



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MÁRCIA DOS SANTOS SANTANA

**PAIS OUVINTES E FILHOS SURDOS: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS?**

Amargosa/ BA
2018

MÁRCIA DOS SANTOS SANTANA

**PAIS OUVINTES E FILHOS SURDOS: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira

Amargosa/ BA
2018

MÁRCIA DOS SANTOS SANTANA

PAIS OUVINTES E FILHOS SURDOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS?

Monografia apresentada e aprovada pelos membros da Banca Examinadora, foi aceita por esta Instituição de Ensino Superior como Trabalho de Conclusão de Curso no nível de graduação, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 28 de Abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira- Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Thereza Bastos

Prof.^a Dr.^a. Márcia Valéria Cozzani- Examinadora

Doutora em Ciência da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista de Rio Claro,
Brasil.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB /CFP

Prof.^a Dr.^a Fernanda Maria Almeida dos Santos- Examinadora

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB/ CFP

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Aos meus pais, Geralda dos Santos Silva
e Manoel dos Reis Santana dos Santos,
pelo amor, incentivo e dedicação
contínua. À minha princesa Malu!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecer a meu bom Deus pelo dom da vida! É chegada a tão sonhada e esperada hora da formatura. Agradeço a ti Senhor por ter me dado forças, coragem e persistência para concluir mais uma etapa tão sonhada e esperada na minha vida.

Nessa caminhada fui presenteada com pessoas excepcionais, que não estão mais presentes no meu cotidiano, mas vivas no meu coração. Para mim é uma satisfação imensa a realização e concretização desse sonho, sendo a primeira mulher da família a ingressar no ensino superior e receber o título de graduada em Licenciatura em Pedagogia, pra mim é uma satisfação enorme de dever cumprido.

Aos meus pais, pelo incentivo nos estudos e amor incondicional. Essa conquista é para vocês. Meus amores!

Aos meus queridos irmãos, por estarem sempre presentes: Mauraci, Margareth, Maiane, Maurício, Maílson, Júlia e Márcio.

Em especial, à minha irmã Maiane, pelo cuidado e carinho comigo, sempre me incentivando nas horas difíceis. Você é uma pessoa maravilhosa e importante na minha vida.

A minha irmã Margareth, por estar sempre me dizendo as palavras certas no momento em que eu mais precisava. Te agradeço pelas palavras abençoadas e fortes que você me apresentava a cada dia, acreditando na minha capacidade na conclusão no TCC.

Agradeço aos meus avós paternos Olímpio Alves dos Santos e Vanita Santana dos Santos (*In memoriam*), por sempre ter me incentivado a estudar. A minha avó materna Estelita Felix Costa (*In memoriam*) pelo seu amor incondicional. E ao meu avô Norberto pela atenção comigo sempre.

A minha querida tia Marizete Santana dos Santos (*In memoriam*), sinto muito sua falta e obrigada pelos seus ensinamentos.

Às minhas amigas Joseane e Luciana, pelas resenhas, birras e pela troca de conhecimentos e aprendizagem. Meu muito obrigada a vocês!

Meu muito obrigada a minha amiga Sueli Oliveira, por estar sempre me apoiando nas horas difíceis e sonhando junto comigo na construção do TCC.

À minha brilhantíssima orientadora Professora Doutora Thereza Bastos, pelos ensinamentos e aprendizagem constante. Obrigada! Por acreditar na minha capacidade durante a escrita e por me dar forças a cada orientação, pelas palavras doces nas horas certas e, ao mesmo tempo, algumas palavras rígidas, que foram cruciais para fomentar o nosso trabalho. Suas cobranças me proporcionaram um avanço constante ao longo da escrita, momento doloroso durante a construção do TCC.

A minha princesa Júlia, pelo seu lindo sorriso, sempre me enchendo de carinho, beijos e abraços no momento em que eu mais precisava. Te amo, minha princesa!

Ao meu amor Josiel de Jesus dos Santos, meu noivo e companheiro de todas as horas, obrigado pelo incentivo, dedicação, compreensão e carinho sempre comigo. Amo-te e muito obrigada, meu amor.

Ah! Viviane Santana, Vanuza Costa e Milena Barbosa obrigada pelas dicas de leitura e desabafo durante a escrita do trabalho. Obrigada!

Agradeço, a André, que mesmo com seu tempo corrido fez algumas adequações no trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação. Fácil não foi, mas cheguei lá.

Então é hora de trilhar novos caminhos, galgar novos voos e abraçar novas causas!

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.

Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.

Você vai carregar água na peneira à vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

(Manoel de Barros, 2013).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo compreender se a falta de uma língua em comum entre pais ouvintes e filhos surdos traz dificuldades para a interação dialógica. Utilizo como aporte teórico Goldfeld (2002), que discute sobre a história da educação dos surdos, as modalidades de ensino: Oralismo, Comunicação Total e o Bilinguismo. Quadros e Cruz (2011), que enfatizam o processo de aquisição da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, tanto nas crianças surdas filhas de pais ouvintes, como também as crianças surdas filhas de pais surdos, Paniagua (2004), que dialoga sobre a idealização do “filho perfeito” e a dificuldade dos pais para lidar com a criança que tenha uma Necessidade Educacional Especial-NEE, Bastos e Santos (2013), que discutem sobre a importância da família nos espaços escolares, além das mudanças que ocorrem na família quando se tem uma criança com NEE, Laborit (1994), escritora surda que aborda sua história de vida enfatizando o uso de gestos caseiros e a importância do uso da Língua de Sinais para o seu desenvolvimento. Também foram discutidos aspectos do Decreto 5626/2005, no que tange ao aprendizado da Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. A investigação se baseou nas seguintes questões: Como acontece o processo de comunicação entre pais ouvintes e filhos/as surdos/as, e há falta de uma língua em comum? Essa falta traz dificuldade para o processo de interação dialógica? A pesquisa se caracterizou como uma abordagem qualitativa através de um estudo de caso realizado em uma instituição escolar. Em relação aos instrumentos para a coleta dos dados, foram utilizados o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. Foram os sujeitos da pesquisa uma professora regente da sala bilíngue, uma professora da SRMs, a gestora da instituição escolar, um pai ouvinte e duas mães ouvintes de crianças surdas. Os resultados da pesquisa apontaram que o processo de comunicação entre os pais ouvintes e filhos surdos se dá através do uso dos gestos caseiros, desenhos e mímicas. Uma mãe e um pai relatam ter um (conhecimento básico) da Libras, e uma mãe ouvinte relata que não têm domínio da Libras. A falta de uma língua em comum entre pais ouvintes e filhos surdos limita as interações dialógicas entre eles. O âmbito escolar é o espaço privilegiado em que as crianças surdas estão tendo acesso ao uso frequente da Língua de Sinais, através do contato com as professoras e os seus colegas surdos. Entretanto, é perceptível que a relação família e escola precisa ser estreitada para o fortalecimento desse vínculo. A inserção dos gestos caseiros no espaço escolar não como uma língua, mas como intermediário pode ser um fator predisponte para que os pais pudessem estar participando desse ambiente e aprendendo a Libras em projetos ou oficinas promovidos pela escola para favorecer a interação dialógica entre pais ouvintes e filhos surdos.

Palavras-chave: Pais Ouvintes, Filhos Surdos, Interação Dialógica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

AFAGO Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais

CFP Centro de Formação de Professores

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

NEE Necessidade Educacional Especial

IFBA Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

SRMs Sala de Recursos Multifuncionais

ONGs Organizações não-Governamentais

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 13 |
| 2. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE L1 E L2 PELAS CRIANÇAS SURDAS | 18 |
| 2.1 Aprendizado da língua materna..... | 18 |
| 2.2 Aprendizado da segunda língua..... | 24 |
| 2.3 Desafios de pais ouvintes no diálogo com filhos surdos | 25 |
| 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 27 |
| 3.1- Paradigma Científico e Abordagem Qualitativa | 27 |
| 3.2- Caracterização do espaço investigado..... | 31 |
| 3.3- Caracterização dos sujeitos da pesquisa | 32 |
| 3.3.1- Professora da sala de recursos multifuncionais..... | 32 |
| 3.3.2- Professora da sala bilíngue | 33 |
| 3.3.4- Os pais | 33 |
| 3.3.5- Gestão..... | 34 |
| 3.4- A escolha pelo Estudo de Caso | 35 |
| 3.5- A escolha pela entrevista semiestruturada | 36 |
| 4. UM OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS SURDAS A PARTIR DO CONTATO COM O CAMPO DA PESQUISA | 41 |
| 4.1 A libras no processo de inclusão das crianças surdas no contexto do ensino regular..... | 41 |
| 4.2. Um olhar diferenciado sobre a inclusão: As salas de recursos multifuncionais..... | 57 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 61 |
| 6. REFERÊNCIAS | 64 |
| 7. APÊNDICES | 67 |

1. INTRODUÇÃO

O interesse de realizar um estudo intitulado “Pais ouvintes e filhos surdos: diálogos possíveis?”, um estudo de caso em uma escola municipal na cidade de Amargosa-BA, surgiu através de implicações e indagações que fiz quando iniciei serviço voluntário com crianças que apresentavam diferentes necessidades educacionais especiais, incluindo crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva e transtornos globais do desenvolvimento. O contato com as informações obtidas sobre as diferentes deficiências na Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais (AFAGO), bem como o acesso a diversos documentos, dentre eles: relatórios, portfólios, e o histórico da instituição, favoreceram a escolha do estudo sobre a temática que desenvolvi neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Essa experiência me permitiu o contato com algumas crianças surdas, filhas (os) de pais ouvintes atendidas na AFAGO. Especificamente, no contato com as crianças surdas, me senti limitada na comunicação com as mesmas, pois o meu domínio não é muito amplo em Libras (Língua Brasileira de Sinais), sendo que as crianças surdas tinham um domínio mais amplo acerca dos sinais que utilizavam, conhecendo os seus significados. Ainda que os pais¹ ouvintes não tivessem o domínio da Libras, conseguiam entender o que seu (sua) filho (a) estava querendo transmitir através da utilização dos gestos caseiros. Essa troca de diálogo era possível, pois, além da utilização de métodos diferenciados para uma comunicação entre ambas as partes, era notório o uso de uma linguagem em comum, possibilitando essa comunicação no meio familiar. Era fascinante a forma de comunicação entre eles!

Era perceptível a utilização de uma comunicação baseada em uma linguagem através dos gestos caseiros, permitindo uma compreensão favorável entre ambas as partes. Entretanto, esse modo de comunicação tem seus limites no que se refere ao contato da criança surda com a comunidade mais ampla que extrapola o âmbito familiar. “O fato de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e de não se manter relações com o mundo por meio da fala acarreta problemas para a criança surda, [...]”

¹ Trago no decorrer da escrita a palavra “pais”, tendo em vista que durante os atendimentos era relativo em algumas famílias a presença sempre da mãe e em outras famílias a presença do pai.

(SILVA, 2002, p. 40). De acordo com Silva, é importante destacar que mesmo que as crianças surdas não se comuniquem utilizando a língua majoritária da comunidade ouvinte, é fundamental estabelecer relações entre elas, de modo que essa falta de comunicação e interação não favoreça a exclusão das crianças surdas na sociedade e no espaço educacional. Desse modo, a difusão do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), torna-se fator preponderante para o pleno desenvolvimento linguístico das crianças surdas.

Na Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais, uma associação filantrópica, era desenvolvido um projeto² de extensão intitulado “Libras em muitas mãos”, que tinha por finalidade proporcionar o conhecimento da Libras para as crianças surdas, pais e toda a equipe da associação. Para as crianças surdas o projeto tinha como proposta a realização de atividades pedagógicas utilizando a Libras e a escrita. Os educandos que estudavam pela manhã tinham atendimento pela tarde e vice-versa. Nesse projeto, eram apresentadas para as crianças surdas atividades pedagógicas, para as mesmas realizarem utilizando a Libras e também a escrita. Percebe-se que a professora estimulava o aprendizado da Libras como também dava ênfase à Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua dos surdos, conforme explicita o Decreto 5626/2005 no seu Artigo 14 § 1º Inciso II: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Sendo que é obrigatório, desde a educação infantil, o ensino da Libras para as crianças surdas, mas nem sempre essa modalidade de ensino está presente nas escolas a partir da educação infantil e sim a partir do ensino fundamental.

Para os pais aconteciam oficinas de oito em oito dias, e para os voluntários e funcionários da instituição as oficinas tiveram duração de um mês, com a proposta dos mesmos terem um primeiro contato com a Língua de Sinais, permitindo a partir desse contato uma melhor apropriação da Libras e conseqüentemente uma comunicação mais

² Desenvolvido pela Msc. Emanuelle, docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o projeto “Libras em muitas mãos” teve início no dia 09 de setembro de 2009 tendo vínculo com a instituição até novembro de 2011, a professora se afastou por causa do mestrado naquele período.

eficaz com as crianças surdas. Durante as oficinas, os mesmos aprenderam a datilologia do seu nome, sinais de objetos, alfabeto, frases e diálogos curtos e simples.

Posteriormente, uma outra docente da UFRB, a professora Fabíola³, deu início a um outro projeto de extensão, desenvolvido também na AFAGO, do qual participavam também alguns discentes do curso de Letras que davam aulas e realizavam oficinas para as crianças surdas.

O contato com as crianças surdas, filhas/os de pais ouvintes, suscitou em mim muitas inquietações em relação à linguagem em comum utilizada por esses sujeitos, favorecendo a construção de um diálogo compreensível entre eles. Compreendo que essas inquietações foram reflexos também de indagações acadêmicas, sendo que essas inquietações subsidiaram a construção da questão problema desse trabalho: “Como acontece o processo de comunicação entre pais ouvintes e filhos/as surdos/as, e há falta de uma língua em comum? Essa falta traz dificuldade para o processo de interação dialógica?”. A partir dessas indagações, o objetivo geral desse estudo monográfico foi: compreender se a falta de uma língua em comum entre pais ouvintes e filhos surdos traz dificuldades para a interação dialógica entre esses sujeitos. Com os objetivos específicos esse trabalho monográfico pretende: compreender o processo de comunicação a partir da L1 (Língua de Sinais) e L2 (Língua Portuguesa) na modalidade escrita pela criança surda, analisar os desafios que os pais ouvintes enfrentam no diálogo com seu (sua) filho (a) surdo (a) e investigar como acontece a inclusão das crianças surdas no espaço familiar e escolar através da perspectiva dos pais desses alunos, seus professores e gestores das instituições nas quais essas crianças estão inseridas.

Os estudos sobre a educação dos surdos mostram como os mesmos foram, ao longo dos tempos, repudiados e discriminados por uma sociedade que desejava a normatização das pessoas surdas, pelo desenvolvimento da sua fala e comunicação como se fossem ouvintes num processo forçado de tentativa de oralização. Segundo Goldfeld (2002) e Skiliar (2010), a sociedade, durante décadas, priorizava a normatização das pessoas surdas, para que as mesmas pudessem se adequar ao modelo idealizado pela sociedade. Modelo baseado na concepção ouvintista defendida nos paradigmas do oralismo, comunicação total e integração. De acordo com Skiliar (2010,

³ A docente se afastou das atividades na instituição por causa do doutorado naquele período.

p. 16), “[...], a análise do ouvintismo e do oralismo foi e é realizada, quase sempre, como se tratasse de um poder vertical, absoluto”. O autor vem fazendo uma crítica sobre a forma como as teorias eram pensadas e voltadas para os surdos, como também as metodologias de ensino que eram trabalhadas com os mesmos. Essas regras eram sempre postas como algo pré-estabelecido sem direito de intervenções ou mudanças. Além dessas questões, Skiliar (2010, p.16) vem enfatizando sobre “[...] a proibição do uso da língua de sinais, o castigo corporal, as brutais metodologias de ensino da língua oral, etc”. Essas situações que foram afirmadas anteriormente serviam de exemplos para os surdos não quebrarem as regras, podendo sofrer as punições impostas para os mesmos. Percebe-se como os surdos eram castigados e punidos por uma sociedade que idealizava a língua majoritária, como afirmado anteriormente.

A partir da leitura de outros estudiosos da Educação de Surdos como: Goldfeld (2002), Paniágua (2004), Quadros; Cruz (2011), Silva (2002), Silva; Bastos (2013), é perceptível o avanço da educação dos surdos, a inclusão das crianças surdas tanto no espaço escolar como familiar, sendo meios extremamente importantes para o conhecimento sobre esses sujeitos. Contudo, vale ressaltar que as políticas públicas/decretos vêm garantindo a inserção constante das crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular, como também o atendimento educacional especializado.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) conceitua a educação especial e a educação inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2008, p. 01-02).

De acordo com as informações trazidas pela Política Nacional citada anteriormente, a educação especial e a educação inclusiva corroboram para a participação das crianças com NEE nos espaços escolares, todavia cada educação carrega seus princípios, dando ênfase aos direitos humanos. Dessa forma, a educação inclusiva traz uma percepção em relação à inclusão da diferença, enquanto a educação especial, com as suas modificações no âmbito escolar, perpassa por instituições especializadas, classes especiais e escolas especiais.

O trabalho está organizado nos seguintes capítulos: O primeiro capítulo, “O processo de aprendizagem de cada língua das crianças surdas”, vem dando ênfase a aprendizagem da língua materna (Libras) e da segunda língua na modalidade escrita pelas crianças surdas, além de destacar alguns desafios por que os pais ouvintes passam para que ocorra uma interação dialógica entre ambas as partes.

No segundo capítulo, o “Percurso metodológico na construção da pesquisa”, venho discorrendo sobre a abordagem qualitativa, o estudo de caso, as entrevistas semiestruturadas, além dos instrumentos utilizados durante a construção do trabalho.

O terceiro capítulo, “Análise dos dados: um olhar diferenciado a partir do contato com o campo de pesquisa”, destinou-se a análises dos dados e aspectos relevantes acerca das questões problematizadoras.

Para finalizar trago as considerações finais, como também algumas propostas de inclusão das crianças surdas no espaço familiar e escolar.

2. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS: ESPECIFICIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

No presente capítulo, trago uma discussão sobre um breve relato da história dos surdos, o processo de aprendizagem das crianças surdas, destacando nesse momento o aprendizado da Libras como língua materna dos surdos, e posteriormente o aprendizado de uma segunda língua, ou seja, a língua portuguesa na modalidade escrita isso no caso dos surdos brasileiros. Neste capítulo, foram elencados os desafios dos pais ouvintes com seus filhos/as surdos/as. Além de algumas questões que se perpetuam ainda no imaginário social, em relação à associação da surdez a uma limitação cognitiva da criança surda. Enfatizo também o apoio que essas crianças precisam ter de suas famílias para serem inclusas na sociedade, como a utilização dos seus direitos garantidos pela Política Nacional da Educação Especial (2008) e o Decreto nº 5626/2005 que aborda os direitos das pessoas surdas. Tendo em vista que pais, irmãos, avós e/ou outras pessoas que desempenham essa função são fundamentais no processo de inclusão social das crianças surdas.

2.1 O aprendizado da língua materna

Durante muitos anos, a história dos surdos foi negligenciada. Os surdos não tinham participação na sociedade de maneira igualitária, pois havia formas instituídas de discriminação dessas pessoas que eram vistos como incapazes e loucos (GOLDFELD, 2002).

Os surdos não tinham participação ativa de comunicação através da língua de sinais, ou seja, os surdos viviam em extrema desigualdade imposta pela sociedade e quando os mesmos desobedeciam essas ordens, eram castigados. Assim, não poderiam se comunicar através dos sinais, sendo que na maioria das vezes essas desobediências poderiam ocasionar a morte da criança surda ou do adulto surdo.

Conforme Goldfeld,

A idéia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e

compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados (GOLDFELD, 2002, p.27).

Dialogando com Goldfeld (2002), é perceptível que, por muito tempo, predominou na sociedade a concepção do homem “perfeito, idealizado”. Dessa forma, um dos atributos estava relacionado à capacidade de expressar-se bem através do uso da língua oral do país no qual vivia. A criança surda ou o adulto surdo que não estivesse incluso no padrão normal da sociedade era repudiado, morto, abandonado ou sacrificado.

Com o passar do tempo, as pessoas surdas foram ganhando espaço na sociedade, mas com algumas restrições, sendo que em algumas escolas/instituições não permitiam que os surdos se comunicassem através da língua de sinais, e sim através da língua oralizada.

De acordo com Silva,

Em uma abordagem clínica era comum considerar os surdos quase imbecis; e a aquisição de uma língua oral era vista como sua salvação, por permitir, não somente, ampliar suas conquistas sociais, mas, sobretudo, por ser a língua oralizada “mais completa” que os sinais (SILVA, 2002, p.22).

Dessa forma, alguns pesquisadores buscavam meios de participação do surdo, sendo que os avanços idealizados pela sociedade capitalista tinham suas regras sociais que acabavam promovendo ao invés da inclusão a exclusão dos surdos da sociedade. De acordo com Silva (2002), é perceptível que a abordagem clínica apresentava uma concepção totalmente distorcida da aquisição da língua de sinais e, ao mesmo tempo, a imposição de uma outra língua, sendo nesse caso a língua oral concebida como a mais completa. Ainda nessa abordagem clínica, a possibilidade de aprendizagem da língua oral era de fato como uma possível salvação para as crianças surdas e adultos surdos.

Em diálogo com Goldfeld (2002), a autora traz as abordagens do oralismo, comunicação total e o bilinguismo, sendo que cada uma dessas abordagens traz concepções diferentes sobre os diferentes modelos de aprendizagem que os surdos passaram.

Goldefld (2002, p.34) destaca que “o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”, dessa forma as pessoas surdas foram submetidas a um modelo de estimulação que não condizia com a sua necessidade. É importante ressaltar que a abordagem oralista tinha como perspectiva o modelo de aprendizagem através da língua oral.

Como foram muitos os fracassos dos surdos pelo oralismo, surge a necessidade de uma nova busca de concepção para educar os surdos, denominada de Comunicação Total. Segundo Silva (2011), é notório que essa abordagem menospreza a Língua de Sinais, valorizando a compreensão do surdo a partir das suas próprias estratégias comunicacionais.

Sendo assim, mediante as concepções trazidas por Goldefld (2002), Silva (2011) e Silva (2002), é notório que essas abordagens não trouxeram uma perspectiva de ensino dando ênfase à língua de sinais. Por outro lado, a partir das percepções trazidas pelas autoras é notório que surge a necessidade de uma abordagem que valorizasse as questões peculiares em relação à pessoa com surdez. De acordo com Silva (2011), surge a abordagem bilíngue que tem como proposta de ensino a língua de sinais, como primeira língua da pessoa surda (L1), e a língua oficial do seu país na modalidade escrita como a L2. Em diálogo com as autoras supracitadas, é notório que a proposta bilíngue é a que melhor se adequa às necessidades das pessoas surdas, como também o seu modelo de ensino.

Por outro lado, a partir da abordagem bilíngue, é notório que a educação dos surdos vem se destacando no modelo de ensino que é proposto para as pessoas surdas. Dessa forma, em diálogo com Silva (2011) e Quadros (2008) destaca que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como a língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita Quadros (2008, p.27 *apud* SILVA, 2011, p. 37).

De acordo com os autores mencionados anteriormente, é relevante a proposta bilíngue no contexto educacional, pois a criança surda terá a oportunidade de ter contato

com a sua língua materna e, posteriormente, o contato com a língua portuguesa na modalidade escrita.

Depois de muitos anos de lutas, resistências, desigualdades e castigos, as Políticas Públicas Educacionais vêm garantido o direito de inclusão e participação das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade. Por outro lado, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é importante destacar que as pessoas que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial começaram a ter um cenário diferenciado de inclusão social.

Desse modo, as pessoas com necessidades educacionais especiais começaram a ter atendimento especializado em instituições que de fato pudessem contribuir com a aproximação das crianças surdas e dos adultos surdos do processo de aprendizado da língua de sinais, sendo que a surdez não limita o processo de aprendizagem das crianças surdas.

De acordo com Silva (2002), em seu livro *Como brincam as crianças surdas*, não obstante a criança seja surda, a surdez não interfere na sua aprendizagem. A autora vem dando ênfase à comunicação das crianças surdas, mencionando que elas não se comunicam pela via privilegiada igualmente ao grupo majoritário dos ouvintes, ou seja, pela utilização da língua oral. As mesmas precisam aprimorar seus conhecimentos na utilização dos códigos e da língua de sinais, para ter domínio da Libras e melhor convívio social, todavia o contato das crianças surdas com adultos surdos é importante, pois facilita bastante a compreensão e aprendizagem da língua de sinais.

Por meio dos símbolos, a criança começa a compreender e a internalizar esses conhecimentos, além da troca de experiências e vivência com o adulto, sem que haja intervenções do mesmo para a descoberta do uso da linguagem. Dessa forma, nas crianças surdas filhas de pais surdos, o processo de aquisição da aprendizagem da língua de sinais acontece naturalmente (QUADROS; CRUZ, 2011). Então, desde cedo, as crianças surdas já começam a fazer os sinais e manter o contato com adultos surdos, sendo que, nas crianças surdas filhas de pais ouvintes, o processo de aquisição da aprendizagem acontece de forma diferenciada e na maioria das vezes tardiamente, além de que muitas dessas crianças surdas têm o seu primeiro contato com a língua de sinais

na escola ou em clínicas com profissionais que tenham formação e instrução na Libras. De acordo com o Decreto 5.626/2005, capítulo III, no artigo 9º,

As instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, [...]. (BRASIL, 2005)

O Decreto 5626/2005 enfatiza que não somente os profissionais da área da educação devem ter contato com a Libras, como também outros profissionais das outras áreas, principalmente os profissionais que terão contato com as crianças surdas, como fonoaudiólogo.

De acordo com Quadros; Cruz (2011),

Várias crianças iniciam a aquisição da língua de sinais na escola de surdos, com colegas surdos ou em clínicas com profissionais bilíngues. Alguns pais iniciam a aprendizagem da língua de sinais nessa época. Há uma visível diferença no nível de desenvolvimento linguístico entre a trajetória da criança surda de pais ouvintes, e a da criança surda filha de pais surdos (p. 30).

Dessa forma, Quadros e Cruz (2011) enfatizam o processo de aquisição da Língua de Sinais e os diferentes espaços em que as crianças surdas podem ter contato com a Língua de Sinais, adquirindo o aprendizado da língua materna. Outro fator importante é que a criança surda pode ter contato com a Língua de Sinais na escola de surdos ou com colegas surdos. Essas são algumas das possibilidades de a criança surda ter contato com a Libras precocemente através da escola de surdos ou com adultos surdos. Ainda dialogando com Quadros e Cruz (2011), é evidente que os pais ouvintes, por não terem contato com a cultura surda, como também com a Língua de Sinais, acabem adquirindo o conhecimento dessa língua juntamente com os seus filhos surdos. Percebe-se que há uma grande diferença no processo de aquisição da língua materna entre as crianças surdas filhas de pais ouvintes e entre as crianças surdas filhas de pais surdos. Acaba sendo restrito o contato de algumas crianças surdas com a cultura surda, principalmente quando as mesmas não têm de imediato o contato com os sinais e

posteriormente o seu significado, ainda mais, quando essas crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

Desse modo, é de suma importância enfatizar que nem sempre a criança surda estabelece relações com o mundo da surdez, percepção essa que acaba desde muito cedo dificultando o contato precoce com a Língua de Sinais. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 17), “As línguas de sinais apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuoespacial”. Sendo assim, como apontam as autoras, as crianças ouvintes se comunicam através da via privilegiada da oralização, dessa forma compreendendo e dialogando com outras pessoas, famílias, grupos sociais entre outros. Já as crianças surdas utilizam no seu processo de comunicação a Língua de Sinais em uma modalidade visuoespacial, sendo que essa modalidade permite que as crianças surdas tenham um ponto fixo para estarem atentos aos movimentos dos sinais, seja no diálogo com seus pais, educadores e amigos surdos.

Deve-se ainda ressaltar que esse diálogo acontece entre pais ouvintes e filhos/as surdos/as quando os mesmos já têm um conhecimento e sabem dialogar através da Libras. Vale lembrar que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, quando não têm o conhecimento da Libras, acabam adquirindo a aquisição da língua materna tardiamente por não terem o contato com adultos surdos e também na maioria das vezes por não serem matriculadas em escolas bilíngues. De acordo com Silva (2002, p.28), o uso dos gestos caseiros acaba se tornando comum durante a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos quando os mesmos ainda não têm uma aproximação com a Língua de Sinais.

Por isso, é pertinente que as escolas regulares trabalhem com a perspectiva voltada para a educação inclusiva, uma vez que o Decreto 5626/2005 e a Lei 10436/2002 vêm garantindo às crianças surdas o aprendizado na Língua de Sinais L1 e o aprendizado na Língua Portuguesa na modalidade escrita na L2. Dessa forma, essa modalidade de ensino não pode ser negada pelas instituições escolares.

2.2 Aprendizado da segunda língua

Segundo o Decreto 5626/2005, no Artigo 22 § 1º, “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe 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). Em diálogo com o Decreto, é acessível que o entendimento do aprendizado da segunda língua na modalidade escrita se dá através de escolas ou classes de educação bilíngüe. Ou seja, a criança surda inserida nesse espaço bilíngüe terá possibilidade de aprimorar seus conhecimentos na Língua de Sinais, logo a mesma adquirirá novas percepções aperfeiçoando também seus conhecimentos na Língua Portuguesa na modalidade escrita, sendo a mesma a segunda língua de instrução dos surdos, conforme o referido decreto.

Dialogando com (VALDÃO, 2012 *apud* ALBRES; NEVES, 2013, p. 125-126);

[...] Diferentemente das crianças ouvintes, é neste ambiente educacional que a criança surda inicia a aquisição da língua de sinais. Nos primeiros anos de vida, a maioria das crianças surdas tem contato com pais e familiares que não dominam a língua de sinais e muitas vezes recebem aconselhamento inadequado de profissionais da área da saúde, por vezes “proibindo” o uso da língua de sinais com o argumento já cientificamente refutado [...] de que, tal prática, traria prejuízos ao desenvolvimento da oralidade. Esta é uma das principais razões que dificultam o aprendizado da segunda língua.

Em relação à citação supracitada, Albres e Neves (2013) relatam que geralmente o primeiro contato com a Língua de Sinais da criança surda filha de pais ouvintes se dá na instituição escolar. Além disso, ambas vêm ressaltando que pôr os pais não terem conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizado da Libras, acabam procurando profissionais na área da saúde para responder suas inquietações sobre o não desenvolvimento da fala nos seus filhos/as surdos/as. Além da abordagem que as autoras trazem, é compreensível que ainda há profissionais da área da saúde que utilizam de argumentos inadequados para a proibição da Língua de Sinais. Porém, Quadros e Cruz (2011) trazem um pensamento diferenciado em relação ao conhecimento da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, dando ênfase ao conhecimento da criança surda, adquirindo um outro aprendizado através da L1 e da L2.

Em se tratando do ensino na modalidade da Língua Portuguesa, os autores Marchesi (1991); Lane; Hoffmeister; Bahan (1996) apud Pereira (2014, p. 147) destacam que:

Em relação à escrita, a ênfase no ensino estruturado da língua e o pouco conhecimento da Língua Portuguesa resultaram no uso de frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções.

Entretanto, são pertinentes as ideias trazidas pelos autores que corroboram sobre o processo de como a criança surda entende o uso da escrita. Os mesmos ainda enfatizam que, na maioria das vezes, essa criança surda faz reflexões sobre o uso das palavras, fazendo-se necessário o momento de descoberta das pequenas palavras. Sendo que nessa fase é de fundamental importância a presença do professor.

2.3 Desafios de pais ouvintes no diálogo com filhos surdos

A partir da abordagem trazida por Paniagua (2004), é perceptível que por muitos anos a educação das crianças com necessidades especiais ficou nas mãos de especialistas como os professores e os psicólogos, ficando a família com um papel totalmente secundário. Esse quadro, segundo o mesmo autor, não é perceptível na sociedade atual.

Segundo Silva,

Com a chegada de um filho com necessidade especial, no primeiro momento os pais vivenciam um sentimento de perda do filho “perfeito” e o desmoronamento de todos os sonhos construídos para o futuro. No caso da surdez, esses sentimentos surgem nos pais um pouco mais tarde, pois muitas vezes só se dão conta desse déficit auditivo com alguns meses de vida da criança, quando notam que a mesma não atende aos estímulos sonoros que lhe são dados (SILVA, 2011, p.16).

De acordo com Silva (2011) e Paniagua (2004), é perceptível que com a chegada de um filho com NEE, muitas famílias passam por um choque de realidade até a aceitação do mesmo. Entende-se que, na maioria das vezes, essa situação pode ser um dos primeiros desafios na vida dos pais que têm um filho com NEE. Sendo que alguns

pais, diante desta situação, tiram conclusões precipitadas de que todo o seu tempo será dedicado para o mesmo. Como relata Silva (2011) na citação acima, é notório que nessa situação de perda do “filho perfeito”, para alguns pais ouvintes de filhos/as surdas esse sentimento acontece um pouco mais tardiamente. Dessa forma, após a descoberta dos pais ouvintes em relação à surdez do(a) seu (sua) filho(a), muitos aceitam essa diferença e aprendem cotidianamente a conviver e a respeitar a diferença do mesmo.

Todavia, a partir da abordagem de Quadros e Cruz (2011), é necessário ressaltar que as crianças surdas filhas de pais ouvintes adquirem o conhecimento da Libras tardiamente por não terem o contato com essa língua no seu contexto familiar. Vale ressaltar que dificilmente essas crianças têm contato com a cultura surda.

Por outro lado, é compreensível que os pais ouvintes tenham também suas dificuldades e limitações para interagir com o seu filho surdo. Desse modo, por não terem contato com a Libras, os mesmos aprendem a dialogar com os seus filhos através dos gestos caseiros. Entretanto, Silva (2011) enfatiza que é de suma importância que os pais ouvintes busquem meios para que os seus filhos surdos tenham conhecimento da Língua de Sinais, como também os próprios precisam aprender a Libras, pois entende-se que a falta de uma língua acarreta sérias dificuldades de convivência. Diante do diálogo de Quadros e Cruz (2011) e Silva (2011), é relevante mencionar que se faz importante a inserção das crianças surdas em espaços em que possam aprimorar seus conhecimentos em relação a Libras.

Dando ênfase à situação vivenciada pelos pais ouvintes que têm filhos(as) surdos(as), percebe-se que os seus desafios podem ser superados a partir da inclusão da criança surda no contexto escolar e familiar. Desse modo, é pertinente que a instituição escolar, ONGs e Salas de Recursos Multifuncionais dentre outros espaços propiciem condições de participação dos pais ouvintes e das crianças surdas, buscando propostas de diálogos para apropriação da Libras.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados o percurso metodológico da pesquisa, como também os materiais utilizados para a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e o cenário da pesquisa.

3.1 Paradigma Científico e Abordagem Qualitativa

Santos (2010) apresenta em sua obra *Um discurso sobre as ciências* os paradigmas dominantes e emergentes. De acordo com Santos (2010, p. 20-21), “o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais”. Ainda no século XVI, o paradigma dominante tinha fortes influências nas pesquisas, valorizando cada vez mais o conhecimento do senso comum e as ciências naturais. Com as transformações e exigências ocorridas na sociedade, o paradigma dominante passa por crise, não conseguindo consolidar suas pesquisas com ideias e conhecimentos apresentados através do conhecimento do senso comum, ou seja, as ideias que eram passadas de geração em geração não estavam mais contemplando as exigências da sociedade.

A partir da crise do paradigma dominante, surge um outro modelo de racionalidade, buscando consolidar a pesquisa a ter rigor, através dos dados qualitativos e ideias apresentadas com embasamento científico. “Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes” (SANTOS, 2010, p.21). Desse modo, a presente pesquisa está inserida no paradigma emergente, sendo que o mesmo permite a qualificação e rigor científico para a pesquisa.

Segundo Marli André (2001),

Os estudos que nas décadas de 60-70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho

pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação (ANDRÉ, 2001, p.53).

Com o desenvolvimento da sociedade, novos modelos e paradigmas vão sendo estruturados na forma de se pensar e fazer ciência. Dessa forma, o modelo tradicional de se fazer pesquisa acaba sendo repensado a partir da década de 80 do século XX. De acordo com André (2001), o modelo de produção dos trabalhos acadêmicos torna-se também investigação do assunto que o pesquisador irá abordar, discutindo tanto os fatores extra-escolares como também os intra-escolares, dando uma ênfase maior ao currículo da escola e seus segmentos como avaliação, entre outros.

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

De acordo com Gil (2002), é importante destacar que a pesquisa é desenvolvida a partir dos conhecimentos disponíveis do pesquisador, ou quando o mesmo não tem as respostas possíveis para o seu objeto de estudo. Sendo assim, a partir das suas indagações, o mesmo começa a se dedicar a uma questão problema, procurando encontrar respostas condizentes para seu problema de pesquisa, além de que o mesmo fará uso de outras técnicas de coletas de dados para o resultado final do seu objeto de estudo.

Segundo André,

Ganham força os estudos chamados de “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Como mencionado anteriormente e com as modificações ocorridas nas ciências sociais, de acordo com André (2001), os estudos qualitativos ganham força, possibilitando ao pesquisador diferentes tipos de pesquisa que podem dar segmento a sua linha de pesquisa.

Segundo Alves (1991),

Caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil. A dificuldade começa com a enorme variedade de denominações que compõe essa vertente: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras. Além disso, essas diferentes denominações refletem origens e ênfases diversas, o que resulta em uma grande variedade de definições, características consideradas essenciais a estratégias de pesquisa. Apesar de nenhuma das denominações existentes nos parecer satisfatória, optamos pela expressão “pesquisa qualitativa” por duas razões: (a) por apresentar abrangência suficiente para englobar essas múltiplas variantes; e (b) por ser a mais frequentemente encontrada na literatura (ALVES, 1991, p.55).

Ainda dialogando com André (2001) e Alves (1991), mesmo com os avanços dos estudos qualitativos, é necessário que o pesquisador tenha cuidado e compreensão referente a qual tipo de pesquisa irá dedicar o seu trabalho, sendo que cada uma delas, mesmo sendo a abordagem qualitativa, tem sua definição, com estratégias e possibilidades diferentes de coletar as informações necessárias para a análise de dados.

Chizzotti (2003) afirma que:

A evolução histórica da pesquisa qualitativa, com todas as questões e tensões ainda sobre-restantes e inovações crescentes, tem sido sintetizada por diversos autores [...], que resumiram as transformações e progressos da investigação qualitativa no século XX, demarcando os momentos mais significativos de seu desenvolvimento (CHIZZOTTI, 2003, p.223-224).

Dialogando com Chizzotti (2003), outros autores também optaram e apoiaram o modelo de investigação da pesquisa qualitativa, tendo a mesma como eficaz para o modelo de pesquisa.

Minayo (2009) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode

ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Por isso não existe um *continuum* entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionista” (MINAYO, 2009. p. 21).

Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa implica a partilha entre o sujeito e o meio, analisando suas sensações, medos e anseios que estão integrados em uma realidade social e não quantificação dos seus resultados.

[...] o pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade de contato direto e prolongado com o campo. Daí decorre também a natureza predominante dos dados qualitativos: “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas ou relatórios de casos” Patton (1986, p.22 *apud* ALVES, 1991, p.55).

Desse modo, através das concepções de Patton (1986, *apud* ALVES, 1991, p.55), é importante ressaltar a presença do pesquisador como elemento principal de investigação. Sendo assim, a partir do seu objeto de estudo, o pesquisador tem a possibilidade de encontrar respostas para suas inquietações no campo de pesquisa.

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista

dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Ainda dialogando com André (2013), o pesquisador necessita de atribuições que proporcionem o rigor científico para sua pesquisa, desde o cuidado com a escolha dos sujeitos, instrumentos para coleta dos dados, como também o campo de pesquisa, como citado anteriormente, para qualificar uma pesquisa enquanto o seu tipo depende dos passos utilizados e descrições durante a entrada no campo de pesquisa até a análise dos dados. Desse modo, os tipos de pesquisa dependem muito do campo empírico e da metodologia que o pesquisador dará ênfase, sendo que a metodologia e o pesquisador caminham juntos. Dessa forma, a pesquisa está inserida em uma abordagem de cunho qualitativo, sendo que a mesma possibilita um estudo detalhado do objeto pesquisado.

3.2 Caracterização do espaço investigado

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal na região do Vale do Jequiriçá, localizada em uma região periférica da cidade de Amargosa-BA⁴. A referida instituição tem uma sala bilíngue e uma SRMs, além de oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), para as crianças surdas matriculadas na rede municipal e estadual.

A escola é tida como referência. Além de acolher um número significativo de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais. O Projeto Político Pedagógico⁵ da escola estava desatualizado desde 2011. A instituição possui uma ampla e ótima estrutura, tem 13 salas em seu total, sendo oito no primeiro andar e cinco no térreo, composta também por 1 ampla sala de secretaria, 1 sala para atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 sala de coordenação e direção, depósito, 1 laboratório de informática, cozinha, refeitório e 2 banheiros adaptados para as crianças com NEE. Constitui-se também com um grande pátio e uma área situada no espaço frontal da escola, onde localiza-se um parque. Essas informações foram coletadas a partir de uma breve observação sobre o espaço investigado.

⁴ Sendo que nessa instituição escolar especificamente estuda as crianças surdas.

⁵ A gestora da instituição me informou que o Projeto Político Pedagógico está vencido desde de 2011. Nesse caso não tive possibilidade de ter contato com PPP da escola.

A escola tem uma estrutura adaptada e acessível para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, como também um espaço adequado que contempla as demandas dos alunos sem deficiência. No período da realização da pesquisa, estavam matriculados três alunos surdos na instituição escolar.

Dessa forma, a pesquisa é relevante porque a mesma discute uma questão muito frequente nos espaços escolares, que são crianças surdas filhas/as de pais ouvintes que chegam a escola sem repertório em Língua de Sinais, mas com o repertório em gestos caseiros e que esses gestos caseiros serão elementos importantes para serem utilizados como intermediários, como possibilidades incipientes, ou seja, possibilidade inicial de comunicação. Percebe-se que se os pais ouvintes forem escutados e os professores e outros profissionais da escola tiverem o acesso e conhecimento desses gestos há possibilidade da comunicação com as crianças surdas. Porque se a criança surda não for respeitada no uso dos gestos que ela tem domínio, fica mais difícil a comunicação no espaço escolar. É importante enfatizar que a instituição escolar deveria ter domínio e conhecimento dos gestos caseiros como algo relevante, dando embasamento para o uso da Libras, a partir dos gestos caseiros.

3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

É importante destacar que os pais ouvintes foram escolhidos pelo modo de se comunicar com os seus filhos surdos, as suas concepções em ter um filho com necessidade educacional especial e como incluir os mesmos tanto na família, sociedade e escola, e também pelas estratégias que esses pais ouvintes utilizavam durante o diálogo com os seus filhos surdos.

3.3.1 Professora da sala de recursos multifuncionais

A professora da sala de recursos multifuncionais é graduada em Letras com habilitação em Libras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores, tem pós-graduação em Libras para professores intérpretes e curso de aperfeiçoamento pelo IFBA⁶ em Santo Antônio de Jesus. O curso teve duração

⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Santo Antônio de Jesus - Bahia.

de um ano para intérpretes em Libras. A professora tem um ano de experiência na sala de recursos multifuncionais.

3.3.2 Professora da sala bilíngue

A professora da sala bilíngue é graduanda em Letras com habilitação em Libras pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores. No período da entrevista a mesma estava cursando uma pós-graduação na área da Educação Especial. A mesma tem um ano de profissão como professora na sala bilíngue.

3.3.3 Os pais

Participaram da entrevista duas mães e um pai das crianças surdas. Os pais entrevistados são todos ouvintes. Os nomes dos pais apresentados no decorrer da pesquisa são nomes fictícios⁷: Tulipa, Margarida e Antúrio.

Fiz o agendamento da entrevista com Tulipa. Mas, na data que combinamos, ocorreu um imprevisto em relação à saúde do seu filho surdo, não sendo possível a entrevista nesse dia. Sendo assim, a avó materna do menino me disponibilizou o seu número de telefone para confirmar uma nova data de entrevista com a sua filha.

Tulipa é mãe de um menino surdo. Ele possui uma perda auditiva severa. A mãe afirma que foi feita uma audiometria que comprovou. O seu filho tem 11 anos de idade. Tulipa tem o 3º ano incompleto, trabalha em casa como cabeleireira profissional, além disso tem tempo para se dedicar à educação do mesmo, ele cursa o 4º ano e estuda em uma sala bilíngue. O mesmo começou a estudar a partir de um ano de idade em uma escola particular. Mas, quando começou a ter projetos voltados para a surdez na rede municipal, matriculou o mesmo na rede pública. Ele interage com outras crianças surdas e principalmente com adultos surdos, sua mãe ainda relata que o mesmo tem bastante facilidade de interação com os outros surdos.

Margarida é mãe de uma menina surda, ela afirma que sua filha possui perda auditiva severa comprovada por laudos médicos, a mesma tem 12 anos de idade.

⁷ Os pais são nomeados com nome de plantas, sendo que durante a realização das entrevistas a pesquisadora encontrou muitas plantas durante o trajeto da sua casa até a casa dos pais, fazendo cada vez mais a mesma refletir sobre a sua pesquisa. Por mais que os cheiros das flores fossem passageiros, ficaram marcados como situações de um encontro bom.

Margarida estudou até a 2ª série, trabalha como doméstica e tem tempo para se dedicar à educação da sua filha surda. Sua filha cursa o 4º ano em uma sala bilíngue, começou a estudar desde os quatro anos de idade, interage com crianças surdas e adultos surdos.

Antúrio é pai de um adolescente surdo, que possui perda auditiva severa, o mesmo afirma que a surdez do seu filho é comprovada por laudos médicos. O estudante tem 14 anos de idade e cursa o 5º ano em uma sala bilíngue. Antúrio estudou até 3ª série, trabalha como agricultor e é aposentado, tem tempo para se dedicar à educação do seu filho. O mesmo estuda desde os cinco anos de idade, sendo que a sua professora das séries iniciais na zona rural não tinha conhecimento da Libras. O adolescente interage muito bem com crianças surdas e adultos surdos.

As entrevistas foram realizadas na residência dos pais, exceto um pai que residia na zona rural. Como era de difícil acesso para a pesquisadora ir até a sua casa, o mesmo se disponibilizou a dar a entrevista na casa de uma sua amiga na zona urbana, sendo que essa amiga sua tem uma filha surda e também participou da entrevista.

Tive uma boa receptividade durante a gravação com os pais. A gravação⁸ com cada mãe/pai teve duração de dezesseis minutos. Durante a transcrição, tive o cuidado de respeitar o modo próprio, a linguagem utilizada por cada sujeito. Como também o cuidado em manter em sigilo o nome dos colaboradores da pesquisa, como pode ser visível no APÊNDICE VI. É importante ressaltar que todos os pais entrevistados afirmaram que os seus filhos têm perda auditiva severa, embora não tenham mostrado exames audiométricos (pois não foi solicitado).

3.3.4 Gestão

A gestora da instituição escolar tem graduação em Pedagogia, tem Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar. Tem trinta anos de atuação na educação, sendo dez anos de sala de aula e os demais em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. A diretora já teve contato com crianças com Necessidades Educacionais Especiais em outras instituições escolares em que trabalhou. Fui bem recepcionada pela gestão escolar

⁸ Totalizando uma duração de quarenta e oito minutos de entrevistas com os pais ouvintes.

quando fui entregar a carta de informação (APÊNDICE V) à instituição e todos os outros sujeitos colaboradores da pesquisa.

3.4 A escolha pelo estudo de caso

A escolha pelo estudo de caso, por se tratar de evidências no campo empírico, o estudo é voltado para uma categoria particular que são os pais ouvintes e os filhos surdos. Na pesquisa, a ênfase é dada à indagação se a falta de uma língua em comum dos pais ouvintes e filhos surdos traz dificuldades para o diálogo. Trata-se nesse caso de uma situação especificamente particular, classificada como estudo de caso (ANDRÉ, 2013).

Segundo André,

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade** (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Assim como as abordagens qualitativas passam por modificações, o estudo de caso também sofreu algumas mudanças. De acordo com André (2013), o estudo de caso ressurge da década de 1980 na pesquisa educacional, dando ênfase a uma abordagem mais específica de focalizar um fenômeno em particular, como também uma análise aprofundada do estudo.

Dialogando com Mazzotti (2006), o mesmo aborda que muitos autores na iniciação das pesquisas acabam fazendo uso e abuso do estudo de caso, pela dificuldade também de caracterização dos estudos de caso, entende-se por parte do mesmo que são necessários conhecimentos prévios e familiarização do pesquisador com o seu respectivo tema de pesquisa, podendo fazer recortes e direcionamento da natureza da pesquisa/ tipo de pesquisa que irá nortear seu trabalho acadêmico.

Ventura afirma que:

Descrever e caracterizar estudos de caso não é uma tarefa fácil, pois eles são usados de modos diferentes, com abordagens quantitativas e qualitativas, não só na prática educacional, mas também como

modalidade de pesquisa, com aplicação em muitos campos do conhecimento, principalmente na Medicina, Psicologia e em outras áreas da saúde, e também nas áreas tecnológicas, humanas e sociais, entre outras (VENTURA, 2007, p. 637).

Dessa forma, Mazzotti (2006) e Ventura (2007), trazem informações relevantes sobre o pesquisador iniciante na escolha do estudo de caso. É perceptível que o estudo de caso não é abordado somente no campo educacional, mas também em outros campos do conhecimento como a Medicina, Psicologia e em outras áreas da saúde.

Segundo Godoy (1995, p.25), “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. Quanto ao tipo de pesquisa, o presente estudo está inserido no modelo do estudo de caso, sendo necessária a busca da coleta de dados para subsidiar a pesquisa.

Para André (2013),

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p.97).

André (2013) descreve a importância de o pesquisador ter o contato com o campo e os sujeitos que farão parte da mesma. Dessa forma, esse tipo de pesquisa possibilita uma relação importante entre sujeito e pesquisador. Além de que, no processo de investigação, o pesquisador deve ter um olhar cuidadoso sobre as impressões surgidas no campo, sendo que essas impressões podem trazer interpretações negativas ou positivas para o desenvolvimento da sua pesquisa.

3.5 A escolha pela entrevista semiestruturada

A escolha pela técnica da entrevista semiestruturada se deu a partir da possibilidade de os sujeitos da pesquisa descreverem o objeto de estudo.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p.110).

Dialogando com Gil (2008), é percebível a importância da entrevista como também a possibilidade de interação entre o entrevistador e o entrevistado. Entretanto, o roteiro da entrevista precisa ser bem estruturado, favorecendo uma compreensão clara e precisa das perguntas solicitadas pelo entrevistador.

Fraser e Gondim (2004, p.139) afirmam que: “Na seleção de pessoas, o foco é na avaliação comparativa do candidato para fundamentar prognósticos de desempenho futuro no trabalho, e, por último, na pesquisa científica, a entrevista é utilizada principalmente como fonte de coleta de dados”. Diante da citação, é importante enfatizar a escolha dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que essa seleção não se dá por um meio excludente, mas sim pelo contato e vivência dos pais ouvintes com os seus filhos surdos.

Conforme Gil (2008),

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação (GIL, 2008, p.110).

Desse modo, é importante destacar a ênfase que Gil (2008) vem dando à entrevista, sendo que a mesma é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais. Como também outros profissionais, tanto da área da educação como da saúde, utilizam bastante a entrevista para a coleta de dados.

Fraser e Gondim (2004), afirmam que:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos

significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER; GONDIM, 2004, p.140).

Fraser e Gondim (2004) afirmam a importância da entrevista na pesquisa qualitativa, dessa forma levando em consideração a fala do outro, o contexto social, as indagações e percepções de mundo que o entrevistado pode relatar durante a sua fala, possibilitando ao entrevistador um discurso compartilhado entre ambas as partes.

Dessa forma Ribeiro (2008, *apud* JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p. 242),

[...] aponta como vantagens da utilização da técnica da entrevista, a flexibilidade na aplicação, a facilidade de adaptação de protocolo, viabilizar a comprovação e esclarecimento de respostas, a taxa de resposta elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não aptas à leitura.

Ainda dialogando com os autores, é importante destacar a relevância que os mesmos vêm ressaltando sobre a flexibilidade da entrevista na coleta de dados. Desse modo, se o entrevistado for uma pessoa que não tem competências/habilidades com o mundo da leitura, o entrevistador não precisa mudar o seu instrumento de pesquisa, pois a entrevista contempla a dificuldade do entrevistado.

Para Manzini (2004),

Dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da seqüência de perguntas, a elaboração de roteiros, a necessidade de adequação de roteiros por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem (MANZINI, 2004, s/p).

De acordo com Manzini (2004), o pesquisador deve também ter o cuidado durante o planejamento e roteiro das entrevistas, selecionando as perguntas que sejam pertinentes para coletar informações que possibilitem uma compreensão eficaz do seu objeto de pesquisa.

O uso da entrevista semiestruturada como instrumento na coleta de dados permitiu uma interação maior entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, como também um espaço harmonioso durante a realização das entrevistas com os mesmos,

além de que a entrevista semiestruturada contempla com a possibilidade de levantamento de novas hipóteses durante o roteiro de realização da entrevista.

Conforme Triviños (1987, p. 146 *apud* MANZINI, 2004, s/p), “a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”. Diante da citação apresentada, é perceptível que a entrevista semiestruturada garante a formulação de novas hipóteses pelo pesquisador. É importante também enfatizar a escuta sensível e atenta do pesquisador para formular novas hipóteses durante o momento da fala dos informantes. A utilização da entrevista semiestruturada ganha destaque na área da Educação, ressaltando também a Educação Especial, enquanto instrumento para a coleta de dados Manzini (2003, *apud* MANZINI, 2004, s/p).

Ainda dialogando com Manzini (2004), o mesmo, além de enfatizar as vantagens da entrevista semiestruturada como uma das possibilidades para a coleta de dados, vem também apresentando alguns cuidados que o pesquisador deve ter durante a aplicação da entrevista.

Alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à seqüência das perguntas nos roteiros (MANZINI, 2004, s/p).

Conforme Manzini (2004), é necessário que o pesquisador tenha cuidado durante o roteiro da entrevista, seguindo alguns pontos importantes como: cuidados com a linguagem, a forma das perguntas e a seqüência das perguntas no roteiro da entrevista (MANZINI, 2004, s/p). Desse modo, o método utilizado para coleta de dados da referente pesquisa foi a realização da entrevista semiestruturada, buscando as possíveis respostas que não estavam disponíveis em outros acervos.

Além das informações coletadas com a entrevista semiestruturada, foi também utilizado um diário de campo com o propósito de fazer alguns registros dos acontecimentos observados no campo da pesquisa. Desse modo, estiveram presentes alguns aspectos como: local e data da entrevista, nome da mãe/pai entrevistada (o), grau

de escolaridade, trabalho, tempo para se dedicar à educação do seu filho (a), nome da criança, idade da criança, a série que a criança estuda, tempo de escolaridade, se a criança surda interage com outras crianças surdas ou adultos surdos. É importante destacar que as entrevistas⁹ com os ouvintes não foram realizadas todas no mesmo dia. A entrevista com Tulipa foi realizada na casa da mesma, no dia 09 de novembro de 2017. A entrevista com Margarida foi realizada na casa da mesma, no dia 15 de novembro de 2017 e a entrevista de Antúrio foi realizada na casa de uma amiga no dia 19 de novembro de 2017.

⁹ As entrevistas foram realizadas devido a disponibilidade de dia e horário dos pais.

4. UM OLHAR DIFERENCIADO SOBRE A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS SURDAS A PARTIR DO CONTATO COM O CAMPO DA PESQUISA

O contato com o campo empírico possibilitou um olhar atento e uma escuta sensível como discute Barbier (1997 *apud* JUILLET, 2002), enfatizando a relevância do pesquisador em ter um atento e sensível olhar para a fala do outro, durante o processo das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os pais ouvintes, a professora da sala bilíngue, a professora da sala de recursos multifuncionais e a gestão escolar. Nesse capítulo, serão apresentados os aspectos principais extraídos após as transcrições das entrevistas. Para efeito de melhor estabelecimento desse texto monográfico, os dados que foram analisados serão apresentados por títulos.

4.1 A Libras no processo de inclusão das crianças surdas no contexto do ensino regular

A partir das entrevistas com os pais ouvintes¹⁰, foi possível adquirir conhecimentos que evidenciam o momento de descoberta da perda auditiva do/a seu/sua filho/a. Os mesmos usavam estratégias para conseguir a atenção dos/as seus/suas filhos/as, sendo assim, mesmo com essas intervenções, os/as filhos/as surdos/as não respondiam os comandos dos pais ouvintes. Como pode ser visto nos relatos abaixo:

Quando ele completou um ano de idade. Porque eu sempre chamava né, [...] observava! Só que todo mundo achava que por ele ser novinho, ele não interagia. Porque ainda estava novinho, não tinha desenvolvido a fase [...] e coisa e tal. Mas, com certo tempo, eu notei muita dificuldade quando eu chamava: batia palma, ele nunca observava, nunca olhava para trás e nem interagia comigo! Aí eu procurei um médico em Salvador, foi que ele constatou que ele tinha uma perda auditiva (TULIPA, ENTREVISTA, 2017).

A partir de um ano de idade. Eu comecei a notar porque tinha barulho, ela não se importava, a gente chamava, ela não respondia e eu já tinha outra filha que eu percebi que com um ano, quando a gente fazia qualquer “zuada” ela olhava, a gente chamava ela respondia, e a minha filha surda ela nunca respondeu (MARGARIDA, ENTREVISTA, 2017).

¹⁰ A palavra “pais” é usada nesse caso para referenciar pai/mães, sujeito dessa pesquisa.

Agente fazia gestos e sons e percebia que ele não respondia aos sons. Aí eu levei em Salvador no “quiotorrino”¹¹ que fez o exame e foi descoberto que o menino era surdo. Quando ele passou pelos testes médicos ele só fazia chorar. O médico veio me buscar no lado de fora, pois ele entrou sozinho na época, ele tinha dois anos e meio. Ele não respondia aos comandos solicitados pelo doutor como também os sons. Quando entrei na sala fiquei lá junto com ele com alguns brinquedos e ele nem aí [...] bem no seu. O doutor pegou um “chocalhinho” de carnaval que vem dois juntos aí fez alguns barulhos ele nem aí. Mandou ele pegar os brinquedos e organizar, mais ele também não fazia o que o doutor pedia. Aí ele falou [...] sinto muito, mas seu filho é mudo e surdo, ele não consegue nem falar e nem ouvir (ANTÚRIO, ENTREVISTA, 2017).

Diante das falas expostas pelos pais ouvintes, percebe-se que cada pai/mãe utilizava caminhos diferentes que levaram a constatar a surdez dos/as seus/as filhos/as. Porém havia um aspecto comum que estava relacionado ao fato de a criança não atender aos apelos linguísticos desses pais. Nas falas dos pais é visível que os mesmos batiam palmas, faziam barulho, chamavam, usavam os gestos e os sons e os/as seus/suas filhos/as nunca respondiam a esses comandos dos pais. Na fala de Tulipa, fica evidente que a mesma tirou sua dúvida em relação à perda auditiva do seu filho a partir do diagnóstico médico. Margarida constatou a perda auditiva da sua filha a partir das suas próprias percepções. Fazendo também a comparação através de uma filha mais velha que é ouvinte, mas não deixa explícito se levou a sua filha em algum médico/especialista. Já Antúrio deixa claro como ocorreu o momento de descoberta de surdez do seu filho, Antúrio procurou um otorrinolaringologista buscando informações porque o seu filho não interagiu usando a fala e não ouvia os barulhos ou sons emitidos pelos seus pais. Antúrio ressalta que o profissional que atendeu seu filho diz que o menino é surdo mudo. Por outro lado, dialogando com Soares (1999, p.115 *apud* ALMEIDA, 2015, p. 31), a sociedade trata as pessoas surdas como mudos e os mesmos não tinham direito de frequentar a escola. Diferentemente da mudez, a surdez, como corroboram Farias; Sá, (2011, p.227), todo o processo de comunicação das pessoas surdas perpassa pela experiência de visão. Sendo que a mudez e a surdez não coincidem.

¹¹ Otorrinolaringologista é um médico que trata das doenças dos ouvidos, nariz e garganta, muitas vezes chamado apenas de otorrino. (Priberam Dicionário Online)

Ao considerar a experiência de Emanuelle Laborit (1994), atriz, escritora surda e filha de pais ouvintes¹², é notório que ela começou a se comunicar utilizando a língua gestual e francesa a partir dos sete anos de idade. Ela tinha uma ligação forte com sua irmã Maria. Além disso, Emanuelle Laborit aprendeu a ler e escrever a língua francesa, língua utilizada pela comunidade majoritária ouvinte do seu país. Ela não tinha contato com adultos surdos e quando obteve esse contato apaixonou-se quando descobriu a Língua de Sinais. E, a partir dos sinais, descobre dessa forma o mundo.

É perceptível que a atriz e escritora da obra “*O vôo da Gaivota* vem destacando que os seus pais se achavam culpados pela sua deficiência, levando-a em diferentes especialistas, procurando encontrar soluções que não fossem o diagnóstico da surdez, pois os mesmos não aceitavam a deficiência da sua filha. Nesse sentido, Emanuelle Laborit (1994) traz no livro um comentário feito pela sua genitora:

[...] seu pai e eu iniciamos um período de angústia e de observação constantes. Assobiávamos, chamávamos por você, batíamos as portas, olhávamos você bater as mãos e agitar-se como se dançasse uma música...Acreditávamos nisso porque não acreditávamos mais. Sentíamos-nos perdidos (LABORIT, 1994, p. 13).

Assim aborda Laborit (1994) o modo como os seus pais puderam lidar com o impacto da notícia sobre a surdez. Diante das informações trazidas por Emanuelle Laborit, foi possível perceber a importância de um acompanhamento de profissionais da saúde com a família, a fim de que essas pessoas possam ter uma orientação acerca das possibilidades do desenvolvimento das crianças surdas, sendo que essa falta de informação é também um desafio para os pais ouvintes compreenderem a surdez do/a seu/sua filho/a. Dessa forma, fazendo uma comparação com os pais ouvintes apresentados na literatura por Emanuelle Laborit e os pais colaboradores da pesquisa, é importante destacar que os mesmos, no início de suas inquietações e dúvidas em relação a surdez do/a seu/sua filho/a tinham dificuldades para entender o que acontecia com eles/as.

¹² Além das informações citadas anteriormente, Emanuelle Laborit, ganhou o prêmio de atriz revelação no filme “Filhos do Silêncio”.

Além do momento de descoberta da surdez, trago as falas dos pais pesquisados dando ênfase como puderam lidar com essa situação, sendo possível observar suas reações durante a entrevista. Todavia, nesse primeiro momento os pais ouvintes não tinham contato com a Língua de Sinais.

No começo, que dizer, eu [...] como é que se diz[...] fiquei triste, pelo fato de saber que ele não ia ouvir, mas me conformei! Em certa forma, ele é uma criança saudável e se comunica muito bem com todo mundo. Nunca teve dificuldade para se comunicar com ninguém. Interage normalmente, brinca, dificilmente fica doente. [...] então, com o passar do tempo eu aprendi a lidar com ele. E hoje me comunico muito bem com ele (ENTREVISTA, TULIPA, 2017).

Eu, [...] fiquei tranquila! Porque já tinha certeza que ela era surda, como mãe eu já sabia que era (ENTREVISTA, MARGARIDA, 2017).

Que jeito né? Me conformei com a situação fazer o que? Não fiquei me lamentando não. E de ser o que Deus quis (ENTREVISTA, ANTÚRIO, 2017).

A partir da fala de Tulipa é perceptível que a mesma fica sem reação de como lidar com a surdez do seu filho, mas com a convivência entre ambos aprendeu a lidar com a diferença. Ainda assim, Tulipa ressalta que aprendeu a dialogar muito bem com seu filho, sendo que, para ela, ele tem muitas qualidades. Ao contrário de Antúrio e Margarida, que aprenderam a lidar com a surdez dos seus filhos naturalmente, destacando também que as vivências humanas criam possibilidades de relações entre os sujeitos.

Em diálogo com Oliveira e Santos (2013) em seu texto: *Diálogos com os pais sobre crianças com deficiência*, ambos enfatizam diferentes percepções em relação à família de criança com diferentes necessidades educacionais, destacando pontos relevantes de como se faz importante a aceitação por parte da família, assim como o apoio escolar.

As autoras trazem em seu texto o depoimento de Cristiane Sampaio, que é psicóloga e mãe de uma criança com Síndrome de Down. Durante o seu relato, Cristiane ressalta que: “A família passa, então, por um longo processo até chegar à aceitação de sua criança deficiente e à construção- ou não- de um ambiente familiar mais preparado para incluir esta criança como membro integrante da família” (OLIVEIRA; SANTOS,

2013, p. 135). Devido o relato de Cristiane, é pertinente destacar que nem todas as famílias têm uma preparação sobre a diferença apresentada por essa criança, ocorrendo na maioria das vezes a exclusão e a não afetividade para com o filho que apresenta NEE. Desta forma, ainda em diálogo ao relato de Cristiane, é compreensível que a sua ideia tem uma aproximação da abordagem de Paniagua (2004), discorrendo em seu texto *As famílias de crianças com necessidades educativas especiais*: é notório que quando os pais recebem a notícia de que seu/sua filho/a tem alguma necessidade educacional especial, muitos passam pelo choque como também a fase do luto, sendo que a fase do luto é a não aceitação da criança com necessidade educacional especial.

Com a descoberta de um/a filho/a com necessidades educacionais especiais, muitas famílias apresentam resistência em aceitar essas crianças, em conviver com as suas necessidades e dar a atenção que essas crianças exigem. Sendo que pais, irmãos, avós, tios fazem parte do processo de adaptação da criança, buscando mudanças e condições necessárias para romper com as barreiras durante os possíveis diálogos e convivência com os mesmos.

Baseado nos dados coletados, foi possível perceber que o processo de comunicação dos pais ouvintes e da gestão escolar em relação ao diálogo com as crianças surdas vem ocorrendo a partir da utilização de gestos caseiros trazidos pelas crianças surdas, como também através do uso de alguns sinais da Libras e algumas palavras da Língua Portuguesa. Esse aspecto pode ser confirmado nas falas dos pais e da gestão escolar, como mostram os fragmentos abaixo:

Eu e meu filho tudo bem a gente se entende desde quando ele era pequeno. Ele sempre procura [...] que eu entendo o que ele quer, a necessidade dele. E o pai, é mais por fora. Por que assim não tem tanto convívio com ele não entende muito. Agora eu entendo tudo. Algumas coisas o pai entende bem pouco, outras eu tenho que traduzir (TULIPA, ENTREVISTA, 2017).

A nossa comunicação com nossa filha se dá através de gestos caseiros, porque nem eu e nem o pai sabemos nada de Libras. Às vezes a compreensão por gestos caseiros é fácil outras vezes não. Sempre a nossa comunicação é por gestos caseiros acho que ela já sabe que no caso eu e o pai dela a gente entende melhor os sinais caseiros mesmos (MARGARIDA, ENTREVISTA, 2017).

Converso [...] com o meu filho utilizando os gestos caseiros marcando e mostrando. Utilizo a Libras para poucas coisas (ANTÚRIO, ENTREVISTA, 2017).

[...] eu aprendi a me comunicar com eles, [...] eles já me entendem [...] eu uso a linguagem labial¹³ [...] (GESTÃO, ENTREVISTA, 2017).

Desse modo, é importante destacar que os pais ouvintes e a instituição escolar dialogam com as crianças surdas através da utilização dos gestos caseiros, a Libras e a Língua Portuguesa. Diante das falas apresentadas, relacionadas aos pais ouvintes e à gestão escolar, é perceptível que cada pai/mãe se comunica de modo bem peculiar com o/a seu/sua filho/a surdo/a, assim também a gestão escolar. Além disso, é importante enfatizar que mesmo os pais ouvintes não tendo o domínio da Libras, eles dialogam com os/as seus/suas filhos/as surdos/as, sendo possível uma comunicação entre ambas as partes, como foi mencionado anteriormente. Entretanto, nessa comunicação não é necessariamente garantida a compreensão mais ampla que uma língua permite quando ambos os interlocutores têm esse instrumento linguístico como meio privilegiado de comunicação.

É válido ressaltar que quando os pais ouvintes não têm uma aproximação e um contato próximo com o/a filho/a surdo/a, torna-se difícil o entendimento entre ambas as partes. Esse fato fica visível na fala de Tulipa, quando a mesma enfatiza que tem que traduzir para o pai do seu filho quando não há compreensão no diálogo entre eles. Como também na fala de Margarida e Antúrio quando os mesmos enfatizam que a comunicação com os seus filhos acontece através dos gestos caseiros, pois diante dos relatos dos pais é notório que os gestos caseiros, possibilita uma compreensão clara e objetiva entre ambas as partes. Os gestos caseiros, de acordo com Albares; Benassi (2015),

[...] são gestos criados pelas pessoas surdas em seus ambientes familiares para se comunicar com os sujeitos mais próximos. Essas sinalizações podem mudar de acordo com as experiências do indivíduo com surdez, uma vez que, a realidade e as vivências de cada um são diferentes ao levar em consideração a sua origem e os costumes de sua família que, na maioria das vezes, é ouvinte e submete o familiar surdo à língua oralizada, embora o mesmo não possa compreendê-la em sua totalidade (ALBARES; BENASSI, 2015, 243-244).

¹³ A gestora escolar utiliza essa expressão para se referir à linguagem falada.

Dessa forma, a partir da fala de Margarida e Antúrio trazidas anteriormente e dialogando com Albares e Benassi (2015), fazendo uma comparação com as falas dos pais ouvintes e as falas dos autores supracitados, é importante enfatizar que os gestos caseiros são criados a partir das pessoas surdas como possibilidade de se comunicarem com as pessoas mais próximas no seu ambiente familiar. Além disso, é de suma importância basear-se nos estudos de Quadros e Cruz (2011), nos quais as autoras vêm destacando que, na maioria dos casos de crianças surdas que são filhas/os de pais ouvintes, essas crianças têm o contato com a Língua de Sinais tardiamente, ou seja, na maioria dos casos as crianças surdas filhas/os de pais ouvintes não têm contato com outros surdos, como também passam a ter contato com a Língua de Sinais na própria instituição escolar ou em clínicas especializadas.

Cabe enfatizar, que o decreto 5626/2005 na medida das atribuições dos profissionais que trabalham com as crianças surdas a importância do ensino na Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos, sendo que os professores que trabalham com as crianças surdas devem ter cursos de formação ou licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, além de que as instituições de ensino devem ter uma política de formação voltada para a formação continuada desses profissionais.

Entretanto, quando a gestão escolar foi questionada sobre como acontecem as formações continuadas dos profissionais que trabalham com as crianças surdas, a gestora relata que: *A escola não, a Secretaria que tem. A gente não faz a capacitação, quem faz é a Secretaria de Educação[...]*. A partir da fala da gestão escolar, a mesma enfatiza que a escola não propicia essas formações aos professores e sim a Secretaria Municipal de Educação.

Sendo assim, é importante enfatizar que a professora que ensina as crianças surdas na sala bilíngue é graduanda em Letras/ Libras, como também tem formação complementar na área da Educação Especial. Dessa forma, quando a professora da sala regular foi questionada como a mesma trabalha na sala de aula com a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, ela destacou os critérios e os recursos didáticos que utiliza durante a aplicação das suas aulas. Isso pode ser notado na sua fala abaixo:

A Língua Portuguesa e a Libras, [...] eu tento trabalhar mostrando a diferença das duas, [...] a sequência do texto como eu trago, [...] a história da Frozen, a história dos Três Porquinhos eu trago sinalizada [...] eu mostro pra eles a sinalização da sequência e mostro também o texto em português. Já teve uma vez que eu trouxe o texto escrito em português e trouxe o texto somente sinalizado para fazer uma comparação. E mostrando, a eles a diferença entre as duas línguas (PROFESSORA DA SALA BILÍNGUE, ENTREVISTA, 2017).

Nessa fala, é perceptível que a professora da sala regular trabalha tanto com a Língua Portuguesa como também com a Língua de Sinais, sendo que essa é uma proposta do Decreto 5626/2005, como garantia de que as pessoas surdas devem ter acesso a essas duas línguas no espaço escolar, como prevê o artigo 14.º, §1º, II: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Como citado anteriormente, além da utilização da Libras e da Língua Portuguesa na sala bilíngue, a professora faz uso de materiais lúdicos e concretos para melhor compreensão e aprendizagem das crianças surdas, como enfatiza a mesma, com a intenção de que as crianças surdas possam fazer a diferenciação entre a Libras e a Língua Portuguesa a partir das atividades realizadas na sala de aula, contemplando o Decreto 5626/2005. Dessa forma assim também, Bastos (2011) discorre que:

O contexto pesquisado retrata uma situação que é frequente em várias escolas brasileiras, os professores de surdos não têm um amplo domínio da LIBRAS, usam-na como recurso, forma de intermediação considerando que a maior parte das crianças surdas brasileiras chega à escola sem um efetivo domínio da LIBRAS e da Língua Portuguesa; na verdade não se tem então duas línguas face a face mas fragmento da língua majoritária e uma aproximação da LIBRAS. Frequentemente, durante o processo educacional os educandos não se tornam bilíngues, mas se mantêm hemilíngues (BASTOS, 2011, p. 266).

Em compreensão ao Decreto 5626/2005 e de acordo com Bastos, tem-se um entendimento que nem porque a escola oferece essa modalidade de ensino não é garantia que o aluno irá se tornar bilíngue, ou seja, a criança pode ou não se tornar um hemilíngue, tendo conhecimento fragmentado de ambas as línguas. Tendo em vista que as crianças surdas filhas de pais ouvintes não chegam à instituição escolar com uma

língua materna definida, muitas dessas crianças não têm contato com outros adultos surdos e vêm ter contato com a Língua de Sinais no ambiente escolar.

Durante a realização das entrevistas os pais informaram que participavam dos cursos de Libras promovidos pela Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais - AFAGO. Esses cursos tinham vínculo com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como citado anteriormente. O fragmento abaixo evidencia essa informação.

Um pouquinho, na Afago teve um curso para os pais que não foi muito tempo mais o que eu aprendi foi ali e com ele, que tudo que ele aprende ele me ensina [...]. Hoje em dia, eu não me comunico mais com ele em mímica, porque antes era em mímica, mas agora não, agora eu consigo me comunicar com ele usando a Libras tudo que ele aprende na escola ele me ensina e eu aprendo com facilidade (TULIPA, ENTREVISTA, 2017).

Na fala de Tulipa, percebe-se que a mesma passa a utilizar a Libras em detrimento do uso dos gestos caseiros para se comunicar e compreender melhor o seu filho surdo. Deixando de lado o uso dos gestos caseiros, a Libras é reconhecida como melhor instrumento linguístico para a troca de experiência com o seu filho. Assim reconhece que a Libras possibilita uma aprendizagem significativa em contextos da vida cotidiana. Desse modo, [...], “é de fundamental importância que as famílias busquem meios para que a aquisição da Língua de Sinais possibilite a essa criança o contato com uma língua que pode ser adquirida de maneira mais natural” (SILVA; BASTOS, 2013, p.26). Através da abordagem das autoras, é perceptível que os pais ouvintes, tendo contato com a Libras, demonstram o interesse em conhecer melhor e dela se apropriar para melhorar a comunicação com o/a seu/sua filho/a surdo/a. É notório que quando os pais ouvintes e os filhos surdos começam a aprimorar seus conhecimentos na utilização da Libras, os gestos e a mímica passam a ser pouco utilizados no diálogo entre eles. Dessa forma, é importante ressaltar que os pais colaboradores da pesquisa adquiriram o conhecimento da Libras nas oficinas para pais promovidas pela Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais, exceto a mãe Margarida, que menciona durante a entrevista que não tem fluência na Libras como também não teve disponibilidade para participar das oficinas de pais no horário determinado pela AFAGO. Além disso, Margarida reforça que alguns sinais que conhece é a sua filha

ouvinte, a mais velha, que tem o conhecimento da Libras e a sua filha surda que ensinam, mas mesmo assim ela prefere dialogar com a sua filha surda através dos gestos caseiros.

A descoberta da Língua de Sinais como via privilegiada para o contato com a pessoa surda imprime nessas famílias um modo de comunicação mais efetivo e promissor para as crianças surdas. Quando os pais foram questionados como acontece a comunicação das crianças surdas com os outros membros da família, Tulipa enfatizou aspectos relevantes para que ocorra um possível diálogo entre a criança surda e os membros da família ouvinte.

Tulipa relata que a comunicação é:

Normal. Todo mundo sabe conversar com ele e quando a pessoa não entende ele faz de tudo para a pessoa entender. Nem que seja em mímicas em Libras. Ele escreve, desenha, ele faz de tudo para a pessoa entender e todo mundo acaba entendendo (TULIPA, ENTREVISTA, 2017)

Percebe-se a partir da fala de Tulipa, que o processo de comunicação entre pais ouvintes, filhos surdos e os outros membros da família é marcado por desafios. É perceptível que a criança surda deseja que os outros membros da família possam ter uma relação de diálogo mais próxima, que permita uma interação familiar. Menciona-se também outro fator pertinente, durante a entrevista, quando os pais ouvintes foram questionados se além deles tem algum outro membro da família que se comunica utilizando a Libras. Nos fragmentos abaixo fica explícita essa informação.

O irmão dele o pequeninho, que ele tem um irmão de quatro anos. Não tudo completamente [...] mais ele sabe. O primo dele, também sabe algumas coisas. Então nós três somos os únicos que nos comunicamos com ele através das libras (TULIPA, ENTREVISTA, 2017).

A irmã mais velha ela entende um pouquinho e o que tem oito anos ele entende um pouco. Mas, eu e o pai mesmo não entende nada não. Os irmãos também sabem porque já conviveu com ela na escola (MARGARIDA, ENTREVISTA, 2017,).

A irmã e o primo surdo, conversa muito utilizando a Libras (ANTÚRIO, ENTREVISTA, 2017).

Logo, é notório na fala de Tulipa que o seu filho ouvinte de quatro anos tem o convívio com a língua majoritária da comunidade ouvinte e o contato com a Língua de Sinais. Sendo que Tulipa ainda relata que o seu filho ouvinte presta bastante atenção quando ela e seu irmão surdo estão dialogando. Por isso, ele consegue se comunicar com o seu irmão através de alguns sinais da Libras. Tulipa ainda afirma que o seu filho de quatro anos não sabe todos os significados dos sinais, mas já conhece alguns. Dessa forma, a partir das relações sociais, observa-se que a criança de quatro anos vem se aprimorando na Língua de Sinais, a partir do diálogo com a sua mãe e seu irmão que se dá por via da Libras e alternando com os gestos caseiros.

Por outro lado, Margarida vem relatando que os seus filhos ouvintes têm um pouco de conhecimento da Libras, mas ainda o vocabulário é restrito em Línguas de Sinais. Os seus filhos ouvintes adquiriram o conhecimento da Libras na escola no período em que estudam com a sua irmã surda. Na fala de Antúrio, fica evidente que o seu filho surdo dialoga com outros membros da família através da Libras, além do mais, Antúrio relata que desde cedo o seu filho surdo se comunicava com o seu primo surdo marcando alguns objetos ou situações. Quando esse primo surdo passou a ter contato com a Língua de Sinais, o mesmo começou a ensinar e a incentivar o seu filho surdo a se comunicar através da Libras. Desse modo, Antúrio ressalta que procurou também a AFAGO para conseguir dialogar com o seu filho através da Libras.

Segundo Szymanski,

O ambiente familiar é propício para oferecer inúmeras atividades que envolvam a criança numa ação intencional baseada em trocas intersubjetivas que vão se tornando mais complexas, ou envolvendo mais intencionalidades, ao longo do tempo (2007, p. 29).

Desse modo, a partir dos fragmentos trazidos pelos ouvintes e de acordo com Szymanski (2007), é notório que o ambiente familiar vem oferecendo inúmeras possibilidades de relações interacionais entre as famílias e importante destacar que os pais ouvintes buscam manter essas relações com os seus filhos surdos, principalmente os possíveis diálogos entre eles. Além disso, os outros membros da família vêm tentando dialogar com as crianças surdas através da Libras. Dessa forma, tanto os pais ouvintes como os outros membros da família vêm buscando manter contato e

estabelecendo relações com as crianças surdas a partir da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, sendo que na modalidade escrita as crianças surdas escrevem pequenas palavras que fazem parte do seu vocabulário. É importante ressaltar que o espaço familiar vem proporcionando a inclusão das crianças surdas, de modo que os pais colaboradores da pesquisa como também outros membros da família buscam adquirir conhecimentos na Língua de Sinais.

Além disso, quando foi questionando aos pais ouvintes como os mesmos lidam com a diferença linguística, Língua Oral e a Língua de Sinais, os mesmos reconheceram que valorizam e precisam aprimorar o uso da Libras a fim de ter mais domínio. Essas concepções trazidas pelos pais ouvintes podem ser evidenciadas nos fragmentos abaixo:

Eu não tenho diferença nenhuma, pra mim, ele é uma criança normal independente que ele não escute e não fale. Mas, é uma criança normal, e não sinto falta [...] me comunicar com ele. Na verdade pra mim, é como se ele falasse pra mim, não tem diferença nenhuma. E a Língua de Sinais só veio para ajudar porque pelo fato dele não ouvir e não falar, ele tem outra língua que ele pode se comunicar não só comigo, mais também com outras pessoas (ENTREVISTA, TULIPA, 2017).

Como ela não escuta e não fala né, eu preferia que eu soubesse a Libras, mais eu não sei, queria saber. Não tenho arrependimento de nada, porque eu não sei e ela sabe a libras, o pai também queria saber a Libras para entender melhor ela (ENTREVISTA, MARGARIDA, 2017).

Logo, é evidente na fala de Tulipa que ela reconhece que a surdez implica uma outra forma de comunicação. Ela tem o seu filho como uma criança normal, como outra criança qualquer, porém tem uma diferença que ela reconhece. Ele se comunica através de uma língua gestual, sendo que a mesma não sente dificuldade para dialogar com o seu filho surdo, ressaltando que a Língua de Sinais só veio para contribuir para o diálogo do seu filho com ela e também com outras pessoas. Diferentemente de Tulipa, que tem um conhecimento apropriando-se da Língua de Sinais como forma de comunicação, Margarida tem o desejo de ter apropriação da Língua de Sinais para se comunicar com a sua filha surda, compreender o que sua filha está querendo dialogar com ela naquele momento, mas como ela e o esposo não sabem dialogar através da Língua de Sinais, acabam dialogando com a sua filha surda através dos gestos caseiros.

Mesmo com a diferença linguística em relação às crianças surdas, os pais não se prendem a essa questão. Sendo que para a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), devido a diferença linguística dos surdos, é relevante que os mesmos tenham o contato com outros surdos na sala regular.

Outro ponto importante a ser mencionando é em relação à aceitação das crianças surdas na comunidade em que os mesmos moram. Os pais ouvintes relatam algumas atitudes desfavoráveis de moradores em relação ao/a seu/sua filho/a surdo/a.

A partir dos fragmentos abaixo, os pais relatam que:

Ah! Péssima, péssima, péssima! Por que pelo fato dele não falar e não escutar ele faz muito barulho, por que ele não tem noção do barulho. Se ele pega uma cadeira ele puxa a cadeira, por mais que a gente peça para ele suspender a cadeira ele puxa! É nervoso, o pessoal aqui[...] eles não compreendem o que ele fala e nem faz um esforço para entender. Já teve um caso, que aconteceu com meu filho, que ele estava brincando na rua ele fez alguma coisa que o vizinho não gostou e deu uma “bodocada¹⁴” nele. Eu pra ser curta e grossa aqui todo mundo odeia ele, tem a parte que gosta e tem a parte que não gosta. São muitos ignorantes com ele, não tem aquele interesse de entender ele, eu não gosto do jeito que eles tratam ele, e eu brigo, com qualquer um por causa do meu filho (ENTREVISTA, TULIPA, 2017).

Péssima! Porque assim, nem todas as crianças aceitam o jeito dela, ultimamente agora que ela está ficando mocinha, ela está sendo assim muito rejeitada pelos coleguinhas que falam que escutam[...]. Mas, eu acho que até ela “ficar de maior”, aprender mais a vida e tá se comunicando com a sociedade, vai ser assim, porque eu conheço outros [...] que são professores, que trabalham em loja, mercados e bancos que é assim. Então assim, eu não tenho muita preocupação em que os outros lá fora acha não (ENTREVISTA, MARGARIDA, 2017).

É bem aceito por todo mundo. Também o menino não fica quieto um instante para trabalhar e fazer as coisas, ele sai por lá tudo atrás de reciclagem na casa dos vizinhos. Ele pega alumínio, ferro, panela é o que acha. Ele queria papelão mais não teve como. Depois ele pega a enxada para trabalhar o fação para podar um pé de banana não quer ficar quieto de jeito nenhum. Na comunidade mesmo tem uma venda que brincamos dominó, mais ele só vai comigo o pessoal da comunidade já sabe e não deixa ele brincar sem a minha presença não (ENTREVISTA, ANTÚRIO, 2017).

¹⁴ Sendo que, a “bodocada” como relata Tulipa esse instrumento é conhecido como o badoque arremessa pequenas pedras, usando para caçar pássaros ou pequenos animais (Dicionário Priberam online).

Diante dos relatos dos pais, ainda nos dias atuais há uma forte resistência das pessoas das comunidades em aceitar as crianças surdas e conviver com elas. Contudo, pode-se pensar que essa resistência em aceitar a criança com surdez se dá pelo desconhecimento da Língua de Sinais para se comunicar-se com a criança surda. Por que não chamar os pais para uma possível conversa em relação ao comportamento do seu filho, mas usar de outros artifícios para machucar a criança nesse caso, como pode ser evidenciado na fala da mãe uma “badocada”? Através da fala de Tulipa e Margarida, é notório que são pouquíssimas as pessoas da comunidade que têm o contato dialógico com as crianças surdas.

Tulipa informa que tem que usar da sua força verbal para que o seu filho surdo possa até mesmo brincar na rua. No entanto, seria pertinente que Tulipa ouvisse os seus vizinhos em relação às queixas ou algumas percepções inadequadas que os mesmos têm podendo estabelecer relações sociais entre o mesmo e a comunidade, ao invés de distanciar cada vez mais as relações entre eles.

Antúrio foi o único sujeito da pesquisa que não relatou problemas em relação à aceitação do seu filho na comunidade. Mas, essa informação dada por Antúrio não quer dizer que as pessoas da comunidade aceitam a diferença do mesmo. Dessa forma, é importante destacar que, segundo as informações dos pais, as pessoas da comunidade não respeitam a surdez como diferença.

Ao questionar os pais se no processo de matrícula foi possível informar que seu filho/a é surdo/a, todos informaram que sim. Desse modo trago a fala de Tulipa, dando ênfase a essa questão:

Foi, eles¹⁵ perguntaram se ele tinha algum tipo de deficiência e no caso nós¹⁶ pais informamos que ele tinha perda auditiva (TULIPA, ENTREVISTA, 2017).

Antes de dialogar com Tulipa, irei trazer a diferenciação entre surdez e deficiência auditiva, sendo que os pais ouvintes relatam durante a entrevista que os/as seus/suas filhos/as surdos/as têm perda auditiva severa.

¹⁵ A mãe está se referindo aos profissionais da escola.

¹⁶ Tulipa se refere a ela e ao pai no momento que foram realizar a matrícula do seu filho.

Segundo Vilhalva (2011):

O estudante surdo é diferente do deficiente auditivo no olhar educacional. A incapacidade de ouvir é diferente para cada aluno. O aluno surdo poderá ser sinalizador ou falante; o deficiente auditivo não é usuário da língua de sinais e muitas vezes nem mesmo aceita a sua surdez. Isso significa que nem todos os alunos que apresentam surdez têm necessidade linguística da língua de sinais (p. 69).

Dialogando com Vilhalva (2011), é notório que há diferença entre o surdo e o deficiente auditivo, vale destacar que o modo que eles escutam a partir do som emitido é diferente, sendo que o surdo pode usar a Língua de Sinais e também ser falante enquanto em alguns casos, o deficiente auditivo não aceita a diferença da surdez e não se aproxima da Língua de Sinais. Por outro lado, Silva (2011) ressalta que, em alguns casos, os surdos não aceitam a surdez, optando dialogar através da oralização.

Ainda em diálogo com a fala anterior de Tulipa, fica evidente, durante a sua fala, que a referida instituição escolar faz uso de instrumentos para que os pais possam informar a necessidade educacional do/a seu/sua filho/a. Sendo que as diferentes possibilidades de comunicação interferem de forma positiva para a interação social das crianças surdas na família, na escola e na sociedade. Em diálogo com Santos (1999), é relevante a participação da família no espaço escolar, segundo o mesmo não só através das reuniões de pais, mas que seja contínua. Sendo que, a participação dos pais investigados se faz presente na instituição escolar.

De certa forma, quando os pais são questionados se participam da vida ativa do seu filho/a na escola e como acontece essa participação, relatam que participam. Trago a fala de Antúrio, no qual pode ser analisada essa questão.

Eu mesmo, qualquer coisa que ele precisa eu estou presente, quando ele está nervoso e agitado a professora me liga procurando saber se eu estou na cidade ou em casa, se eu estiver na roça eu pego a moto e venho logo. Já a reunião eu também participo, só não venho quando é a noite, pois para eu vim é muito complicado então teve umas duas reuniões que eu não tive como participar não (ANTÚRIO, ENTREVISTA, 2017).

Segundo as falas dos pais, todos relatam que participam das reuniões, mas durante a análise dos dados, ao entrevistar a professora da sala bilíngue, a mesma deixa

transparecer a não participação efetiva dos pais nas reuniões escolares, dessa forma a mesma vem relatando que: *Eles nunca vieram na reunião escolar [...]quando chama qualquer um deles eles vem.* A professora deixa evidente que os pais só aparecem na instituição escolar para resolver alguma divergência ocorrida com seus filhos quando a mesma ou direção da escola ligam para os pais. Embora a professora relate que os pais não participam das reuniões, vale destacar que a ida dos pais à escola pode ser considerada como uma participação ativa na vida escolar dos seus filhos/as.

Segundo Santos (1999),

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato (e de direito). Não alimentando uma relação hierárquica e autoritária, fazendo papel de juiz ou cobrador, da família. Mas ampliando cada vez mais o espaço verdadeiro da participação, dividindo seu conhecimento sobre a criança com a família, respeitando o desejo desta e auxiliando esta a se informar para crescer numa relação de maior igualdade (p.43).

A partir da concepção trazida por Santos (1999), é evidente que, para a escola alcançar algumas metas em relação ao aprendizado e interação das crianças, a presença da família é essencial. Dessa forma a instituição escolar e a família podem estar trabalhando com metas no desenvolvimento da criança.

Diante dos dados coletados, vale ressaltar que a Língua de Sinais está presente no espaço escolar e familiar, embora ainda não haja a presença de pais e crianças fluentes nessa língua. Além disso, é perceptível que há a inclusão da Libras no espaço escolar, mesmo com algumas restrições das pessoas ouvintes se comunicarem com as crianças surdas através dos sinais. Entretanto, no espaço familiar é perceptível que há uma interação comunicacional bastante marcante através de diferentes formas de diálogo, principalmente no interesse dos pais ouvintes em buscarem se aprimorar da Língua de Sinais para dialogar com os seus filhos surdos.

4.2. Um olhar diferenciado sobre a inclusão: as salas de recursos multifuncionais

É de suma importância ressaltar que a partir da entrevista realizada com a professora da sala de recursos multifuncionais, em conjunto com a professora da sala bilíngue, foi possível obter informações de como ambas desenvolvem as suas atividades pedagógicas com as crianças surdas, dando ênfase ao aprendizado na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Quando a professora da sala bilíngue foi questionada por que os alunos surdos estudam em uma sala bilíngue e não em uma sala regular, a mesma afirmou que:

Porque assim a proposta da sala bilíngue de acordo com o Decreto 5626/2005 e da Lei da Libras 10436/2002, a sala bilíngue é para que os alunos tenham como primeira língua a Libras, a gente tem como primeira língua o português e os meninos têm como primeira língua a Libras então tudo que é feito para eles eu tenho que fazer através da Libras. E se eles forem para sala regular, a sala regular vai fazer com que eles tenham apenas intérpretes mais vai colocar conteúdos tudo como o português, então por exemplo se eu for fazer uma atividade de ciências ou geografia eu trago os conteúdos, eu trago imagens, eu trago os conteúdos apresentado a imagem e o sinal e trabalhando sempre a Libras, sinais [...] sempre a Libras. Se os meninos estiverem na sala regular o conteúdo vai ser trabalhado na língua oral e não tem essa visualização de imagem, porque o intérprete não faz isso ele só faz interpretar o que o professor fala (PROFESSORA DA SALA BILÍNGUE, ENTREVISTA, 2017).

Percebe-se que a proposta trazida pelo Decreto 5626/2005 e pela Lei 10436/2002 estão presentes nessa instituição escolar, tendo a Libras como língua materna das crianças surdas e a segunda língua a Língua Portuguesa na modalidade escrita, ou seja, a língua utilizada pela comunidade majoritária ouvinte do seu país, nesse caso do Brasil. Além disso, vale destacar que a professora da sala bilíngue, no processo de comunicação entre professor e aluno, relata que: *eu utilizo a Libras, porque eles não têm oralização e nem mesmo leitura labial eles não têm não*. Sendo evidente que a todo em todo o processo de diálogo entre professora e os alunos a comunicação se dá através da Libras.

Outro ponto pertinente a salientar foi quando a professora foi questionada se a mesma teve alguma dificuldade de trabalhar essas duas línguas na sala de aula. A mesma enfatiza que:

A Libras não. Agora a língua portuguesa tenho dificuldade até porque é assim, é uma dificuldade dos surdos mesmos ter dificuldade de compreensão com o português que é um sistema escrito que é muito difícil para eles compreenderem então a língua portuguesa, tenho dificuldade de trabalhar! (PROFESSORA DA SALA BILÍNGUE, ENTREVISTA, 2017).

Percebe-se que a criança surda começa a avançar aos poucos no modelo de aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Durante a realização da pesquisa a professora da sala bilíngue relata que os mesmos já escrevem algumas palavras. Em diálogo com Silva (2011, p. 37), a autora declara que: “Na educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, a Língua de Sinais deve ser ensinada por um adulto surdo, e a Língua Oficial na modalidade escrita por outra pessoa ouvinte”. Mas na instituição pesquisada a professora ouvinte ensina aos alunos tanto a L1 como a L2. Além da sala bilíngue, vale ressaltar, a partir das falas das professoras, que elas relatam a importância da instituição escolar dispor de uma SRMs.

Dialogando com Conceição (2016) e a professora entrevistada da sala bilíngue, é notório que:

A sala multifuncional junto com a prática pedagógica do professor oferece ao aluno oportunidades para desenvolver habilidades que não conseguiria sem a intervenção e ajuda de outra pessoa, através da utilização de recursos e instrumentos facilitadores para o processo de aprendizagem. Sendo que o primeiro é o material, o objeto utilizado para fazer a mediação de uma forma que facilite a compreensão e obtenha respostas positivas no desenvolvimento do aluno (CONCEIÇÃO, 2016, p.39).

É muito importante, porque assim quando a professora do turno oposto trabalha com eles, na sala multifuncional e quase agregado aos meus assuntos então, ela reforça alguns assuntos que eu dou e me ajuda também quando eu preciso. É um reforço pra eles, no turno oposto. Então, é interessante porque temos esse contato (ENTREVISTA, PROFESSORA DA SALA BILÍNGUE, 2017).

Em diálogo com Conceição (2016), a mesma enfatiza a prática pedagógica do professor e as oportunidades que esse profissional pode desenvolver com a criança que tenha necessidade educacionais especiais, a partir de intervenções. Por outro lado, a professora da sala bilíngue vem destacando as contribuições que a SRMs proporciona

para o desenvolvimento da criança, como também os assuntos da sala do AEE são agregados aos assuntos trabalhados na sala bilíngue. Conforme as atividades desenvolvidas, a professora da SRMS ressalta que:

Os alunos surdos, pelo fato deles serem muitos visuais [...] tem que explorar esse sentido dele que é a “visão”, então sempre eu tenho que trabalhar com imagens associadas a palavra e ao sinal. Então, por exemplo se eu quero mostrar uma árvore então vamos supor que eles não conhecem o sinal de árvore a palavra ÁRVORE, só ver uma árvore, então eu tenho que pegar uma imagem de uma árvore, fazer o sinal mostrar que esse é o sinal de árvore e do lado escrever a palavra para eles aprenderem que aquilo ali é árvore e que aquela palavra tá se referindo aquela imagem e aquele sinal. E assim com tudo que a gente faz é dessa forma (PROFESSORA DA SRMs, ENTREVISTA, 2017).

Em diálogo com a professora da SRMs, a mesma afirma que tem todo cuidado na realização das atividades com os seus alunos surdos. Ainda afirma que sempre trabalha com a imagem, o sinal e depois escreve a palavra, fazendo uso de atividades lúdicas. Entretanto, durante a entrevista, a professora da SRMs explica como é o procedimento do atendimento educacional especializado. Nesse sentido, Conceição (2016) destaca que:

O AEE é de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois ele perpassa por todas as etapas do desenvolvimento escolar, através da utilização de recursos e estratégias específicas para cada necessidade (CONCEIÇÃO, 2016, p. 39-40).

Através da fala de Conceição (2016), é evidente a importância do AEE para o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Cabe salientar que os alunos surdos matriculados na rede municipal e estadual têm atendimento educacional especializado na SRMs. Dessa forma, mesmo com o AEE, percebe-se que ainda há muito a se fazer para uma verdadeira inclusão escolar. Além disso, a própria gestora escolar relata:

As políticas públicas para inclusão ela é muito linda e maravilhosa na esfera federal, mais a gente ainda cá na ponta no município a gente ainda tem a desejar. Apesar de que o município ele tá muito mais avançado se você for para a esfera estadual você não tem professor de apoio na sala. O município

ainda está avançado, ou seja, o município avançou mais ainda precisa avançar muito mais (ENTREVISTA, GESTÃO, 2017).

Em diálogo com a gestora da instituição escolar, a mesma deixa transparecer os empecilhos e entraves em relação às políticas públicas voltadas para a garantia de um melhoramento para a Educação Inclusiva, sendo que na teoria a concepção de igualdade é totalmente diferenciada da prática.

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressalta a garantia do direito que o aluno, com ou sem necessidades educacionais especiais, deveria ter no ambiente escolar, fazendo com que ocorra nesse espaço uma educação inclusiva, mas, através do relato da gestão, verifica-se que existem as políticas públicas no âmbito escolar, mas o complicado é a sua efetivação.

Por isso, é relevante que as crianças surdas não estejam somente matrículas em uma instituição escolar com uma sala bilíngue, mas que possam ser sujeitos pertencentes ao meio em que os mesmos estão inseridos. Não somente os professores devem ter contato com as crianças surdas, mas também os outros membros da instituição escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos caminhos percorridos nesta pesquisa, é importante destacar que a resposta da pergunta norteadora pôde ser respondida através dos dados coletados no campo empírico. Sendo a questão norteadora desse trabalho “Como acontece o processo de comunicação entre pais ouvintes e filhos/as surdos/as, e há falta de uma língua em comum? Essa falta, traz dificuldade para o processo de interação dialógica?”. Dessa forma, a partir do estudo de caso, foi possível concluir que os diálogos entre pais ouvintes e filhos surdos são possíveis, através do uso de gestos caseiros, mímicas, Libras, palavras escritas e desenhos. No processo de descoberta da surdez do/a seu/a filho/a, começaram a estabelecer contatos com eles/as através dos gestos caseiros, avançando para as relações dialógicas.

Com a necessidade de adquirir conhecimentos e ter aprimoramento da Língua de Sinais, dois dos pais ouvintes buscaram a Associação de Familiares e Amigos de Pessoas Especiais, para participar das oficinas de Libras desenvolvidas para os pais. Uma mãe ouvinte não pôde participar, pois não tinha disponibilidade de tempo no horário oferecido pela instituição filantrópica. Sendo que, por não participar dessas oficinas, a mesma demonstrou mais dificuldades para manter relações dialógicas com sua filha surda através da Língua de Sinais que os outros pais que participaram das oficinas.

Pelo fato de a escola não proporcionar situações favoráveis para que os pais participem de cursos de Libras, dificulta-se a ampliação do vocabulário dessas pessoas e, conseqüentemente, limita também a possibilidade de as crianças terem uma proficiência em Língua de Sinais. Vale ressaltar também que essas crianças não convivem com adultos surdos, portanto, no ambiente escolar, junto aos seus professores e colegas surdos, conseguem ampliar o seu vocabulário na sala de aula bilíngue.

Seria de suma importância que a instituição escolar dialogasse com os pais ouvintes na troca de novos caminhos possíveis para o diálogo. Os gestos caseiros antecedem o acesso à Libras, sendo algo intermediário no processo de comunicação. Dessa forma, os resultados da pesquisa de campo mostraram que é relevante que a escola tenha acesso a esse conhecimento prévio, a esse vocabulário das crianças surdas mesmo que não entre como um padrão de uma língua. Entende-se que os gestos caseiros são o repertório das crianças surdas filhas de pais ouvintes. Desse modo, assim como as

crianças ouvintes trazem a sua bagagem de experiências e vivências ao ingressar no espaço escolar, as crianças surdas também trazem consigo sua bagagem de vivências, experiências, informações e inquietações.

Uma outra questão relevante diz respeito à importância de professores e gestores conhecerem os gestos caseiros utilizados pelos pais para a comunicação com as crianças. Porque esses gestos caseiros permitem uma comunicação inicial e por meio deles, é possível uma aproximação para um possível diálogo e predisposição dos pais para o aprendizado da Língua de Sinais, que se dá no contato com pessoas fluentes nessa língua. No caso desta pesquisa, os professores podem ocupar essa posição de interlocutores com esses pais. Assim também seria pertinente que a instituição escolar proporcionasse espaços de oficinas para que os pais pudessem ampliar o conhecimento da Libras.

Durante a análise dos dados, foi evidente que os pais mantêm uma relação bastante estreita com a instituição escolar. Muitos dos pais colaboradores da pesquisa não participam da reunião de pais, por ser em horário impossível dos mesmos estarem presentes, é essencial que a gestão escolar reveja essa prática desenvolvida em relação ao horário disponibilizado para que os pais possam ter maior participação no ambiente escolar.

Mesmo que a instituição escolar tenha uma sala bilíngue, o diálogo das crianças surdas fica limitado à professora da sala bilíngue, à professora da sala de recursos multifuncionais, e ao diálogo com outros colegas surdos, sendo perceptível que são poucas as pessoas que conseguem dialogar com as crianças surdas no espaço escolar através da Língua de Sinais. Logo, a professora da sala bilíngue e a professora do AEE utilizam recursos didáticos, atividades lúdicas e imagens que possam possibilitar a compreensão da criança surda tanto na Língua de Sinais como na Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Portanto, ao final desta pesquisa, percebe-se que, a partir dos textos legais que asseguram a educação dos surdos através da abordagem bilíngue, como o Decreto 5626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei 10436/2002, entre outros documentos legais, que a educação das crianças com necessidades educacionais especiais vem crescendo constantemente, e

junto com essas crianças estão os pais que apoiam e contribuem para o desenvolvimento das mesmas, superando os desafios juntos também com os outros membros da família. Mesmo que os pais ainda tenham pouca participação na instituição em que seus/suas filhos/as estão matriculados, é pertinente que a instituição escolar tenha um diálogo mais aberto com a família, respeitando os conhecimentos dos pais, a fim de estabelecer uma relação condizente entre os mesmos, trabalhando também com uma perspectiva da educação inclusiva.

Ressalto ainda que esse estudo não se esgota a partir dos resultados aqui apontados. É importante destacar que a partir desta pesquisa novas inquietações surgiram. Logo, enfatizo que, mesmo que a referida instituição tem uma sala bilíngue, uma sala de recursos multifuncionais e profissionais capacitados para trabalharem no aprendizado dessas crianças surdas, é necessário que a escola tenha como proposta a participação dos pais ouvintes em projetos e oficinas onde os mesmos possam estar se aproximando da Língua de Sinais.

6. REFERÊNCIAS

ALBARES, Raquel Servino da Silva; BENASSI, Claudio Alves. Comunicação gestual caseira e Libras: semelhanças e diferenças oriundas das necessidades comunicacionais. **Revista Diálogos: linguagens em movimento**. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

ALMEIDA, W.G. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus - BA: Editus, 2015. 197p.

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cad. Pesq.** São Paulo, p.53-61, Maio, 1991.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Caderno de pesquisa**, nº 113 p.51-64, julho de 2001.

BASTOS, Thereza. A escolarização da criança surda: estratégias e mediações no contexto da sala de aula. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. 22 ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providencias.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível: Acesso 25/02/2017

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16 (2), p. 221-236, Portugal, 2003.

CONCEIÇÃO, Milena Barbosa. **A Mediação do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais: prática pedagógica com crianças com Síndrome de Down**. 87 f.il. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FARIAS, Rosejane da Mota; SÁ, Nídea Regina Limeira. Na escola de surdos: o teatro como construtor identitário e cultural. In: SÁ, Nídea de. **Surdos: qual escola?** 22.ed. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v.14, n.28, pág.: 139-152, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p. 20-29, 1995.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

JUILLET. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. 2002. Disponível em: www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL. Acesso 15 de dezembro de 2017.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p. 237-250, 2011.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. Tradução de Lelita Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. 10p.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos. Diálogo com os pais sobre crianças com deficiência. In: PIMENTEL, Suzana Couto... [et al]. **Universidade e escola na construção de práticas inclusivas**. Cruz das Almas-BA: UFRB, 2013. pág. 117-146.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n.21 2014, p. 143-157. Editora UFPR.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A inclusão e as relações entre a família e a escola. **Rev. Espaço**, 1999; 40-43. Junho.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA, Luciana Santana da. **A relação família/ Escola na Educação de Jovens surdas**. 88 f. il. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2011.

SILVA, Luciana Santana da; BASTOS, Thereza. Pais ouvintes e filhos surdos: impasse na comunicação. **Entrelaçando- Revista Eletrônica de Culturas e Educação: Educação Especial e Inclusão**, Nº 8, p.25-34, Ano IV (junho 2013).

SKILIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/ escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

VENTURA, Maria Magda. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, 2007; 20 (5): 383-386. Setembro/Outubro.

VILHALVA, Shirley. A ameaçada escola de surdos. In: SÁ, Nídea de. **Surdos**: qual escola? 22.ed. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

7-APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS

- 1- Em que momento você soube que seu filho (a) era surdo (a)?
- 2- Qual é o nível de perda auditiva?
- 3- Como você pôde lidar com esse fato?
- 4- E os outros membros da família, qual foi a reação deles?
- 5- Como se dá o processo de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos? E como ocorre essa comunicação com os outros membros da família?
- 6- Você tem fluência na Libras? Se sim, onde adquiriu o conhecimento dessa língua?
- 7- Além de você, tem algum outro membro da família que se comunica utilizando a Libras?
- 8- Como você lida com a diferença linguística: língua oral e língua de sinais? O que você pensa sobre isso?
- 9- Além de seu filho, tem algum outro membro da família que é surdo?
- 10- Como você percebe a aceitação do seu filho na comunidade que vocês moram?
- 11- No processo de matrícula foi possível informar que seu filho é surdo?
- 12- Você participa da vida ativa do seu filho na escola? Como acontece essa participação?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A GESTÃO

- 1- Qual a sua formação?
- 2- O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contempla questões referentes à educação das crianças com necessidades educacionais especiais? Especificamente há orientações voltadas para a educação de crianças surdas?
- 3- Como estão organizadas as classes regulares? As crianças surdas estão incluídas nessas classes? Ou em outros espaços?
- 4- Há presença de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais (sensoriais, motoras, intelectual e TGD Transtorno Globais do Desenvolvimento) nas classes regulares? A escola utiliza, no processo de matrícula, instrumentos específicos que possibilitem identificar os alunos que tem algum tipo de deficiência?
- 5- Os professores que trabalham com as crianças surdas têm formação na área?
- 6- A escola tem uma política de formação continuada para os professores na área da Educação Especial?
- 7- Como se dá o processo de agrupamento dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 8- Esses alunos têm dupla matrícula: na sala regular e na sala de recursos multifuncional (SRMs)?
- 9- Você sabe se expressar utilizando a Libras?
- 10- Qual a sua concepção sobre Inclusão?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA SALA BILÍNGUE

- 1- Qual a sua formação inicial?
- 2- Você fez ou faz alguma formação continuada na área da Educação Especial?
- 3- Você utiliza metodologias específicas para a educação de crianças surdas? Pode descrevê-las?
- 4- No seu ponto de vista qual a relevância da sala de recursos multifuncional para o aprendizado da criança surda?
- 5- Os alunos se expressam de modo que permita o entendimento sobre o conteúdo que está sendo exposto?
- 6- Como você trabalha a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais na sala de aula? Pode descrever algumas situações?
- 7- Quando você está expondo um conteúdo você se comunica com seus alunos utilizando a Libras ou a Língua Portuguesa? Como se dá essa comunicação entre professor e aluno?
- 8- Você teve alguma dificuldade de trabalhar essas duas línguas na sala de aula?
- 9- Você utiliza de matérias lúdicos (jogos/brincadeiras) para que os alunos tenham maior compreensão?
- 10- Como se dá o processo de avaliação do aluno surdo? Existem critérios específicos?
- 11- Os alunos são participativos nas aulas? Como? Você poderia exemplificar?
- 12- Os alunos têm contato com a cultura surda? Como?
- 13- Os pais são participativos nas reuniões escolares?
- 14- Os alunos da escola se comunicam com os alunos surdos através da Libras?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DO AEE

- 1- Qual a sua formação inicial?
- 2- Você fez ou faz alguma formação continuada na área da Educação Especial?
- 3- Como são desenvolvidas as atividades na sala de recursos multifuncionais (SRMs)?
- 4- Quais são os recursos pedagógicos que são utilizados?
- 5- As atividades escritas como são desenvolvidas com as crianças surdas?
- 6- São feitas adaptações de matérias?
- 7- Os alunos surdos da sala regular também tem atendimento na sala de recursos multifuncionais?
- 8- Os alunos surdos da escola particular também participa dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)?
- 9- Quantas escolas municipais tem Sala de Recursos Multifuncionais especificamente para os alunos surdos?
- 10- Você tem alguma dificuldade na realização das atividades com as crianças surdas?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE V

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

A pesquisa intitulada “**Pais ouvintes e filhos surdos: diálogos possíveis?**” tem como proposta compreender se a falta de uma língua em comum entre pais ouvintes e filhos surdos traz dificuldades para o diálogo. A coleta de informações será feita a partir de entrevistas semiestruturadas buscando coletar informações que contribuam para o desenvolvimento da nossa pesquisa. As pessoas e a escola não serão identificadas. Os/As colaboradas da pesquisa não são obrigados (as) a participar da mesma, podendo desistir a qualquer momento. O sigilo dos dados fornecidos também é garantido.

Quaisquer dúvidas que existirem relativa à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através do fone (75) 8851-8029, ou pelo e-mail: marciasantana16@hotmail.com. De acordo com estes termos, uma cópia deste documento ficará com a instituição e a outra com a pesquisadora. Favor assinar abaixo.

Agradecemos imensamente pela atenção e pela colaboração.

Atenciosamente,

Márcia dos Santos Santana

(Pesquisadora)

Thereza Cristina Bastos C. de Oliveira

(Orientadora)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante sou estudante do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pelo Centro de Formação de Professores (CFP). Estou realizando uma pesquisa sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia dos Santos Santana, e orientação da Prof.^a Dra. Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira cujo objetivo é compreender se a falta de uma língua em comum entre pais ouvintes e filhos surdos traz dificuldades para o diálogo. A metodologia consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo mediada pela aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e anonimato das informações. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico sendo que as informações colhidas ficarão sob responsabilidade da equipe da pesquisa. Está pesquisa não compromete nenhum risco aos participantes. Após, esclarecimento da sua participação na pesquisa ficando ciente entre ambas as partes no caso em aceitar fazer parte da pesquisa, sendo assim assine no final desse documento ficando uma via com o participante e a outra com o pesquisador responsável. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através do fone (75) 8851-8029, ou pelo e-mail: marciasantana16@hotmail.com ou também, pelo telefone da universidade através do fone (75) 3634-3042. Amargosa-BA, Novembro de 2017.

Assinatura do responsável

Nome: _____

Assinatura: _____

Partecipante: _____