional a ser trabalhada com os seus filhos. As três consultoras apresentaram suas propostas de trabalho para que os pais pudessem escolher. Aqueles que optavam pela Comunicação Total e pelo Grupo Controle tinham que frequentar o curso de língua de sinais, assim como também os professores dessas duas alternativas (INES, 2008, p. 122).

Com o reconhecimento da língua brasileira de sinais, libras, como língua, pela Lei 10.436/2002, houve criação de um instituto superior bilíngue de educação, que alterou a estrutura regimental do INES em 2006.

A educação bilíngue dos surdos está prevista no decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei de libras, e garante escolas ou classes de educação bilíngue, sendo aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005).

O INES continua sendo a referência para a educação de surdos no Brasil. Atualmente o INES conta com um colégio de aplicação, (CAp-INES) é de responsabilidade do Departamento de Educação Básica - DEBASI, e oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O CAp-INES oferece aos alunos o ensino regular uma proposta bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais, Libras, considerada a primeira língua e a língua de instrução no currículo da instituição e a Língua Portuguesa como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita, objetivando levar o aluno a alcançar competência comunicativa (INES, 2024).

O INES é credenciado junto ao Ministério da Educação - MEC na oferta de Educação Superior (ensino, pesquisa e extensão), que é realizada pelo Departamento de Educação Superior (DESU). Desde 2006 é ofertado o curso de licenciatura em pedagogia bilíngue – libras/português, uma experiência pioneira na América Latina, tendo a formação dos surdos como centro de sua matriz curricular. Há também o curso de licenciatura em pedagogia bilíngue na modalidade EAD, o qual recebeu recentemente nota máxima do MEC, sendo doze polos de

apoio presencial em diferentes regiões do Brasil e um polo no INES, com o objetivo de formar surdos e não-surdos, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural na modalidade a distância, para atuar nos diferentes seguimentos educacionais.

O INES oferece cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Em 2018 foi aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a proposta do Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do INES (INES, 2024).

A sede atual do INES, situa-se na rua das Laranjeiras, número 232, no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro, desde meados do século XIX, a construção foi projetada seguindo o estilo renascentista francês, pelo arquiteto Gustavo Lully, em 1915 (INES, 2008).

No diário oficial de 06 julho de 1957, o instituto de “surdos-mudos” passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, o decreto de mudança de nome foi assinado pelo Ministro da Educação Clovis Salgado e pelo Presidente da República Juscelino Kubitscheck (INES, 2008).

Sede do INES no Rio de Janeiro



Figura 3 - Fonte: <https://www.libras.com.br/ines>

1.2.2 A implementação da política de educação inclusiva no Brasil e a educação dos surdos

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, em especial no aspecto de incluir a todos os alunos nas instituições regulares de ensino é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos participarem e aprenderem juntos, sem qualquer tipo de discriminação. Vejamos a seguir, os principais marcos históricos nesse processo de inclusão.

Dentre os eventos que contribuíram para disseminação dessa política estão: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), o Relatório Delors (1993–1996), a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1993) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, 1994).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as pessoas com deficiência passaram a ter seus direitos reconhecidos, inclusive no que se refere à educação (Brasil, 1988/1990). Na década de 1990, o movimento pela educação especial ganhou força e várias políticas foram implementadas nesse sentido.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências em que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Dentre outras diretrizes, estabelece que o aluno com deficiência possa frequentar as escolas comuns regulares de ensino público ou privado, desde que se adaptem as normas estabelecidas pelas instituições de ensino, sem causar dano ou prejuízo à escola ou aos demais alunos, essa foi a fase conhecida como integração (Brasil, 1999).

O modelo de integração educativo-escolar, refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC, 1994). Geralmente o aluno com deficiência frequentava as aulas na mesma sala dos alunos repetentes, com atraso na aprendizagem, e que também tinham a professora menos capacitada (Brasil, 2005, p.18).

Existiam, paralelamente a esse modelo de integração, escolas especializadas para atendimentos específicos, segregação, como no caso de escolas para surdos e outras deficiências que não se enquadrasse no ensino regular. Esse processo de integração persistiu até a chegada da atual política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008).

Um marco importante na educação dos surdos, que contribuiu para o reconhecimento da língua de sinais, encontra-se na Declaração de Salamanca, de 1994, um documento de referência mundial e orientador do processo de inclusão, que se refere às questões linguísticas, estabelecendo:

O princípio fundamental dessa linha de ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham crianças de populações distantes ou nômades. Crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Unesco, 1994).

Houve reflexos significativos da Declaração de Salamanca no Brasil. A partir desse documento, do qual o Brasil foi signatário, O MEC organizou, em 2001, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Nesse documento o termo inclusão é usado pela primeira vez, considerando que a diversidade é a oportunidade de enriquecer a aprendizagem, garantindo que todos independentemente de qualquer diferença, tenha acesso à educação em sala de ensino regular. Também informa, sobre o apoio pedagógico para o devido atendimento dos alunos com deficiência, a nomenclatura adequada - “aluno com necessidade educacional especial”, e orientava sobre a responsabilidade do governo em assumir a proposta de educação inclusiva e o sucesso desta.

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: a questão da língua imersa em cultura surda. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (MEC, SEESP, 2005, p. 125).

Diante dessa política adotada, os surdos brasileiros tiveram direito garantido de ingressarem nas escolas comuns, alguns já contavam com a acessibilidade linguística por meio

de um profissional intérprete de libras, responsável pela mediação dos conteúdos ensinados, fazendo a tradução simultânea de português para língua brasileira de sinais e vice-versa.

No entanto, nesse momento histórico, era difícil conseguir os profissionais intérpretes de libras, pois não havia formação específica para eles, não havia cursos para qualificação, nem mesmo regularização dessa profissão, pois o reconhecimento da língua brasileira de sinais como uma língua ainda estava num processo de aceitação. Mais difícil seria encontrar professores bilíngues para ministrarem as aulas e conteúdos, tendo libras como língua de instrução. O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, deixa claro que

Para aqueles alunos que apresentem dificuldade acentuada de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandem ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderem ser atendidas em classes comuns, os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais será realizado o atendimento em caráter transitório (Brasil, 2001).

Embora o documento deixe claro a possibilidade da existência de classes especiais para alunos com características específicas, no caso usuários de outra língua, essa modalidade de ensino não aconteceu. Sendo os surdos ‘incluídos’ nas salas comuns, a maioria das escolas especiais de surdos foram fechadas, tendo o apoio dos tradutores intérpretes de libras para mediação dos conteúdos (ora intérpretes, ora professores bilíngues), que sem recursos didáticos visuais, se esforçam em transmitir os conteúdos de todas as disciplinas, das quais não dominam todos os conhecimentos. Espalhados pelas escolas inclusivas, os surdos perderam o contato com seus pares, tendo com isso prejuízo linguístico, consequentemente não tendo referência nem da cultura surda nem da ouvinte, ficando sem identidade.

No ano de 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o documento norteador do processo de inclusão que prioriza o atendimento de todas as pessoas com deficiência: mental, visual, auditiva, física e múltipla, além de condutas típicas e superdotados na rede comum de educação (Lima, 2006).

Diante disso, a maioria das pessoas surdas estão inseridas nas escolas inclusivas comuns, e poucas são as escolas especializadas bilíngues de surdos no Brasil, cerca de 65 (IBGE, 2022), um número pequeno para prover acessibilidade educacional para 10 milhões de brasileiros surdos.

A Educação Bilíngue de Surdos é, agora, uma modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais, Libras, como primeira língua e, em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua. Essa realidade é resultado da luta do movimento

surdo, com a sanção da Lei nº 14.191, em 03 de agosto de 2021, que alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), instituindo a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (Rezende, 2022, p. 102).

Não há motivos para se contestar a modalidade de educação bilíngue de surdos instituída na Lei nº 14.191/2021. Essa lei apenas ratifica a Convenção, que considera nossas especificidades linguísticas e culturais, nossa luta de muitos anos por Escolas e Classes Bilíngues de Surdos, espaços nos quais a Língua de comunicação, instrução, ensino e interação é a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Estes são os melhores espaços acadêmicos para o aprendizado real e significado dos estudantes (Rezende, 2022, p. 104).

Enfim, é perceptível que o modelo de educação inclusiva vigente não atende às especificidades dos alunos surdos, que sempre tiveram que aceitar as decisões ouvintistas sobre sua melhor forma de educação. No modelo de inclusão, as crianças surdas não têm tido contato com seus pares, apresentando, em consequência, um déficit linguístico e assim, um atraso na aprendizagem.

Muitos inclusivistas se acham no direito de legislar sobre os surdos, mas os surdos não dependem de uma carta de alforria dos inclusivistas, porque, nós surdos não somos tutelados pelos ouvintes, como os ouvintes querem que sejamos. Historicamente, por séculos, fomos objetos da medicina, objetos dos ouvintes inclusivistas, objetos da educação especial, objetos dos que nada sabem sobre nossa Língua de Sinais, objetos dos que nos acusam de sermos segregadores e segregacionistas. Basta! (Rezende, 2022, p. 109).

Enfim, é necessário que os surdos estejam em convívio com outros surdos para desenvolverem sua língua, sua cultura e sua identidade. Os surdos defendem o direito de estar em escolas bilíngues de surdos que priorizam o ensino em sua língua natural, Libras, e o ensino do português como segunda língua (Rezende, 2022).

1.3 A Origem das Línguas de Sinais

Esse item discorre sobre a origem das línguas de sinais e sua importância no processo de comunicação e educação dos surdos.

Registros mostram que desde muito tempo as línguas de sinais foram usadas para comunicação. Na idade média, movimentos monásticos, oriental e ocidental, seguiram diversas regras, entre elas, o voto de silêncio, que levava os noviços à purificação e a um novo modo de vida. Dessa forma, foi introduzida uma linguagem de sinais manuais para comunicação nos mosteiros (Reily, 2007).

Havia uma forma de transmissão dos sinais intra e intermosteiros por meio de registros instrucionais. “Intramosteiro porque os noviços que chegavam precisavam aprender; e extramosteiro para dar apoio a novos agrupamentos e manter coesão entre as comunidades da Igreja” (Reily, 2007, p. 313). Esses são uns dos registros mais antigos que mencionam o uso de língua de sinais.

Além de abrigar os monges, os mosteiros também acolhiam pessoas com deficiência e, possivelmente, junto dessas, pessoas surdas, chamadas de “mudos”, e, provavelmente, essa convivência contribuiu para a origem das línguas de sinais, resultando na migração dos sistemas de sinais na educação dos surdos. Não se sabe ao certo, o quanto o voto de silêncio nos mosteiros era respeitado. Também não há registros de como era feita a comunicação com as mãos (Reily, 2007).

Na idade moderna o monge beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584), foi considerado o precursor da educação de surdos, por ter consolidado um trabalho de ensino de surdos filhos de nobres da aristocracia espanhola no mosteiro beneditino de São Salvador em Oña. Seu trabalho foi reconhecido nacionalmente. “O monge Ponce de León foi designado “anjo da guarda” dos meninos, sendo essa a origem histórica da relação dos sinais monásticos com os sinais dos surdos” (Reily, 2007, p. 321).

Sobre a metodologia usada por Ponce de León, registros mostraram o uso de rótulos e etiquetas nos objetos com os nomes que eram soletrados, usando o alfabeto manual (datilologia). Ele usava os sinais para chegar à escrita, sendo a articulação da fala uma etapa final (Reily, 2007).

Em 1620, na Espanha, Juan Pablo Bonet (1573-1633), publicou uma obra *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar los mudos*, que lhe rendeu reconhecimento internacional. Na obra constava um alfabeto manual semelhante ao que utilizamos hoje no Brasil. A sua metodologia baseava no desenvolvimento da fala, uma pedagogia ouvinte (Reily, 2007).¹¹

¹¹ Bonet foi substituto de Ramirez de Carrión, tutor surdo de um jovem surdo da família Velasco. Bonet fracassou no ofício de professor do jovem surdo, mas publicou uma metodologia de ensino de surdos como se fosse sua, o que lhe rendeu reconhecimento internacional. Bonet e Carrión usavam uma metodologia baseada no desenvolvimento da fala.

O abade Charles Michel De l'Épée (1712 -1789) usava os sinais como ponto de partida para o ensino de surdos. Para ele a fala deveria ser sempre a última etapa da educação dos surdos (Reily, 2007). Toda sua metodologia consistia no uso de língua de sinais.

O abade afirmava que a única maneira de chegar ao espírito dos surdos era pela via “dos mesmos sinais pelos quais a natureza os inspira”. Ensinar a ler em voz alta, com base na metodologia de Amman, foi estabelecido como etapa posterior (Reily, 2007, p. 323).

Dentre as suas estratégias de ensino, l'Épée apontava para os objetos e com a outra mão escrevia os nomes na lousa. Num momento de insight, l'Épée percebeu que as alunas surdas tinham uma gramática da língua de sinais, já que conversavam entre si. Assim, ele começou a aprender com elas a essência dessa língua, desenvolvendo um método para aproximar os sinais da língua francesa. Usando o método visual e língua de sinais, o número de alunos surdos aumentava dando origem à primeira instituição de ensino de surdos de Paris (Reily, 2007).

O abade de l'Épée teve grande mérito pelo reconhecimento público das fontes que usou para fundamentar sua metodologia, e, também, pela divulgação gratuita do conhecimento produzido em Paris. Diferente de outros educadores de surdos, como: Jacó Rodrigues Pereira (1715-1780), em Paris, Thomas Braidwood (1715-1806) em Edimburgo e Samuel Heinicke (1729-1790) em Viena, os quais escondiam o segredo do sucesso em educar pessoas surdas, l'Épée fez questão de dar créditos a todos que contribuíram para o conhecimento.

Ele convidava as pessoas para visitarem a escola e compartilhava a sua metodologia para que fosse expandida a outros lugares, atendendo aos surdos. Por esse motivo, os Estados Unidos e depois o Brasil adotaram a metodologia francesa que usa a língua de sinais para educar os surdos, em vez da metodologia alemã e inglesa que usava o oralismo (Reily, 2007).

A criação de escolas de surdos, durante a primeira metade do século XIX, levou a um fenômeno de estruturação na comunidade surda. A escola criada por l'Épée foi um grande marco histórico, pois foi a primeira escola de surdos no mundo que se transformou no Instituto Nacional dos surdos-mudos de Paris, atribuindo aos surdos status de humanos e reconhecendo sua Língua. Passando da educação individual para a coletiva, mostrou que se perdia muito tempo tentando ensinar os surdos ‘falar’, pois é raro o surdo que consegue desenvolver a oralização (Reily, 2007).

Em 1815, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) realizou estudos no Instituto de surdos de Paris, retornando aos Estados Unidos com Laurent Clérc, um professor surdo, ex-aluno do instituto, com o objetivo de fundar a primeira escola de surdos na América.

Em 1855, E. Huet, um professor surdo francês, oriundo do Instituto de surdos de Paris, apresentou uma carta ao imperador Dom Pedro II, na qual lhe mostrou um relatório cuja intenção era fundar uma escola de surdos no Brasil (INES, 2008).

A Língua de Sinais Francesa, que chegou ao Brasil através de E. Huet, o primeiro professor de surdos do INES, foi se modificando e adquirindo características próprias, tornando-se a Língua Brasileira de Sinais – Libras, que aos poucos se espalhou por todo o território nacional e é usada na comunicação dos surdos, sendo reconhecida como uma língua, por meio da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.

Vale ressaltar, que no Brasil, além da língua brasileira de sinais – Libras, existem outras línguas de sinais usadas por surdos de comunidades indígenas, como a língua de sinais dos Ka'apor. A nação indígena Urubu-Ka'apor, vive no Estado do Maranhão, e há uma elevada taxa de surdez em relação a outros povos, cerca de 1 surdo para cada 75 ouvintes da tribo, por isso eles usam a sua própria língua de sinais, a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira - LSKB para comunicação do grupo de surdos e os membros ouvintes da nação se comunicarem com os surdos, de forma que todo o povo é bilingue (Gonzalez e Candido, 2021).

Outro grupo que também têm uma língua própria de sinais são os indígenas da etnia Terena, que vivem em reservas de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Há também uma língua de sinais utilizada por indígenas da comunidade Kaingang, localizada nas terras indígenas Xapecó, em Ipuaçu, Santa Catarina. Pesquisas mostraram que os indígenas da etnia Guaraní-Kaiowá, que vivem no Mato Grosso do Sul, usam sinais caseiros que criaram junto aos seus familiares para se comunicarem. Esses são alguns exemplos de outras línguas de sinais usadas no Brasil para comunicação de surdos.

No entanto, as línguas de sinais indígenas ainda não foram oficializadas como línguas, e os surdos indígenas encontram-se silenciados; essas línguas de sinais precisam ser reconhecidas como língua de instrução para que possam ser usadas nas salas de aula das aldeias (Araújo, 2023).

Na década de 1980, iniciaram-se discussões e pesquisas sobre o bilinguismo, com base nos estudos da professora e linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, Libras. O bilinguismo valoriza as capacidades das pessoas surdas, enxergando-as não como "deficientes", mas como "diferentes". Nesse contexto, o surdo não precisa ter uma vida igual à de um ouvinte; ele pode e deve assumir sua identidade surda (Godfeld, 2002).

Os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias. Esse é o conceito mais importante do bilinguismo, que vem ganhando espaço no cenário mundial. Pesquisas

sobre a surdez, suas características, sua língua e o bilinguismo são realizadas em países como Estados Unidos, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros, por diversas universidades.

Até os dias atuais, essas três abordagens - o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo - continuam a ser utilizadas na educação dos surdos no Brasil, gerando muitos conflitos entre os profissionais que as empregam e a comunidade surda (Godfeld, 2002).

Atualmente, no Brasil está em vigor a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual garante o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos à escola, (2008). No entanto, estar numa sala regular com a presença de um intérprete de libras, não assegura o pleno desenvolvimento do estudante surdo.

Pesquisas afirmam que a maioria dos surdos tem concluído seus estudos sem atingir o nível de conhecimento esperado. Nessa trajetória, os surdos passaram por uma história de discriminação e rejeição, e continuam buscando o reconhecimento dos seus direitos e de sua aceitação, a fim de conquistar a acessibilidade educacional e social. “Os surdos [...] querem ir à escola para deixar de ser analfabetos e para receber uma educação que lhes permita o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social” (Loide, Harisson e Campos, 2015, p. 87).

1.3.1 Libras: avanços e retrocessos

Nesse item refletimos sobre o processo de legalização da língua brasileira de sinais, Libras, suas características e os benefícios que ela trouxe à comunidade surda.

A comunidade surda brasileira utiliza a Língua Brasileira de Sinais, libras, como meio de comunicação e expressão. “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2004, p. 63).

Quanto a isso, as línguas de sinais, dentre elas, a língua de sinais brasileira, são de fato línguas, com todas as características linguísticas: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática; surgiram, como qualquer língua, da necessidade de comunicação de um povo. Difere-se das línguas orais, por serem visuais-espaciais. Sendo a língua uma das formas mais expressivas da cultura surda, muitos acreditam que ela seja inferior, composta por gestos ou

mímica, mas desconhecem a riqueza gramatical capaz de proporcionar comunicação como qualquer outra língua (Gesser, 2009).

Os estudos de Willian Stoke, sobre a *American Sign Language* ou ASL, (Língua de Sinais Americana) em 1960, nos Estados Unidos, constatou que ela era dotada de estruturas linguísticas gramaticais semelhantes às línguas orais e apontou três parâmetros na língua de sinais americana (ASL) que eram necessários para constituir um sinal: configuração das mãos, ponto de articulação e movimento, relacionando-os aos níveis fonológicos e morfológicos (Gesser, 2009).

Os parâmetros identificados por Stoke na língua de sinais americana são identificados também nas demais línguas de sinais. Além desses parâmetros, posteriormente, estudos mais aprofundados mostraram outros dois parâmetros: orientação/direção e expressão facial/corporal (Gesser, 2009).

Cada país tem pelo menos uma língua de sinais, portanto elas não são universais, elas se diferem de um país para outro e até mesmo nas regiões como no Brasil, por ser um país vasto em território, surgindo assim regionalismos, o que fortalece ainda mais seu status de língua, semelhante ao que acontece com o português nas diferenças regionais e sotaques (Brasil, 2005).

A Libras foi regulamentada pelo decreto n.5.626 de 22 de dezembro de 2005 que estabelece que os surdos devem receber educação em sua língua numa modalidade Bilíngue, L1 Libras e L2 Língua Portuguesa.

Dentre as medidas deste Decreto, Libras se tornou disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, sendo optativa nas demais áreas, prevendo a capacitação de professores bilíngues para atuar junto aos alunos surdos da educação infantil (Brasil, 2005).

No entanto, o fato de a Libras ser incluída como disciplina curricular nos cursos de formação de professores não os torna fluentes ou plenamente capacitados para se comunicar com seus alunos surdos. Isso ocorre porque a carga horária destinada à disciplina é insuficiente para o aprendizado profundo de uma língua, que envolve também o entendimento de uma comunidade, uma cultura e uma identidade. “Apesar dos esforços empreendidos pelos sistemas de ensino público, os programas de capacitação de professores para lidar com o aluno surdo na classe regular tem se revelado, com frequência, insuficientes” (Fernandes, 2015, p. 87).

De uma forma geral, o professor não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizado de uma língua quando a audição está ausente. Há uma tendência a esperar que a criança surda seja capaz de dominar a língua portuguesa, em sua expressão oral, apenas por reconhecimento dos sinais produzidos pela articulação labial. (Fernandes, 2015, p. 87).

Com a implantação da política de inclusão, os surdos tiveram direito de ingressar, numa escola comum e ter a mediação de um tradutor intérprete de libras, profissão essa, que posteriormente, foi regularizada por meio da Lei n.º 12.319/2010, que determina a função do intérprete e sua formação. “Art. 1º esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - libras.” (Brasil, 2010).

Dentre tantas garantias também emergiram frustrações. Diante das expectativas, a escola inclusiva não conseguiu vencer a barreira da comunicação, sendo insuficiente na interação professor/aluno, acreditando que a presença do intérprete de libras na sala de aula, seja suficiente para assegurar a aprendizagem dos surdos. Sobre o uso da língua de sinais na escola e o papel do intérprete encontra-se nas pesquisas:

Sobre o intérprete educacional aprendemos que sua atuação em salas inclusivas enfrenta inúmeras limitações, tais como a dificuldade de sincronia na tradução simultânea, o ritmo acelerado das aulas, a falta de recursos visuais e, mais uma vez, a invisibilidade do aluno surdo se faz presente. A professora regente, por vezes, considera que o aluno surdo é da professora intérprete, cindindo a turma e em perspectiva nada inclusiva (Buzar e Abreu, 2022, p. 8).

“[...] nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização” (Fernandes, 2015, p.39). Nesse sentido, o papel do professor como mediador é muito importante no processo de ensino/aprendizagem.

Para que a mediação do professor na educação de surdos seja eficaz, torna-se necessário que o professor seja bilíngue, ou seja, domine a língua de sinais como sua segunda língua. A escola regular que tem aluno surdo nas turmas comuns, precisa assumir esse aluno no seu projeto, reconhecendo as condições necessárias para que esse aluno se desenvolva e aprenda e assim, poder utilizar as estratégias adequadas, se organizando na sala de recurso, salas especiais, parceria com professores surdos e tendo também o intérprete de língua de sinais (Fernandes, 2015).

Nessa perspectiva, o ensino bilíngue tem se mostrado a abordagem mais eficaz na educação dos surdos, partindo da língua de sinais como língua de instrução, L1, e assim os surdos aprendem o português, na modalidade escrita, como segunda língua, L2.

Neste momento, novos horizontes se abrem para muitas pessoas surdas que, por muito tempo, ficaram estagnadas no tempo, sem possibilidades de avançar nos estudos devido à falta de apoio adequado. Um dos principais obstáculos enfrentados por esses estudantes para ingressar na universidade era a questão da escrita em português. Como usuários de outra língua,

a Língua Brasileira de Sinais, Libras, suas produções escritas frequentemente não seguem a estrutura padrão da língua portuguesa. Essa realidade evidencia a necessidade de formas diferenciadas de avaliação, especialmente nas redações exigidas nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Agora, abre-se a oportunidade para muitos prosseguirem os estudos e buscarem uma melhor qualificação profissional. Isso inclui, especialmente, os surdos que já atuavam como professores, mas que ainda não haviam conseguido ingressar na universidade, enfrentando barreiras que limitavam seu avanço acadêmico.

O crescimento acadêmico dos surdos, impensável no passado, é hoje uma realidade. A ampliação do acesso foi uma conquista obtida graças à valorização de pesquisas sobre língua dos sinais e educação de surdos, à ampliação do número de intérpretes de Libras nas universidades, à procura de novos materiais didáticos, possibilitando que futuros acadêmicos tenham menor dificuldade no acesso (Monteiro, 2017, p. 3)

Através da Secretaria de Educação Especial a Distância do MEC, o governo brasileiro liberou recursos para criação do curso superior de licenciatura em letras-libras. Esse foi o primeiro curso voltado para pessoas surdas no Brasil que aconteceu em 2006, em que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) abriu 55 vagas para cada um dos 9 polos espalhados pelo Brasil, e 60 vagas para a própria UFCS (Monteiro, 2017).

Com essa conquista, muitos surdos concluíram a graduação e avançaram rumo ao mestrado e doutorado principalmente nas áreas ligadas à educação e letras-libras. Com isso, a quantidade de surdos mestres e doutores foi aumentando, e segundo Monteiro (2022), até o ano de 2021, havia 288 surdos mestres e 61 doutores no Brasil, números esses que já obtiveram aumento.

Outras ações em benefício das pessoas surdas surgiram como a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como lei da acessibilidade, que garante, dentre outras ações, as adaptações na comunicação em provas e concursos quando houver candidatos surdos, como consta no art. 3º, inciso V,

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2015).

Nessa conjuntura, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), desde o ano de 2017 tem aplicado vídeo provas em libras no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo as provas são feitas com dispositivos tecnológicos como notebooks ou computadores, além da presença de intérpretes de libras. Da mesma forma, o Departamento de trânsito (DETRAN) tem aplicado vídeo provas em libras para candidatos surdos na avaliação teórica no processo de retirada da carteira nacional de habilitação. No entanto, a mesma acessibilidade não acontece nas avaliações escolares para os alunos surdos, nas instituições de ensino, que se dizem inclusivas.

Enfim, embora o direito linguístico tenha sido uma grande conquista para os surdos, ainda resta o direito de uso apropriado dessa língua: ter acesso a uma educação de qualidade que garanta a formação plena dos surdos, no uso da abordagem bilíngue.

1.3.2 As lutas e conquistas da comunidade surda

Vamos discorrer nesse item sobre as lutas vivenciadas pela comunidade surda em busca de reconhecimento, afirmação de sua identidade e conquista do uso de sua língua em prol de uma educação que atenda suas diferenças linguísticas.

A trajetória dos surdos no Brasil, e no contexto mundial, é uma história marcada por lutas e conquistas, que serão apresentadas nesse tópico, sobretudo a luta pela educação acessível aos surdos conforme suas especificidades.

Como acontecia com os demais deficientes, as pessoas surdas também passaram pelas fases de extintos, excluídos, segregados, integrados até chegar à fase da inclusão.

Ao longo dos tempos os surdos têm lutado em busca de reconhecimento de sua identidade surda, sua cultura e principalmente do direito de uso de sua língua. Durante muitas décadas foram vistos como pessoas incapazes de aprender e exercer cidadania. Sendo eles, confundidos com débeis-mentais, imbecis, retardados, ficavam impedidos de frequentar a escola, apesar de ter essa garantia por Lei, e com o descrédito da própria família, eram por elas sustentados ou viviam de favores e piedades (Brasil, 2004).

De acordo com as pesquisas do censo do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), o Brasil tem cerca de 10 milhões de surdos e deficientes

auditivos, sendo destas 344.305 pessoas com deficiência auditiva severa, ou seja, que “não conseguem ouvir de modo algum” (IBGE, 2010).

Sendo privados do convívio social, impedidas de comunicar de forma natural por meio da língua de sinais, os surdos viviam sem expectativas de avanço ou melhorias, sendo vistos como incapazes não podiam estudar, trabalhar, casar e nem receber herança, pois não estavam no padrão social de ‘normalidade’.

É difícil imaginar que os surdos surjam aleatoriamente nas sociedades. É certo que cada surdez e cada surdo tem sua história pessoal, como a tem qualquer pessoa, mas, geralmente, a surdez é encarada de maneira pejorativa, como fruto de uma falha, uma culpa, uma pobreza, uma fatalidade (Sá, 2010, p. 67)

Diante disso, surgem os movimentos de resistência surda travando uma luta em busca de conquistas dos direitos das pessoas surdas. Direitos estabelecidos através de leis, no entanto não exercidos. Dentre os principais, destaca-se o direito à educação, como assegura a Constituição Federal/88 ser um direito de todos. No entanto, isso não significa que a mesma escola, com as mesmas propostas educacionais atende à necessidade específica de todos. Percebe-se no Brasil que a maioria das leis referentes à inclusão das pessoas com necessidades educacionais são baseadas em documentos internacionais, e as mudanças que favorecem as pessoas surdas acontecem lentamente.

No dia 28 de maio de 2014, o PNE foi aprovado e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Essa foi uma grande conquista do Movimento Surdo Brasileiro, pois o PNE reafirma que a educação dos sujeitos surdos deve ocorrer em escolas bilíngues, e que a Libras deverá ser a língua de instrução e o Português, a segunda língua (Buzar; Abreu, 2022, p. 142).

Nesse contexto, os surdos inseridos nas escolas regulares inclusivas não estão tendo a aprendizagem esperada, isso porque as escolas não oferecem um ensino voltado para as especificidades desses alunos, com as adaptações necessárias, principalmente o ensino em língua de sinais. “As escolas de surdos têm a capacidade de promover a aquisição da língua primeiramente, facilitando que a criança surda consiga sua identidade e se fortaleça no conhecimento de mundo por meio da língua de sinais” (Sá, 2019, p. 112).

Temos um legado de histórias de resistências e lutas que persistem até hoje. Esses marcos são muito importantes para as Comunidades Surdas do Brasil e do mundo. Nós, surdos, no Brasil, temos nos mobilizado em várias esferas governamentais para defendermos nossa causa. No Congresso Nacional, tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados, levamos, entre nossas reivindicações, a solicitação de

inclusão da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Rezende, 2022, p. 102)

Dessa forma, espera-se que sejam criadas oportunidades de acessibilidade à educação para todos os surdos, pois o Decreto 5626/2005 é bem claro quando fala do ensino em libras, mas como alunos em escolas inclusivas terão possibilidade de receber aulas em duas línguas simultâneas?

Estar em escolas especiais de surdos, ou classes especiais, garante o desenvolvimento escolar no tempo esperado como acontece com as crianças ouvintes, sendo o ensino dos surdos em sua língua natural, a língua de sinais, como língua de instrução e tendo a aquisição do português como sendo segunda língua na modalidade escrita (Sá, 2019).

A grande barreira para a acessibilidade e educação dos surdos tem sido a falta do conhecimento da língua de sinais pelas famílias, educadores e sociedade em geral. Diante disso, os surdos buscam reafirmar sua cultura e identidade, mas por mais que avance, a maioria dos surdos conseguem trabalhos com remuneração menor que outros cargos ocupados por ouvintes.

É comum nas associações os surdos terem cargos de liderança que mostram as mesmas capacidades exercidas por ouvintes na administração de empresas e negócios. Um surdo é bem-sucedido no “mundo dos Surdos”, sendo presidente de associação, tesoureiro, secretário ou outra função, no entanto, na sociedade em geral, pouquíssimos surdos chegam a exercer algum cargo de nível elevado nas empresas e demais áreas do mercado de trabalho (Skliar, 2015, p. 118).

Embora os surdos já tenham provado suas capacidades, empresas em geral, aceitam em seus cargos, pessoas ouvintes em detrimento dos surdos, como infelizmente, nas próprias escolas bilíngues de surdos, se dá prioridade para professores ouvintes. “Todavia, a concorrência em concursos públicos é desleal, pois os surdos, por sua diferença linguística, não conseguem resultados satisfatórios para ingressar nos cargos públicos” (Perlim *et al.*, 2012, p. 162).

Percebe-se que um número restrito de pessoas surdas tem conseguido conquistar sua escolaridade e avançar ao ensino superior e pós-graduações. Sobre as justificativas para o fracasso educacional dos surdos, Skliar (2016) relata a falta de compreensão, decodificação da língua oral, a quantidade mínima de surdos que chegam ao ensino superior, a falta de qualificação para o mercado de trabalho etc.

A culpa desse fracasso seria dos próprios surdos, por sua surdez, ou dos professores ouvintes, ou seria das limitações dos métodos ou abordagens de ensino, reforçando a necessidade de torná-los ainda mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos. Nos três

tipos de justificação mencionadas, evita-se toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (Skliar, 2016, p. 18).

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo etc. (Skliar, 2016, p.18).

Nesse sentido, percebe-se que os surdos que não avançam na escolaridade, também ficam limitados na questão profissional, sendo designados a exercerem funções com remuneração menor. Por isso, a grande luta da comunidade surda continua sendo por uma educação de qualidade acessível a todos os surdos no país.

Urge um questionamento: Nós, surdos, deveríamos ser eternamente “enquadrados” na educação especial, que tem a Língua Portuguesa como primeira língua, se a nossa identificação primeiramente se dá com a Libras, fato que clama a atenção à oferta de uma Educação Linguística para nós, surdos, em Libras, com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e, portanto, uma educação bilíngue? A LDB, antes da Lei 14.191/2021, contava com sete modalidades de ensino – a saber: a Educação do Campo, dos Quilombolas, dos Indígenas, a Educação Especial, a Educação Profissionalizante e Tecnológica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância – e agora temos a oitava, que é a Educação Bilíngue de Surdos (Rezende, 2022, p. 103/104).

Dessa forma, a modalidade de educação bilíngue de surdos instituída na Lei nº 14.191/2021, os retira da modalidade do ensino especial lembrando que, pode acontecer de ter um estudante indígena ou quilombola ou surdo com alguma deficiência associada, isso acarretará além da educação bilíngue, uma educação especial (Rezende, 2022).

Nesse contexto, estar numa sala de aula junto com ouvintes, onde o ensino é em língua portuguesa e não Libras, é uma segregação. De outro modo, estar em escolas bilíngues onde a língua de instrução é a Libras, possibilita a convivência dos surdos com a família, com as demais pessoas ouvintes em todos os âmbitos sociais como na igreja, no mercado, nas redes sociais o que de fato é inclusão.

1.3.3 O Bilinguismo: a voz da comunidade surda

Vamos enfatizar nesse tópico a abordagem bilíngue (libras/português), o modelo de educação almejado pela comunidade surda, que lhes foi garantido com a Lei 14.191/2021, mas que, no entanto, não está acessível aos milhões de surdos no Brasil.

O bilinguismo é uma abordagem de ensino que preconiza o acesso do surdo a duas línguas, considerando a língua de sinais como língua natural da comunidade surda, e os aspectos sociais e culturais em que está inserida, e consequentemente o ensino da língua oral do país, no caso no Brasil, ensino de língua portuguesa, escrita como segunda língua. A escola inclusiva, com alunos surdos, no modelo bilíngue, deve promover o ensino de libras para professores, funcionários, família, demais alunos ouvintes, possibilitando a comunicação entre os alunos surdos e toda à escola, sendo de fato inclusiva, tornando-se num ambiente bilíngue (Quadros, 1997).

A criança surda tem direito de conviver em comunidade para sua aquisição linguística, tendo um referencial histórico social de sua identidade e cultura. A língua de sinais é vital para o crescimento cognitivo, social, emocional e linguístico das pessoas surdas.

A maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes, sendo mais de 90% dos casos e assim, crescem sem desenvolver um meio de comunicação eficaz, nem oral e nem usando a língua de sinais estruturada. Na maioria dos casos, surge uma língua de sinais caseiros, gestos, combinações criadas com a família para se fazerem entendidos. Somente quando ingressam na escola, a maioria dessas crianças, vão ter o contato com a língua de sinais, com colegas e professores surdos, que se tornam uma referência para essas crianças no que tange à sua cultura, identidade e principalmente sua língua (Quadros, 1997).

Esse atraso na aquisição linguística da criança surda, causa atraso também na sua aprendizagem. O que é diferente para as crianças surdas, filhas de pais surdos, que desde o nascimento tem contato com a língua de sinais e tem um desenvolvimento linguístico, no mesmo tempo de uma criança ouvinte filha de pais ouvintes (Quadros, 1997).

Enquanto uma criança ouvinte chega na idade escolar com um vasto vocabulário da sua língua oral, a maioria das crianças surdas estão privadas de comunicação e só começam a desenvolver seu processo de comunicação em contato com a comunidade surda, por isso a necessidade de estar junto de seus pares, onde a troca de experiências linguísticas acontece naturalmente, e o contato com surdos adultos reafirmando a sua identidade, cultura e língua (Quadros, 1997).

A World Federation of the Deaf (WFD), Federação Mundial de Surdos, direcionada à FENEIS em apoio à educação bilíngue inclusiva no Brasil em 29 de junho de 2021, escreve:

A configuração da educação inclusiva tem sido mal compreendida como aquela que garante as matrículas, principalmente nas escolas locais. As pesquisas mostram claramente que tais alocações de crianças surdas em escolas locais sem seus pares surdos e sem o acesso ao ensino realizado na língua de sinais nacional não consegue promover uma educação significativa, muito menos uma educação inclusiva. E o principal componente para se ter uma educação bem-sucedida de crianças surdas é que elas sejam educadas ao lado de outras que utilizam a língua de sinais do seu país. Existem atualmente muitas escolas para alunos surdos em todo o mundo, mas atualmente, nem todas estas escolas podem ser consideradas escolas inclusivas em língua de sinais (WFD/FENEIS, 2021).

Nesse sentido, com os avanços na escolarização e acesso a informações, a comunidade surda tem lutado em busca de uma escola especializada bilíngue de surdos. Sendo assim, estar numa escola especial, ou classe especial, não significa que estão excluídos ou segregados, mas significa estar num ambiente onde reforçam sua identidade e cultura, onde predomina a língua de sinais no ensino dos conteúdos. Uma escola bilíngue onde o programa de ensino, metodologias e estratégias são planejados voltados para a pessoa surda, com características e estímulos visuais.

O bilinguismo aqui é mais que uma questão linguística, com base numa visão antropológica em que o surdo é dotado de diferenças, com uma identidade própria, cultura, língua e como tantas outras minorias, que têm sido impedidas de exercer seus direitos sociais, entre eles o de usar sua língua e ser educado nessa língua. (Sá, 1997, apud Skliar, 2015).

Sobre ter uma escola ou classe especial, consta no documento norteador da política de inclusão, Declaração de Salamanca nas linhas de ação em nível nacional a política e organização, número 19:

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

O que se observa é que antigamente até a atualidade os surdos não são ouvidos a respeito de como querem ser educados. O ouvintismo continua controlando e escolhendo a melhor forma de educar as pessoas surdas. O significado de aprender em língua de sinais vai além de uma questão linguística; está relacionado a uma questão política, em que os surdos estão se

afirmando como grupo social buscando sua autoafirmação, baseado nas diferenças em relação ao grupo majoritário, os ouvintes, procurando a descolonização dos ideais de normalidade e dos valores que sempre lhe foram impostos, pois são os surdos que sabem a língua de sinais, são eles que usam a língua visual-espacial e são eles que sabem ensinar os surdos (Fernandes, 2015).

Nessa perspectiva, não é que se defenda a escola especial, como outrora foi implantada, onde todos os surdos estavam juntos vistos como “deficientes” buscando “normalizá-los”; fazendo terapias da fala, mas que seja implantada uma escola significativa, onde se reflita sobre a situação sociolinguística dos surdos. Que os surdos tenham um espaço apropriado para aquisição natural de sua língua, valorizando sua cultura e identidade, isso só é possível numa “escola de surdos” (Skliar, 2016).

Resultado de lutas, em 03 de agosto de 2021, os surdos conseguiram o direito de escolas bilíngues, ou classes bilíngues, através da Lei nº 14.191, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Essa mudança recente favorece a comunidade surda na construção de escolas bilíngues, ou classes bilíngues na escola regular inclusiva, no entanto, cabe aos dirigentes se posicionar a favor de fazer valer essa lei, não apenas fazê-la ser cumprida, mas desenvolver com qualidade os programas específicos para tais escolas bem como recurso material e humano capacitado para que elas sejam criadas e funcionem no país.

Segundo o IBGE, 2022, existem 65 escolas bilíngues no Brasil, porém não é o suficiente para atender a demanda da comunidade surda. Infelizmente é preciso interesse e força política para que as leis sejam de fato cumpridas. Enquanto isso a comunidade surda continua a luta em prol de fazer valer os seus direitos.

A exemplo disso, o manifesto de 175 mestres e 55 doutores surdos, por meio de uma nota de repúdio ao Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN, sobre o posicionamento desse sindicato a respeito da Lei nº 14.191/2021, dizendo que ela é segregadora:

Nós, Doutores Surdos, Doutoradas Surdas, Mestres Surdos e Surdas, somos professores e professoras atuantes na área de Educação de Surdos, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, em cursos de Letras: Libras, Pedagogia Bilingue, em disciplinas de Libras em cursos de Linguística, Tradução e Interpretação de Libras-Português, assim como em outras áreas afins de diversas Instituições de Ensino Superior, da Educação Básica, em esferas públicas e privadas. Somos uma minoria linguística que sempre batalhou por melhor qualidade para a educação de nossos pares surdos, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nós sabemos o que significa e como fazer para que haja um ensino com melhor qualidade para as nossas comunidades surdas. Repudiamos a Nota do ANDES-SN, noticiada no dia 24 de agosto de 2021, que acusa a Lei nº 14.191/2021 de segregadora. Trata-se de uma afirmação sem nenhum tipo de empatia e sem nenhuma consulta a comunidades surdas. A ANDES-SN não tem legitimidade de representação e nem lugar de fala para dizer o que é melhor para a nossa educação, para a educação dos Surdos brasileiros. Seria adequado que ANDES-SN se retratasse publicamente acerca do que disse a respeito da Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo uma modalidade escolar de Educação Bilingue de Surdos, a qual rompe e desvincula a educação de surdos da Educação Especial. Essa lei foi aprovada por unanimidade pelo Senado e por 95% dos deputados da Câmara dos Deputados. Essa lei é fruto da luta de muitos anos das Comunidades Surdas, do Movimento Surdo Bilingue, do reconhecimento do Congresso Nacional da legitimidade da luta, assim como da empatia dos parlamentares à demanda dos surdos [...].

Atitudes como essa tem mostrado a força da comunidade surda, com apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), e da *World Federation of the Deaf* (WFD), Federação Mundial de Surdos, eles não se calam diante das críticas e discussões ouvintistas, que insistem em ditar o que é melhor para os surdos. Unindo forças em pares, e alcançando o conhecimento, os surdos têm provado que podem participar de qualquer âmbito social, e podem fazer de tudo, exceto ‘ouvir’.

Enfim, em meio a uma história de lutas e conquistas percebe-se que a comunidade surda ainda não tem sua própria voz, tendo que submeter-se às decisões de dominantes, os ‘ouvintes’, que julgam saber o que é melhor para os surdos.

Nessa conjuntura, algumas mudanças têm acontecido em favor dos surdos como o reconhecimento da língua brasileira de sinais através da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, logo regulamentada pelo Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, que prevê a disciplina Libras nos cursos de licenciatura, intérpretes de Libras nas salas de aula com alunos surdos, professor surdo no atendimento educacional especializado (AEE), para ensinar Libras às crianças surdas, bem como para toda escola.

Nessa ótica, sabemos que um semestre da disciplina Libras nos cursos de licenciatura não capacitará os professores para comunicar fluentemente com os seus alunos surdos, visto ser uma língua e assim, exige maior tempo para familiarizar e ter fluência nesta. Para isso, torna-se necessário que a escola e professores busquem as formações continuadas visando capacitá-los ao atendimento dos alunos surdos, especificamente, no domínio da língua de sinais. Para

que a escola seja de fato inclusiva, no que tange ao atendimento do aluno surdo, é necessário que o ambiente escolar seja bilíngue, ou seja, que todos os envolvidos no processo educacional, (direção, coordenação, secretária, professores, demais funcionários e alunos) sejam fluentes em libras.

A obrigatoriedade da aprendizagem de libras como segunda língua por parte dos professores ainda não está suficientemente debatida. Parece haver o entendimento de que todos os professores devem aprender libras, para utilizá-la com todos os estudantes surdos compulsoriamente “incluídos”. Mas, algo que não se diz com clareza, é que os surdos não precisam de “qualquer escola”, nem mesmo de “todas” as escolas: os surdos precisam de escolas linguisticamente específicas. Não necessitam apenas de professores que “saibam” minimamente a língua de sinais, antes, precisam de um verdadeiro ambiente linguístico natural como fruto de um projeto pedagógico estruturado com base em suas especificidades e potencialidades (Sá e Sá, 2015, p. 43).

Ainda, a presença do intérprete nas salas onde houver alunos surdos não é o suficiente para desenvolver a aprendizagem desses alunos, como acontece na política de inclusão em vigor. Da mesma forma que, ter alunos surdos e intérpretes nas escolas inclusivas, não as torna em escolas bilíngues que atendam as especificidades linguísticas dos alunos surdos. “[...] só a presença do intérprete de libras na sala de aula não garante uma participação efetiva dos alunos surdos, para satisfazer a todos os requisitos que venham a suprir suas necessidades educacionais [...]” (Lodi, Mélo, Fernandes, 2015, p. 323).

Poucas escolas contam com a presença de professores surdos, e os alunos surdos estão espalhados nas diferentes escolas regulares, assim sendo, a criança não tem contato com um adulto e colegas surdo e perde a referência de pares, o que leva a um prejuízo na aquisição linguística, bem como na cultura e identidade surda.

[...]imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e sua língua de sinais fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não os “modelos ouvintes”, escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral (Sá, 2019, p. 23, 24).

Infelizmente o que é melhor quase sempre é trocado pelo que é mais fácil, ou mais barato. Decisões são tomadas por pessoas que desconhecem a situação linguística cultural dos surdos, também desconhecem as práticas escolares inclusivas no seu real contexto, o dia a dia escolar e não presenciam a defasagem que acontece na escolarização dos surdos (Sá, 2019).

O problema maior não é o tipo de escola, mas sim o modelo de educação. Quanto a isso, incluir todos num mesmo espaço educacional sem atender a diversidade específica de cada aluno não condiz com uma educação de qualidade, como descrito nas leis.

Anteriormente a escola especial, com uma visão terapêutica, baseada no modelo clínico-patológico, buscava a socialização e a normalização dos alunos, não via neles possibilidade de aprendizagem, eram baixos as expectativas e os investimentos nessas escolas, depositavam nelas todos os ‘deficientes’, não eram questionadas as diferenças entre eles e de que forma deveria se atender cada um (Sá, 2019).

Não podemos comparar escolas bilíngues para surdos ao modelo de ensino especial outrora adotado. Acima de tudo, estar numa escola especial para surdos, ou classes especiais, atualmente, não significa estar excluído, mas sim significa direito de ter o ensino em sua língua e a possibilidade de se desenvolver intelectualmente. “Jamais se pode negar que a escola bilíngue específica é uma excelente condição para que os surdos tenham acesso natural e confortável aos conteúdos curriculares, e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial” (Sá, 2019, p. 24).

Enfim, a recente Lei nº 14.191 2021 altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, (LDB), dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue para os surdos em salas ou escolas especiais onde recebam um ensino diferenciado conforme sua cultura, identidade e principalmente sua língua. No entanto, a criação dessas escolas acontece a ‘passos lentos’. Resta-nos aguardar que essa possibilidade e acessibilidade cheguem a todos os surdos espalhados em nosso vasto país (Sá, 2019).

2 HISTÓRIA DAS ABORDAGENS DO ENSINO DE SURDOS EM GOIÁS

Este capítulo tem como objetivo explicar a história da educação de surdos em Goiás e uso das abordagens educacionais. Como em todo o país, Goiás também vivenciou as fases do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo, abordagens educacionais utilizadas para a educação de surdos. O bilinguismo ganhou força com o reconhecimento da língua brasileira de sinais em 2002.

Mas a garantia de ter um ensino em sua língua majoritária, Libras, só foi normalizado com a Lei 14.191/2021, embora o direito de Escolas Bilíngues ou classes bilíngues para a comunidade surda, já estivesse prevista na LDB/96. Por ser uma lei recente, existem poucas escolas bilíngues de surdos espalhadas pelo país, sendo que Goiás conta com apenas uma escola situada nas dependências da Associação de Surdos de Goiânia.

A trajetória da educação dos surdos no Estado de Goiás, acontece concomitantemente com a história do ensino especial em atendimento às diversas deficiências, com a criação do Instituto Pestalozzi, em 1955, que também ofertava atendimento aos deficientes auditivos, além do atendimento de outras deficiências.

Na ausência de uma escola específica especializada para os surdos, eles eram direcionados ao Instituto Pestalozzi e à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), junto aos demais deficientes (Almeida, 2003).

Na década de 1950, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, INES, estava sob a imposição da abordagem oralista. Dessa forma, esse modelo educacional se expandia pelo Brasil, em vários Estados, inclusive em Goiás.

No entanto, também na década de 1950, a língua de sinais chegou em Goiânia e foi se expandindo e se tornando viva na comunidade surda goiana, por intermédio de um ex-aluno do INES, Edson Franco Gomes, que se tornou o primeiro instrutor de Libras de Goiás e deixou um legado na formação da maioria dos profissionais que atuaram e atuam na educação de surdos no Estado.

2.1 A educação de surdos em Goiás

A educação de surdos em Goiás teve início com o Instituto Pestalozzi de Goiânia, criado pela Lei n. 926, de 13 de novembro de 1953, e implementado em 25 de janeiro de 1955, subordinado à Secretaria de Estado da Educação, que tinha como objetivo atender as crianças deficientes domiciliados no Estado de Goiás. Conforme o Art. 2º – O Instituto Pestalozzi terá os seguintes departamentos:

- a) - Consultoria Médico-Pedagógico para crianças deficientes;
- b) - Classes especiais para educação e tratamento das crianças deficientes, havendo cursos especiais sobre anormais e diversas formas de deficiência;
- c)– Pesquisa científica sobre as causas, as formas e o tratamento dos anormais (Goiás, 1953).

Além dos alunos surdos atendidos pelo Instituto Pestalozzi, outros surdos vinham se reunir no local, durante os intervalos, para ouvir histórias contadas pelo professor Edson Franco, professor surdo, que relatava as lembranças de quando estudara no INES (ASG, 2024).

Conforme Almeida (2003), outra instituição de assistência a pessoas com deficiência além do Instituto Pestalozzi, foi a APAE de Goiânia, fundada em 1969, que tinha entre seus atendimentos pessoas surdas. As duas instituições usavam a abordagem oralista vigente nessa época, com uma visão clínico-terapêutica que buscava a “normalização” da pessoa surda para sua aceitação social.

Na década de 70, a política de integração de pessoas com deficiência na rede regular de ensino surge no Brasil. Essa fase se caracterizou por permitir o acesso de pessoas com deficiência às classes regulares, desde que se adaptassem e não causassem transtornos para a escola. Em Goiás muitas escolas aderiram à integração (Almeida, 2003).

Em 1973 foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial, SEE, que era vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, órgão responsável pelas instituições de ensino especial.

Em 1976, a SEE se tornou a Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau, que contava com apenas dois funcionários e mantinha convênio com o Centro Nacional de Ensino Especial, CENESP, proporcionando cursos de capacitação para professores, programas de bolsas de estudos e criou classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com deficiência mental educável (Adams, Silva e Tartuci, 2021).

Em 1982, foi extinta a Divisão de Ensino Especial, e criada com a portaria n. 1.674 a Unidade de Ensino Especial – UEE, vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação, composta por 20 técnicos especializados, o que corroborou o aumento de classes especiais em todo o Estado, 40 ao todo, contemplando também os alunos com deficiência auditiva. Assim, começa-se a cogitar um modelo pensado na educação das pessoas com deficiência, diferente da visão clínico-terapêutica que acontecia até então (Almeida, 2003).

Em 1987 foi criada em Goiás a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, por meio da Lei n. 10.160 de 09 de abril, art. 13, inciso XIII, órgão vinculado diretamente à Secretaria de Educação, substituindo a antiga Unidade de Ensino Especial. Foi um momento histórico para o ensino especial de Goiás que tendo, então, mais autonomia, se expandia por todo o Estado ampliando o número de escolas especiais, classes especiais e salas de recursos e de apoio. A prática de integração de pessoas com deficiências no ensino regular era vista como favorável para contrapor às práticas segregacionistas e excludentes da Educação Especial existente (Almeida, 2003).

Em 1987, foi criada a primeira escola especial de surdos¹² de Goiás que funcionou por um tempo no prédio da SUPEE, quando oficializada com o Decreto-Lei de nº 10.582, de 07 de julho de 1988, recebeu o nome de Escola Maria Lusia de Oliveira, em homenagem a professora Maria Lusia, que muito se dedicou ao ensino de surdos em Goiânia (Oliveira, 2022).

Em um novo endereço, no setor Aeroporto, em sede própria, a Escola Maria Lusia de Oliveira passou também a oferecer atendimento clínico, feito por profissionais da área da saúde, como: psiquiatria infantil, exames de audiometria, aviamento de receituário específico de uso dos alunos. A unidade também fazia doação e manutenção de aparelhos auditivos aos alunos. Aos professores e funcionários eram ofertados cursos para terapeutas da fala, posteriormente a escola passou a oferecer atendimento odontológico, com adaptações para pacientes surdos e também atendimento psicológico.

¹² Antes de ser oficializada a Escola Maria Lusia de Oliveira usou de início o nome escola Especial Helena Antipoff – APAE, sendo devolvido após sua oficialização.

Fachada da entrada da Escola Maria Lusía de Oliveira



Figura 4 - Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes apud Oliveira, 2022, p. 191.

Quanto à prática pedagógica, a equipe de profissionais utilizava a abordagem oralista, como no Instituto Pestalozzi e na APAE, muitos professores trabalhavam em mais de uma das instituições. Sobre essa prática, em entrevista dada a Oliveira (2022), relatam as professoras Edna Ferreira Chaves Bastos e Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos:

Porque nós fomos preparadas para trabalhar como terapeutas da fala. Isto envolvia trabalhar a percepção do som com o aluno e treinar a fala da criança surda. Era muita dedicação, era ficar ali junto com a criança mesmo. Nesta área éramos consideradas a nata da educação de surdos e éramos respeitadas como tal. Demorava muitos e muitos anos para chegar ao nível que o grupo das professoras do ML estava. Eu mesmo realizei vários e vários cursos ao longo da minha carreira na educação (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022 apud Oliveira, 2022, p. 195).

No Maria Lusía havia umas 10 cabines de terapia da fala. Eram pequenas salinhas no andar térreo da escola. Cada cabine continha cadeira mesa um espelho um gravador e um aparelho de som com fone de ouvido e o portfólio com os materiais didáticos para o treino dos sons e da fala. Um professor de sala cuidava mais ou menos de 5 a 10 alunos. Isso porque na educação especial e no prédio do Maria Lusía cabiam no máximo 15 alunos em cada sala. Já o terapeuta da fala trabalhava apenas com um aluno por vez; atendia-se um aluno por hora, e depois se passava para o próximo aluno que também tinha uma hora (Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos, informação verbal, jan./fev. 2022 apud Oliveira, 2022, p. 195).

As professoras, que tinham a habilidade em trabalhar a oralidade dos surdos e trabalhavam no Instituto Pestalozzi e na Escola Maria Lusía de Oliveira, comentavam que no

Instituto Pestalozzi havia mais liberdade quanto ao uso de língua de sinais que na Escola Maria Lusía de Oliveira, havendo um choque das duas abordagens. Explicam ainda que com a chegada das fonoaudiólogas no quadro de funcionários da Escola Maria Lusía Oliveira, que assumiram a terapia da fala, as professoras foram destinadas a fazer terapia da linguagem, o que não tinha diferença, apenas na nomenclatura (Oliveira, 2022).

2.1.1 A chegada de novas abordagens para educação dos surdos

Na década de 90, chega ao Brasil a abordagem da comunicação total, que consistia numa metodologia mista que usava o oralismo e língua de sinais simultaneamente na educação dos surdos. De acordo com Goldfeld (2002), a comunicação total apresenta aspectos positivos e negativos, pois, nessa abordagem, a língua de sinais não é considerada uma língua natural, usada simultaneamente, proporcionando o surgimento de vários códigos, não pertencentes à língua de sinais, desvalorizando a língua e a cultura surda.

Como no oralismo, o foco da comunicação total era desenvolver a fala artificial do surdo. A língua de sinais passa a ser usada como um recurso para o ensino da língua oral. Os sinais são usados com os surdos numa estrutura da língua portuguesa, simultaneamente à fala, e esse sistema passa a ser chamado de português sinalizado. A abordagem da comunicação total é caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas, língua de sinais e português, os sinais e a fala dando ênfase ao bimodal, ou bimodalismo (Quadros, 1997).

As professoras da Escola Maria Lusía de Oliveira eram referência na prática da terapia da fala, abordagem oralista que não aceitava o uso da língua de sinais. Nesse contexto, elas se deparam com a comunicação total, a nova abordagem usada na educação dos surdos. Tudo isso ocorre após uma luta de anos para ter uma escola especial de surdos com uso da abordagem oralista, com cabines para terapia da fala, equipe médica, equipe multifuncional, agora surge novas correntes filosóficas como melhorias para a educação dos surdos modificando totalmente tudo que se tinha conseguido (Oliveira, 2022).

Essa realidade foi retratada no depoimento dado em entrevista a Oliveira (2022) pela então coordenadora professora Maria Augusta Fleuri de Bastos, que disse receber ordens da diretora para que não fosse usada a língua de sinais nas salas de aula. Uma de suas funções era

fiscalizar e vigiar as professoras para garantir que a abordagem oral fosse a única usada na escola. Sobre isso disse:

Assim, a gente vigiava essa professora na prática de sala de aula. Um dia eu passando em revista nas salas, passo por uma sala de 4º série e a professora estava dando aula de Geografia. Nunca vou me esquecer desse acontecimento. E ela estava utilizando de línguas de sinais em sua aula. E os meninos estavam assim parados atentos e prestando atenção. Eu pensei: vou ficar aqui assistindo. Aí quando ela percebeu que eu estava observando, ela ficou desconsertada (Maria Augusta Fleuri Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022 apud Oliveira, 2022, p. 197).

Ela continua dizendo o quanto ficou curiosa e interessada em conhecer a nova abordagem como uma possibilidade de ensinar os surdos.

Fiquei maravilhada de ver a interação dos alunos surdos com a professora por meio da Libras. Os alunos estavam claramente entendendo o conteúdo, perguntavam e interagem. Pensei comigo mesma: meu Deus! Tudo que nós estudamos até agora estava errado. Era um esforço danado trazer professores do Rio de Janeiro para dar aula aqui em Goiânia, para falar sobre o método oral. Aí eu concluí que tudo o que nós pensávamos sobre língua de sinais estava equivocado (Maria Augusta Fleuri Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022 apud Oliveira, 2022, p. 198).

Diante disso, a coordenadora Maria Augusta intercedeu junto à diretora sobre o uso da língua de sinais nas aulas, tendo resposta favorável desde que a mudança não acontecesse de forma radical. Assim, a língua de sinais passou a ser usada na Escola Maria Lúcia de Oliveira.

Com a eleição para nova direção da Escola Maria Lúcia de Oliveira, foi eleita e assumiu o cargo a ex-coordenadora professora Maria Augusta Fleuri de Bastos que durante seu mandato trouxe inúmeras mudanças para a escola. Dentre elas, a contratação de instrutores surdos e o uso de língua brasileira de sinais, Libras, na escola, sendo o primeiro surdo a ser contratado o professor Edson Franco Gomes, que ministrou um curso de Libras para as professoras da escola. As cabines de terapia da fala foram desativadas, e o espaço onde ficavam deu origem a novas salas de aula (Oliveira, 2022).

A grande dificuldade enfrentada com as mudanças no uso da abordagem da comunicação total foi explicar aos pais que tudo que acreditavam antes estava ultrapassado e equivocado. Conta a diretora que foi grande o constrangimento, tanto para ela como para as professoras, dar tais explicações aos pais (Oliveira, 2022).

Entretanto, a comunicação total durou apenas algumas décadas dando espaço a uma nova abordagem: o bilinguismo. O bilinguismo que chegou ao Brasil na década de 90. Nessa abordagem, a língua de sinais é considerada uma língua natural, em que a aquisição linguística

pelos surdos, acontece de forma espontânea através do contato com outras pessoas usuárias dessa língua. A proposta do bilinguismo é garantir esse direito. Conforme enfatiza Quadros (1997), a criança surda brasileira deve ter acesso o mais rápido possível a Libras para que tenha a aquisição linguística no mesmo tempo previsto que uma criança ouvinte tem aquisição da língua portuguesa.

A abordagem bilingue na educação dos surdos ganhou tamanha força em tão pouco tempo que partir da constituição Federal de (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Declaração de Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca (1994), levaram há muitas inquietações na defesa de um sistema de educação inclusiva, substituindo o modelo de integração que funcionara a duas décadas no Estado.

Explica Oliveira (2022), que essa mudança mais uma vez, impactou a Escola Maria Lusía de Oliveira, não como na mudança de uma abordagem educacional, mas promovendo uma transformação em toda base pedagógica, pois “um sistema educacional segundo o qual se permitiu pensar uma escola especial para a educação de surdo é quebrada e se torna insustentável na nova organização de ensino pautada na perspectiva inclusiva” (Oliveira, 2022, p. 200).

2. 2 Da integração para a inclusão

No ano de 1998 aconteceu em Goiânia o Fórum Estadual de Educação de Goiás, por iniciativa da Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente - FUNCAD, atualmente extinta, em parceria com a Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), a Secretaria de Educação de Goiás dentre outros. Nesse evento foi discutido, principalmente, ‘Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão’.

No mesmo ano é sancionada a Lei do Sistema Educativo de Goiás, Lei n. 26/98, substituindo a Lei n. 8.780 de 23/01/1980, reportando a LDB/1996, em referência as pessoas com necessidades educacionais especiais, não demonstrando a necessidade de construção de um novo modelo de escolas que trabalhem contra a exclusão, mantendo assim, as escolas especiais (Adams, Silva e Tartuci, 2021).

Em 1999, Superintendência de Ensino Especial, passa a adotar oficialmente, a sigla SUEE, abolindo, em definitivo, a sigla SUPEE, a qual era usada desde 1987. Toda ação do ensino especial passa a ter base na proposta da educação inclusiva no Estado de Goiás. A Divisão de Triagem e Diagnóstico que foi criado e mantido historicamente pela Superintendência desde 1982, com o objetivo de realizar o diagnóstico tradicional e prévio dos alunos antes de encaminhá-los às escolas especiais, foi extinta. Até 1998 as questões clínicas/de saúde integravam a política de Educação Especial, nesse instante foram feitas parcerias com as Secretarias Municipais de Saúde, para encaminhamentos das pessoas com deficiência (Almeida, 2003).

A partir de 1999, houve uma reestruturação das escolas especiais estaduais e conveniadas, da capital e do interior, elas passaram a integrar o “Projeto Unidades de Referência”. Esse projeto atribuiu três novas dimensões para as escolas especiais, sendo eles: Atendimento Clínico Não-Hospitalar, em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Saúde; Apoio à Inclusão, visando ações de cunho educacional para dar suporte à cultura compartilhada de inclusão; e Ensino Especial, para atender a alunos com deficiências severas e profundas, mediante currículo adaptado. Cada unidade escolar de referência deveria optar em oferecer pelo menos dois dos atendimentos mencionados, com subsídios e orientações, viabilizando a educação inclusiva (Almeida, 2003).

Os profissionais psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais, que compunham a equipe multiprofissional das escolas especiais, também foram redimensionados para o atendimento às escolas inclusivas, formando assim, o setor de apoio à inclusão, que também oferecia aos alunos que necessitassem, o aprendizado ou do aperfeiçoamento no Braille, no uso de sorobã, na Língua Brasileira de Sinais, libras, e no português sinalizado (Almeida, 2003).

Dessa forma, em 2001, foi concretizado o processo de extinção de todas as classes e escolas especiais do Estado de Goiás, que desde os anos 70, havia sido o foco prioritário dos serviços de ensino especial da SEE/GO. Os alunos das escolas especiais foram encaminhados para as escolas regulares, e os alunos das classes especiais, foram para as classes comuns. Uma única escola especial se manteve ativa na capital: a Escola Maria Lúcia de Oliveira, escola especial para educação de surdos (Almeida, 2003).

Durante essa transição do ensino especial para a perspectiva de educação inclusiva, houve novamente a troca de direção da Escola Maria Lúcia de Oliveira. A nova diretora, a professora Maria Ozório Soares Fróes (2006 - 2009), teve a árdua tarefa de adequar a escola aos novos moldes educacionais, conforme as diretrizes da educação inclusiva. Enquanto a

direção e pais lutavam para a permanência dos alunos surdos na escola, do outro lado, estava a SUPEE/Seduc – Goiás, exigindo que a escola se transformasse com atendimento adequado a perspectiva da educação inclusiva. Houve muita luta, manifestações, passeatas e protestos que ajudaram a manter a escola por mais algum tempo em funcionamento (Oliveira, 2022).

Conforme a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, toda escola deveria se tornar inclusiva, o que levou muitos alunos surdos a procurar escolas mais próximas de suas casas, o que reduziu muito o número de alunos surdos da Escola Maria Lúcia de Oliveira, desse modo, a escola passou a aceitar a matrícula de qualquer aluno que apresentasse necessidades educacionais especiais. Com tanta diversidade de atendimento, os profissionais com habilidades específicas para educação de surdos, acabaram deixando a escola (Oliveira, 2022).

Após o mandato da diretora Maria Ozório Soares Fróes, em 2009, houve mais uma eleição. A nova gestora foi a professora Edna Ferreira Chaves Bastos, eleita para o mandato de 2009 a 2011. Nesse período aumentava a pressão para o fechamento da escola. Em entrevista a Oliveira (2022) a gestora Edna Ferreira Chaves Bastos comenta sobre a realidade daquele momento:

No meu mandato passaram a mandar cada vez mais deficiente para a escola ML. Porque como ela passou de ensino especial para inclusiva, foi a inclusão ao contrário. Passamos também aceitar alunos ouvintes. Começou com os alunos que eram irmãos dos deficientes. A família do surdo veio estudar na escola também, os irmãozinhos, todo mundo veio estudar na escola. Então a inclusão foi ao contrário. Em vez dos deficientes irem para a escola foram os alunos —normais que vieram estudar na escola ML. No começo deu muito certo, foi muito produtivo. Mas depois o que aconteceu, começou a vir tudo quanto é tipo de alunos com deficiência para estudar na escola. Começaram a chegar alunos com síndromes diversas, hiperativos, autistas. O prédio da Escola Maria Lúcia não foi criado para toda essa clientela com demandas diversas, eram salas pequenas adequadas para a educação de surdos. Não foi para abrigar todas as múltiplas deficiências lá, como o que 2002 aconteceu no final da escola. (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022, apud Oliveira, 2022, p. 201).

Quando terminou o mandato da professora Edna Ferreira Chaves Bastos, não foi permitido pela Seduc/Goiás, a realização de nova eleição. Desse modo, a escola teve a professora Maria Badia como diretora interventora (2011 – 2013). Nesse instante, a escola não se caracterizava mais como uma escola de surdos, e nem como uma escola do ensino regular. Em 2014 toma posse a nova interventora, a professora Carla Miranda, sendo esse o último ano de funcionamento da escola (Oliveira, 2022).

No ano seguinte, 2015, a escola passou pelo processo de encerramento e suas atividades, focando-se em arquivar a documentação legal. Também nesse mesmo ano, foi aprovada pela

câmara municipal a Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015, que dispõe sobre as diretrizes e parâmetros para a educação bilíngue para surdos no município. Conforme relata Oliveira (2022), havia um sentimento de nostalgia e tristeza por parte dos surdos mais velhos, que foram alunos nessa instituição. Por outro lado, os surdos mais jovens, que não estudaram na Escola Maria Lusía de Oliveira, não tinham uma opinião quanto ao fechamento da escola, visto que eram de uma geração que estudaram na escola inclusiva (Oliveira, 2022).

2.2.1 A inclusão dos alunos surdos: rede regular ou escolas bilíngues?

Durante duas décadas, a prática na educação na perspectiva da educação inclusiva tem sido desafiadora na educação dos surdos. Estar numa escola regular com a presença do intérprete de libras, não garante o desenvolvimento pleno do aluno surdo. Conforme Sá (2019, p. 15), “[...] há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da língua de sinais e que seja iluminada pela cultura surda e pela pedagogia surda [...]” atualmente a abordagem bilíngue se mostra sendo a mais indicada para a educação dos surdos, nas suas vertentes pedagogia surda e escolas bilíngues de surdos.

Concordo, como expressa Oliveira (2022, p. 205/206) quando diz que “se respeitarmos as devidas precauções anacrônicas e considerarmos algumas modificações e atualizações, a extinta Escola Maria Lusía de Oliveira poderia atualmente ser considerada uma escola bilíngue de surdos”.

Entretanto, a ASG continua desenvolvendo projetos visando ampliação da escola criada dentro da associação dos surdos, Centro Especial Elysio Campos, almejando chegar até ao ensino superior (ASG, 2024).

Nesse contexto, de acordo com o site do Governo de Goiás, na página sobre educação, foi publicado em 17 janeiro de 2020, uma matéria em que a secretaria de educação, SEDUC, explica sobre as mudanças que estavam sendo feitas a partir do ano de 2020, no preparo da escola Especial Elysio Campos, mantida pela ASG, para se tornar uma escola bilíngue de surdos, onde todas as aulas irão ser ministradas na Língua Brasileira de Sinais, Libras, sem a mediação de um intérprete (Goiás, 2020).

A gerente de Educação Especial da Seduc, Mércia Rosana Chavier, informou também que essa escola seria exclusiva para alunos surdos ou parentes em primeiro grau de pessoas com deficiência auditiva, e que antes havia o atendimento de alunos ouvintes, mas agora a nova proposta é fortalecer a comunidade surda e valorizá-la com metodologias pedagógicas pensadas especificamente para esse público (Goiás, 2020).

A diretora da escola, Alessandra Matos Terra comenta: “Entendemos que, na nossa escola, a primeira língua [de instrução] é a Libras e a segunda, o Português escrito. Antes, você tinha um professor que falava e o intérprete que interpretava. Na nossa unidade, o próprio professor já dá aula em Libras”. Nessa fase de transição, em 2020, ainda havia a presença de intérprete de libras na escola, mas o objetivo agora é que todos os professores sejam fluentes em Libras. “Agora há exigência de fluência em Libras para o professor ser modulado na escola”, pontuou a gerente (Goiás, 2020).

Consequentemente, haverá também mudanças no currículo, se adequando diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular de Goiás (DC-GO).

A partir deste ano, a Libras vai permear a construção de todo o conhecimento, nas áreas da BNCC: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências Naturais e suas Tecnologias. Além do núcleo comum, o currículo da escola vai oferecer as disciplinas de Libras e Cultura Surda (Goiás, 2020).

Diante disso, a escola estará oferecendo aos alunos surdos, as mesmas oportunidades de formação escolar ofertada aos alunos ouvintes, respeitando a sua especificidade linguística, preparando-os para o ENEM e para o mercado de trabalho. A escola oferece o ensino fundamental I e II, do 1º ao 9º ano, e o ensino médio da 1ª à 3ª série. As aulas acontecem no turno matutino e noturno, e no turno vespertino os alunos recebem o atendimento educacional especializado, AEE. As matrículas são feitas diretamente na escola, além dos documentos pessoais, do estudante e seus pais, deve-se apresentar o exame de audiometria do aluno (Goiás, 2020).

Atualmente, conforme a Lei 14.191/2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, a Escola Especial Elysio Campos se tornou o primeiro Centro Educacional Bilíngue de Surdos do Estado de Goiás, em 26 de setembro de 2022, ofertando o Ensino Fundamental I- Séries Iniciais, Ensino Fundamental II- sexto ao nono ano e Ensino Médio (ASG, 2024).

Inauguração do Centro Educacional Bilíngue de Surdos do Estado de Goiás



Figura 5- Fonte: Goiás Notícias.

Sobre o Instituto Pestalozzi, atualmente, é um centro de atendimento educacional especializado que presta assistência gratuita a 135 estudantes, desenvolvendo conteúdos de vida prática. As funções do Instituto Pestalozzi são complementadas pelo Centro de Atendimento Educacional Florescer, conforme constam da Lei Estadual nº 22.526, originalmente projeto de lei nº 10035/23, aprovado, em dois turnos, na Alego, em 2023.

O Centro de Atendimento Educacional Florescer é composto pelo Colégio Estadual Florescer, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, pelo Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, pelo Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar e pelo Núcleo de Atendimento e Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S) (Alego/Goiás, 2024).

2.3 A História da Associação de Surdos de Goiânia e a Escola Especial Elysio Campos

Por volta de 1967 surge a ideia de criar uma associação de surdos em Goiás. O professor Edson Franco Gomes, que já conhecia o modelo da Associação de Surdos do Rio de Janeiro, pede o senhor Ademar Ferreira de Freitas, também surdo, que trouxesse uma cópia do Estatuto da Associação de Surdos do Rio de Janeiro. Com a ajuda do senhor Helvio Antônio de Oliveira, o documento foi estudado e depois elaborado um Estatuto mais simples para Goiás. Em 22 de outubro de 1968 foi criada, em caráter experimental, a Associação dos Surdos do Estado de Goiás. Dessa forma, os surdos começaram a se unir, participando principalmente de eventos esportivos (ASG, 2024).

Somente em 12 de julho de 1975, reunidos num salão do Instituto Pestalozzi, foi criada e instalada provisoriamente a Associação de Surdos de Goiânia, cuja Ata de fundação foi assinada por 33 pessoas, tendo como presidente Edson Franco Gomes. O Estatuto foi refeito e após aprovado foi publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás e registrado em cartório, tornando legal a existência da Associação dos Surdos de Goiânia, ASG (ASG, 2024).

Os documentos, arquivos, troféus, ficavam guardados num quartinho na casa do senhor Edson, pois a Associação não tinha uma sede própria. Posteriormente, os membros alugaram uma sala comercial situada à Av. 24 de Outubro, no Setor dos Funcionários, onde ficaram até o ano de 1984. Em seguida mudaram para outra casa alugada situada à rua T-30, nº 182, no setor Bueno. Os recursos eram poucos, e os surdos não conseguiam realizar tudo que gostariam, pois tinham que manter as despesas com aluguel e impostos (ASG, 2024).

Num momento muito difícil, em 1985, o senhor Hêlvio assumiu a presidência da ASG, com a promessa de conseguir uma sede definitiva. Nesse tempo a ASG, funcionou provisoriamente num barracão do Instituto Pestalozzi. Em 1986, numa reunião com a Primeira Dama de Estado, dona Lídia Quinam, o senhor Helvio recebeu a notícia da construção do Centro de Apoio à Pessoa Deficiente, situado na 9ª Avenida, Vila Nova, com três blocos que ficariam assim distribuídos: um destinado aos surdos, um para os cegos e o outro para os deficientes físicos. Assim, em 1987 a ASG se instalou no Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo, CADA, onde desenvolveu um trabalho de apoio aos deficientes auditivos de Goiânia, em parceria com Promoção Social (ASG, 2024).

Nesse período trabalhamos oferecendo cursos técnicos profissionalizantes de datilografia, corte e costura, tapeçaria, lapidação, dentre outros. Também tínhamos o estudo dirigido e terapia de linguagem, assistência social, médica, psicológica, odontológica e o curso de Língua Brasileira de Sinais-Libras (ASG, 2024).

Em 1989 a ASG recebeu a doação de um terreno pela senhora Maria Cristina Craveiro Campos, que juntamente com sua família decidiram fazer a doação em homenagem a seu pai senhor Elysio Campos, já falecido naquela época, visto que ele gostava de fazer caridades. A regularização da área e recebimento da escritura se deu em assembleia geral no dia 23 de março de 1990.

Por meio do Centro Brasileiro de Infância e Adolescência - CBIA, foi aprovado um projeto para criação de um centro profissionalizante para deficientes auditivos, nas dependências da ASG, começando com os cursos de serigrafia e um ateliê de costura, dessa forma, começaram as construções para atender esses cursos em abril de 1991 (ASG, 2024).

Nesse mesmo período, foi feita uma ampliação do prédio e um convênio com a Secretaria do Estado de Educação, em que foi criado os cursos de alfabetização, o Ensino Fundamental 1ª fase, Apoio Pedagógico, ginástica, iniciação esportiva e curso de Língua Brasileira de Sinais-Libras (ASG, 2024).

Nesse contexto surge uma escola de surdos que não parou mais de crescer. Novas ampliações deram lugar a salas de aula, sala de professores, biblioteca, sala de informática, quadra de esportes coberta, novas ampliações também para as oficinas profissionalizantes (serigrafia, costuras, marcenaria); refeitório etc. Além desses avanços houve a autorização da Prefeitura para uso da área vizinha (chácara V) e a doação das chácaras III e IV pelo Governo do Estado de Goiás. Em convênio com o Ministério da Educação, MEC, foi adquirido um veículo Kombi, e um palio com recursos próprios da ASG (ASG, 2024).

Sob o lema: “O Silêncio Não Impede de Sermos Úteis”, foi criada na década de 90, na ASG, o Centro Especial Elysio Campos, com convênios com a Secretaria do Estado de Educação, Secretaria do Estado de Cidadania e Trabalho, Fundo Municipal de Assistência Social- FMAS, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura -FNDE/MEC e outros órgãos públicos e privados (ASG, 2024).

Conforme a pesquisa realizada por Barbosa (1999), a Escola Especial Elysio Campos possuía 8 salas de aula, 3 banheiros, diretoria, depósito, serigrafia, malharia, costura, cozinha, quadra de esportes com cobertura e arquibancada e mais algumas dependências que fazem parte da ASG, pois ambas funcionam juntas.

Os funcionários eram contratados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado com Parecer da Superintendência de Ensino Especial. Todos os funcionários são incentivados a fazerem cursos de atualização, aprimoramento, etc., oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado e Associação de Surdos de Goiânia. O ensino especial desta Escola está voltado à reabilitação e integração do deficiente auditivo na sociedade, inclusive encaminhamento ao mercado de trabalho e à escola regular (Barbosa et al., 1999).

Os atendimentos e acompanhamentos oferecidos na escola, contemplam as pessoas de ambos os sexos e faixa etária a partir dos 7 anos de idade. Nesse sentido, a Escola Especial Elysio Campos, possuía uma equipe técnica composta de: assistente social, psicólogo, médico otorrinolaringologista, fonoaudiólogos e intérpretes da língua de sinais (Barbosa *et al.*, 1999).

Também é oferecido gratuitamente, atendimento pedagógico que inclui alfabetização, escolaridade da 1ª fase do 1º grau, apoio pedagógico, curso de língua de sinais e de computação; oficina de costura, malharia e serigrafia; educação física, atendimento social, psicológico, médico/otorrinolaringológico, fonoaudiológico e odontológico. Percebe-se nesse relato, a influência da abordagem clínico/terapêutica que buscava a normalização das pessoas com deficiência (Barbosa *et al.*, 1999).

Atualmente, a Escola Especial Elysio Campos é o Centro Educacional Bilíngue de Surdos do Estado de Goiás. A ASG tem trabalhado também com o objetivo de ajudar as pessoas surdas das cidades do interior de Goiás, através da experiencia dos conhecimentos adquiridos, o apoio da ASG foi muito importante para a fundação de outras associações de surdos como Associação de Surdos de Anápolis – ASANA, Associação de Surdos de Rio Verde-ASRV, Associação de Surdos de Itumbiara -ASIT, Associação de Surdos de Trindade -ASTRI e Associação de Surdos de Minaçu -ASMI (ASG, 2024).

2.3.1 A História de Edson Franco Gomes: primeiro professor surdo de Goiás

Edson Franco Gomes



Figura 6 – Acervo pessoal de Edson Gomes

Nascido em 20 de junho de 1940, na cidade de Jaguarari, Bahia, Edson Franco Gomes é filho de Chrispim Gomes Filho e Alvantina Franco Gomes. Edson se recorda que desde os cinco anos de idade morava com sua família em Baliza, Goiás, uma cidade grande, onde seu pai tinha uma loja de tecido, eram quatro irmãos e somente ele, surdo (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Edson já estava com 9 anos e percebia que todas outras crianças da sua idade frequentavam a escola, e esse era seu grande desejo, mas sua mãe lhe dizia que, por ele ser surdo, não podia ir para a escola. Seu pai já havia procurado, mas não havia nenhuma escola especializada para surdos na região, e isso os deixava preocupados (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Os meios de comunicação ainda eram escassos e por isso era difícil ter informação sobre uma escola adequada. Sua mãe lhe ensinava a ler e escrever, e seu pai lhe ensinou datilografia. Eles se comunicavam em casa por meio de gestos, e embora o fato de não ir à escola o deixasse muito triste, Edson percebia o quanto era amado pelos seus pais (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Certa vez, numa viagem a Uberlândia para repor o estoque de tecidos da loja, enquanto almoçava num restaurante, o senhor Chrispim observava um menino surdo comunicando em língua de sinais com seu pai. Ele se aproximou deles e explicou que também tinha um filho surdo, e foi quando ele soube do INES, uma escola especial para surdos no Rio de Janeiro (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Dessa forma, certo dia, o sr. Chrispim saiu com seu filho Edson, que tinha nessa época dez anos de idade, rumo ao INES, no Rio de Janeiro. Edson se recorda de uma viagem sofrida, muito difícil, num tempo em que não havia estradas, nem ônibus, e nem avião. Começaram o trajeto de caminhão, daqueles que tinha a partida a manivela, com muita chuva seguiam a viagem, depois de um dia chegaram em Uberlândia, e continuaram até São Paulo de trem, e depois outro trem até o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro o transporte era o bonde (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Fiquei maravilhado quando vi o mar, vi o Maracanã, era um estádio novinho, me lembro que ainda de dentro do bonde avistamos o INES, e meu pai disse: essa é a escola, mas eu não estava entendendo nada (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

Chegando no INES, o sr. Chrispim providenciou a matrícula de Edson e lhe explicou que lá era a escola para surdos, que todos aqueles alunos, que estavam sinalizando, eram surdos. Assim Edson começou a compreender onde estava (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Eu me senti muito feliz. Foi meu primeiro contato com surdos, na minha cidade eu vivia sozinho. Depois disso meu pai foi embora, eu olhei para os lados, procurei meu pai, mas ele havia sumido. Então os surdos me ajudaram. Eles sempre me ajudavam, havia 3 surdos de Goiânia, eles me mostravam o sinal de Goiânia, eu estava confuso, não os compreendia. Me chamaram para sentar junto deles e pegaram uma pedra e desenhavam no chão o alfabeto e me ensinavam o alfabeto datilológico, as letras e sua forma manual, mas ainda eu não entendia o que era aquilo, até que um deles me mostrou, colado na minha blusa meu número e meu nome, quando ele soletrou as letras E, D do eu nome, Edson, então eu compreendi, dali para frente eu fui aprendendo, desenvolvendo e ainda com 10 anos, em poucos meses, eu já sabia me comunicar usando a língua de sinais (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

Em dezembro, quando chegaram as férias, os alunos estavam indo embora para suas casas. Edson mais uma vez, não estava entendendo o que estava acontecendo, até quando encontrou com seu pai que havia chegado para buscá-lo para passar as férias em casa, com a família. Então fizeram todo o percurso novamente de volta, de trem, de caminhão até chegar em casa. Dona Alvantina chorava ao reencontrar o filho, o achava crescido e esperto,

percebendo que tinha valido a pena o sacrifício de o ter deixado estudar tão distante (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Quando retornei para casa, mamãe estava com um bebê de 4 meses no colo e me disse: é sua irmã, ela é surda! Em outras férias, no ano de 1954, novamente minha mãe tinha um bebê, meu irmão, surdo! Ao todo, somos 7 filhos, 4 ouvintes e 3 surdos (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

Nos sete anos que estudou no INES, Edson já compreendia sobre quase tudo, os países, Estados, capitais, sabia ler, escrever, etc. A abordagem de ensino no INES nessa época era o oralismo, os alunos faziam terapia da fala, e liam nas assembleias e reuniões mostrando seu desenvolvimento para uma plateia. Edson já havia sido escolhido para se apresentar lendo um texto, e depois da apresentação eles recebiam abraços e aplausos, e até saíam em jornais. Edson saiu no jornal aos dezessete anos de idade (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Mesmo a língua de sinais sendo proibida, os alunos a usavam escondidos, nos dormitórios, vestiários, quando não havia fiscalização de ouvintes. Edson se lembra que havia somente um intérprete, do qual ele gostava muito, um faxineiro, que aprendeu a se comunicar em libras com os alunos. Alguns professores usavam alguns sinais e o alfabeto com os alunos, mas escondidos, longe das salas de aula (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Dentre as oficinas oferecidas, Edson foi levado a sapataria. Quando questionou o professor sobre o motivo de estar naquela oficina e não em outra, como artes, o professor respondeu que a escolha havia sido feita pelo seu pai, que pensava no retorno dele sabendo uma profissão. Mas Edson não sentia aptidão para fazer sapatos. Quando concluiu seus estudos, veio morar em Goiânia com sua família (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Fui convidado a trabalhar no INES, perguntei a meu pai o que ele achava, e ele disse que a decisão era minha. Eu não aceitei e vim para Goiânia. As pessoas no INES ficaram tristes, mas Deus estava me dizendo que Goiânia precisava de mim. Me mudei para Goiânia em 1960 (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

Em Goiânia, Edson foi estudar na Escola de Belas Artes, escola da UFG, durante três anos, onde fez vários amigos, mas ainda não havia encontrado os surdos de Goiânia. O sr. Chrispim queria levar seus outros dois filhos surdos para estudar no INES, quando Edson lhe

falou de uma escola perto de sua casa. Assim, o sr. Chrispim foi conhecer o Instituto Pestalozzi, e lá viu muitos alunos surdos e outros deficientes, então resolveu deixar os filhos estudarem em Goiânia, e conversou com o diretor sobre a possibilidade de um trabalho para Edson (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Foi assim que Edson começou a trabalhar no Instituto Pestalozzi e logo estava ensinando libras para os jovens surdos que lá estudavam. Ele foi o primeiro professor de libras de Goiânia. Naquele tempo, não havia a exigência de um certo nível de escolaridade, e nem de concurso, e assim ele foi aceito como professor. Embora a abordagem usada fosse oralista, permitiam o ensino de libras, e assim Edson trabalhou ensinando libras por 33 anos, até se aposentar.

Me aceitaram como professor, professor especial. No passado era diferente, hoje precisa passar no concurso. Agora vejo os surdos fazendo mestrado, doutorado, eu fico muito feliz. Eu os ajudei, muitos foram meus alunos de libras, eu os estimulei a estudar. E agora eu contribuo nas pesquisas de mestrado, doutorado, contando as lembranças do passado (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

No Rio de Janeiro Edson havia aprendido sobre a associação de surdos, e em Goiânia, ele não mediu esforços para fundar a associação de surdos de Goiás, ASG, o que aconteceu em 1975, sendo ele o presidente por muitos anos, até 1983. Em 1984 passou a se dedicar apenas ao ensino de libras.

Houve uma organização composta somente por pessoas ouvintes que se importavam com a problemática dos surdos chamada Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA); essa organização foi extinta, e surgiu dela, no Rio de Janeiro em 16 de maio 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, dirigida por surdos, que defende as políticas linguísticas, a educação, a cultura, a saúde, e a assistência social da comunidade surda brasileira, e também seus direitos (FENEIS, 2024).

A FENEIS é filiada à Federação Mundial dos Surdos, (*World Federation of the Deaf, WFD*) e conta com mais seis sedes regionais. Uma das suas principais bandeiras é o reconhecimento da cultura surda através da propagação da língua de sinais, uma luta que resultou na promulgação da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, reconhecendo a língua brasileira de sinais, libras, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.

A FENEIS também procura colocar os trabalhadores surdos em cargos de maior prestígio e destaque junto à sociedade, mostrando suas competências, através de programas de

integração do surdo ao mercado de trabalho, promovendo a dignidade e o exercício pleno da sua cidadania (FENEIS, 2024).

Num encontro com Fernando Valverde no Rio de Janeiro, um dos fundadores da FENEIS, Edson foi incentivado a ensinar libras em Goiás (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Edson Gomes, imagem da apostila do INES e Fernando Valverde

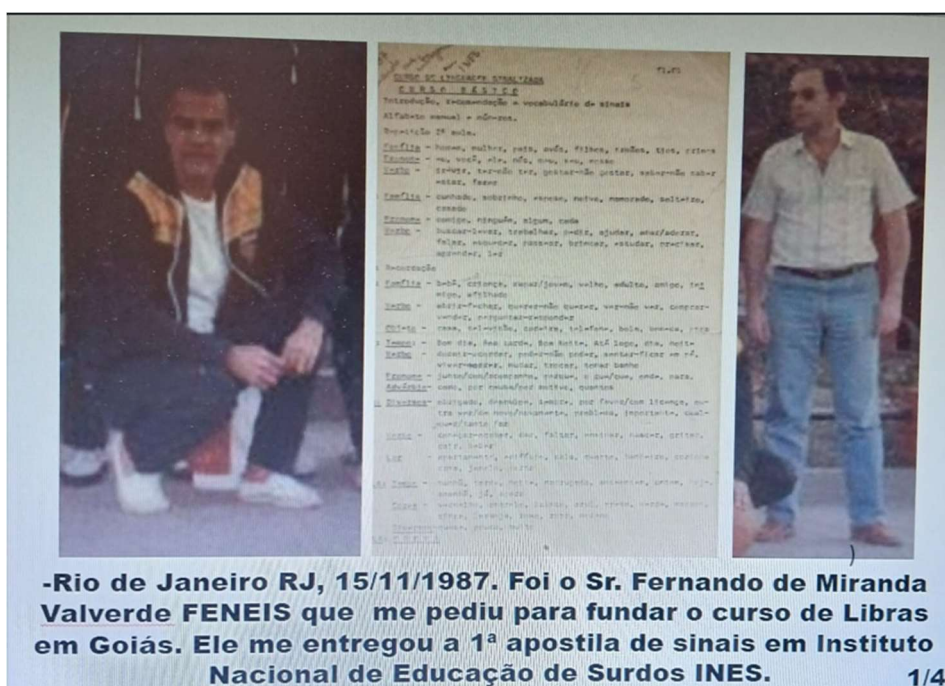


Figura 7 – Fonte: Acervo pessoal de Edson F. Gomes

Edson aceitou o desafio de abrir uma escola para o ensino de libras, dessa forma, nascia o Sistema Educacional Chaplin. Em fevereiro de 1988 a escola começou a funcionar nas dependências do Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo – CADA (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Inauguração do curso de libras em Goiânia

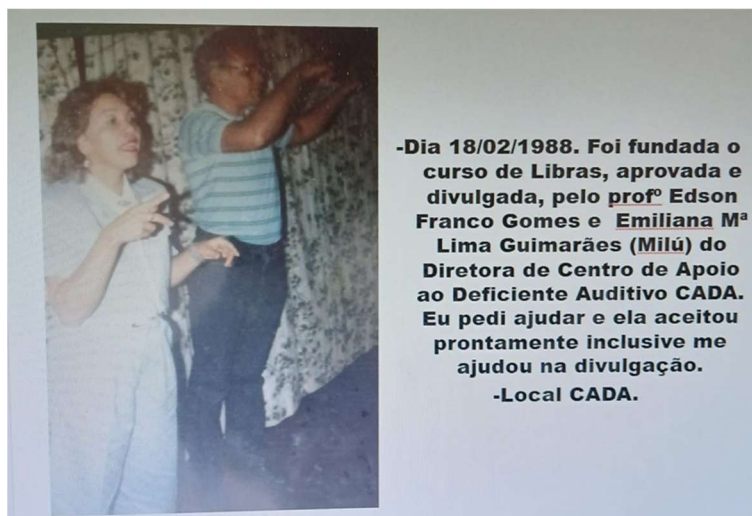


Figura 8 – Fonte: Acevo pessoal de Edson F. Gomes

Eu comecei ensinar em várias cidades do Estado de Goiás, e assim começou a aumentar o número de intérpretes de libras. Depois tive que mudar de local, pois sendo um espaço público, não combinava eu ter uma escola lá dentro, então fiz meu curso particular o Sistema Educacional Chaplin (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

Edson Gomes – o 1º instrutor surdo em Goiás



Figura 9 – Fonte: Acervo pessoal de Edson F. Gomes

Edson Gomes não consegue contar o número de alunos que passou por sua escola, ou de todos que aprenderam libras através dele. Atualmente aposentado se sente realizado na missão que teve de divulgar a língua brasileira de sinais, libras, na comunidade surda goiana, deixando um legado por tantas cidades de Goiás, contribuindo com a formação de muitos intérpretes de libras e educadores de surdos (Edson Franco Gomes, informação verbal, agosto de 2024).

Foram 33, ou quase 34 anos de trabalho ensinando libras. São muitos alunos que passaram pela minha escola, de várias cidades de Goiás, dentre elas, Anápolis também. Eu tenho todas as fichas dos alunos guardadas no arquivo, mas não sei ao todo quantos foram (Edson Franco gomes, informação verbal em agosto de 2024).

**Local onde funcionava o Curso Chaplin – Vila Nova – Goiânia – Go.
Referência no Ensino de LBRAS em Goiás.**

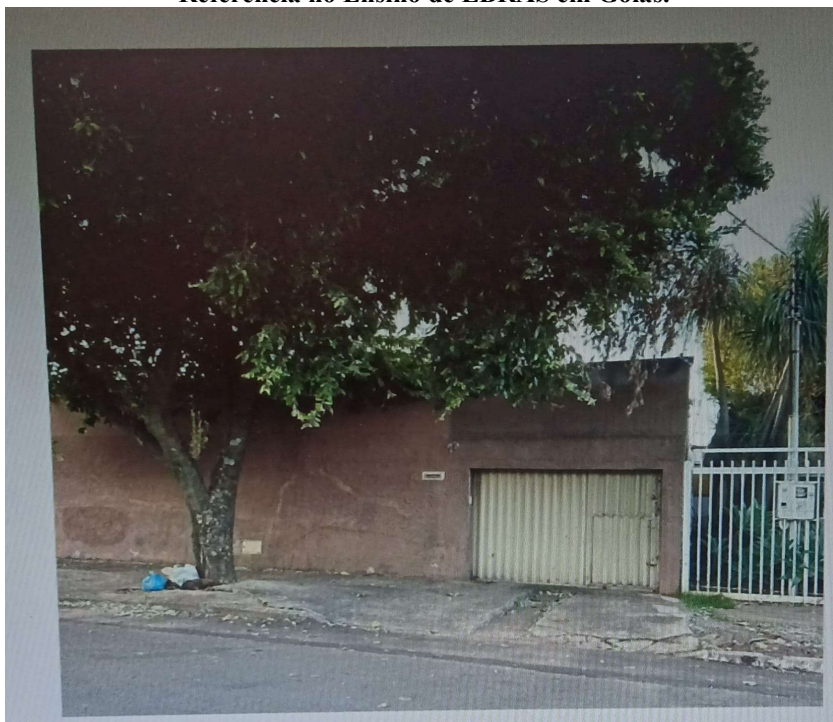


Figura 10 – Fonte: Acervo pessoal de Edson F. Gomes

Portanto, não diferente da história dos surdos no Brasil e no mundo, os surdos goianos também sempre tiveram que aceitar o que era determinado pelos ouvintes em relação à sua educação. A abordagem oralista de educação atravessou fronteiras e distâncias e chegou aqui

em Goiás. Eu me recordo, do contato com amigos surdos, no interior de Goiás, quando ainda de forma ‘tímida’, usávamos poucos sinais, distante dos pais, pois se vissem tal forma de comunicação, os filhos surdos seriam punidos.

A esperança de que os surdos poderiam desenvolver a língua oral perdurou por décadas na capital e nas cidades do interior do Estado, fazendo do espaço escolar um ambiente de terapia, por acreditarem ser isso, mais importante para os surdos que os conteúdos escolares, ou até mesmo, que eles fossem incapazes de aprender.

Após tantas décadas, e o insucesso do oralismo, a língua de sinais começa a ganhar espaço nas escolas e sociedade, com a Lei 10,436/2002, ela é reconhecida como língua de instrução de um povo, o povo surdo.

Milhões de surdos estão espalhados pelo nosso vasto país, e se torna necessário repensar um meio de atender a todos com uma educação de qualidade por meio das escolas bilíngues de surdos, escolas pensadas pelos surdos e para os surdos, onde as aulas aconteçam em sua língua de sinais e instrução, libras.

Conforme o censo do IBGE (2022) o Ministério da Educação, MEC, através da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, DIPESB, afirmam que existem 65 escolas bilíngues de surdos no Brasil. Percebe-se que esse número é insuficiente para tamanha demanda de estudantes surdos no país. Goiás, conta atualmente, com apenas uma escola bilíngue de surdos, situada nas dependências da Associação dos Surdos de Goiânia, o Centro Educacional Bilingue de Surdos.

Enfim, os surdos brasileiros, representados pela FENEIS, por doutores e mestres surdos, vem buscando essa acessibilidade e esse direito linguístico, de que recebam uma educação que respeite suas especificidades, uma educação que seja na sua língua, não com intermediação de intérpretes de libras, mas com professores bilíngues, num espaço em que tenham contato com seus pares, e desenvolvam assim, sua cultura, sua identidade e sua língua de sinais. Isso se torna possível na escola bilíngue de surdos.

3 HISTÓRIA DAS ABORDAGENS DO ENSINO DE SURDOS EM ANÁPOLIS

Esse capítulo tem como objetivo analisar o processo educacional dos surdos em Anápolis na rede estadual de educação e as abordagens utilizadas.

Em Anápolis, as pessoas com deficiência eram acolhidas no Asilo São Vicente de Paulo, antes localizado na rua 13 de maio, no centro da cidade. Junto aos mais variados tipos de deficientes, também lá ficavam as pessoas surdas, chamados de ‘bobinhos’ (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

A primeira instituição preocupada em educar e ensinar as pessoas com deficiência em Anápolis foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE, fundada em 1969, que até hoje exerce essa função. A APAE tem um papel importante, embora tenha sido fundada por familiares de surdos, a instituição pode acolher e educar pessoas com as mais diferentes deficiências (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

No decorrer da história percebemos que os surdos anapolinos passaram pelas mesmas dificuldades e lutas de todos os surdos: a imposição da abordagem oralista que exigia que eles falassem, num modelo clínico vigente, a abordagem da comunicação total que os levaram a integração na rede regular, buscando um modelo educacional e os mesmos direitos de todos os alunos, e a fase da inclusão com a liberdade de uso de sua língua e com mediação através de intérpretes de libras.

Esse capítulo foi elaborado através de relatos de pessoas que participaram, de alguma forma, da trajetória da história da educação dos surdos em Anápolis, entre elas, uma interlocutora surda. Demais dados foram coletados através de um questionário respondido por intérpretes de Libras, que atualmente estão vinculadas a esse processo.

3.1 APAE e a Escola Maria Montessori

3.1.1 Histórico

Em 6 de setembro de 1969 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Anápolis, pela iniciativa do Rotary anapolino, e dos esforços de dois pais de surdos, o senhor Munir Calixto, que foi o primeiro presidente da instituição, e o senhor Jair Spósito. Assim, a APAE foi a primeira instituição a receber e oferecer educação às pessoas surdas e demais deficientes em Anápolis (Marcelo Mello, informação verbal em agosto de 2024).

A Escola Maria Montessori, mantida pela APAE, começou a funcionar em março de 1970 em três salas cedidas pela igreja Presbiteriana de Anápolis com professores leigos. Em junho já havia 43 alunos e 8 professoras, ocasionando a necessidade de um espaço mais amplo. Desta forma, o dr. Henrique Fanstone, sensibilizado, cedeu um terreno que ficava na Rua Manoel D'Abadia (APAE, 2024).

Em 1971 foi iniciada a construção da sede própria, que foi inaugurada em 1972, abrigando a escola por 26 anos (APAE, 2024).

Prédio que abrigou a escola por 26 anos



Figura 11 – Fonte APAE, 2024.

Atualmente a APAE de Anápolis conta com modernas instalações, situada a R. Galileu Batista Arantes, Nº 350 – St. Bougainville, Anápolis-Go com atendimentos de saúde, assistência social e educação.

Sede atual da APAE – Anápolis/Go



Figura 12 - Fonte: Portal Contexto

3.1.2 As abordagens educacionais das décadas de 1970 e 1990

Na década de 1970, o oralismo era a abordagem educacional usada na escola Maria Montessori e na década de 1990, a comunicação total. Essas informações foram obtidas por meio das entrevistas de duas professoras que atuaram na APAE junto aos alunos surdos. A professora Cenira Lopes que ingressou na década de 1970 na instituição e a professora Renata Augusta na década de 1990, por meio de concurso público na Secretaria de Educação. Ambas tiveram formação específica para educação de surdos, por meio de cursos ofertados pela secretaria de educação em Goiânia.

A professora Cenira fez quatro cursos de audiocomunicação para o trabalho de terapia da fala, com foco na abordagem oralista pura, o que pode ser verificado no trecho abaixo.

Quando eu entrei na APAE, eu entrei assim, sem saber nada, a diretora me admitiu, sabe? Aí me pôs a fazer curso. A kombi levava a gente para Goiânia. A gente fazia curso. [...]. A gente ensinava, falava, fazia exercícios de coordenação motora e tudo, mas era misturado. Então, eu comecei primeiro com um deficiente mental. [...] Aí, os outros, cada um, eu trabalhava mais coordenação motora e a fala, né? Era misto. Aí depois separou o deficiente auditivo e deficiente mental (Cenira Lopes Nunes, informação verbal em agosto de 2024).

A professora Renata também realizou as formações oferecidas pela secretaria da educação em Goiânia, no entanto na década de 90 já estava sendo aceita, aos poucos, em Goiás a abordagem da comunicação total, assim, dentre as formações ela se deparou com o curso de libras.

Só que eu via com essa Libra aqui e eu não podia aplicá-la. Porque era proibido. Não se podia mesmo. [...] E assim, era uma coisa que nos eram obrigadas, porque era o próprio sistema que fazia isso, né? Não era pela APAI que era obrigado. Nós tínhamos um respaldo que nós éramos uma escola conveniada, então nós éramos uma escola estadual. E a gente tinha que fazer conforme eram as regras e a metodologia da época. (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

A partir dos relatos das professoras Cenira e Renata, é possível afirmar que ambas utilizavam a abordagem oralista junto aos alunos surdos, embora na década de 1990 já se empregava a comunicação total.

O sr. Marcelo Mello, que trabalhava na área administrativa da APAE, onde ingressou no final de janeiro de 1989, lembra-se dos mesmos alunos mencionados pela professora Renata, de como eles não se misturavam com os demais alunos com deficiência, e que no recreio ficavam separados, muitas vezes se comunicavam em libras, tentando não serem vistos, devido à proibição do uso da língua de sinais, e à obrigatoriedade do uso da abordagem oralista.

Outro aspecto que demonstra o uso da abordagem oralista, é o espaço usado para o atendimento dos alunos surdos - as professoras Cenira e Renata relatam haver uma sala acústica, com vários fones onde se praticava a terapia da fala.

Naquele tempo a gente desenvolvia a leitura orofacial, trabalhávamos nesse sentido, então eu me empenhei muito nas aulas com a fonoaudióloga, e eu até era muito criticada pelas outras professoras, porque eu as vezes ficava na kombi estudando aquilo que a professora deu antes né, e assim aproveitei muito as aulas e depois dediquei muito aos alunos, eu fazia os exercícios com eles, fazia até jogral, tinha a festa das mães e eu fazia as frases na cartolina, e eles falavam e mostravam, era a única forma deles apresentarem alguma coisa. Depois eu fui para essa sala com fones que tinha lá na APAE. E aí comecei a trabalhar com os meninos no fone. Eu fazia muito exercício fonoarticulatório, né? Desde sopro, desde trabalhar a língua, todos os exercícios fonoarticulatório eu fazia (Cenira Lopes Nunes, informação verbal em agosto/2024).

Eu fui para uma sala que chamava terapia de fala. [...] Eu me lembro bem que nessa sala, ela tinha um balcão muito grande, cheio de fones de ouvidos, com os decibéis (dB). Eu falei, gente, eu não sou uma fono. Como é que eu vou colocar isso no ouvido do menino e saber de que ponto eu vou oralizar? E eu fiquei muito desesperada, né? Falei, meu Deus, o que que eu vou fazer? Eu não vou usar em nada disso. Peguei e guardei tudo. Falei pra coordenadora que eu não ia usar aquilo que eu não sabia, que eu ia fazer a minha prática, né? Que eu estaria lá pra fazer a prática de alfabetização do surdo. Então, foi o que eu fiz, né? Dentro do meu pouco saber, eu trabalhava muito isso. E logo eu tive oportunidade, uns dois, três meses depois, na época, a Secretaria de Educação ela dava muitos cursos. A gente tinha sempre, sempre. Então, eu fui

fazendo parte de todos esses cursos sobre alfabetização, sobre educação de surdos, essas coisas todas. E eu me deparei com a Libras (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

A professora Cenira explica que se trabalhava exercícios fonoarticulatório, exercícios de sopro, exercícios com a língua, para ajudar no desenvolvimento da oralidade. Trabalhava-se também a coordenação motora. (Cenira Lopes Nunes, informação verbal em agosto de 2024).

Já a professora Renata, não utilizava dessa terapia, e direcionou seu trabalho na alfabetização dos surdos, usando recursos visuais. Questionada sobre que abordagem que ela usava para alfabetizar os surdos, ela responde: “Não sei, viu? Hoje eu penso que eu não sei. Eram aquelas cartilhas e aquelas figuras, né? Era uma coisa, o tempo inteiro, imagem, palavras, e tentava ler os lábios. E às vezes não se conseguia nem nada” (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

Já na década de 1990, a professora Renata se lembra que a abordagem da comunicação total começava devagar a ganhar espaço na escola. Apesar de fazer o curso de libras no Instituto Chaplin em Goiânia (a escola do professor Edson Gomes), ela não podia de forma alguma usar a língua de sinais nas dependências da APAE com seus alunos, pois isso era proibido.

Com a chegada da abordagem da comunicação total, os professores eram orientados a usar poucos sinais, mas com o objetivo de promover a fala dos alunos.

Você até pode falar um ‘oi’ usando os sinais, mas o aluno precisa responder um oi oralmente”, ... e tudo era muito novo para mim, acredito que eu fui crescendo e aprendendo também, acredito que eu aprendi mais do que ensinei na época, pra mim era um grande desafio. (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

“Eu via que no recreio os meninos se comunicavam em libras, eu doida para falar com eles, porque quando a gente aprende essa língua é preciso colocar em prática, mas não podia, então muitas vezes eu esperava os alunos na esquina e lá a gente conversava”. (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

Sobre o desenvolvimento dos alunos surdos, a professora Cenira mencionou alguns dos seus alunos surdos que se tornaram profissionais, como o Silas que trabalha no desenho de joias numa joalheria de Anápolis e a Regina Maria que se tornou professora efetiva no município, concluindo graduação em Pedagogia e Letras-libras. A professora Renata recorda o nome de muitos dos seus ex-alunos, e menciona que alguns evoluíam mais que outros, por ter tido mais oportunidades, mais incentivo da família, como a Regina que chegou à graduação.

Eram poucos que conseguiam algum tipo de oralização. Eram muito poucos. A Regina faz muitas leituras. Isso porque fez fonoterapia em Goiânia, né? Alguns que fizeram,

que as famílias fizeram um trabalho mais específico, eles conseguiam, mas a grande maioria não conseguia, né? (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

Embora a professora Cenira e Renata tenham atuado com alunos surdos em décadas diferentes, ambas descrevem a sala de terapia da fala da mesma forma, o que significa que abordagem oralista durou pelo menos 20 anos na APAE de Anápolis conforme o relato das entrevistadas. Percebe-se que as decisões tomadas no Congresso de Milão (1880), impondo a abordagem oralista na educação dos surdos, atravessaram fronteiras e chegaram ao Brasil, Goiás e na cidade de Anápolis.

Quanto à abordagem da comunicação total, conforme dito pela professora Renata, havia um certo ‘receio’ de usá-la, pois temiam que o surdo, por esse motivo, não desenvolvesse a fala. Desse modo, era cobrado que, ao usar qualquer recurso sinalizado, o foco deveria ser o desenvolvimento da fala oral.

3.1.3 O processo de integração e inclusão escolar em Anápolis

A integração em Anápolis aconteceu na década de 1990. Os alunos surdos da Escola Maria Montessori/APAE foram encaminhados para uma unidade de ensino estadual, o atual Colégio Estadual Professor Faustino, a antiga Escola Normal Professor Faustino, que segundo Ferreira (1981), foi criada pela Lei n. 1.651 de 1958.

As escolas Normais no Brasil de 1946 a 1961 foram regulamentadas pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, também conhecida por Lei Orgânica do Ensino Normal, que estabelecia no Art. 47 que: “Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino. [...] § 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.” (Brasil, 1946). Desta forma, a Escola Normal professor Faustino de Anápolis criou em anexo o grupo escolar, que ficou conhecido popularmente de “Normalzinho”, “Grupinho”.

Assim, os alunos surdos da Escola Maria Montessori/APAE foram encaminhados para o grupo escolar anexo da Escola Normal Professor Faustino. Essa unidade de ensino ficava bem próxima da sede da APAE (no mesmo quarteirão), o que permitia que os professores da APAE

mantivessem contato com os alunos surdos. Sobre esse processo de integração as professoras Cenira e Renata disseram o seguinte:

Os meninos foram colocados nas escolas, nas salas comuns, iam para a integração, então os meninos eram muito discriminados, até pela professora, né? Quando a Kombi chegava com as crianças, que eram os mais desenvolvidos da APAE, né? e aí os outros alunos falavam: o doidinho está chegando, o doidinho está chegando. Então, foi assim, muito triste, porque os meninos ficavam, né, discriminados, e chamando ainda de doidinho, né? (Cenira Lopes Nunes, informação verbal em agosto/2024).

E foi assim, o desenvolvimento foi indo até que em 93, 94, houve um movimento de separação, né? Foi a integração. Houve a separação dentro das APAEs, os surdos saíram porque realmente não era o local deles e eles foram juntamente, eu acho que o primeiro local que eles foram, se eu não me engano, era a escola normal (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

Marcello Mello se lembra do período de integração, quando os surdos foram para o grupinho. Ele menciona um portão na avenida Contorno, que facilitava a entrada das professoras da APAE no Normalzinho, quando era necessária alguma orientação quanto aos alunos surdos.

Eu atuava na área administrativa, mas eu acabava vendo o que que acontecia. Eu me lembro porque, como eu trabalhava na [...] secretaria da escola, eu era coordenador operacional, eles sugeriram que nós levássemos pra escola mais próxima, que ofertasse a série que eles estariam preparados pra ir. E nós fizemos o seguinte, o grupinho, era uma escola de aplicação da escola normal, professor Faustino. Então, nesse prédio, funcionava uma escola. Inclusive, eles abriram uma porta pra cá, pra facilitar a entrada, onde funciona a secretaria de educação hoje. [...] É, mas aí a gente tinha uma entrada por isso, porque aí as professoras da APAE, quando havia necessidade de alguma situação, elas iam lá dar orientação para as professoras de lá. E aí, cada aluno fez os testes necessários e foram integrados na escola. Então, eles ficaram lá por um tempo, na escola normal (Marcelo Mello Barbosa, informação verbal em agosto de 2024).

Dessa forma começou o processo de integração nas escolas estaduais em Anápolis, também os alunos com outras deficiências podiam ter um contraturno na rede regular de ensino, desde que eles se adaptassem e não prejudicassem o bom andamento das aulas nas escolas regulares.

A professora Renata e o sr. Marcelo Mello falaram também do processo de inclusão. Sentiram que houve uma melhora na educação dos surdos em alguns aspectos, mas que ainda fica a desejar.

Sobre a inclusão, a professora Renata conta que antes de se aposentar, trabalhou alguns meses no CEMAD e em uma escola da rede estadual regular inclusiva para conhecer a realidade

da política de inclusão e em seguida ela deixa sua reflexão sobre o importante papel da APAE no propósito de educar os surdos e muitos outros que vieram.

Próximo de aposentar eu saí da APAE seis meses antes, porque eu falei, gente, eu passei minha vida inteira dentro de uma APAE. Eu não tenho uma realidade de como é a educação especial, educação inclusiva fora de uma APAE. Então eu saí por seis meses e fiquei em alguns locais, né? Eu fui pro CEMAD, fiquei pouco tempo no CEMAD, um, dois meses, porque logo eu me aposentei, e fui pro Estado e peguei um AEE. Então, assim, eu tive essa outra realidade, trabalhei com dois, três surdos, em que já tinha um intérprete, tinha todo mais um aparato, mas ao mesmo tempo o professor de sala de aula não tem noção de quem é aquele sujeito, como ele aprende, e de que aquela lá é a língua dele, né? Que o português não é a língua dele. Então, assim, eu via a escrita deles e os professores e a gente conversando. Essa é a escrita deles. É o entendimento com a função da escrita. A função da escrita não é comunicação, não é se comunicar, se fazer e se entender. Essa é a escrita dele. Sem preposição, sem vírgula, sem nada, é o fazer ele entender. Isso é muito, né? Então, assim, a gente vê que há um caminho ainda longo pra eles, mas só de sair daquele não pode mexer com a mão... Não pode usar sua língua... (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

Eu vejo a APAE como uma passagem, que era importante, eu penso que os propósitos são diversos, as vezes era necessário que essas famílias se reunissem por uma causa, por um filho, para que no futuro virasse o que a APAE é hoje para beneficiar vários, então isso é propósito, e é legado e esse legado os surdos deixaram, porque foi através deles que hoje nós somos uma escola especializada, uma escola respeitada, pelo legado que os surdos deixaram para nós, porque se não fosse por eles, quem teria tomado a frente? Então penso que tudo acontece com um propósito”. (Renata Augusta R. A. Holanda, informação verbal em agosto de 2024).

O funcionário administrativo Marcelo Mello, que posteriormente se tornou professor, também deixa sua reflexão sobre a atual política de educação inclusiva, mencionando sua frustração na forma como as escolas têm enxergado e exercido essa inclusão.

Eu estava em uma escola especializada, mas sempre lutei pela inclusão. Mas quando eu voltei para a escola regular, por uma situação que para mim foi benéfica, eu acho que foi benéfica, eu vi que a coisa não era como se colocava nos livros, se colocava na lei, na política, né? Tudo que garante não acontece na escola. O aluno deficiente estava no fundo da sala, com a professora de apoio com o celular na mão, infelizmente sem informação nenhuma, ela também, e ela saía alternando, ficava um pouquinho numa sala, um pouco na outra, itinerante, é um engodo extremamente grande, e aquilo me trouxe um descontentamento, uma revolta muito grande, e aí eu comecei a rever os meus conceitos. E hoje eu vejo que a pessoa deficiente, que não tem condições de estar numa escola comum, ela tem que ter o direito de escolha, a família tem que ter o direito de escolha de colocar numa escola especializada. Que a gente sabe que essas escolas especializadas, no Brasil em especial, a rede Pestalozzi e a rede APAE, elas ao longo desses anos, são 70 anos, né? A APAE, por exemplo, está fazendo 70 anos, são 70 anos de luta em prol da pessoa com deficiência. E durante todo esse período, ela formou um grupo de pessoas com expertise, com capacitação, com qualificação, para atender esse grupo. E não da forma como eles colocam, né, que o aluno tem que ir para a escola. Socializar não é educação. E a escola, infelizmente, eles pensam isso, né? Que o aluno vai socializar somente. Não, socializar não é educação (Marcelo Mello Barbosa, informação verbal em agosto de 2024).

Sobre a educação de surdos, nesse contexto, percebe-se que deixa a desejar quando a educação bilíngue (Libras/português) não acontece dentro da escola. O aluno surdo, quase sempre, é integrado, mas não incluído de fato no processo educacional. Sem conhecimento das especificidades linguísticas dos alunos surdos, os professores o deixam a encargo do intérprete de Libras, que traduz os conteúdos muitas vezes sem uso de estratégias adequadas e recursos visuais.

O aluno aprende. No tempo dele, mas ele aprende. Como o aluno surdo, muitas vezes, pela falta das tecnologias, de profissionais habilitados, de escolas que não têm intérprete; e que os professores, muitas vezes, têm que fazer um curso, um curso pequeno, não se especializou, ele não é um intérprete. Ele fez um curso de Libras. Mas não se tornou um bilingue, né? Não é bilingue. Ele faz o meia-boca. Ele entende o mínimo necessário. E são poucos professores, porque tem muita gente que não tem habilidade. Eu mesmo falo por mim, eu não tenho essa habilidade. Trabalhei na escola, tive oportunidade, mas assim, fui uma vez, vi que eu não tinha habilidade, habilidade motora, né? Habilidade motora de treinar. E falei, não, não dou conta. E também não insisti mais, né? Mas eu entendo que é fundamental a gente perceber que isso acaba sendo um prejuízo pra todo tipo de aluno. Porque se ele não tem um espaço, ele vai lá pra passar o tempo. E eu acho que isso é desrespeito com o ser humano, né? Porque a gente tá infringindo num direito subjetivo, que é o direito da educação (Marcelo Mello Barbosa, informação verbal em agosto de 2024).

Sobre a importância da APAE, Marcelo Mello menciona:

Eu acho que é importante a gente deixar registrado que o papel das famílias, dos alunos surdos, em relação a eles não terem ainda um espaço garantido para matrícula dos seus filhos nas escolas e optarem por irem para a APAE, isso significou um momento importante na vida dessas famílias, porque eles não tinham apoio em outro espaço. E a APAE fez a acolhida desses alunos naquele espaço. Isso não é uma coisa só do passado. Ainda nós temos no Brasil, um Brasil muito grande, muitas escolas das APAEs que ainda recebem alunos surdos, ou alunos com deficiência intelectual mais surdez, os alunos com deficiência múltipla, é no Brasil inteiro. Isso ainda não foi finalizado, ou seja, o processo de inclusão dessa população surda ou população com deficiência múltipla, ele não foi finalizado. Então, as APAEs ainda têm um papel na formação, na garantia de direito de educação para essa população (Marcelo Mello Barbosa, informação verbal em agosto de 2024).

Ainda que a política de inclusão tenha garantido a presença do intérprete de libras nas escolas, promovendo a tradução dos conteúdos para os alunos surdos, observa-se que a educação bilíngue não lhes é de fato garantida. Os alunos surdos têm tido prejuízo na aprendizagem, pois a escola inclusiva não tem se preparado para atendê-los de acordo com suas especificidades.

As garantias legais, na verdade não acontecem nos espaços inclusivos, gerando um desrespeito aos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo assim, tal política

deveria ser repensada, dando à família e ao aluno o direito de escolha de estar nas salas inclusivas ou nas escolas especializadas.

3.2 A criação e extinção da escola especial para surdos Frei André Quinn- OFM

Antes de se tornar escola especial de surdos de Anápolis, a unidade de ensino funcionava como um grupo escolar, denominado de Frei André Quinn-OFM. O Grupo escolar foi um modelo de estabelecimento de ensino, caracterizado por um agrupamento de escolas, adotado no período republicano no Brasil.

No final do século XIX, o grupo escolar foi implantado em São Paulo, em 1893 e se espalhou por outros Estados do território nacional, essa escola primária tinha o objetivo de divulgação dos valores republicanos, mostrando a modernização da nação e a civilização de massas. O primeiro grupo escolar de Goiás foi implantado em 1919, na cidade de Goiás, e o primeiro de Anápolis foi inaugurado em 1926. (Abreu, 2015).

A partir da década de 1920, os grupos escolares foram se expandindo em Goiás e em Anápolis. No entanto, essa modalidade escolar foi extinta com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que transformou o ensino primário e ginásial em ensino de 1º grau de 8 (oito) anos. Em Goiás a transformação dos grupos escolares em escolas de 1º grau ocorreu entre os anos de 1975/6.

O grupo escolar Frei André Quinn – OFM foi criado em 20 de março de 1967 (Livro de Ata 1967-1996), sendo registrado no CRE nº 909, em 10 de janeiro de 1973. Tornou-se Escola Estadual de 1º Grau Frei André Quinn – OFM, por meio da portaria 844 de 24 de fevereiro 1976, sendo o módulo nº 7, em que funcionava no noturno 1ª a 4ª série, tendo a Lei de criação 8.408 em 19 de janeiro de 1978.

Grupo Escolar Frei André Quinn OFM**Figura 13 - Fonte: Acervo Escola Frei André Quinn OFM**

O grupo escolar recebeu o nome de Frei André Quinn, para homenagear um sacerdote franciscano, nascido em Nova York, USA, em 07 de abril de 1916, e faleceu em Cristalândia, Goiás, Brasil, em 23 de setembro de 1966. Foi ordenado sacerdote no seminário de Whashington em 1942.

Ele veio para Anápolis em 1944, com os primeiros franciscanos, indo cooperar em Pirenópolis, e retornou para Anápolis em 1946, quando iniciou um trabalho com a juventude anapolina no Ginásio São Francisco de Assis, onde foi professor e orientador esportivo, fundou o São Francisco Futebol Clube, e após 6 anos de trabalho com a juventude ele foi nomeado o 1º reitor do Seminário Franciscano de Anápolis, tendo considerado este seu trabalho mais importante. Em 1957, foi para a cidade de Araguacema, como vigário, fundando ali, uma escola paroquial, serviço social e um posto de saúde.

Frei André Quinn voltou para Anápolis em 1965 para ser vigário da Paróquia de Santo Antônio, função essa que exercia quando faleceu (Biografia do patrono, 1971).

Frei André Quinn**Figura 14 - Fonte: acervo Escola Frei André Quinn**

No ano de 1993, com a portaria 4757/93, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, ficou garantido por dez anos, a partir do ano de 1992, sendo ofertado pela Escola Estadual Frei André Quinn OFM, situada na Avenida São Francisco de Assis, nº 55, Bairro Jundiáí, Anápolis (Goiás, 1993).

A escola Frei André Quinn OFM, recebeu a autorização do Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução 139, de 02 de março de 1995, para ministrar a Educação Pré-escolar nas modalidades: jardim II e pré (preparação para a alfabetização), excepcionalmente, por 07 anos letivos a partir de 1995 (Goiás, 1995). A partir do ano de 1996 foi implantado o Ensino Especial na Escola Frei André Quinn, com a portaria nº 0528/96.

No ano de 1995, a escola contava com poucos alunos, e devido a esse fato, reuniu-se corpo docente, direção, coordenação e trinta pais de alunos da escola, e através de votação, com diferença de dois votos, ficou decidido que apenas o turno vespertino estaria funcionando (Ata n. 94 de 26/01/1995).

No início de janeiro de 1996, a diretora Veralucia Arraes convocou os funcionários para uma reunião que comunicou o fechamento da escola, ressaltando que a unidade de ensino seria transformada em uma escola especial. Diante disso, os funcionários foram remanejados para outras escolas (Ata n. 97 de 10/01/1996).

Após o fechamento da escola, a instituição passou por um período de reforma e voltou a funcionar em 1997, no modelo de escola especial, pela portaria nº 0528 de 05 de fevereiro de 1996, com a primeira fase do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, atendendo diversos alunos com

deficiência, entre eles os alunos surdos, naquele tempo chamados de deficientes auditivos identificados com a sigla D.A. (Ata nº 2/abril de 1997).

Vale ressaltar que a criação da escola especial foi fruto da luta da comunidade surda, que almejava a escolarização dos surdos e também um centro de apoio como o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo - CADA de Goiânia.

Conforme relatos da professora surda Regina Maria, que nessa época era presidente da Associação dos Surdos de Anápolis, ela já havia recorrido anteriormente à delegada de ensino¹³, a professora Maria Evangelina Pacheco da Silva, para pedir que fosse criada uma escola especial para os surdos, semelhante à escola Maria Lusia que havia em Goiânia, e nesse momento o sonho se concretizava.

É relevante lembrar que, fruto dessa luta, nesse mesmo período, em 31 de julho de 1996, foi inaugurado em Anápolis o Centro de Apoio Municipal de Atendimento ao Deficiente – CEMAD, que tinha o objetivo de fornecer diversos atendimentos aos deficientes de Anápolis e cidades circunvizinhas, e ainda hoje, grande parte desse atendimento é direcionado aos alunos surdos da rede municipal e estadual de ensino. Dentre esses serviços ofertados aos surdos, os exames de audiometria, terapia com fonoaudiólogos, psicólogos, atendimento pedagógico, como português para surdo e aulas de libras com a professora Regina Maria Barbosa Spósito, que foi a primeira professora surda em Anápolis (Janete Lopes dos Santos Mesquita, informação verbal em agosto de 2024).

Lá no CEMAD eles tinham terapia, eles faziam terapia. Eles tinham toda a parte de libras também. Aqueles que não tinham libras, só tinham gestos criados pela própria família. Aí a Regina foi a primeira surda contratada como professora de libras para fazer libras com eles. Foi na época que eu também estava lá, trabalhei lá. E a gente tinha uma equipe de fonoaudiólogas, e aí a gente tinha uma equipe pedagógica boa. Nós tínhamos a Regina como a professora de libras e uma equipe que dava um grande suporte somente na parte pedagógica. E a gente foi crescendo e aprendendo juntos, que até então não existia nada específico para o trabalho com surdo. Foi criada à medida que os anos foram se passando (Janete Lopes dos Santos Mesquita, informação verbal em agosto de 2024).

¹³ O termo delegada e delegacia de ensino atualmente foi substituído por subsecretária e subsecretaria de educação.

Terapia da fala no CEMAD



Figura 15- Fonte: acervo de Janete Lopes

Assim, os surdos começaram a ter um local onde aprendiam Libras, se encontravam em pares, e dessa forma, desenvolvia a sua comunicação, sua cultura e sua identidade.

Com a criação da escola especial, as crianças surdas estudavam a tarde com os demais alunos deficientes, os surdos maiores de 14 anos estudavam a noite. O turno noturno era composto basicamente por alunos surdos, o que dava certo orgulho a comunidade surda, chamando-a “escola especial de surdos” (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Nessa época, eles se reuniam na Praça Bom Jesus. Era um surdo, um deficiente auditivo, ensinando um outro, tentando alfabetizar outro surdo. E aí, eles conseguiram através da Igreja Católica, um galpão que fica ali na General Joaquim Inácio, quase em frente à planificadora Bom Jesus. Ficou uma época ali e aí a gente batalhou muito e conseguimos fazer com que tivesse o Frei André Quinn. Eles foram muito guerreiros, eles lutaram, eles foram atrás e aí conseguiu o Frei André Quinn. Porque eles queriam estudar, eles queriam sair daquela vida onde eles não eram reconhecidos como autores da sua vida, com possibilidade de aprender, sem déficit nenhum, a dificuldade era só a linguagem. Eles queriam se fazer entender e serem reconhecidos como único problema de linguagem, de fala (Janete Lopes dos Santos Mesquita, informação verbal em agosto de 2024).

Nesse período, a política brasileira de educação especial passava pela adaptação com o movimento de integração, a diretora Veralucia Arraes faz uma avaliação do trabalho desenvolvido na escola no primeiro ano em que funcionou como uma escola especial, afirmando que para o próximo ano de 1998 haveria mudanças, quando a maioria dos alunos seriam integrados nas escolas da rede comum (Ata n. 8 de 11 de dezembro de 1997). No entanto,

os alunos com deficiência auditiva não seriam transferidos, ou seja, ficariam na escola, conforme afirmou a psicóloga da escola. Tal fato pode ser verificado no excerto que se segue.

[...]A diretora disse que as mudanças para noventa e oito será certamente o melhor pois a lei busca uma escola aberta de socialização e que a Escola Frei André continuará sendo ensino especial mas com algumas mudanças, e que provavelmente os alunos aqui existentes a maioria será removidos e que os pais não se assustem pois os alunos removidos serão bem recebidos e terão total apoio da delegacia de ensino, passada a palavra para a psicóloga Maira Auxiliadora começou a esclarecer que os alunos que irão ficar aqui na escola somente com deficiência severa e mental, os deficientes auditivos podem ficar também na escola mas irão trabalhar nas oficinas pedagógicas acima de 14 anos [...] (Ata nº 8 de 11/12/1997).

Havia uma certa preocupação, por parte da família, quanto ao fato de os alunos com alguma deficiência serem integrados na rede regular. Na mesma ata, há o relato da fala de uma mãe que temia pela integração de sua filha, visto que ela ainda não estava alfabetizada, alegando o despreparo dos professores da rede regular para atender aos alunos com deficiência. Outra mãe se posiciona dizendo que essa mudança deveria ser mais democrática, ficando a cargo da família a escolha da escola para seus filhos, sendo escola especial ou a integração na rede regular.

[...] A diretora Veralucia disse aos pais que nossa delegada Evangelina nos passou total segurança, pois a mesma reuniu com o pedagógico e direção e tranquilizou a todos porque será o melhor, contando com o total apoio, foi levantado um questionamento de uma mãe como ficará sua filha se ela sempre chegar a rede de ensino regular se a mesma com 12 anos ainda não foi alfabetizada e se os professores ainda não estão preparados, outra mãe enalteceu os mais altos elogios a esta escola dizendo que ela foi muito bem recebida aqui [...] outra mãe disse que essa mudança deveria ser vista com mais democracia pois ela acha que deveria ser opcional quem quisesse ir para a rede regular iria, se não permaneceria (Ata nº 8 de 11/12/1997).

Diante desses fatos, apesar da reivindicação dos pais, a maioria dos alunos da Escola Frei André Quinn foram transferidos para a rede regular de ensino, permanecendo apenas os deficientes mentais mais severos, autistas e os alunos surdos do período noturno que tinham idade acima de 14 anos.

A escola se manteve funcionando nessa modalidade de ensino especial, com esse público, até o ano de 2001. Havia uma instrutora surda, para ensinar a língua de sinais aos alunos surdos, e no ano 2000 os alunos tiveram o apoio de uma intérprete de Libras, ambas itinerantes, revezando nas quatro séries noturnas, ora traduzindo ou reexplicando os conteúdos em Libras.

No dia 06 de dezembro de 2001, a diretora da Escola Frei André Quinn Gabriela Campos, fez uma reunião com os pais e funcionários da escola para informar que a escola seria fechada. Houve um descontentamento por parte de muitos, principalmente das mães e pais dos alunos (Ata 06/12/2001).

Estivemos com a secretária de educação de Anápolis para ficar definido a situação da nossa escola. Mediante as dificuldades ficou decidido assim: os alunos maiores, do noturno, irão para inclusão. O turno matutino são alunos mais comprometidos irão para a APAE. Na rede estadual não terá mais a 1ª série, então nossos alunos não poderão mesmo continuar aqui (os da 1ª série). Informou para os pais que tem duas escolas municipais perto daqui. A educação infantil não existe mais no Estado. A subsecretaria comprometeu que terá vaga para todos os nossos alunos. A APAE hoje foi modificada, tem nova direção, e está muito melhor no atendimento. Os alunos do Frei André terão a vaga garantida na APAE. A diretora fez orientações para algumas mães que ficaram revoltadas dizendo que a escola não pode ser fechada e que os outros professores não estarão preparados para os alunos (Ata de 06/12/2001).

Com a implantação da política de inclusão, a Escola Frei André Quinn OFM, como as demais escolas especiais no Estado de Goiás, foi extinta, devido à nova legislação, funcionando apenas até dezembro de 2001. Em sua penúltima reunião, foi lavrada em ata, uma exigência feita pelos alunos surdos, que estudavam no noturno: que eles fossem todos juntos transferidos para o Colégio Zeca Batista. A última ata da escola, com a mesma data, foi referente ao último conselho de classe para aprovação e transferência dos alunos (Arquivo da Escola Frei André Quinn, Atas de 20/12/2001).

Os alunos do noturno em reunião, um dia antes, exigiram irem juntos para a Escola Zeca Batista, fato que foi assumido pela professora Adriana da subsecretaria. Os pais pediram que os filhos fossem acompanhados pela equipe técnica, que lá ela funcionasse, porque aqui não funcionou (Penúltima ata da Escola Frei André Quinn com a data de 20/12/2001).

Alunos da Escola Frei André Quinn - Coral de libras da Escola Frei André Quinn



Figuras 16 e 17 – Fonte: acervo pessoal

Após o encerramento das atividades na Escola Frei André Quinn - OFM, alguns professores foram removidos para a APAE, outros distribuídos em outras escolas da rede regular. Os demais alunos surdos que estudavam à tarde, no ensino fundamental 1ª fase, foram para as escolas municipais que, nesse instante, passaram a ser exclusividade dos municípios. O terreno e prédio da Escola Frei André Quinn foram doados ao município de Anápolis, de acordo com a Lei nº 16.832, de 11 de dezembro de 2009, onde hoje funciona a sede do Centro de Referência e Formação em Educação, Ciência e Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação – CEFOP (Goiás, 2009).

Autoriza a doação, ao Município de Anápolis, das benfeitorias úteis feitas no terreno urbano que especifica, de sua propriedade. sito à Av. São Francisco nº 55, Bairro Jundiá, com a área total de 2.637,00 m², Matrícula nº 62.780 (Registro anterior: Matrícula nº 24.611, Livro 2 DY, fl.111), do Cartório de Registro Geral de Imóveis da 2ª Circunscrição da Comarca de Anápolis, com as seguintes medidas e confrontações: 38,49 metros lineares de frente, para a Av. São Francisco; 38,49 metros lineares pelo fundo para a Rua Cel. Olímpio Barbosa de Melo; 68,50 metros lineares pelo lado direito, confrontando com propriedade da antiga OSEGO; e 68,50 metros lineares à esquerda, confrontando com a Rua Péricles Ramos, onde funcionava a Escola Estadual Frei André Quinn (OFM), desativada pela Secretaria Estadual da Educação desde o mês de dezembro de 2001 (Estado de Goiás, 2009).

Quanto à implementação da política de educação inclusiva na rede estadual de educação de Anápolis, houve muita resistência por parte de professores da rede regular de ensino, de familiares dos alunos, de coordenadores, etc.

Porque a gente teve muita rejeição na época. Teve muita rejeição. Muitos professores falavam, assim: “é mais trabalho para nós, fizeram as coisas de cima e não estou especializado para isso. Veio de cima para baixo. Esse governador, essa secretária de educação e essa delegada agora querem impor”. Teve muitas dificuldades até compreender que aquela pessoa portadora de uma necessidade especial era um ser

humano que precisava também de atenção, que precisava de cuidado (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

Então, eu acho que foi um momento da história, a gente olha para trás, e percebe um momento da história muito rico, um momento da história onde a gente conseguiu que todo mundo, de alguma forma, contribuísse com o processo. Aí os treinamentos, a parte de ensino, foi se construindo tudo do zero, não tinha nada pronto. Então, foi se pegando as experiências dos países desenvolvidos, a Espanha foi um grande referencial para nós na época, porque a Espanha já trabalhava com a parte de inclusão... Então, começaram-se as viagens, participação de congresso, trazer o que se fazia lá fora e estabelecer. E aí começaram os treinamentos. Os treinamentos se deram, muitas vezes, conjuntamente, reuniam todos os professores, e davam o treinamento. As pessoas tinham liberdade de falar se elas não estavam concordando, elas não tinham liberdade de mudar a política. Se elas não quisessem ficar, elas poderiam ir para outra área, poderiam falar: olha, eu não quero trabalhar com a inclusão (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

Apesar das resistências de professores e familiares de alunos com deficiência, a política de educação inclusiva foi implementada na rede estadual de ensino de Anápolis e permanece em vigor há vinte e dois anos, sem a participação das escolas especiais.

3.2.1 As abordagens educacionais na escola especial para surdos

A escola especial para surdos de Anápolis seguia o modelo clínico-terapêutico como nas demais escolas especiais do Estado, o que se comprova com o Regimento Escolar do ano de 1997 que especifica sobre a equipe técnica e sua função:

Art. 21^o. - Os componentes da Equipe Técnica incluirão recursos humanos qualificados e materiais instrucionais adequados de modo a permitir o diagnóstico do aluno, bem como, o seu prognóstico, além da atuação terapêutica de modo a permitir a expansão do mesmo no seu processo de aprendizagem.

Art. 22^o. - São componentes da Equipe Técnica os seguintes profissionais: Psicólogo, Psicopedagogo, Pedagogo, Assistente Social, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Psicomotricista, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala (Linguagem), Arteterapeuta, Musicoterapeuta, Odontólogo e Médico (pediatra, otorrinolaringologista, oftalmologista, neurologista e psiquiatra)

Conforme encontrado nos arquivos da Escola Frei André Quinn - OFM, no quadro de funcionários, havia pelo menos três fonoaudiólogas, duas psicólogas, um psicopedagogo, que compunha a equipe técnica, além das professoras regentes e corpo administrativo.

Não havia cabines acústicas para terapia da fala na Escola Frei André Quinn, mas, nota-se que ela seguia o modelo clínico terapêutico, conforme citado no Regimento Escolar de 1997. Analisando a documentação da escola, encontraram-se relatórios de atendimentos e anamneses feitas por psicólogas, fonoaudiólogas e psicopedagogo. Como exemplo, serão transcritos alguns dos relatórios encontrados, sem mencionar os nomes de alunos ou familiares; um deles feito por uma psicóloga, com a data de 04 de junho de 1997, consta: nome da mãe, nome do aluno, data do agendamento, atividade desenvolvida, “orientações com o objetivo de integração entre pais, alunos, D. A. e escola”; uma dinâmica aplicada: “como entender o meu “eu” diante de tal situação de impotência, discussão do papel da família diante de um filho D.A.” o feedback: “satisfatório”, e por último carimbado e assinado pela psicóloga.

Outro exemplo encontrado nos arquivos, é uma anamnese feita pelo psicopedagogo, em que consta o nome do aluno, nome dos pais, endereço, fonte de encaminhamento: “fonoaudióloga do CEMAD” o diagnóstico: “surdez severa”, detalhes do nascimento: “apresentou rubéola durante pré-natal”, “parto cesárea, sugou o seio normalmente”, na infância: “andou com 1 ano e 6 meses e iniciou o tratamento trimestral, em Baurú -SP, com 1 ano de idade”; informações gerais: “teve rejeição paterna, tem ótimo relacionamento com o pai afetivo, bom relacionamento com a irmã e demais familiares; utiliza prótese auditiva, focaliza a oralização do interlocutor, faz cópia mecanicamente, não interpreta a escrita, é independente nas atividades de vida diária, frequentou pré-escola (Adão Mendes, Pinguinho de Gente e Elefantinho)”.

Outro documento analisado foi uma anamnese de fonoaudiologia constando a identificação do aluno, data de nascimento, idade, filiação, profissão dos pais, endereço, nome da escola, indicado por: “encaminhamento da APAE”, queixa principal: “deficiente auditiva, hemiparesia (sequela de meningite)”, quando foi detectado: “aos 4 meses”, quem detectou pela primeira vez: “médico do hospital Santa Helena”, existem momentos de melhora ou piora: “de melhora”, qual a atitude dos pais diante do problema: “a mãe entrou em depressão, crise nervosa, o pai é calmo, a criança ficou 05 dias em tratamento na Santa Casa, foi transferida para Goiânia (HTD e Santa Helena)”. Antecedentes individuais: A gravidez foi planejada: “sim”, desejada: “sim”, havia preferência de sexo: “sim, feminino”, fez pré-natal: “sim”, fumou ou bebeu durante a gravidez: “não”, tomou medicamentos, quais: “vitaminas, outros não lembra”, em que mês: “no segundo mês”, houve ocorrências de queda, susto, tonturas, convulsões,

hemorragias: “não”, fez raio x: “não”, alguma enfermidade durante a gravidez: “não”, sentiu enjoos: “sim”, até que mês: “terceiro”, carregou peso: “não”, perdeu sangue: “não”, fez dieta: “não”, houve aborto anterior: “sim, 01”, motivo: “carregou peso”, estado emocional durante a gravidez: “calma, dormia muito”; local do parto e condições: “Hospital Santa Paula, aos 9 meses”, duração: “30 minutos, cesária”, houve complicações durante o parto: “não”, foi necessário oxigênio: “não”, chorou logo ao nascer: “sim”, peso: “3.800 g.”, altura: 51 cm, ordem de nascimento: “segunda filha”, a criança foi bem aceita pelos pais e familiares: “sim”, quanto tempo após o nascimento a criança mamou: “1 hora”, houve dificuldade para mamar: “não”, apresentou boa sucção e deglutição: “sim”, amamentou no seio quanto tempo: “4 meses”, como foi o desmame: “com o susto com a doença da criança, o leite secou”, quando iniciou o uso de mamadeira: “6 meses”, engasgava: “não”, iniciou a papinha quando: “aos 7 meses”, uso de bico, tipo: “sim, lillo”, quando introduziu a alimentação sólida: “2 anos e 2 meses”, como era a mastigação: “normal”, existe predominância de um dos lados durante a mastigação: “direito”, sobram restos: “sim”, possui perturbações digestivas: “não”, se alimenta sem ajuda: “sim”, empurra a língua para fora: “não”, come de boca aberta: “não”, usa copo: “sim”, canudo: “não”, qual o primeiro dente e com que idade: “6 meses, incisivo inferior central, com qual frequência vai ao dentista: “nunca foi”, faz higiene bucal: “sim”, estágio atual da dentição: “bom estado de conservação”, usa ou usou aparelho ortodôntico: “não”. Como era o sono nos primeiros meses de vida: “dormia bem”, como é atualmente: “dorme bem”, quantas horas: “10 horas”, dorme rápido ou tem dificuldades: “tem dificuldades”, quando foi separada do quarto dos pais: “desde o nascimento”, vai para a cama dos pais: “não”, dorme com alguém: “não”, dorme de boca aberta: “sim”, baba: “sim”, range os dentes dormindo ou acordada: “não”, ronca: “sim, com frequência”, possui movimentos agitados durante o sono: “não”, tem medo de escuro: “sim”, tem controle esfínteriano noturno: “não”, doenças: “otite repetidamente, caxumba com 8 meses, amigdalite repetidamente, catapora com 2 anos, convulsão com 4 meses; apresenta problemas de audição: “sim”, já fez audiometria: “sim”, usa aparelho de amplificação sonora individual: “não”, usa óculos: “não, mas já usou por 4 meses”; crescimento normal: “sim”, puberdade precoce: “não”, alterações menstruais: “não”, já foi hospitalizado: “sim, 34 dias no Hospital Santa Helena, toma algum medicamento: “gardenal, depakene”, faz acompanhamento médico: “sim”, já fez cirurgia: “sim, na cabeça, sequela da meningite”, fez exames: “sim, tomografia computadorizada, eletrocardiograma, bera; quando firmou a cabeça: “3 meses”, quando sentou: “2 anos e 8 meses”, movimenta bem os braços e pernas: “não”, qual mão usa frequentemente: “direita”, foi forçada a dominância: “não”, tem dificuldade motora: “sim”.

Outro documento analisado são os laudos com papel timbrado da APAE, de onde vinham encaminhados a maioria dos alunos, provavelmente esse documento era usado para a matrícula dos alunos surdos na escola, também de alunos com outras deficiências.

Conforme modelo, contém: a identificação do aluno, a data de nascimento, endereço, nome dos pais, em seguida sumário do caso: “é a caçula de uma prole de 4 filhos, de difícil relacionamento com seus familiares e com terceiros. Mãe apresentou pneumonia no primeiro mês de gestação e fez 5 RX do tórax. Nasceu de parto normal, hospitalar a termo, chorou logo ao nascer, apresentava fratura de clavícula ao nascer (RN 4.200 gr.), desenvolvimento neuropsicomotor normal com retardo apenas na área da fala. Criança sem limitações, procura satisfação imediata em suas necessidades, manipula o meio. Não tem noções de cores, de formas e de esquema corporal. Mostrou atenção e interesse nos estímulos que foram apresentados, perseverança em aceitar, não desiste facilmente do seu objetivo. Acredita-se em seu potencial intelectual se trabalhado em suas áreas deficitárias. Há casos na família com distúrbio psiquiátrico. Relacionamento familiar regular. Padrão socioeconômico baixo. Hábitos higiênicos preservados”. Diagnóstico: “deficiência auditiva, problema emocional”. Prognóstico: “acredita-se em sua reabilitação em um período de 10 anos”. Programação terapêutica: “Frequentar sala de aula especial para D. A. em março de 1994, psicoterapia, orientação familiar, controle otorrino, controle clínico, fonoaudiólogo, reuniões com grupo de pais, visitas domiciliares quando necessárias; data: Anápolis, 02/12/1993, assinado pelo médico, psicólogo, assistente social e coordenadora técnica.

De acordo com os relatos da fonoaudióloga Janete Lopes, os atendimentos da equipe de saúde na Escola Frei André, eram voltados mais a orientações aos professores e familiares, visto que nessa época estava acontecendo uma transição, onde os profissionais da equipe multifuncional se desvinculavam da parte pedagógica, e todo atendimento na escola era apenas pedagógico (Janete Lopes dos Santos Mesquita, informação verbal em agosto de 2024).

Quanto aos alunos surdos, embora a abordagem educacional vigente na época fosse a comunicação total, ainda havia muita resistência por parte da equipe técnica, fonoaudiólogas, psicólogas, e outros que defendiam o oralismo.

Outro fator relevante é que as professoras não tinham formação específica para atender os alunos surdos, pois desconheciam a língua de sinais, assim, elas ministravam os conteúdos oralizando normalmente aos seus alunos que tentavam fazer leitura labial e a decodificação do que estava sendo dito (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Em regime de contrato temporário, Regina Maria Barbosa Spósito, trabalhou na escola Frei André Quinn na função de instrutora de Libras, cargo que era destinado aos surdos; ela

fazia um revezamento nas salas, ensinando Libras aos alunos surdos e também reexplicando os conteúdos em Libras. Nenhum outro funcionário da escola sabia se comunicar em língua de sinais, assim a escola necessitava de um intérprete, pois em Goiânia já havia a atuação desses profissionais, então, novamente a Regina recorreu à delegada de ensino, que nessa época era a professora Marisa Mota da Silva Espíndola, com essa solicitação, e esse foi um momento muito oportuno, visto que a Superintendência do Ensino Especial estava implantando a educação inclusiva no Estado de Goiás (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Se você buscar na história de Anápolis, você vai ver lá o asilo São Vicente. E lá ficavam os surdos. Então, aqui eles eram chamados de bobinhos. E assim, em 2000, começou assim... Eu mesma fui uma estudiosa do Tratado de Salamanca. E comecei a estudar. E você lembra do Dalson, o Dalson nos dava curso, nos mostrando. Ele era filho de surdo. E eles começaram a nos mostrar as políticas públicas, quais eram as inovações. E nós, os delegados, de alguma forma, seríamos as pessoas que disseminariam essas novas políticas públicas. Só que, assim, você pode disseminar política pública por disseminar, porque você tem uma obrigação de função fazer isso, ou você pode apaixonar pela causa e falar: isso aqui é real. E você, então, dá sequência. O que aconteceu comigo foi apaixonar pela causa. De ver o sofrimento das famílias. De ver, assim, que eram pessoas que tinham capacidade e habilidades. E tinham as suas diferenças. Então, foi quando nós começamos a trabalhar. Então, de 2000 até 2002, para 2003, se estabeleceu a política da inclusão no Estado de Goiás (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

A professora Marisa Mota da Silva Espíndola, foi à Superintendência do Ensino Especial em Goiânia em busca de atender à solicitação dos surdos em ter intérpretes de Libras na escola, assim ela conheceu o superintendente do ensino especial, professor Dalson Gomes, filho do senhor Edson Gomes, surdo, que já lutava por essa causa. Goiás dava os primeiros passos em rumo à política de inclusão, pela qual a delegada Marisa se diz ter apaixonado (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

O grande anseio da comunidade surda era ter um ensino na sua própria língua. Por meio desse contato da delegada de ensino com o superintendente, no ano de 2000, a escola Frei André Quinn recebeu em seu quadro de funcionários, uma professora intérprete de Libras¹⁴ que reveza nas salas fazendo a tradução dos conteúdos. Foi a primeira vez que os surdos tiveram a presença de uma intérprete de Libras numa escola em Anápolis (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

¹⁴ Nessa ocasião eu fui a primeira professora intérprete de libras contratada pela delegacia de educação da regional de Anápolis.

Nesse mesmo ano, a professora Regina, acompanhada pela intérprete de Libras, visitou várias residências de surdos incentivando-os a retornarem seus estudos na 2ª fase do ensino fundamental, 6º ao 9º ano e ensino médio, no Colégio Arlindo Costa. Ainda não se encontravam intérpretes para atender à demanda, então a mesma intérprete de Libras atendia a escola Frei André Quinn duas noites, e três noites atendia o Colégio Arlindo Costa que estava se estruturando para ser a escola de referência ou escola modelo inclusiva (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

E, hoje, quando eu vejo esses meninos, a evolução, os surdos, a capacidade deles... Eu me lembro, fazendo curso superior, a implantação de ter um intérprete para acompanhar. Tudo isso foi sendo conquista. E tudo aconteceu de 2000 a 2024. É muito recente. Toda essa mudança que aconteceu na cabeça das pessoas, na cabeça do próprio surdo e do próprio portador de necessidade especial, da família deles. As famílias se agregavam. Não sei hoje como está, mas, na época, eu me lembro que a gente ia buscar em casa, convidar para estudar na inclusão (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

Foram matriculados nesse ano mais de sessenta alunos surdos no turno noturno do Colégio Arlindo Costa, tendo uma intérprete efetiva e outra ‘amiga da escola’, pois ela ainda não havia completado dezoito anos de idade, o que é exigido para uma contratação (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Tudo era muito novo, e os demais alunos não estavam acostumados a ter colegas surdos em suas salas de aula, e os surdos se sentiam rejeitados. Diante disso, fizeram um pedido unânime para mudarem de escola. Eles não frequentaram as aulas por uma semana, até serem atendidos. Nesse instante, a delegada de ensino professora Marisa Mota da Silva Espíndola permitiu que eles fossem visitar outra escola, acompanhados da professora Regina Maria e a intérprete de Libras, para tentarem melhor adaptação. Assim, a maioria dos alunos surdos foram estudar no Colégio Zeca Batista, no turno noturno (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

A superintendência de ensino especial junto com a delegacia de ensino promoveu vários cursos de formação de professores para atuarem na política de educação inclusiva que estava sendo implantada em Goiás, e dentre eles, o curso de Libras, que acontecia em parceria com o Sistema Educacional Chaplin, a escola de Libras do professor Edson, e dessa forma, logo foi aumentando o número de intérpretes que foram contratados para acompanhar os alunos surdos na rede regular de ensino, que por um bom tempo permaneceram concentrados no Colégio Zeca Batista (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Os treinamentos se deram, muitas vezes, conjuntamente, reuniam todos os professores, davam o treinamento [...] então, eu mesma participei de vários cursos, visitei, eu não conhecia em Goiânia, visitei onde o pai do Dalson trabalhava, o Chaplin, a gente começou a visitar outros centros, a gente começou a ver o que São Paulo fazia, o que acontecia no Paraná e outros lugares do Brasil. A gente começou a ver tudo isso e estabelecer a política de inclusão (Marisa Mota da Silva Espíndola, informação verbal em agosto de 2024).

Atualmente os alunos surdos não estão mais concentrados numa única unidade de ensino, eles encontram-se distribuídos pelas escolas inclusivas da rede regular, a maioria conta com o apoio de um intérprete de Libras na rede Estadual de ensino.

3.2.2 A história de Regina Maria: primeira professora surda de Anápolis – Go

A história de vida da Regina é também a história de vida de muitos surdos no Brasil, em Goiás e em Anápolis e, talvez, a de outros surdos em vários países nos diferentes continentes. Assim, contar a história dela tem como objetivo demonstrar a realidade das pessoas surdas, das suas lutas para viver e sobreviver em um mundo de ouvintes e as lutas das famílias de surdos para garantir os direitos de seus filhos nas diferentes instâncias e instituições sociais.

Regina Maria B. Spósito



Figura 18 - Fonte: acervo pessoal de Regina Spósito

Regina Maria Barbosa Spósito nasceu em Anápolis em 20 de julho de 1970. Filha de Maria Nazareth Barbosa e Francisco de Assis Barbosa. Durante os seis primeiros meses de vida Regina foi acometida de uma enfermidade que a deixou surda profunda. Sua mãe começou a suspeitar que sua filha estava surda, então foi em busca de exames mais precisos em Goiânia, o que confirmou sua suspeita, o médico indicou o acompanhamento com o fonoaudiólogo, mas em Anápolis não havia esse profissional (Regina Maria Barbosa Espósito, informação verbal em maio de 2024).

Os pais de Regina (D. Maria e Sr. Assis) após esse primeiro diagnóstico resolveram investigar melhor a situação realizando novos exames em Brasília, confirmando o diagnóstico anterior, e o médico explicou sobre o oralismo, e sugeriu que ela fosse acompanhada por fonoaudióloga em Goiânia devido ser o local mais próximo de sua cidade. Inconformados, os pais fizeram novas tentativas em busca de uma solução para a surdez de Regina, então foram a médicos de São Paulo e Rio de Janeiro, mas sempre tiveram a mesma resposta: Regina estava surda, e não havia reversão desse caso. No Rio de Janeiro, o médico falou sobre o INES, escola especializada para surdos, mas dona Maria não queria deixar sua filha distante da família, e assim empenhou levando a filha para o acompanhamento com fonoaudióloga em Goiânia (Regina Maria Barbosa Espósito, informação verbal em maio de 2024).

Quando a Regina estava com mais ou menos oito anos de idade, sua mãe ficou grávida e isso dificultou a rotina de idas e vindas à Goiânia, então nesse momento, Regina foi estudar na APAE de Anápolis. O ambiente era diferente do que ela estava acostumada e isso causou um estranhamento, pois nunca tinha estudado com alunos com diferentes deficiências e comportamentos. Foi nessa época que foram feitas as cabines de terapia da fala na instituição (Regina Maria Barbosa Espósito, informação verbal em maio de 2024).

Eu até apareci numa manchete de um jornal que dizia: “surdos-mudos da APAE de Anápolis vão falar”, usando fones grandes e cumprimentando o governador do Estado, eu disse: ‘boa tarde’. Passado algum tempo, pedi minha mãe que me mudasse de escola, pois não havia me adaptado na APAE (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Depois de algum tempo, Regina voltou a estudar em Goiânia, ela usa um aparelho auditivo com os fios nas costas, um modelo antigo, desde criança. Seus pais haviam investido muito em terapias da fala, e não aceitavam o uso da língua de sinais, tinham esperanças de que ela fosse falar. Regina conseguia apenas a comunicação básica com a família, ela havia

aprendido várias palavras, mas não compreendia o significado das mesmas (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Certo dia, Regina ganhou um presente de sua irmã que mudaria sua história.

Eu havia ganhado um livro ilustrado com imagens da língua de sinais, presente da minha irmã, então eu disse para minha mãe que não gostaria mais de estudar em Goiânia, pois estava cansada de ir e voltar todos os dias. Minha mãe insistiu para que eu continuasse a estudar em Goiânia, pediu que eu não abandonasse a terapia da fala, mas eu desisti. A verdade é que eu estava fascinada pela língua de sinais, eu estudava os sinais sozinha, escondido dos meus pais, eu procurava o significado das legendas no dicionário. Estava ansiosa para conversar com alguém surdo (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Em uma ocasião, Regina encontrou-se com um surdo e começou a conversar com ele usando Libras. Sua mãe condenou sua atitude. Nesse instante, Regina ameaçou tirar o aparelho auditivo do ouvido, mostrando para sua mãe que a língua de sinais era o que ela tanto queria. Mas, sua mãe sempre repetia que já havia gastado muito dinheiro com tratamento e terapias e então, para não magoar sua mãe, Regina colocou novamente o aparelho no ouvido (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Eu ficava imaginando: como vou falar, língua oral, se eu sou surda, se não conheço os sons? Logo percebi que a língua de sinais era a mesma coisa que os ouvintes usavam: uma língua, que com ela eu podia me expressar e compreender tudo. Eram culturas diferentes, e então eu disse para minha mãe que junto da família eu oralizava e com os surdos usava a língua de sinais, e ela me disse: já sei, você está com preguiça de falar, vai esquecer o que aprendeu, e eu ameaçava não falar nada de vez, sabe como é, eu já era adolescente, mais difícil a minha mãe me dominar (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Por volta dos 14 anos de idade, Regina foi estudar no Colégio Couto Magalhães, no 5º ano do ensino fundamental. Os professores eram orientados, que após explicarem o conteúdo, fossem explicar individualmente para a Regina, e assim eles faziam, não usavam nenhum gesto, o ensino era oral. Regina se lembra que eles mostravam o livro de frente para ela, articulando as palavras devagar, mas ela não compreendia muita coisa daquilo, o que mais ela fazia era copiar o conteúdo no caderno. Sua maior dificuldade era com a língua portuguesa.

De volta para casa, Regina perguntava o significado das palavras para sua irmã que mostrava as imagens no livro de sinais, e assim ela decodificava o significado de várias palavras, muitas vezes sua irmã lhe mostrava no dicionário, e exemplificava algumas situações

para que ela compreendesse o significado das palavras. Toda a família empenhava em ajudá-la, o que foi muito positivo para seu desenvolvimento (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Alegando que o Colégio Couto Magalhães era muito longe, Regina convenceu sua mãe a deixá-la ir estudar no Colégio Galileu. Embora sua mãe dissesse que seria mais difícil, ela insistiu e foi para lá. Como anteriormente, os professores explicavam o conteúdo diretamente a Regina, após explicarem para a sala, e os colegas a ajudavam, mas passado algum tempo ela estava arrependida, enfrentando dificuldades e, dessa vez, foi estudar no Colégio Quadrangular, depois foi para o Sesi, onde reencontrou antigos professores do Couto e assim concluiu o ensino médio (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Apesar do desejo de cursar uma faculdade, Regina teve que esperar por uns cinco anos, pois em Goiás não haviam surdos universitários, somente após a implantação da política de inclusão, esse sonho foi possível (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

No ano de 2005, Regina ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA), junto com mais um colega surdo. Foi a primeira vez em sua história que ela teve um profissional intérprete de Libras para lhe acompanhar na tradução dos conteúdos. No último ano do curso de pedagogia, em 2008, ela começou o curso de Letras-Libras, através do programa do MEC e da UFSC, na modalidade a distância, com encontros presenciais no polo de Goiânia. Logo após, ingressou no curso de especialização em educação na UFG. ((Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Ainda com o ensino médio, Regina foi a primeira professora surda contratada para trabalhar no Centro de Apoio ao Deficiente de Anápolis, CEMAD, na função de professora de Libras, sendo atualmente efetiva no município, também ministra aulas de Libras no CEFOPE. Regina trabalhou também com contrato temporário, na Escola Frei André Quinn OFM e no Colégio Zeca Batista, como instrutora de Libras. Após concluir a graduação, foi professora de Libras na UEG, nos cursos de licenciatura, nos cursos de extensão da UniEVANGÉLICA (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024). Regina sempre foi referência para a comunidade surda de Anápolis.

Ela, sempre que possível, participou de congressos nacionais e internacionais de surdos, com temas relevantes que a encorajava a seguir lutando pela causa da comunidade surda local. Atualmente ela é a presidente da Associação de Surdos de Anápolis, ASANA, cargo que já exerceu por seis vezes. A ASANA foi fundada em 20 de outubro de 1991, filiada à FENEIS, tendo como principal atividade a participação nos campeonatos brasileiros esportivos de surdos.

Um dos seus sonhos é ter uma escola bilingue de surdos na ASANA. (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024). Sobre a política de inclusão ela disse:

Agora o surdo na escola inclusiva tem tido prejuízo, a educação do surdo tem fracassado. Espalhados os surdos perderam contato, desenvolvimento linguístico, não tem evoluído. Por isso a luta agora é por uma escola bilingue, eu já levei o projeto na prefeitura mais de uma vez, e sempre me dão desculpas, colocando dificuldades para criar essa escola. Não há interesse político, não querem gastar verbas. Hoje percebo nos meus alunos, que fico tempo sem encontrar, e quando os vejo o nível é o mesmo, parece que não desenvolvem, e tenho certeza de que a Escola Bilingue é a melhor opção para a educação dos surdos, onde o ensino é em libras, e os surdos podem compreender tudo de forma clara (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Além de uma escola que garanta a aprendizagem dos surdos, Regina menciona a falta de acessibilidade enfrentada por eles no dia a dia na sociedade. “Seria bom se houvesse profissionais que soubessem Libras: médicos, psicólogos, entre outros. Muitos surdos têm depressão, e as famílias também não sabem Libras, é muito difícil”. Ela reconhece que já houve avanço. Antigamente não havia intérpretes de libras, e a tecnologia tem ajudado muito aos surdos. Em outros tempos, para dar um telefonema, era preciso pedir ajuda, hoje é fácil com ligação de vídeo de WhatsApp. “Agradeço a Deus, hoje tudo é mais fácil, minha família me ajudava, mas eram duros comigo, e eu me esforçava, mas sofri muito” (Regina Maria Barbosa Spósito, informação verbal em maio de 2024).

Regina Maria com seus pais



Figura 19 - Fonte: acervo pessoal de Regina Spósito

3.3 A inclusão nas escolas estaduais de Anápolis e o papel dos intérpretes de Libras

No intuito de conhecer a realidade da educação dos surdos em Anápolis na rede Estadual de Ensino, foi feita uma pesquisa por meio de questionário aos intérpretes de libras, vinculados à subsecretaria de educação de Anápolis. Os intérpretes foram contatados por meio de uma lista oculta. Dentre 38 intérpretes, 12 se prontificaram em responder às questões, desde que não fossem identificados, correspondendo a uma amostragem de 31.58% do total. Os intérpretes de Libras são identificados nessa dissertação pelos números de 1 a 12.

A escolha em pesquisar sobre os intérpretes de Libras justifica-se pelo papel central que esses profissionais desempenham na mediação entre o aluno surdo, o professor em sala de aula e os conteúdos escolares. Atualmente, eles têm sido figuras fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos e na promoção da inclusão desses nas escolas da rede regular.

Considerando os intérpretes de Libras como agentes essenciais no contexto da educação inclusiva, especialmente na rede estadual, este questionário tem como objetivo investigar como o processo de inclusão dos alunos surdos na escola regular tem ocorrido. Busca-se compreender se o desenvolvimento esperado desses estudantes está sendo alcançado e identificar as barreiras ou obstáculos enfrentados por esses profissionais no dia a dia da sala de aula.

3.3.1 Perfil dos intérpretes de libras

Sobre o perfil dos intérpretes de Libras da rede pública estadual de Anápolis, destacam-se os seguintes aspectos: tempo de atuação, vínculo empregatício, área de formação e tempo de contato com a comunidade surda. Esses elementos são considerados fundamentais para assegurar que o aluno surdo tenha o acompanhamento de um intérprete com formação,

habilitação e conhecimento adequados, principalmente fluência em Libras, para atuar de maneira eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao tempo de atuação como intérprete de libras, 42% de 2 a 5 anos; 25% de 6 a 10 anos; 25% de 11 a 15 anos e 8% acima de 16 anos de atuação. Pelos dados, podemos dizer que a maioria tem um tempo significativo, ou seja, 58% possuem experiência de 6 a mais de 16 anos.

O tempo de atuação e convivência com a comunidade surda é muito relevante, visto que a intermediação do intérprete acontece em uma outra língua, a língua de sinais, Libras. A fluência em um segundo idioma depende totalmente da prática e convivência com essa língua. Na função de intérprete educacional, essa fluência é fundamental para que, de fato, o estudante surdo compreenda o contexto das aulas e conteúdos ensinados.

Outro aspecto significativo é o vínculo empregatício. Dos entrevistados, 83% dos intérpretes trabalham com contrato temporário e apenas 17% são efetivos. Os dados revelam que o número de intérpretes efetivos é pequeno, sendo que a maioria é contratada temporariamente. Essa situação acarreta prejuízos para a educação dos surdos, uma vez que sempre há troca desses profissionais, pois para não manter o vínculo são substituídos por outros a cada 3 anos de contratação.

Diante desta situação, muitos intérpretes acabam desmotivados, buscando outro trabalho. Pode-se perceber, que no decorrer de 23 anos da implantação da política de inclusão nas escolas regulares em Goiás, só houve dois concursos na educação com vagas destinadas aos intérpretes de Libras: em 2010, com 7 intérpretes aprovados em Anápolis (UFG, 2010) e outro em 2022, tendo 4 intérpretes aprovados em Anápolis (Goiás, 2022), o que justifica o maior número de contratos temporários. Dentre os efetivos, a maioria é concursada como professores que se habilitaram em libras e estão atuando como intérpretes devido a carência de profissionais nessa área.

Nesse contexto, os prejuízos são dos alunos surdos, visto que sendo Libras uma língua, a fluência é adquirida com a prática e contato com a comunidade surda, e esse rodízio de intérpretes faz com que sempre novos profissionais, iniciantes, sejam contratados, perdendo-se profissionais que já estavam familiarizados com a tradução em sala de aula e com um nível satisfatório de fluência em libras, levando a uma educação insatisfatória para os alunos surdos.

Sobre a área de formação dos intérpretes de Libras, 33% são graduados em pedagogia e também 33% em Letras-Libras, 8% tem graduação em outra licenciatura e 26% são graduados em outras áreas e 100% possuem especialização. Os intérpretes são todos graduados e com especialização lato senso.

Vale ressaltar que 42% são graduados em Letras-Libras e 33% possuem duas graduações. A aquisição linguística em Libras da maioria foi através de graduação em Libras, sendo 42%; os demais, 33% foi em curso de especialização em Libras e 25% em curso técnico de Libras, o que significa que os intérpretes possuem formação para a função que exercem.

Em relação ao tempo de contato com a comunidade surda, 33% disseram ter mais de 20 anos de contato, 33% disseram ter entre 9 e 19 anos de contato com surdos e 33% disseram ter entre 2 e 5 anos de contato com surdos. Isso mostra que os grupos estão divididos de forma equilibrada entre as faixas de tempo.

Mas, se considerarmos as faixas de 9 anos a mais de 20 anos, isso dá um total de 67%, ou seja, a maioria com um tempo significativo de contato com a comunidade surda. O contato com a comunidade surda é de suma importância para aquisição linguística da língua brasileira de sinais, Libras, que como qualquer idioma, necessita de prática para se alcançar a fluência.

Enfim, compreendemos que a maioria dos intérpretes possui formação adequada para a função que desempenha e contam com um tempo de experiência significativo na educação de surdos. No entanto, o contrato temporário é apontado como o principal fator que gera prejuízos para a qualidade da educação dos estudantes surdos, devido ao rodízio de profissionais, o que atrapalha a continuidade do trabalho desenvolvido.

3.2.2 O trabalho em sala de aula e a valorização do intérprete de libras pelos demais profissionais da escola

Nesse item, buscou-se averiguar como é desenvolvido o trabalho do intérprete de Libras no dia a dia escolar, se há barreiras ou obstáculos que podem dificultar esse trabalho ou torná-lo inacessível.

Questionados sobre a maior dificuldade encontrada pelos intérpretes na tradução dos conteúdos em sala de aula, 8% disseram não ter dificuldade e 92% disseram ter algum tipo de dificuldade. Dos que disseram ter algum tipo de dificuldade, 33% referiam-se à falta de contato, com antecedência do conteúdo que é ministrado pelo professor, como pode ser verificado nos trechos que se seguem:

“Falta de interação com os professores e falta de antecedência dos conteúdos” (Intérprete 2).

“Os intérpretes deveriam ter acesso ao SIAP dos professores para se prepararem com antecedência” (Intérprete 6)

“Não ter acesso ao conteúdo com antecedência para pesquisar sinais, que não conheço” (Intérprete 9).

“O planejamento do professor regente” (Intérprete 12).

42% disseram que a dificuldade é a falta de conhecimento de termos específicos, ou seja, de sinais diversos para contemplar todo conteúdo das diferentes disciplinas:

“Sinais específicos de determinada disciplina” (Intérprete 1).

“A fala dos professores” (Intérprete 4).

“Termos técnicos” (Intérprete 7).

“Nos conteúdos que não temos especialização” (Intérprete 8)

“Tive dificuldade com sinais mais específicos das matérias pois nem todos os sinais estão catalogados em um glossário de Libras, então acabávamos criando sinais para o uso no momento ou em provas” (Intérprete 11).

Embora os intérpretes possuam graduação, especialização e uma significativa aquisição linguística, 42% afirmaram que ainda não se sentem suficientemente preparados para realizar a tradução. Essa dificuldade interfere diretamente no processo de aprendizagem dos alunos surdos, pois, se os intérpretes enfrentam obstáculos na tradução, os estudantes, conseqüentemente, terão dificuldade em compreender os conteúdos, ocasionando prejuízos na aprendizagem do aluno surdo.

8% dos intérpretes disseram ser sua maior dificuldade “A limitação do aluno no conhecimento em Libras” (Intérprete 5); e 8% disseram ser a falta de material visual:

“Falta de Material Visual - muita teoria e pouca prática” (Intérprete 10)

Enfim, 8% dos intérpretes não conseguem desenvolver um trabalho eficaz, visto que muitos alunos surdos têm fragilidades com a própria língua, Libras; isso é consequência da política de inclusão vigente que os separa dos seus pares, e sem conviver com outros surdos não desenvolvem sua aquisição linguística. Outros 8% alegam a falta de recurso visual, o que é imprescindível na educação dos surdos, que por não ouvirem, recebem todo conhecimento e informação de forma visual.

Quando perguntados sobre como é o relacionamento com os professores das diversas disciplinas com o intérprete e com o aluno surdo, dentre as respostas,

59% dos intérpretes responderam ter bom relacionamento:

“Tenho bom relacionamento com todos” (Intérprete 1).

“A interação dos professores é muito boa” (Intérprete 5).

“Relacionamento é muito bom. Os professores são atentos às necessidades tanto minha quanto às do surdo” (Intérprete 6).

“Excelente, cooperativo” (Intérprete 7).

“Excelente” (Intérprete 8).

“Sempre fui bem recebida, os alunos também eram bem aceitos e integrados com os demais colegas” (Intérprete 9).

“Ótimo” (Intérprete 12).

42% responderam que o professor tem pouca interação com o aluno surdos, deixando-o a cargo do intérprete de Libras:

“Os professores não se envolvem e deixa a responsabilidade do aluno surdo para a intérprete, sendo assim, o discente surdo acaba interagindo pouco com os docentes” (Intérprete 2).

“Comigo é um bom relacionamento, mas tem pouca interação com o aluno surdo” (Intérprete 10).

“A maioria dos professores regentes não interage com os alunos surdos durante as aulas pois geralmente os alunos surdos não estão no mesmo nível de aprendizado dos alunos ouvintes, pois, durante o ensino fundamental, há defasagem no aprendizado e os alunos surdos mal sabem ler e escrever e saber a sua própria língua L1 Libras. Também alguns poucos alunos surdos, além da surdez, possuem algum tipo de deficiência cognitiva dificultando o aprendizado igualitário aos alunos ouvintes. A relação de alguns professores regentes conosco Intérpretes, em alguns casos, é zero, pois alguns deles agem como se a responsabilidade de aprendizagem do aluno surdo dependesse totalmente do intérprete. Mas em alguns casos, há professores que se importam se o aluno surdo está aprendendo, nem que seja o básico da matéria, e tentam, ainda que de forma superficial, integrá-lo, disponibilizando inclusive atividades flexíveis para o aluno” (Intérprete 11).

“Há algumas dificuldades e resistência por parte de alguns profissionais em entender o papel de intérprete” (Intérprete 3).

“As adaptações dos regentes na maioria das vezes não são feitas” (Intérprete 4).

Percebe-se que a maioria dos professores regentes, desconhecem quem é o sujeito surdo, quais as especificidades linguísticas desse aluno e as adaptações metodológicas que deveriam ser feitas, e que lhes são garantidas por Lei. Alguns agem dessa forma inconscientemente, por

não se sentirem preparados para lidar com alunos surdos, ou por não concordarem com a imposição da política de inclusão.

O fato de deixar os alunos surdos sob a responsabilidade dos intérpretes de libras causa prejuízo na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos, pois o intérprete não domina todos os conteúdos de todas as áreas para conseguir ensiná-los ao aluno surdo.

Também o intérprete não tem recursos didáticos/metodológicos para atuar como professor bilíngue na sala de aula inclusiva, uma vez que ele está ali para fazer a mediação entre professor/aluno e vice-versa.

A aprendizagem do aluno surdo é totalmente visual, assim é necessário usar de recursos visuais ou concretos para ensiná-los. Nesse sentido, muitos surdos estão concluindo o ensino médio sem ter as competências necessárias para esse nível escolar, e como consequência não conseguem ingressar no mercado de trabalho e levam a culpa pelo seu próprio fracasso.

Diante disso, percebemos que a luta da comunidade surda em busca das escolas bilíngues é de extrema importância para atender essa clientela. Como vimos na história dos surdos no Brasil e em Goiás, a política de inclusão não garante acesso à aprendizagem aos estudantes surdos e isso se repete na cidade de Anápolis.

Quanto aos intérpretes de libras se sentirem valorizados/ respeitados no ambiente de trabalho, 33% responderam “Sim” (os intérpretes 3, 4, 8 e 12). E não justificaram as respostas. 17% disseram não, conforme pode ser verificado: “não me sinto valorizada”, (Intérprete 5); “claro que não! Salário e condições de trabalho humilhantes. Tenho vontade de chorar quando abro meu contracheque” (Intérprete 2).

50% dos intérpretes responderam de forma parcial, conforme pode ser verificado abaixo:

“Mais ou menos” (Intérprete 1).

“Sim, Parcialmente”. (Intérprete 7).

“De certa maneira sim e não, como professor efetivo sinto mais respeito. Mas não consideram quando aconselho, e faço sugestões”, (Intérprete 10).

“Na maioria das vezes, o respeito vem dos alunos, na maior parte das vezes outros profissionais da educação nem sabem a função real do intérprete”. (Intérprete 9).

“Sobre ser respeitado, nem sempre. Geralmente, intérpretes e apoio são tratados de forma leviana. Como exemplo, quando você chega em uma unidade escolar, você não é apresentado para os colegas, simplesmente chega e vai se apresentando a cada um aos poucos, somos tratados como estepe cuidando da sala quando não há professor, ajudando a olhar aluno

no recreio e muitas outras situações, ainda estamos longe de uma inclusão de respeito”. (Intérprete 6).

“Um pouco, as vezes parece que o trabalho só não é valorizado pois aparenta ser fácil, mas a responsabilidade de aprendizagem e interação dos surdos tanto com os outros alunos como os professores regentes dependem muito do intérprete”. (Intérprete 11).

É comum o descaso com os profissionais intérpretes e demais professores de apoio à inclusão. Embora muitos sejam professores, ao exercer a função de intérprete de libras passam a ser tratados pelos demais colegas como se estivessem numa “função inferior”, ou de menos prestígio que o professor regente.

O preconceito não só acontece com o aluno surdo, mas também com o profissional que trabalha com ele. Há um julgamento de que os profissionais da inclusão trabalham pouco e que ganham muito bem pelo tanto que fazem, também pensam que o intérprete não é graduado, pois caso contrário, estariam exercendo outra função.

3.3.3 A formação do professor regente e as metodologias educacionais para alunos surdos

Quanto à formação do professor regente para trabalhar com alunos surdos, 9 dos intérpretes (75%) disseram ser insatisfatória, conforme pode ser verificado nos relatos abaixo.

“Frac. Porque eles não procuram aprender Libras” (Intérprete 1).

“Não tem. Os docentes não entendem as especificidades linguísticas dos surdos” (Intérprete 2).

“Mediana, é necessário que os professores regentes tenham mais conhecimento sobre a inclusão” (Intérprete 4).,

“Os professores recebem pouco ou nenhuma formação sobre o assunto, no geral eles tentam fazer o que podem dentro de suas possibilidades, são muitas demandas de conteúdo e prova que falta tempo para um olhar mais aguçado da sala de aula” (Intérprete 6).,

“Complexa, as demandas em sala são gigantescas” (Intérprete 7).,

“Péssimo, a grande maioria não dá importância pro trabalho do intérprete, vê ele em sala como espião para contar sobre o trabalho do regente” (Intérprete 9).,

“Muito superficial. A grande maioria não sabe Libras e não utiliza recursos visuais para alcançar melhor o aluno surdo” (Intérprete 10).

“Geralmente, os cursos de Pedagogia, de Letras ou outros possuem matéria opcional de Libras, justamente para o professor regente que tiver o aluno surdo saber lidar um pouco com ele, porém o professor regente tem total despreparo para lidar com esses alunos pois nem a comunicação que é o principal, eles aprendem para conversar com o surdo. Professores regentes não conseguem lidar com vários alunos e ao mesmo tempo lidar com o aluno surdo pois é muita tarefa para uma pessoa só por isso a extrema necessidade de um intérprete” (Intérprete 11).

“Falha, pois deveriam ter qualificação para trabalhar com o surdo”. (Intérprete 12).

O fato de os professores regentes não saberem libras, gera um desconforto em ter o intérprete em sua sala, pois não podem compreender a interação entre o intérprete e o aluno surdo, e o que de fato estão dialogando. A disciplina Libras, obrigatória nos cursos de licenciatura, conforme o Decreto 5.626/2005, é ofertada em apenas em um semestre do curso e logo, não capacita os professores para ministrarem sua aula em Libras, pois para ter fluência necessita -se mais tempo e convívio com a língua. Por não possuir essa habilidade comunicativa, muitos professores acabam deixando os alunos a cargo do intérprete de libras.

25% dos intérpretes mencionam o desinteresse dos professores pelos alunos surdos:

“Poucos profissionais incluem o aluno” (Intérprete 3).

“São desinteressados na aprendizagem dos alunos surdos” (Intérprete 5).

“Difícil, pois nem sempre os professores regentes se interessam pelos discentes surdos” (Intérprete 8).

Diante do despreparo dos professores regentes para atuarem com estudantes surdos, o aluno fica na escola integrado, mas não de fato incluído. O uso da língua de sinais acontece apenas entre o surdo e o intérprete, quando toda a escola deveria usá-la para que verdadeiramente fosse uma escola inclusiva.

É importante lembrar que a política de inclusão foi imposta pelo governo, mas não houve uma alteração legal na política pública de formação de professores para trabalhar com as diferentes necessidades especiais. Uma disciplina de diversidade e um semestre de Libras não capacita de forma adequada os professores para trabalhar as necessidades específicas de todos os alunos. Os setores responsáveis para formação continuada dos professores da rede estadual, como o Núcleo de Atendimento a Surdez (NAS), em Goiânia, não consegue presencialmente ou de forma virtual, atender a demanda de professores de todo o Estado.

A disciplina Libras nos cursos de formação de professores foi mencionada pelo intérprete 11 que alegou ser insuficiente para o professor trabalhar com alunos surdos, visto que a maioria não consegue se comunicar com os alunos eles.

Sobre as metodologias educacionais, se são adequadas às necessidades dos estudantes surdos, 50% dos intérpretes responderam que não são adequadas. Os intérpretes 1, 10 e 12 disseram apenas “não”.

“Não, pois há necessidade de recursos visuais” (Intérprete 2).

“Infelizmente não atinge todas as metodologias necessárias para os estudantes surdos que precisam de recursos visual” (Intérprete 8).

“Não, ainda precisa de muito apoio dos professores e coordenadores para que haja um desenvolvimento pleno” (Intérprete 9).

Outros intérpretes concordam em partes, sendo 41,67% deles:

“Nem sempre” (Intérprete 3).

“Algumas sim outras não” (Intérprete 4).

“Concordo parcialmente. Acho que é preciso rever algumas metodologias” (Intérprete 6).

“Sim, parcialmente” (Intérprete 7).

“Não são todas as escolas do estado que possuem salas inclusivas. Geralmente são escolas de período integral ou colégios militares que possuem salas AEE, quando tem os professores do AEE, responsáveis por desenvolver as atividades, eles se viram com suas próprias metodologias aprendidas na faculdade de cursos de atendimento educacional especial. E as metodologias Educacionais não incluem os surdos, pois o professor regente além de cuidar de vários alunos ouvintes com qual cada um tem sua própria dificuldade, ainda tem que cuidar do aluno surdo, gerando aí a dependência total do intérprete para auxiliar na aprendizagem do aluno surdo” (Intérprete 11).

8% respondeu que as metodologias são adequadas para atender alunos surdos:

“tenho plena certeza nas salas inclusivas para surdos” (Intérprete 5).

O uso do recurso pedagógico visual imagético, no processo de aprendizagem da pessoa surda é imprescindível, pois pelo fato de não ouvir, a aprendizagem do surdo só acontece de forma visual. “Sabe-se que a inadequação dos recursos didáticos agrava o processo educativo do surdo” (Correa e Neves, 2018, p. 4).

A tecnologia é um instrumento do nosso tempo, que pode ser inserida no cotidiano escolar, facilitando a aprendizagem por meio de um ambiente rico e variado, associado ao lúdico facilitando a aprendizagem dos alunos surdos (Loide, Mélo e Fernandes, 2015).

Para isso é necessário que todos os conteúdos sejam apresentados ao aluno de forma visual, concreta, por meio de recursos metodológicos adaptados à sua necessidade.

No entanto, a maioria dos professores ministram aulas expositivas usando o livro didático, corrigem atividades oralmente, sem escrever as respostas das atividades no quadro, usam filmes sem legendas, etc.

3.3.4. Alunos surdos na inclusão versus escolas especiais bilíngues de surdos

Foi perguntado aos intérpretes se eles consideram que realmente o aluno surdo está incluído nas escolas regulares de ensino e quais desafios os surdos enfrentam no espaço escolar inclusivo, e dentre as respostas 59% disseram que o aluno surdo não está de fato incluído na escola regular.

“Não, a comunicação é travada” (Intérprete 1).

“Não! Aliás, ninguém está incluído” (Intérprete 2).

“Não, falta o entendimento da surdez, e a compreensão sobre a comunidade surda” (Intérprete 4).

“Não é incluído no espaço escolar” (Intérprete 5).

“Não, é necessário aulas inclusivas e específica para os alunos especiais incluindo os surdos, e sobre os desafios seria necessário aulas com mais recursos visuais, o uso das novas tecnologias, aulas visuais fora da sala de aula” (Intérprete 6).

“Não, falta o mínimo que é o uso da Libras, desde alunos a funcionários” (Intérprete 10).

O intérprete 12 respondeu apenas “não”.

42% dos intérpretes disseram que os alunos surdos não estão totalmente incluídos e alguns citaram apenas os desafios dos alunos surdos:

“Falta comunicação muitas vezes” (Intérprete 3).

“Parcialmente, falta incluir de fato e de verdade dando voz e ação” (Intérprete 7).

“O principal desafio é a comunicação, porque nem todas as pessoas sabem Libras” (Intérprete 8).

“Em partes, porém ainda há professores que passam vídeos em sala sem legenda, professores que querem que o aluno faça prova oral de língua estrangeira” (Intérprete 9).

“Depende muito do intérprete, professores e o próprio aluno surdo e do jeito que ele gosta de interagir com as pessoas da escola pois alunos surdos mais extrovertidos tem maior visibilidade tantos pelos colegas como pelos professores e alunos surdos mais introvertidos não querem muita interação com quem não conhece a língua deles L1 Libras” (Intérprete 11).

Os surdos precisam conviver com seus pares, para desenvolver sua língua, sua cultura e sua identidade; estar numa escola inclusiva, onde ele é privado de conviver com sua comunidade, é estar excluído. A política de inclusão fez com que os alunos surdos ficassem espalhados em várias escolas, e assim, muitos têm dificuldade na aquisição de sua própria língua. Esse atraso linguístico gera dificuldade de aprendizagem, pois torna impossível a compreensão dos conteúdos ensinados na escola.

Quanto ao que os intérpretes de Libras pensam sobre as escolas especiais bilíngues de surdos, 10 deles disseram ser a favor, o que corresponde a 84% dos intérpretes.

“Seria a opção perfeita para os surdos. Lá eles aprenderiam os conteúdos em sua língua materna e poderiam se sociabilizar utilizando a Libras” (Intérprete 1).

“Concordo” (Intérprete 3).

“Fundamental” (Intérprete 4).

“Penso que seria muito bom ter escolas bilíngues. aprenderiam muito mais” (Intérprete 5).

“Sonho de consumo! Escolas bilíngues para os surdos é o ideal na minha opinião” (Intérprete 6).

“Ótima, deveria ter mais escolas bilíngues” (Intérprete 8).

“Importante, pois assim os surdos podem ampliar o vocabulário tendo contato com outros surdos, fazendo com que haja uma interação natural” (Intérprete 9).

“Uma ideia que pode dar certo, mais próximo de um ambiente inclusivo” (Intérprete 10).

“É o sonho de consumo de todo intérprete, pois as escolas bilíngues são total inclusão e acessibilidade com pessoas surdas. Pena que escolas assim são muito raras no nosso país” (Intérprete 11).

“Será de grande importância para o aluno surdo” (Intérprete 12).

Apenas 17% dos intérpretes não mostraram satisfação quanto as escolas bilíngues de surdos:

“Retrocesso, quando separamos, evidenciamos que há uma deficiência/ defeito nos discentes” (Intérprete 2)

“Nova tentativa de inclusão” (Intérprete 7).

Vemos a contradição dos intérpretes 2 e 7 quando discordam das escolas bilíngues de surdos e, no entanto, disseram que a inclusão não tem acontecido como deveria: “Não! Aliás, ninguém está incluído” (Intérprete 2). “Parcialmente, falta incluir de fato e de verdade dando voz e ação” (Intérprete 7).

O Projeto de Lei que determina o tratamento da educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, foi sancionado no dia 03 de agosto de 2021.

Com a aprovação, da Lei 14.191/2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passa a incorporar novos elementos, incluindo o incentivo à criação de materiais didáticos bilíngues, o fortalecimento da formação docente, a inclusão do currículo de Libras como primeira língua e do Português escrito, como segunda língua, além da priorização de aspectos linguísticos, identitários e culturais no ambiente educacional dos estudantes surdos.

Nesse momento, havia 64 escolas bilíngues de surdos com 63.106 alunos surdos, surdo-cegos e com deficiência auditiva, de acordo com dados de 2020, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A expectativa da comunidade surda, é que essa modalidade de educação se espalhe pelos estados e cidades brasileiras, ampliando os espaços para esse atendimento aos alunos surdos. No entanto, as mudanças acontecem lentamente, e mesmo sendo Lei, em Goiás há apenas uma escola bilíngue de surdos, em Goiânia, na Associação dos Surdos. A Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO), publicou no dia 15 de março de 2022, o veto à proposta de criação de novas escolas bilíngues de surdos:

Veto integral da Governadoria ao autógrafo de lei nº 316, de 20 de dezembro de 2021, tramita no Parlamento estadual. Conforme entendimento da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), a matéria que trata de proposta voltada a estabelecer diretrizes para a criação e funcionamento da escola bilíngue Libras e português contraria o interesse público, uma vez que a World Federation of the Oeaf (WFO) advertiu o Brasil quanto ao fato de que "a educação de surdos deve ir além de um modelo de educação especial".

Ao justificar o veto no processo nº 147/22, a Seduc destacou que mantém, há mais de 20 anos, uma parceria com a Associação de Surdos de Goiânia, responsável pelo Centro

Especial Elysio Campos, que já oferece escolarização para estudantes surdos, adotando a perspectiva de educação bilíngue (Alego/Goiás, 2022).

O Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), por sua vez, afirmou que a competência para criar escolas da rede pública estadual cabe exclusivamente à Assembleia Legislativa. Além disso, ressaltou que a criação e autorização de novas unidades escolares são iniciativas livres, devendo ser submetidas à análise do conselho, e não do Poder Legislativo. O órgão ainda sugeriu uma discussão mais aprofundada sobre o projeto, considerando seus impactos tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto na formação dos professores.

Já a Procuradoria-Geral do Estado (PGE-GO) avaliou que a criação da escola bilíngue vinculada à Associação de Surdos de Goiânia, uma entidade privada, viola os princípios de isonomia, impessoalidade e eficiência previstos no art. 37 da Constituição Federal de 1988. No Despacho nº 2.155/2021/GAB, a PGE expressou contrariedade à proposta, por entender que ela beneficia uma entidade específica do terceiro setor sem a realização de um processo público de seleção ou justificativa para sua inexigibilidade (Alego/Goiás, 2022).

Por fim, a Procuradoria-Geral do Estado (PGE) enfatizou que a política pública desejada deve contemplar todo o estado, em vez de se restringir à criação de uma escola exclusivamente na capital (Alego/Goiás, 2022).

Enfim, foi pedido aos intérpretes de libras uma sugestão para melhoria da educação dos surdos, 42% respondeu que seria importante que todas as pessoas da escola aprendessem Libras:

“Que a comunidade escolar procurasse aprender Libras” (Intérprete 1)

“Disciplina sobre Libras nas escolas” (Intérprete 4)

“Que todos no ambiente escolar tivessem pelo menos um pouco de conhecimento em Libras” (Intérprete 5).

“Que definitivamente a Libras seja uma disciplina obrigatória em todas as instituições de ensino básico ou superior” (Intérprete 8)

“O uso da Língua de Sinais no ambiente escolar por uma grande maioria dos funcionários seria de grande avanço” (Intérprete 10).

É pouco provável que todos os professores em uma escola da rede regular de ensino aprendam Libras, por diversos fatores. No entanto, essa realidade acontece em escolas bilíngues de surdos, que já são estruturadas para promover a modalidade de ensino bilíngue, o que de fato torna possível a aprendizagem dos alunos surdos.

33% responderam que para melhor educação dos surdos, deveria haver formação continuada para profissionais de educação e para os intérpretes:

“Formação inicial e continuada adequada para os profissionais e professores da educação” (Intérprete 2).

“Cursos para professores regentes para compreender realmente o que é a inclusão” (Intérprete 3).

“Formações frequentes, acompanhamento e apoio para que os intérpretes possam ampliar o conhecimento, professores compromissados a passarem seus planejamentos com antecedência para que haja uma pesquisa de sinais que o intérprete não conheça e busque melhorar a interpretação” (Intérprete 9).

“Qualificação para nós intérpretes diretamente com surdos, ter pessoas que nos valorizem” (Intérprete 12).

25% disseram que, para melhoria na educação de surdos, deveria haver adaptações e escolas bilíngues de surdos:

“A primeira seria uma escola bilíngue, agora nas escolas convencionais, seria o acesso ao conteúdo dos professores, um SIAP onde os intérpretes poderiam acompanhar o conteúdo, aulas focadas nos alunos surdos com uso de imagens, vídeos e até mesmo com tradução em Libras e, se fosse possível, o livro didático dos surdos fosse em material de vídeo em Libras ou ao menos traduzido para que ele pudesse entender plenamente as informações e não dependesse de um intérprete, pudesse fazer as tarefas em casa. Uma outra sugestão seria ter instrutores surdos para que pudessem acompanhar o aluno. Isso ajudaria bastante no desenvolvimento” (Intérprete 6).

Estudar usando os textos do livro didático já representa um desafio para muitos alunos ouvintes e é ainda mais complexo para os alunos surdos, que não contam com estímulos auditivos. Para atender às necessidades desses estudantes, é fundamental que o material adaptado seja altamente visual. A tecnologia tem desempenhado um papel importante na produção de literatura surda, especialmente por meio de vídeos, mas sua aplicação ao material didático ainda é insuficiente. Apesar de mais de 20 anos da implementação da política de inclusão, o governo federal não disponibilizou, de forma consistente, materiais adaptados que auxiliem o ensino dos conteúdos escolares aos alunos surdos, o que deveria ser disponibilizado para eficácia desse modelo educacional.

“Na verdade, há um mar de situações na educação em geral, valorizar o aluno como indivíduo especial, dar todo suporte tecnológico e emocional” (Intérprete 7).

“A primeira é que teria que ter pelo menos uma escola bilíngue em cada cidade pois os profissionais que trabalham lá, tanto do corpo docente quanto em outras áreas são especializados na área para lidar com o aluno surdo. A segunda é que não tendo a escola

bilíngue, os professores podiam tentar interagir mais com os alunos surdos, disponibilizando atividades flexibilizada para o aluno surdo, fazendo o surdo interagir mais com trabalhos escolares e passando com antecedência para os intérpretes o tema do estudo a ser ensinado, pois os intérpretes não adivinham os sinais que irão utilizar nas aulas. Terceira, a não cobrança do interprete para que o aluno surdo aprenda o mesmo que o aluno ouvinte, pois todos sabem que isso é apenas em alguns casos que acontece do aluno surdo ser tão inteligente que acompanha os alunos ouvintes. Quarta, a não cobrança dos alunos surdos fazerem as provas iguais aos dos alunos ouvintes, pois é raramente que o aluno surdo se qualificará igualmente ao aluno ouvinte. Quinto, algumas provas do governo são de obrigatoriedade para o aluno surdo fazer, sendo que nem escrever e ler direito eles sabem e ainda abaixando a nota da escola por conta deles, ou seja, isentar eles de fazer a prova, sendo a prova opcional para o aluno surdo. Sexto, a maioria dos intérpretes estão desestimulados com a educação pois quanto mais o tempo passa mais tentam desvalorizar o intérprete pagando salários baixíssimos a eles” (Intérprete 11).

Observa-se que os intérpretes 6, 9 e 11, 25%, reforçam a importância do acesso com antecedência ao planejamento do professor; e os intérpretes 7, 11 e 12, 25%, reconhece a necessidade de valorização do profissional intérprete como uma melhoria.

Aspectos importantes foram abordados pelos intérpretes de Libras, como o relacionamento professor-intérprete que é falho, nesse sentido a escola junto à coordenação pedagógica não promove essa interação para troca de ideias e adaptações pedagógicas providenciadas para atendimento dos estudantes surdos.

É perceptível que a culpa pelo fracasso da inclusão tem sido frequentemente atribuída aos professores. No entanto, é fundamental ressaltar que o Estado e o governo também possuem uma grande parcela de responsabilidade nesse modelo educacional que foi imposto.

É evidente que nem todos os professores possuem, ou precisam possuir, habilidades para atuar com alunos com deficiências. Além disso, nem todas as pessoas têm aptidão para aprender uma segunda língua, como é o caso daqueles que trabalham com alunos surdos. Nesse contexto, torna-se inviável que um único professor consiga atender uma diversidade de alunos com diferentes características e necessidades específicas em uma mesma sala de aula.

Outro ponto crítico está relacionado aos cursos de formação de professores, que, em sua maioria, não conseguem preparar adequadamente os profissionais para trabalhar com os desafios da educação inclusiva, pois as disciplinas que abordam esse tema, são ministradas quase sempre, em apenas um semestre durante o curso.

Por fim, ao analisarmos a trajetória histórica da educação dos surdos em Anápolis percebemos, em meio às lutas, muitas conquistas e avanços. De pessoas excluídas, segregadas, foram integrados e hoje incluídos nas escolas regulares.

No entanto, a inclusão do aluno surdo na rede regular não tem sido um modelo eficaz de educação, pois separa as crianças surdas em várias escolas, privando-as do contato com seus pares, o que leva a um atraso na aquisição linguística e, conseqüentemente, um atraso na aprendizagem. Devido ao fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes, muitos só terão contato com a língua de sinais quando se ingressarem na escola, e estiverem numa escola bilíngue de surdos, tendo a referência de professores surdos, o que, certamente, gera segurança na aquisição linguística, convívio em comunidade e reafirmação de sua identidade.

O ideal é que as pessoas surdas sejam alfabetizadas em sua língua natural, ou seja, a língua de sinais e, a partir disso, aprendam o português como segunda língua na modalidade de leitura e escrita. Assim, os surdos persistem na busca de um ensino de qualidade numa escola bilíngue de surdos, ou classes bilíngues, o que ainda é um sonho.

A escola inclusiva não tem característica de ensino bilíngue, pois na maioria das vezes, o aluno surdo só se comunica em Libras com o intérprete dele. Os profissionais da escola não sabem Libras, e o ensino não é pensado no surdo, não há metodologias e estratégias adaptadas de forma adequada para que ocorra a aprendizagem, que para o aluno surdo é totalmente visual. O aluno surdo continua integrado, visto que ele é quem precisa se adaptar para conseguir aprender.

Dentre a maioria dos surdos em Anápolis, poucos se destacaram concluindo o ensino superior, talvez até mesmo por falta de informação, muitas famílias continuam desacreditadas em seus filhos surdos, limitando-os, sem conhecer as suas capacidades.

Atualmente, a luta da comunidade surda em geral é em busca de um ensino bilíngue, num espaço onde priorize sua língua, principalmente para as crianças surdas que necessitam do convívio em pares, para desenvolver sua língua, sua cultura e sua identidade. Isso só é possível numa escola bilíngue de surdos, onde o ensino é pensado pelos surdos e para os surdos.

Essa garantia já existe com a Lei 14.192/2021, resta lutar para que ela seja cumprida e esteja acessível a tantos surdos no nosso vasto país e chegue à cidade de Anápolis/Go.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história dos surdos, tanto no Brasil quanto no mundo, é marcada por um longo percurso educacional que passou por diferentes abordagens, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Essa história também se reflete na cidade de Anápolis, onde essas práticas foram adotadas ao longo do tempo.

O oralismo, com sua ênfase na exclusão da língua de sinais, negligenciou a identidade linguística e cultural dos surdos. A comunicação total buscou preencher as lacunas deixadas pelo oralismo ao combinar diferentes formas de comunicação, mas essa abordagem não valorizava a língua de sinais como elemento central da educação. Já o bilinguismo trouxe uma mudança de paradigma, ao priorizar a língua de sinais como língua principal e a língua majoritária como secundária, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Cada uma dessas abordagens representou uma tentativa de atender às necessidades educacionais da comunidade surda, trazendo conquistas importantes, mas também enfrentando desafios e fracassos. Apesar das imposições sobre qual seria a melhor forma de educá-los, a comunidade surda nunca permaneceu estagnada diante dos obstáculos enfrentados. Pelo contrário, os surdos sempre lutaram para demonstrar suas capacidades e potencialidades, superando os desafios históricos e reivindicando seu espaço na sociedade.

Dentre as conquistas da comunidade surda, destaca-se o direito de uso da língua brasileira de sinais que foi reconhecida e regulamentada. No entanto, os surdos ainda buscam o direito de uso apropriado dessa língua: ter acesso a uma educação de qualidade que assegure a formação plena dos surdos usando a abordagem bilingue.

Quanto a escola inclusiva, ela não conseguiu vencer a barreira da comunicação, pois acredita-se que a presença do intérprete de libras na sala de aula, seja suficiente para assegurar a aprendizagem dos surdos, e não há uma interação professor/aluno.

O preconceito é uma realidade visível não apenas para os alunos surdos, mas também para os profissionais que atuam com eles. Muitas vezes, há um julgamento de que os profissionais da inclusão trabalham pouco, mas recebem uma remuneração elevada em relação ao esforço despendido. Além disso, frequentemente acredita-se que o intérprete de Libras não é graduado ou qualificado para desempenhar outras funções, e por isso trabalha na área da inclusão. Esse pensamento leva a uma ideia equivocada de que, para trabalhar com alunos com necessidades especiais, não é necessário ter uma formação ou graduação específica.

Os professores regentes da sala regular de ensino muitas vezes alegam não estar preparados para lidar com alunos do ensino especial. Em vez de buscar a integração e o desenvolvimento conjunto, acabam se eximindo da responsabilidade, transferindo para a "equipe de inclusão" a tarefa de atender e ensinar esses alunos.

De acordo com Perlim e Stumpf (2012), é fundamental que crianças surdas tenham acesso à educação em Libras, um direito assegurado pelos Direitos Humanos e cuja garantia é uma responsabilidade do Estado. O aprendizado ocorre por meio da interação linguística, sendo essencial que os professores dominem Libras para atuar com alunos surdos. Por isso, a seleção de profissionais para essa função deve considerar, prioritariamente, a fluência nessa língua.

A aprendizagem do aluno surdo ocorre totalmente de forma visual, assim é necessário adaptações com recursos visuais ou concretos para ensiná-los. Nesse sentido, muitos surdos estão concluindo o ensino médio sem ter as competências necessárias para esse nível escolar, e como consequência não ingressam no mercado de trabalho sendo culpados pelo seu próprio fracasso.

Como a história dos surdos no Brasil e em Goiás revela, a política de inclusão ainda não tem garantido o pleno acesso à aprendizagem dos estudantes surdos, e essa realidade se repete também na cidade de Anápolis. De acordo com Fernandes (2015, p. 39), “nota-se que um grande número de surdos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização.”

Nesse cenário, é evidente que os surdos que não conseguem avançar na escolaridade ficam também limitados em termos profissionais, ocupando funções de menor remuneração. A grande luta da comunidade surda continua sendo por uma educação de qualidade, acessível a todos os surdos no país. Estar numa sala de aula junto com alunos ouvintes, onde o ensino é realizado em língua portuguesa e não em Libras, configura uma forma de segregação.

Por outro lado, as escolas bilíngues, nas quais a língua brasileira de sinais, libras, é a língua de instrução, possibilitam o crescimento e avanço dos surdos preparando-os para a convivência e interação com a família e com a sociedade em geral, nos mais diversos ambientes, e assim, eles experimentam a verdadeira inclusão.

Segundo Perlim e Stumpf (2012), a criança surda tem direito a conviver com pares para a aquisição linguística, construindo sua identidade e cultura dentro de um referencial histórico e social. A língua de sinais é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico das crianças surdas. Ela permite que o surdo construa sua autonomia, independência e valores, além de se inserir de maneira ativa na sociedade a partir de sua identidade surda.

Os surdos sentem orgulho da sua identidade e desejam que a língua de sinais seja reconhecida. Além disso, valorizam a convivência e a troca de experiências entre surdos e ouvintes, pois isso contribui para um aprendizado mais natural. Perlim e Stumpf (2012) também ressaltam a importância do respeito às diferenças, sejam elas relacionadas à audição, à cor da pele ou a outros aspectos individuais, ressaltando que todas as pessoas merecem respeito.

Por isso, estar numa escola especial, ou classe especial, não significa que estão excluídos ou segregados, mas significa estar numa escola bilíngue onde o programa de ensino, metodologias e estratégias são voltados para as especificidades da pessoa surda, com características e estímulos visuais reforçando sua identidade e cultura, onde predomina a língua de sinais, no ensino dos conteúdos. Nesse sentido, o papel do professor como mediador é muito importante no processo de ensino/aprendizagem.

Dessa maneira, o ensino bilíngue tem se mostrado a abordagem mais eficaz na educação dos surdos, partindo da língua de sinais como língua de instrução, L1, e o ensino do português, na modalidade escrita, como segunda língua, L2. Essa abordagem é garantida a comunidade surda através da Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) para incluir a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente.

Atualmente, as escolas bilíngues para surdos ainda são raras no Brasil. Em Goiás, existe apenas uma escola bilíngue, localizada na Associação dos Surdos de Goiânia. A cidade de Anápolis, por sua vez, não conta com uma escola bilíngue, o que leva os surdos a serem dispersos em escolas inclusivas.

Os alunos surdos ingressam na rede estadual de ensino, a partir do 6º ano com enormes lacunas de aprendizagem, e muitos, nem sequer dominam plenamente a língua brasileira de sinais, Libras. Isso ocorre devido à falta de um ensino sistemático e bilíngue desde os anos iniciais, à escassez de materiais didáticos adequados, à carência de professores qualificados para atender às necessidades específicas desses alunos e o fato de estarem espalhados em várias escolas sem contato com seus pares. Como resultado, esses estudantes encontram grandes dificuldades em acompanhar o conteúdo acadêmico, prejudicando seu progresso tanto no aspecto educacional quanto social.

Enfim, os surdos anapolinos passaram pelas mesmas abordagens educacionais que os demais surdos no país: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, carregando consigo as marcas das conquistas e fracassos resultantes dessas metodologias.

Esse estudo revela a necessidade urgente de uma escola especial bilíngue de surdos em Anápolis, voltada especificamente para atender às demandas dessa população. Apesar dos

esforços para promover a inclusão no sistema de ensino regular, os alunos surdos enfrentam dificuldades devido à falta de um ambiente educacional que contemple o ensino em língua brasileira de sinais, Libras, de forma integrada com o currículo escolar. Uma escola bilíngue para surdos em Anápolis permitiria que esses alunos tivessem acesso a um ensino de qualidade, que respeitasse sua língua e cultura, proporcionando um aprendizado mais eficaz e adequado às suas necessidades.

Os surdos brasileiros, representados pela FENEIS, juntamente com doutores e mestres surdos, têm lutado pelo direito a uma educação verdadeiramente acessível, que atenda às suas necessidades linguísticas. Eles reivindicam um modelo de ensino que não dependa exclusivamente da mediação de intérpretes de Libras, mas que seja conduzido por professores bilíngues. Esse tipo de educação deve ocorrer em um ambiente onde possam interagir diretamente com outros surdos, permitindo o fortalecimento de sua cultura, identidade e língua de sinais. A concretização desse direito se dá por meio das escolas bilíngues para surdos.

Hoje, o anseio da comunidade surda de Anápolis é esse: ter uma escola bilíngue. Eles acreditam que, com um ensino adequado, poderão ser valorizados como indivíduos, dignos de respeito e de exercer sua plena cidadania. Esse avanço contribuiria, ainda, para diminuir as barreiras do preconceito e da diferença.

A história da educação dos surdos em Anápolis abre um vasto leque de temas e questões que ainda precisam ser aprofundados em pesquisas e estudos. Apesar dos avanços em termos de inclusão e reconhecimento da língua brasileira de sinais, Libras, muitos aspectos da história da educação dos surdos na cidade ainda permanecem pouco explorados. Entre os temas que demandam investigação estão: a inclusão educacional dos surdos na rede municipal de ensino, a formação de professores especializados, o impacto das políticas públicas no ensino desses alunos e as adaptações curriculares necessárias. Com estudos futuros, será possível compreender melhor os desafios enfrentados e os avanços conquistados, além de contribuir para a melhoria contínua da educação dos surdos em Anápolis.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de Abreu. Pesquisa e análise documental. Anais do XVI Seminário de Atualização de Práticas Docentes: competências docentes no século XXI e em outros também... Centro Universitário de Anápolis, UniEVANGELICA, 2008. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/extensao> Acesso em: 10 de ago. de 2023.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. As fontes de pesquisa e a escrita da História da Educação em Goiás: o grupo escolar Antensina Santana de Anápolis. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 520-542, jul./dez. 2015.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ABNT- Associação Brasileira de Normas e Técnicas. NBR 10520: informação e documentação - citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ADAMS, F. W., SILVA, W. J. D. B. da, & TARTUCI, D. (2021). História Da Educação Especial Em Goiás: Algumas Nuances Voltadas À Formação De Professores. *Revista Educação, Cultura E Sociedade* Vol. 11 No. 3, pág. 63 a 72.– Edição Especial 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8737/7178> Acesso em: 11 de maio de 2024.

ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao inclusivo? um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. Faculdade de Educação. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/290444> Acesso em: 10 de maio de 2024.

APAE, História da APAE de Anápolis. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/ba0784_5c92bb16fe0a44fe9844e290e0d6c14e.pdf?index=true Acesso em: 20 de junho de 2024.

ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. Combatendo o apagamento linguístico: as línguas indígenas de sinais no Brasil. *Albuquerque: revista de história*, vol. 15, n. 29, jan. - jun. de 2023. Acessível em: <file:///C:/Users/m/Downloads/Dialnet-CombatendoOApagamentoLinguistico-9202425.pdf> Acesso em: 07 de abril de 2024.

Associação de Surdos de Goiânia – ASG. Histórias. Disponível em: <https://asgoiania.org.br/historia/> Acesso em: 10 de maio de 2024.

BARBOSA, M.A.; GALVÃO, V.R.; MAGALHÃES, M.C.; PIRES, H.B.; FONSECA, A.P.M.; TELES, S.A.; SOUSA, J.T. - Ensino e saúde: o que pensam e o que sabem os deficientes auditivos. *Revista Eletrônica de Enfermagem* (online), Goiânia, v.1, n.1, out-dez. 1999. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen> Acesso em: 13 de maio de 2024.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Ensino da Língua Portuguesa para Surdos v. 1. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. 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 União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> acesso em: 21 de junho de 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> acesso em 21 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 de ago. de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 21 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 13,146 de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial – Congresso Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em: 08 de ago. de 2023.

BRASIL. ENEM 2022 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/disponibilizado-edital-em-libras-do-enem-2022>. Acessado em 08 de ago. de 2023

BRASIL, Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos>. Acesso em: 21 de junho de 2023.

BUZAR, Edeílce Aparecida Santos; ABREU, Fabrício Santos Dias de [Orgs.] Educação de surdos: entre o discurso e a prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CABRAL, Dilma. Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930). In: MAPA: Memória da Administração Pública Brasileira. Rio de Janeiro-RJ, 2019 Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos> Acesso em: 23 de junho de 2023.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora e NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. Revista Educação Especial | v. 32 | 2019–Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em 23 de jan. de 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 de ago. de 2023.

Departamento Estadual de Trânsito de Goiás (DETRAN-GO) acessível em: <https://www.detran.go.gov.br/psw/#/pages/pagina-inicial> acesso em: 09 de ago. de 2023.

FENEIS. Nota de repúdio ao Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior - ANDES-SN1 - Nota redigida e assinada pelos doutores e mestres surdos das áreas de educação e linguística de surdos. BRASIL, 01 de setembro de 2021.

Disponível em: <https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2021/09/NOTA-DE-REPUDIO-AO-ANDES-SN.pdf> Acesso em: 14 de março de 2024.

FERREIRA, Haydée Jayme. Anápolis: sua vida, seu povo. Brasília: Centro Grafico do Senado Federal, 1981.

FERNANDES, E. (Org.) Surdez e Bilinguismo. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GESSER, Audrei. Libra? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOIÁS/ NOTÍCIAS. Goiás Terá Escola Bilíngue Para Surdos, Com Aulas Lecionadas Em Libras. Educação. Em 17 de Janeiro de 2020. Goiânia-Go. Disponível em: <https://goias.gov.br/goias-tera-escola-bilingue-para-surdos-com-aulas-lecionadas-em-libras/> Acesso em: 13 de maio de 2024.

GOLDFELD, Márcia. A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª edição. São Paulo: Plexus, 2002.

GONZALES, Daniela de Fátima Barbosa e CANDIDO, Hime Gomes da Silva Candido. Línguas de Sinais Indígenas: A diversidade linguística nas diversas etnias. Ocupação MAI, pág., 46 a 52. SP, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Mai-2-Artigo-4.pdf> Acesso em: 13 de março de 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. A pesquisa qualitativa em Geografia. Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente, n.37, v.2, p.27-55, ago./dez. 2015.

LIMA, Priscila Augusta. Educação Inclusiva e Igualdade Social. São Paulo: Avercamp, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro, HARRISON, Kathryn Marie Pacheco e CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Claudia Servilha. Manual de metodologia da pesquisa em Direito. 3.ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2024.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e Doutores Surdos: um estudo sobre a Crescente Formação Especializada de pessoas surdas no Brasil. Revista do INES n° 48, 2017, p.173 a 189.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e Doutores Surdos: Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil, Revista Arara Azul, edição n° 23 , 23 de maio de 2018, p. 01 a 40.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Pesquisadores Surdos em Cursos de Pós-Graduação no Brasil: Relação de pesquisas até o ano 2016. Revista Arara Azul, edição n° 23, 23 de maio de 2018, p. 1 a 31. (Complemento)

MONTEIRO, Myrna Salerno. Continuidade dos Estudos Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil. Editora Arara Azul, abril de 2022. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/levantamento-PosGraduacao-surdos-Myrna-Salerno-Monteiro.pdf> acesso em: 08 de agosto de 2024.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Soares de. História e memória da educação do surdo em Goiás: escola estadual especial Maria Lusia de Oliveira (1988-2015). 2022. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4868> Acesso em: 10 de maio de 2024.

PERLIM, Gladis e STUMPF, Mariane. (orgs). Um olhar sobre nós surdos: leitura contemporâneas. 1ª edição – Curitiba, PR: CRV, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de, org. Estudos Surdos I. Petrópolis – RJ, Ed. Arara-azul, 2006. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7796907/mod_resource/content/1/Quadros%20RM%20-%20Estudos%20Surdos%20I%20Parte%20A.pdf Acesso em: 07 de abril de 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Escola Bilíngue De Surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada? Revista Espaço, nº 57, jan-jun, pág. 101 a 109, Rio de Janeiro, INES, 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1727/1664> Acesso em: 04 de setembro de 2024.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO. Goiás, 2022. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/concurso-publico/> Acesso em: 30 de outubro de 2024.

SOUZA, Elzeni Bahia Gois de. LSKB e Índios Surdos. Professor web; Bahia, 02 de abril de 2015. Disponível em: <https://oprofessorweb.wordpress.com/2015/04/02/lskb-e-indios-surdos> Acesso em: 13 de março de 2024.

STROBEL, Karin Lilian. A imagem do outro sobre a cultura surda. Ed. da UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/41857386/As_imagens_do_outro_sobre_a_cultura_surda Acesso em: 10 de março de 2024.

STROBEL, Karin Lilian. História da Educação dos Surdos. Ed. Da UFSC. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf acesso em: 23 de junho de 2023.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. (org.). Surdos: qual escola? 2ª ed. Manaus: Valer, 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, Poder e Educação de Surdos. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Nelson Pereira; SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escolas Bilíngues de Surdos: por que não? Manaus: EDUA, 2015.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Processos e Projetos Pedagógicos. Vol. 1. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Interfaces entre pedagogia e linguística. Vol. 2. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, Carlos (org.) A Surdez: Um olhar sobre a diferença. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Concurso Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Goiânia, 2010. Disponível em: <https://centrode selecao.ufg.br/educacao2010/> Acesso em: 30 de outubro de 2024.

APÊNDICE 1 – QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA

Entrevista com a Professora Marisa Espíndola - Ex-Subsecretária de educação na regional de Anápolis

- 1 – Antes mesmo de ser implantada a Política de Educação Inclusiva no Estado de Goiás, em 2001, algumas escolas estaduais de Anápolis já estavam atendendo os alunos surdos com apoio de profissionais intérpretes de Libras. Esse fato ocorreu durante sua gestão na subsecretaria Estadual de Educação. Qual foi a motivação, o que impulsionou essa ação e como aconteceu esse processo?
- 2 – Houve alguma dificuldade para contratação de intérpretes para trabalhar nas escolas de Anápolis? Explique.
- 3 – Por que foi fechada a Escola Frei André Quim? Uma escola especial que atendia os alunos surdos?
- 4- Pode dar-nos uma visão geral de como aconteceu o processo de educação inclusiva, sua implementação na cidade de Anápolis?
- 5 – Como foi a aceitação dos pais, dos alunos e das escolas? Especialmente dos surdos.
- 6 - Como ocorreu a formação para professores e demais profissionais de apoio à inclusão em Anápolis?

Entrevista com Edson Franco Gomes Ex-Aluno do INES/RJ e Primeiro Professor Surdo de Goiânia/Go.

- 1- Em que ano você foi estudar no INES e quanto tempo ficou lá?
- 2- Como você ficou sabendo sobre o INES e o que o motivou a estudar lá?
- 3 – Você pode falar sobre algumas lembranças mais marcantes de quando estudou no INES?
- 4 – Como era a comunicação com os alunos surdos no INES?
- 5- Quais os programas de educação que você frequentou no INES?
- 6 – Quando veio para Goiânia e quais eram os seus planos?
- 7 – Nessa época já tinha surdos usuários da língua brasileira de sinais em Goiânia/Go?
- 8 – Como e quando você se interessou pelo ensino da língua brasileira de sinais, tornando-se um educador nessa área?

- 9- Como surgiu o Sistema Educacional Chaplin? Qual o perfil de alunos?
- 10 – É possível ter uma ideia de quantos alunos se formaram na sua escola?
- 11 – Que mensagem você gostaria de deixar para os educadores de surdos hoje, em Goiás e no Brasil?

Entrevista com a professora Regina Maria Barbosa Spósito - Primeira professora surda em Anápolis/Go

- 1 – Como aconteceu o histórico da sua surdez?
 - 2 – Como foi o seu processo de ensino-aprendizagem e escolarização?
 - 3 – Quando foi seu contato com a língua brasileira de sinais?
 - 4 - Como você se tornou professora de Libras?
 - 5 – Como foi a sua luta como representante da Associação de surdos de Anápolis (ASANA), para conseguir uma escola especial para os surdos?
 - 6 – Quais os surdos que podiam estudar na Escola Frei André Quinn?
 - 7 - Como eram as aulas na escola especial Frei André Quinn?
- Os alunos tinham bom desenvolvimento? As professoras tinham alguma formação específica para atender os alunos surdos? Usavam a língua de sinais?
- 8 – Além de estudar os alunos tinham atendimento fonoaudiológico e psicológico, por que?
 - 9 – O que mudou com a contratação de intérprete de Libras para acompanhamento dos alunos na Escola Frei André Quinn?
 - 10 – Por que foi fechada a Escola Frei André Quinn?
 - 11 – Você considera que a inclusão dos surdos nas escolas regulares com o apoio de intérpretes de Libras é eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem dos surdos?
 - 12 – O que a comunidade surda mais almeja em relação à educação dos surdos?
 - 13 – Que recado você gostaria de deixar para os educadores que trabalham com alunos surdos?

Entrevista com Marcelo Mello Barbosa - Ex-Funcionário da Secretaria da APAE de Anápolis e Ex-Professor da Rede Regular de Ensino

- 1 - No seu tempo de trabalho na APAE de Anápolis, que lembranças o sr. tem dos alunos surdos que lá estudaram? Que época foi?
- 2 – Lembra-se da metodologia usada na educação dos surdos na APAE?
- 3 – Como acontecia os atendimentos nas cabines acústicas com os surdos?
- 4 - A língua de sinais era usada pelos surdos? E os profissionais da instituição?
- 5 - E a comunicação total chegou a ser implantada?
- 6 – Nesse percurso, quando os alunos surdos deixaram a APAE, onde foram estudar?
- 7 – Como aconteceu o processo de integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino?
- 8 – O seu trabalho foi sempre na APAE, ou chegou a acompanhar o processo de inclusão na rede regular?
- 9 – Como foi seu trabalho na rede regular inclusiva como professor?
- 10 – Qual sua opinião sobre a atual política de inclusão escolar?

Entrevista com Cenira Lope Nunes Ex-Professora da APAE de Anápolis/Go.

- 1 – Em que ano a sra. começou a trabalhar na APAE de Anápolis?
- 2 – Como foi sua formação para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais? Algum curso oferecido pela secretaria de educação?
- 3 - Qual era a metodologia usada com os alunos surdos?
- 4 – Que tipo de atividades eram desenvolvidas com os alunos surdos?
- 6 – A sra. usou a abordagem oralista com os surdos na APAE?
- 7 – Os alunos surdos conseguiam desenvolver a oralidade (falar)?
- 8- A sra. se lembra como aconteceu o processo de integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino?
- 9 - A sra. chegou a conhecer a língua de sinais?
- 10 – A sra. se recorda de algum dos seus alunos surdos, e de como prosseguiram seus estudos?

11 – Qual sua opinião sobre a atual política de inclusão escolar?

Entrevista com Renata Augusta R. A. Holanda Ex-Professora da APAE de Anápolis e Atual Diretora da Instituição

- 1 – Quando você começou a trabalhar na APAE de Anápolis?
- 2 – Qual era a abordagem educacional usada com os alunos surdos?
- 3 – Você teve alguma formação específica para atuar com os alunos surdos na APAE? Você fez algum curso oferecido pela secretaria de educação?
- 4 – Você chegou a usar a abordagem oralista com os alunos surdos na APAE?
- 5 - Quais atividades eram desenvolvidas com os alunos surdos?
- 6 – Você se lembra de algum aluno surdo que teve bom desenvolvimento oral com a abordagem oralista na APAE de Anápolis? (Algun conseguia falar?)
- 7 - Você se lembra de como aconteceu o processo de integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino?
- 8 – Você teve oportunidade de ter contato com a língua de sinais?
- 9 – Você se recorda de algum dos seus alunos surdos que prosseguiram seus estudos?
- 10 - Qual sua opinião sobre a atual política de inclusão escolar?

Entrevista com Janete Lopes dos Santos Mesquita Ex-Fonoaudióloga do CEMAD

- 1 –O que você lembra sobre os primeiros atendimentos educacionais dos surdos em Anápolis?
- 2- Qual foi a primeira escola em que os surdos estudaram em Anápolis?
- 3- Como os surdos eram atendidos na APAE? Uso de oralismo....
- 4 – Havia atendimento pedagógico?
- 5 – Quando começou a abordagem da comunicação total os surdos foram para qual escola?
- 6 – Como surgiu a ASANA?
- 7 – Como surgiu o CEMAD, com que objetivo?
- 8- Quais atendimentos o CEMAD oferecia e oferece aos surdos?

- 9 – E a escola Frei André Quinn OFM, você se lembra de como ela se tornou uma escola especial e atendendo os surdos?
- 10 – Os profissionais técnicos da escola Frei André Quinn (e de outras escolas especiais) eram fonoaudiólogas, psicólogas, psicopedagogos, etc. Que atendimentos eram feitos nessas escolas?
- 11- Com a implantação da inclusão, os técnicos da área de saúde deixaram de atender nas escolas. Os surdos foram incluídos nas escolas regulares, e houve avanços e retrocessos na educação dos surdos... comente sua opinião....
- 12 – Qual sua opinião sobre o uso de Libras na escola inclusiva?
- 13 – Escolas bilíngues - o que você pensa sobre elas?

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA INTÉRPRETES DE LIBRAS

- 1 – Quanto tempo você atua como intérprete de libras na educação?
- 2 – Qual o tipo de vínculo?
() efetivo () contrato temporário () outro
- 3 – Qual sua graduação?
() Pedagogia () Letras/libras () outra licenciatura () outro
- 4 – Você tem pós-graduação?
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
- 5 – Como ocorreu sua formação em libras?
() curso técnico em libras () graduação em libras () pós-graduação em libras
- 6 – Há quanto tempo você tem contato com pessoas surdas?
- 7 – Qual sua maior dificuldade na tradução dos conteúdos em sala de aula?
- 8 – Como é o relacionamento com os professores das diversas disciplinas com você, intérprete e com o aluno surdo?
- 9 – Você acredita que as metodologias educacionais atendem às necessidades dos alunos surdos nas salas de aula inclusivas?
- 10 – Como você avalia a formação docente em relação à inclusão do surdo? Por quê?
- 11 – Você se sente respeitado como profissional intérprete no seu ambiente de trabalho?
- 12 – Você considera que seu aluno surdo está realmente incluído na escola? Quais desafios o surdo enfrenta no espaço escolar inclusivo?
- 13 – Qual a sua opinião sobre as escolas especiais bilíngues para alunos surdos?
- 14 – Qual sua sugestão para melhorar a educação dos alunos surdos?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM ANÁPOLIS ENTRE 2002 A 2022 NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO”**. Meu nome é Meire Borges de Oliveira Silva, sou mestrande, pesquisadora responsável por esta pesquisa. Além de mim, ainda fazem parte da equipe de pesquisa a profa. dra. Sandra Elaine Aires de Abreu, professora orientadora da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua, e a outra, pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail meiresilva261173@gmail.com ou sandraeaa@yahoo.com.br, endereço Av. Juscelino Kubitscheck, nº. 146, Bairro Jundiá, Anápolis - GO, 75110-390 e, inclusive, sob a forma de Whatsapp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 981601775 ou (62) 994615994. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903. O funcionamento presencial e pelo telefone (62) 3328-1439 ocorre das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras. O atendimento por e-mail cep@ueg.br poderá ser feito de segunda à sexta 9h às 12h e das 13h às 16h30min. O CEP é responsável por realizar a análise ética das pesquisas com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa deve levar aproximadamente 45 minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é entender a importância de ouvir os relatos e experiências obtidas no período de transição do ensino especial para educação inclusiva em nosso Estado e no município de Anápolis/Go. Frank (2021, p. 300) explica que o ato de ler e o ato de ouvir gera um movimento de “humanizar”, trazendo uma potencialidade

de humanização do ser. Logo, importante se faz ouvir, conhecer, registrar e compreender histórias sobre outros/as sujeitos/as. O objetivo desta pesquisa é analisar as abordagens de ensino usadas na educação dos surdos em Anápolis entre 2002 e 2022 na rede pública estadual de ensino. Além disso, visa compreender os principais dilemas e desafios, refletindo sobre qual seja a melhor abordagem para desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos surdos.

Você/Sr./Sra. contribuirá com a pesquisa participando dos seguintes procedimentos: com a sua participação na entrevista, você será perguntado acerca do período de transição da educação especial para implementação da política de educação inclusiva, os principais desafios, as principais mudanças em relação aos alunos surdos, adaptações que foram necessárias e o preparo dos profissionais para atuarem nesse novo modelo educacional, a entrevista será realizada presencialmente e gravada em vídeo/áudio. A entrevista deve levar aproximadamente 45 minutos. Haverá a necessidade de gravação da entrevista, em virtude das informações necessárias para a pesquisa, acerca das vivências e experiências no ambiente profissional, visando análise posterior para a etapa de escrita da pesquisa em andamento.

Você/Sr./Sra. contribuirá com a pesquisa participando dos seguintes procedimentos: com sua participação respondendo questionário online pelo aplicativo WhatsApp, em que você será perguntado sobre o seu trabalho como intérprete de libras nas escolas da rede estadual de educação, sua formação, vínculo, desafios e dificuldades enfrentadas por você e o aluno surdo na escola inclusiva.

Quanto a concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião:

- () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- () Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.
- () Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Caso concorde com as concessões acima, rubrique dentro do parêntese com as proposições escolhidas.

O termo será entregue pessoalmente aos entrevistados de modo individual após aceitarem o convite para participarem da entrevista.

O termo para os participantes intérpretes de libras será enviado no grupo de WhatsApp aos intérpretes que aceitarem participar respondendo o questionário voluntariamente. (Link para o questionário google forms: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfySY7hcPOrVmRdYmWUBUeSGpv9-DNzBtzSZjo8MlZGmTbh1w/viewform?usp=sharing>)

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de risco moral mínimo (em casos de participantes tímidos ou reservados), visto que durante as entrevistas podem surgir situações desconfortáveis ou embaraçosas ou, devido às vivências prévias, alguma situação de desconforto emocional. Além disso, pode haver constrangimento, receio, vergonha ou medo de se relatar situações vividas durante suas experiências no contexto acadêmico.

Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação, nós enquanto pesquisadores vamos tomar as seguintes medidas: evitar e/ou minimizar qualquer risco moral aos participantes da pesquisa, deixando-as/os à vontade e conscientes de que há a possibilidade de se recusarem a responder qualquer pergunta e participarem de determinadas discussões, bem como desistirem de participar do estudo em qualquer momento, sem prejuízo ou penalização a/ao participante.

Benefícios:

Apesar dos riscos, os benefícios desta pesquisa os superam. Assim, enquanto participante desta pesquisa, você/Sr./Sra. terá como benefícios a oportunidade expor suas vivências, desafios, lutas enfrentadas no ambiente de trabalho no período proposto nessa pesquisa. O relato de suas experiências será uma oportunidade de ser ouvido(a) e validado(a) em suas vivências enquanto profissional da educação. Além disso, poderá ajudar num movimento de mudança nas instituições de educação inclusiva, de modo que possa surgir possíveis mudanças positivas e novas ações afirmativas que possam contribuir com a educação de alunos surdos.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você/Sr./Sra. poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital em formato audiovisual e escrito, sob nossa guarda e

responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias serão apagadas.

Assistência:

Se você/Sr./Sra. sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista presencial a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. Os participantes que responderão o questionário também terão a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento, desistindo assim de cooperar com essa pesquisa.

Indenização:

Se você/Sr./Sra. sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Você/Sr./Sra não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente dele (como por exemplo, transporte e alimentação, dados móveis de internet) este será ressarcido por mim, pesquisador responsável. Em qualquer etapa do estudo você/Sr./Sra. poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Os seus resultados nesta pesquisa poderão ser consultados a qualquer momento por você via e-mail ou WhatsApp (descrito na qualificação do presente instrumento). Ao final da pesquisa. nós te entregaremos seus dados em formato de dissertação de mestrado que será publicado, passando assim ao status de domínio público, de modo que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Dessa dissertação, podem advir ainda a publicação de artigos científicos em periódicos, mas destaco que você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar e seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, Meire Borges de Oliveira Silva, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Meire Borges de Oliveira Silva sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo. “EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM ANÁPOLIS ENTRE 2002 A 2022 NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____