



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DAYANE BOLLIS RABELO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS EM MUNICÍPIOS DA  
REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA**

VITÓRIA  
2018



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

DAYANE BOLLIS RABELO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS EM MUNICÍPIOS DA  
REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

VITÓRIA  
2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

R114e Rabelo, Dayane Bollis, 1988-  
A educação infantil para crianças surdas em municípios da  
Região Metropolitana de Vitória / Dayane Bollis Rabelo. - 2018.  
227 f. : il.

Orientadora: Ivone Martins de Oliveira.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Políticas educacionais. 2. Crianças surdas. 3. Educação  
infantil. 4. Educação bilíngue. I. Oliveira, Ivone Martins de. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---

DAYANE BOLLIS RABELO

**A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS EM MUNICÍPIOS DA  
REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovado em: 21 de dezembro 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira**

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado**

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Rogério Drago**

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dilza Côco**

Instituto Federal do Espírito Santo

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Moreira Trugilho**

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

*Aos surdos, minha motivação na luta por  
uma educação pública de qualidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida, saúde e oportunidade de estudo.

Aos meus pais, Vera e Denilson, pelo amor, incentivo, apoio na vida e na jornada de estudos, por serem minha base e meus exemplos. Meu amor por vocês e gratidão por todo esforço não cabem nessas linhas de agradecimento.

À minha irmã, Daniely, pela parceria, amor, amizade e por ser companheira na luta por uma educação pública de qualidade. Além de tudo, por ser meus olhos e minhas mãos na escrita da tese, quando não pude usá-los. Amo você!

À minha grande família Bollis por todo o amor, incentivo e compreensão das minhas ausências. Amo vocês.

Ao meu noivo, Wallace, pelo amor, companheirismo e por me dar força nos momentos difíceis na reta final da escrita da tese.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, por ser exemplo de mulher, professora e compromisso com a educação. Pelos ensinamentos, compreensões e carinho com o desenvolvimento desta tese, minha eterna gratidão.

À minha eterna professa Cida, fonte de inspiração e garra.

Aos professores da banca pelas valiosas contribuições nos exames de qualificação e pela colaboração ao final deste trabalho.

Às minhas amigas/irmãs, Bianca Rodrigues, Lívia Vares, Larissa Lírio e Lívia Menezes, pela amizade, carinho e por me ajudarem no percurso do doutorado.

Às minhas irmãs acadêmicas, Fernanda, Keli, Ana Kátia e Emilene, por serem companheiras de jornada no doutorado e pelas contribuições ao longo desse processo.

Às minhas amigas de trabalho, Keidma, Silamara, Geruza e Andressa, por todo carinho e por estarem ao meu lado durante todo o doutorado.

Aos meus diretores, professoras e estagiárias que trabalharam comigo durante essa jornada pelo incentivo e ajuda em meus estudos.

Aos municípios pesquisados, às escolas participantes e aos profissionais delas, que autorizaram a realização da pesquisa e me receberam com atenção. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da Ufes pelos excelentes professores que conduziram meus estudos.

Aos surdos por serem minha maior motivação por busca de conhecimentos.

*Minha eterna GRATIDÃO!*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as condições de implementação das propostas educativas em vigor para crianças surdas na educação infantil em municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES. A pesquisa foi realizada em quatro municípios: Serra, Vila Velha, Cariacica e a capital, Vitória. Como procedimento de coleta do material empírico, foram analisados documentos oficiais nacionais e dos municípios investigados que norteiam a educação de crianças, especificamente, de surdos, bem como entrevistas semiestruturadas com profissionais de Secretaria de Educação desses municípios e de centros de educação infantil que possuíam crianças surdas matriculadas no período em que a pesquisa de campo foi realizada. Como aporte teórico-metodológico, foi embasado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendendo que o ser humano se constitui nas relações sociais e, nesse contexto, o seu desenvolvimento ocorre na relação com o outro, mediada pela linguagem. Além de meio de comunicação, a linguagem é fundamental para a constituição do pensamento. Essa perspectiva considera que a inserção da criança na cultura permite o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, dentre elas, a linguagem, um sistema de signos que é criado e transmitido socialmente. A pesquisa aponta que políticas de educação de surdos distintas em nível nacional e municipais vêm sendo elaboradas. Todavia, muitas são as dúvidas e tensões encontradas pelos profissionais que atendem a essas crianças no que diz respeito à conceituação sobre a surdez, o ensino da Libras e uma prática pedagógica efetivamente de educação bilíngue. A pesquisa concluiu que há fragilidades nas propostas de educação para crianças surdas na educação infantil, nos municípios investigados, sobretudo no que tange à formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma prática educativa que reconheça e considere suas especificidades. Constatamos que esforços têm sido envidados visando à educação dessas crianças, porém há muito o que ser analisado sobre as orientações oficiais, as práticas pedagógicas e suas condições de implementação para uma educação que reconheça suas singularidades e possibilite a elas a sua constituição como sujeito, a participação na cultura, a apropriação de sua língua, enfim, o seu desenvolvimento integral.



**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Crianças surdas. Educação infantil. Educação bilíngue.

## ABSTRACT

This study had as objective to analyze the conditions of implementation of the educative proposals in vigor for deaf children in the infantile education in cities of the metropolitan region of Vitória (ES), capital of Espírito Santo state. The study was carried through in four cities of metropolitan region: Serra, Vila Velha, Cariacica and Vitória. As procedure of collection of the empirical material, national official documents and of the investigated cities that guide the education of children and, specifically of deaf people had been analyzed; as well as interviews semistructuralized with professionals of Secretariat of Education of these cities and centers of infantile education that possesses registered deaf children in the period where the field research was carried through. As theoretician-methodológico arrives in port, he was based in the description-cultural perspective of the human development, understanding that the human being constitutes in social relations e, this context, its development occurs in the relation with the other, mediated for the language. Beyond media, the language is basic for the constitution of the thought. This perspective considers that the insertion of the child in the culture allows the development of superior psychic functions, amongst them the language, a system of signs that is created and transmitted socially. The research points that politics of education of distinct deaf people in national level and municipal theatres come being elaborated. However, many are the doubts and tensions found for the professionals who take care of these children in what the conceptualization says respect on the deafness, teaching of Brazilian language of signals (Libras in portuguese) and pedagogical practical one effectively education bilíngue. The research concluded that it has fragilities in the proposals of education for deaf children in the infantile education, in the investigated cities, over all in what it refers to to the formation of the professionals for the practical development of one educative one that recognizes and considers its especificidades. We evidence that efforts have been envidados aiming at to the education of these children, however, it has very what to be analyzed on the official orientações, practical pedagogical and its conditions of implementation for an education that recognizes its singularidades and makes possible they it constitution as subject, the participation in the culture, the appropriation of its language, at last, its integral development.

**Keywords:** Educational policies. Deaf children. Infantile education. Bilingual education.

## RESUMEM

Este estudio tuvo como objetivo analizar las condiciones de la puesta en práctica de las ofertas educativas en vigor para los niños sordos en la educación infantil en las ciudades de la región metropolitana de Vitória (ES). El estudio fue llevado a través en cuatro ciudades: Serra, Vila Velha, Cariacica y Vitória la capital del estado de Espírito Santo. Como procedimiento de la colección del material empírico, los documentos oficiales nacionales y de las ciudades investigadas que dirigen la educación de niños y, de la gente sorda habían sido analizados específicamente; tan bien como entrevistas semi estructuralizada con los profesionales de la secretaría de la educación de estas ciudades y de los centros de la educación infantil que poseen a niños sordos matriculados en el período donde la investigación de campo fue llevada a través. Con el aporte teórico-metodológico, lo basaron en la perspectiva descripción-cultural del desarrollo humano, entendiendo que el humano si constituye en las relaciones sociales e, este contexto, su desarrollo ocurre en la relación con la otra, mediado para la lengua. Más allá de medios, la lengua es básica para la constitución del pensamiento. Esta perspectiva considera que la inserción del niño en la cultura permite el desarrollo de funciones psíquicas superiores, entre ellas la lengua, de un sistema de muestras que se cree y se transmite social. Los puntos de la investigación que vienen las políticas de la educación de la gente sorda distinta en nivel nacional y los teatros municipales siendo elaborado. Sin embargo, muchas son las dudas y las tensiones encontradas para los profesionales que toman el cuidado de estos niños en lo que dice la conceptualización respecto en la sordera, la educación de las Libras (Lengua Brasileña de señales) y un con eficacia bilingüe pedagógico práctico de la educación. La investigación concluyó que tiene fragilidades en las ofertas de la educación para los niños sordos en la educación infantil, en las ciudades investigadas, sobre todos en a lo que se refiere a la formación de los profesionales para el desarrollo práctico de un uno educativo que reconozca y considere sus especificidades. Evidenciamos que los esfuerzos tienen sido envidados que tienen como objetivo a la educación de estos niños, por supuesto, tiene muy qué que se analizará en los orientações oficiales, el pedagógico práctico y sus condiciones de la puesta en práctica para una educación que reconozca sus singularidades y lo haga posible él constitución como tema, la participación en la cultura, la apropiación de su lengua, en el último, su desarrollo integral.

**Palabras-claves:** Políticas educativas. Niños sordos. Educación infantil. Educación bilíngüe.

## QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos entrevistados no município de Vitória.....	97
Quadro 2 – Sujeitos entrevistados no município de Serra.....	98
Quadro 3 – Sujeitos entrevistados no município de Vila Velha.....	99
Quadro 4 – Sujeitos entrevistados no município de Cariacica.....	100
Quadro 5 – Documentos dos municípios investigados que fizeram parte do <i>corpus</i> da pesquisa.....	101
Quadro 6 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs.....	115
Quadro 7 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs.....	142
Quadro 8 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs.....	166
Quadro 9 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs.....	187

## GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolas de educação infantil do município de Vitória.....	104
Gráfico 2 – Educação infantil – creche (Vitória/ES).....	105
Gráfico 3 – Educação infantil – pré-escola (Vitória/ES).....	105
Gráfico 4- Escolas de educação infantil do município de Serra.....	129
Gráfico 5 – Educação infantil – creche (Serra/ES).....	130
Gráfico 6 – Educação infantil – pré-escola (Serra/ES).....	130
Gráfico 7 – Escolas de educação infantil do município de Vila Velha.....	154
Gráfico 8 – Educação infantil – creche (Vila Velha/ES).....	155
Gráfico 9 – Educação infantil – pré-escola (Vila Velha/ES).....	155
Gráfico 10 – Escolas de educação infantil do município de Cariacica.....	179
Gráfico 11 – Educação infantil – creche (Cariacica/ES).....	180
Gráfico 12 – Educação infantil – pré-escola (Cariacica/ES).....	180

## **SIGLAS**

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Apasfi – Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu

BM – Banco Mundial

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

Conae – Conferência Nacional de Educação

EMEE – Escola Municipal de Educação Especial

ES – Espírito Santo

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FMI – Fundo Monetário Internacional

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Iles – Instituto Londrinense de Educação de Surdos

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ines – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONGs – Organização Não Governamental



ONU – Organização das Nações Unidas

PME – Plano Municipal de Educação

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Sedu – Secretaria de Educação

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Seme – Secretaria Municipal de Educação

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Sesc – Serviço Social do Comércio

Sesi – Serviço Social da Indústria

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	<b>25</b>
2.1	A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS.....	25
2.1.1	<b>Criança e infância</b> .....	<b>25</b>
2.1.2	<b>A educação e a assistência às crianças pequenas</b> .....	<b>28</b>
2.1.3	<b>Políticas educacionais para as crianças pequenas</b> .....	<b>34</b>
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA DEFICIÊNCIA À DIFERENÇA LINGUÍSTICA.....	40
2.3	ORIENTAÇÕES OFICIAIS EM NÍVEL NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	58
<b>3</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA</b> .....	<b>74</b>
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS</b> .....	<b>88</b>
4.1	A COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO, A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS.....	89
4.2	ÉTICA NA PESQUISA.....	95
4.3	OS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS.....	96
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS</b> .....	<b>102</b>
5.1	O MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	103
5.1.1	<b>A proposta educativa para crianças surdas no município de Vitória</b> .....	<b>103</b>
5.1.2	<b>A compreensão de profissionais de Vitória sobre a educação de crianças surdas na educação infantil</b> .....	<b>114</b>

<b>5.1.3</b>	<b>Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais.....</b>	<b>124</b>
5.2	O MUNICÍPIO DE SERRA.....	128
<b>5.2.1</b>	<b>A proposta educativa para crianças surdas no município de Serra.....</b>	<b>128</b>
<b>5.2.2</b>	<b>A compreensão de profissionais de Serra sobre a educação de crianças surdas na educação infantil.....</b>	<b>141</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais.....</b>	<b>151</b>
5.3	O MUNICÍPIO DE VILA VELHA.....	154
<b>5.3.1</b>	<b>A proposta educativa para crianças surdas no município de Vila Velha.....</b>	<b>154</b>
<b>5.3.2</b>	<b>A compreensão de profissionais de Vila Velha sobre a educação de crianças surdas na educação infantil.....</b>	<b>165</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais.....</b>	<b>176</b>
5.4	O MUNICÍPIO DE CARIACICA.....	179
<b>5.4.1</b>	<b>A proposta educativa para crianças surdas no município de Cariacica.....</b>	<b>179</b>
<b>5.4.2</b>	<b>A compreensão de profissionais de Cariacica sobre a educação de crianças surdas na educação infantil.....</b>	<b>187</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais.....</b>	<b>192</b>
5.5	PRINCIPAIS QUESTÕES QUE SE COLOCAM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO ESTUDO REALIZADO.....	194

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES “FINAIS”</b> .....	<b>202</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>209</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>217</b>
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista das secretarias de educação.....	218
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista dos profissionais de educação.....	220
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	221
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>223</b>
	ANEXO A – Autorização da Secretaria Municipal de Vitória para realização da pesquisa nas escolas da rede municipal.....	224
	ANEXO B – Autorização da Secretaria Municipal de Serra para realização da pesquisa nas escolas da rede municipal.....	225
	ANEXO C – Autorização da Secretaria Municipal de Cariacica para realização da pesquisa nas escolas da rede municipal.....	226
	ANEXO D – Autorização da Secretaria Municipal de Vila Velha para realização da pesquisa nas escolas da rede municipal.....	227

## 1 INTRODUÇÃO

A educação da infância passou por diversos momentos históricos e mudanças políticas, produzindo outro modo de olhar a criança e suas singularidades, bem como sua educação em espaços coletivos. Em meio a essas mudanças, atualmente as crianças foram reconhecidas, legalmente, como cidadãos de direito e, nesse contexto, entre a muitas tensões, políticas foram delineadas no intuito de garantir os direitos das crianças e protegê-las.

Contrariamente a uma história marcada por uma perspectiva assistencialista, atualmente, a educação infantil é compreendida como um espaço educativo coletivo que cuida das crianças e as educa, duas funções indissociáveis. Considerando as crianças como sujeitos de direitos, essa educação deve promover seu desenvolvimento integral, garantir igualdade de oportunidades educacionais e de acessibilidade. Nesse contexto, as interações e a brincadeira ganham destaque como forma de desenvolver as linguagens, a imaginação, as relações, a cognição e o afeto. Nessa perspectiva, a política educacional para a pequena infância, nas últimas décadas, tem se orientado por uma concepção de criança como sujeito de direitos e a educação infantil como responsabilidade do Estado.

Por outro lado, a escola historicamente tem se caracterizado por uma educação excludente, que privilegiava/privilegia determinados grupos, evidenciando o paradoxo da exclusão/inclusão. Como parte dos grupos marcados pela exclusão, estão as pessoas com deficiência, os negros, os pobres, os surdos, dentre outros.

No que tange à educação especial, o debate sobre a perspectiva inclusiva é recente e ganha destaque no cenário brasileiro a partir da década de 90, principalmente com a Declaração de Salamanca, a qual demanda que os Estados que a assinaram declarem assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Em nível nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), em seu Capítulo V, art. 58, define por educação especial “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que “[...] acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”, representa, significativamente, o esforço pelo diálogo a respeito da educação inclusiva que é resultante de vários movimentos que ocorreram ao longo da história para que os alunos com deficiência tivessem direito a uma educação escolar de qualidade.

É no contexto da educação inclusiva que a abordagem sobre a educação escolar de surdos se destaca, juntamente com as discussões a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência e altas habilidades e superdotação. Em termos nacionais, a aprovação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), assegura o direito a uma educação bilíngue e o intérprete em sala de aula para os alunos surdos. Esse Decreto ainda indica que a disciplina de Libras é obrigatória para os cursos de fonoaudiologia e todas as licenciaturas.

Entretanto, assegurar o direito na legislação não tem se mostrado suficiente para o desenvolvimento de uma educação bilíngue que possibilite às crianças surdas se apropriarem das experiências e conhecimentos abordados na educação infantil.

Durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (2008/2011), deparamo-nos com as questões políticas, históricas e culturais que foram apresentadas anteriormente, o que fez com houvesse interesse em estudar e pesquisar a temática educação inclusiva. Durante as disciplinas, aproximamo-nos de temas como legislação, educação infantil, educação especial e Libras e isso aumentou o nosso interesse pela área de educação de surdos.

Como forma de suprir os questionamentos que existiam em mim como estudante e futura pesquisadora, apresentei, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma pesquisa sobre a inclusão de crianças surdas nos primeiros anos do ensino

fundamental, a partir de um estudo de caso feito em uma escola de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). A pesquisa aguçou meu interesse pela temática educação de surdos, visto que, na época da sua realização (2011), estava atuando no Grupo I (que atende a crianças de 6 meses a 1 ano de idade) como assistente de educação infantil pela PMV e, naquele contexto, questionava-me sobre como era a educação de bebês surdos em um ambiente em que a sonorização e a oralização tinham uma marca forte.

Assim, na tentativa de colaborar com as discussões sobre a temática, realizamos uma pesquisa de mestrado, defendida em 2014, intitulada “O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas”, que teve como objetivo analisar como ocorre a inclusão desses bebês em um Centro Municipal de Educação Infantil do Município de Vitória que trabalha com uma proposta de educação bilíngue. O estudo apontou, entre outros aspectos, que a educação bilíngue no município de Vitória enfrentava, à época, desafios, principalmente no que se referia à falta de profissionais qualificados, fluentes em Libras, para o trabalho com os bebês surdos. Foi notório que a proposta de educação bilíngue não garantia que, de fato, as crianças surdas fossem “incluídas” em um ambiente bilíngue que promovesse uma educação que atendesse às especificidades desses sujeitos.

Além disso, a pesquisa mencionada torna-se relevante pelo fato de haver poucos estudos que trazem o diálogo sobre o bebê, a surdez e a educação infantil, enfocando as práticas pedagógicas desses profissionais como mais um caminho para a discussão a respeito dessa temática que ainda encontra muitos desafios no cotidiano escolar.

Atualmente trabalhando como professora de educação infantil e do ensino fundamental nas Prefeituras de Vitória e Serra, respectivamente, e com os estudos que temos feito na área de educação, especificamente sobre a educação de surdos, novos questionamentos surgiram, visto os desafios persistem na educação de surdos. Abordar a educação de surdos é pensar, também, sobre as políticas que a norteiam e como os municípios se organizam de modo a ter como foco ofertar uma educação infantil de qualidade. Assim, diante da experiência profissional em diferentes municípios e observando práticas distintas de organização da educação

para crianças surdas, surgem indagações a respeito das contribuições dos diferentes modos de conceber e implementar a educação dessas crianças na educação infantil; mais especificamente, em que condições ocorre a implementação dessa educação em diferentes municípios da região da grande Vitória.

Nossa tese é a de que, diante das condições atuais em que se desenvolvem as práticas educativas em centros de educação infantil onde estão matriculadas crianças surdas, em alguns contextos, as políticas de inclusão escolar para essas crianças na educação infantil efetivam práticas de uma inclusão de caráter excludente.

Diante do exposto, emerge a necessidade de investigar a inclusão escolar de crianças surdas na educação infantil, enfocando o âmbito das políticas educacionais e as condições de implementação das propostas educativas para essas crianças.

Para tanto, propomo-nos focar alguns municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Vitória: Vila Velha, Serra, Cariacica e a Capital do Estado do Espírito Santo, Vitória, que são os municípios mais populosos do Estado e têm alunos surdos matriculados na educação infantil. Apresentamos, como objetivo para este estudo, **analisar as propostas educativas em vigor para crianças surdas na educação infantil em quatro municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES: Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica.**

Nesse contexto, os objetivos específicos deste estudo foram:

- analisar a proposta de educação bilíngue desses municípios para a educação de crianças surdas na educação infantil;
- discutir sobre as concepções e análises dos profissionais dos centros de educação infantil investigados e gestores das Secretarias de Educação a respeito da proposta educativa e das ações implementadas para a educação dessas crianças;
- analisar as contribuições dessas propostas que emergem dos enunciados dos entrevistados para a educação das crianças surdas na educação infantil.



No primeiro capítulo, apresentamos as considerações iniciais do tema proposto e também a justificativa e os objetivos deste estudo.

A seguir, discutimos a respeito da educação infantil, da educação especial e da educação de surdos, englobando aspectos históricos e políticos. Apresentamos as orientações oficiais em nível nacional para a educação de surdos.

No terceiro capítulo, focalizamos teoricamente o desenvolvimento infantil e a criança surda.

Tratamos, no quarto capítulo, da metodologia utilizada para alcançar os objetivos do presente estudo. Apontamos as contribuições da pesquisa qualitativa com análise documental, utilizando procedimentos que permitiram aprofundar o estudo sobre políticas educacionais para crianças surdas na educação infantil, como a entrevista semiestruturada e a análise documental.

No quinto capítulo, apresentamos a educação de crianças surdas na educação infantil nos municípios investigados.

Em seguida, registramos nossas breves considerações “finais”.

Acreditamos que esta pesquisa tenha grande importância não só para o campo educacional, mas também para o científico-acadêmico por refletir sobre políticas educacionais que norteiam as práticas pedagógicas na educação de crianças surdas.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Para abordar a educação da criança surda, iniciaremos a discussão com os aspectos históricos e políticos acerca da educação infantil e da educação de surdos, apresentando as orientações oficiais em nível nacional para a educação de surdos.

### **2.1 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS**

O propósito deste tópico é apresentar uma breve reflexão acerca da história da educação infantil. Para tanto, torna-se necessária, também, a reflexão sobre os conceitos de criança e de infância.

#### **2.1.1 Criança e infância**

Para Kramer (2003), comumente, entende-se criança por oposição a adulto, noção perpassada pela falta da idade, de maturidade e da ideia de adequada integração social. Para a autora, existem diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. O sentimento moderno de infância traz duas atitudes contraditórias em relação à criança: ora ela é vista como ingênua, inocente e graciosa, que precisa ser paparicada pelo adulto, ora como um ser imperfeito, incompleto que tem que ser educado.

Segundo essa autora, o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: uma no intuito de preservá-la da corrupção do meio e, assim, manter sua inocência, e a outra de fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. A autora também traz que o conceito de infância como essência ou natureza, ou seja, uma concepção que não analisa as condições infantis e mascara a significação social da infância acaba por considerar as crianças todas iguais, desconsiderando sua classe social e sua cultura.

Além disso, para a autora, a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista, na medida em que a inserção e o papel da criança na comunidade são modificados com a urbanização e a industrialização. O conceito de infância é determinado

historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. Com o capitalismo, inicialmente, as crianças trabalhavam, junto com os adultos nas fábricas, cerca de 12 horas por dia. Atualmente, o trabalho infantil não é autorizado por lei, mas muitas crianças ainda continuam inseridas em atividades produtivas. Por outro lado, muito tem se investido em produtos para as crianças, fazendo com que elas passem a ser consumidoras desse sistema de produção.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve o sentimento de infância, a pedagogia também vai construindo suas imagens da infância. Nesse contexto, Kramer (2003) destaca dois modos de olhar para essa criança: “tradicional”, que considera que a natureza da criança é originalmente corrompida e, assim, a educação teria como objetivo discipliná-la e inculcar-lhe regras, por meio da intervenção do adulto; e a pedagogia “nova ou moderna”, que entende a natureza da criança como inocência original, e a educação teria o papel de proteger o natural infantil e preservar a criança da corrupção da sociedade, mantendo a sua pureza. Neste caso, a educação não se basearia nos parâmetros do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. Para a autora, portanto, as duas concepções pedagógicas tratam a criança como um ser abstrato, camuflando ideologicamente a significação social da infância.

Para Kramer (2003), há um mito da infância em que as crianças são vistas como sujeitos únicos que se desenvolvem de forma semelhante, sem que sejam levadas em consideração sua cultura e classe social. Nesse contexto, muitas vezes a relação professor/aluno é configurada a partir de uma definição burguesa de criança, ou seja, uma criança universal, divulgada pelas classes dominantes, baseada no seu modelo de padrão de criança, em que elas são consideradas como não produtivas, inacabadas, assexuadas e irresponsáveis. Assim, a escola frequentemente acaba por desempenhar a função de reprodutora da estrutura social de classes da sociedade capitalista, em que a reposição dos filhos no lugar dos pais é percebida como resultado “natural” do desempenho escolar e não das posições prévias ocupadas por eles na sociedade.

De acordo com Kuhlmann (2015, p. 15), “[...] a educação não seria apenas uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou

socioeconômica, mas elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social”. Dessa forma, as instituições de educação infantil estão ligadas à história da infância e de tudo que está em sua volta, bem como com a história das próprias instituições educacionais.

Ainda conforme Kuhlmann (2015), a infância tem um significado genérico, o qual corresponde às transformações sociais, em que cada classe de idade está relacionada com um status e um papel social. Ele ainda aponta que o sentimento de infância não seria inexistente na Idade Média, o que pode ser constatado a partir de pesquisas que demonstram que, nesse período, havia móveis, roupas e brinquedos pensados para as crianças, relatos de famílias atenciosas e registros jurídicos, médicos e paroquiais.

A criança, de acordo com Kuhlmann (2015), não escreve sua própria história, que acaba por ser uma história sobre a criança. De um lado, produzimos uma imagem mítica e, de outro, reconhecemos que a interação é onde a criança se desenvolve. Ao participar das relações sociais, ela está envolta em um processo social, cultural e histórico. Nesse sentido, o autor diz que

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história (KUHLMANN, 2015, p. 30).

É necessário, então, reconhecer e considerar a criança como sujeito histórico. Para isso, compreender sua concretude, como se expressa na história e se faz presente nela.

Partindo da ideia de que as crianças são seres situados historicamente e de que existem múltiplas formas de viver a infância, Araújo (2005) defende que é preciso romper com a ideia de infância como uma fase de vida naturalizada e de crianças entendidas como entidades biopsicológicas, passíveis da normatização dos adultos.

A autora se contrapõe a essa caracterização da criança, que a reduz e a idealiza, afirmando que não há um único tipo de criança, mas criança de acordo com a classe social pertencente. Aponta, ainda, para uma desconstrução do paradigma tradicional de infância, que considera a criança a-histórica, com uma imagem romântica e ideal e nos leva a uma construção de um novo estatuto cultural, histórico e sociológico, com novos marcos teóricos, permitindo-nos pensar e legitimar a criança como sujeito nas relações sociais mais amplas.

Contrapor-se à existência de um legado teórico que caricaturou a criança como *in-fans* (o que não fala, aquele que não tem linguagem), como um 'devir', portanto desprovido de um estatuto epistemológico pleno, é insurgir-se contra uma concepção singular e universal de infância e criança, cuja tônica se estabelece na negação do seu direito à palavra, no desrelacionamento da sua condição social (ARAÚJO, 2005, p. 67).

Assim, Araújo (2005) diz que pensar a infância longe das relações sociais é tirar dela sua sociabilidade que se completa no credenciamento de indivíduos para que seus direitos sejam efetivos, ou seja, ser pertencente a um lugar no mundo em que sejam respeitadas, reconhecidas e validadas as ações, as palavras e as opiniões de cada ser humano na construção de um mundo compartilhado.

Conceber a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc. (ARAÚJO, 2005, p. 69).

Logo, pensar a educação infantil, nesse contexto, implica uma concepção de educação que inclua a criança e a infância, considerando suas diferenças, sem pretender que elas sejam subalternas ao mundo dos adultos e aos reducionismos conceituais e pedagógicos, garantindo-lhe a palavra “[...] como algo dotado de sentido, validade e representação na construção de uma história comum, de um mundo compartilhado” (ARAÚJO, 2005, p. 75).

### **2.1.2 A educação e a assistência às crianças pequenas**

A partir de 1870, a tendência de valorização da infância é concretizada por meio do desenvolvimento científico e tecnológico, privilegiando instituições como a escola

primária, o jardim de infância, a creche, os internatos, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes.

Nesse período, foram criadas diferentes instituições de educação infantil, que foram amplamente difundidas nas Exposições Internacionais, apontadas como modernas e científicas, sendo um modelo de civilização. Em Londres, no ano de 1862, foi formado um grupo destinado à instrução, responsável por apresentar materiais, métodos e instituições, o que fez, a partir daí, com que se destacasse ainda mais a educação. No Brasil, essa exposição ocorreu em 1883, focando, como todas as outras, a educação. Essas exposições englobaram também as creches e salas de asilos, pois o que diferenciava as instituições eram o público e a faixa etária que se pretendia atender, era a origem social e não a institucional que traçava os objetivos educacionais.

Kuhlmann (2015) diz que há uma diversidade de opiniões sobre as causas que teriam influenciado a constituição das instituições pré-escolares, creches, escolas maternas e jardins de infância, mas se propõe a apresentar uma análise histórica dessas instituições no Brasil, no campo da assistência à infância, como resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, sem desconsiderar a infância, a maternidade e o trabalho feminino, que também estão presentes na história das instituições de educação da infância. Além disso, a difusão das instituições de educação infantil estava ligada à ideia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso.

Para o autor, a partir da segunda metade do século XIX, as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente como parte de um conjunto de medidas que conformavam uma nova concepção assistencial, a assistência científica. A creche para crianças de zero a três anos se apresentou como oposição a Casas dos Expostos, com o intuito de as mães não abandonarem seus filhos.

Kuhlmann (2015) traz o ano de 1899 como um marco inicial do período que se propõe estudar por dois fatos ocorridos, o primeiro pela criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, como instituição pioneira, e o

segundo pela criação da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, a primeira creche do Brasil destinada aos filhos de operários.

Outras datas anteriores a 1899 também se destacaram em relação às instituições pré-escolares, como 1879, período em que foi lançado o jornal “A Mãe de Família”, que trouxe um artigo com uma das primeiras referências às creches em nosso país. Em 1883, ocorreu uma exposição pedagógica que se caracterizou pela questão da educação pré-escolar voltada para os interesses privados, mesmo que houvesse, de forma tímida, referências de implantação de jardins de infância direcionados a atender os pobres. O autor destaca que o termo “pedagógico” era utilizado com uma propaganda estratégica mercadológica para atrair as famílias ricas, colocando-o como uma atribuição do jardim de infância para as famílias abastardas, diferentemente dos asilos e creches para os pobres.

Nessa perspectiva, Rizzini (2009) enfoca a infância pobre no Brasil e aponta que sua história tem relação com o lugar que as crianças pobres têm ocupado na sociedade – um lugar de marginalidade, mas, ao mesmo tempo, marcado por políticas que tiveram o intuito de controlar a população pobre.

A autora destaca esse controle em vários momentos da história brasileira, desde os jesuítas, que tiveram como objetivo a evangelização das crianças; os senhores que detinham o poder sobre as crianças escravas; as câmaras municipais e a Santa Casa de Misericórdia que cuidava das crianças abandonadas; os asilos que ofereciam “assistência ao menor” e propiciavam uma educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas; os higienistas e filantropos que em suma eram médicos e, para controlar a mortalidade infantil, queriam intervir no meio ambiente; os tribunais que funcionavam como reformatórios e casas de correção; a polícia que, pela defesa nacional, recolhia os menores; os patrões, a partir da exploração do trabalho infantil.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Por fim, Rizzini aponta a sociedade civil, que começa a “reconhecer” as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. A partir desse momento, ONGs, sociedade civil e Igreja reivindicam os direitos de cidadania. A Constituição Federal de 1988 diz que é dever da família, sociedade e Estado proteger as crianças e adolescentes. Há também a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a formulação de políticas específicas, responsabilidade que caberá aos Conselhos Municipais, além dos Conselhos Tutelares, que têm o objetivo de fiscalizar e implementar o cumprimento desses direitos.

No Brasil, foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas durante as duas primeiras décadas do século XX. Diferentemente do que ocorria na Europa, aqui as creches surgiram antecedendo o jardim de infância e a recomendação de criação de creches junto às indústrias ganhavam força nos congressos de assistência à infância, que defendiam a necessidade de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente em relação ao trabalho feminino.

Entretanto, essas creches maternas não consideravam essa educação como um direito dos trabalhadores e dos seus filhos, mas sim como uma doação dos filantropos, que se dispunham a ofertar, por meio de instituições assistenciais, o atendimento educacional à infância. Essas instituições se apresentavam de forma cada vez mais autoritária perante a sociedade pobre e trabalhadora. Conforme Kuhlmann (2015, p. 27):

Esse processo, responde a interesses de classes dominantes e do aparelho de Estado, não é feito em completa oposição às classes populares, camponesas e urbanas; ele também responde efetivamente a certas de suas expectativas, a certas de suas necessidades. Mas a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpriam uma função apaziguadora.

Kuhlmann (2015) aponta que havia várias propostas para o atendimento na educação infantil, não existindo somente o médico-higienista, mas também a puericultura, o desenvolvimento de estudos da Psicologia Infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena.

Ainda segundo Kuhlmann (2015), podem-se destacar três influências básicas na educação infantil: a médico-higienista, a jurídico-policial e a influência religiosa.

A abordagem médico-higienista influencia a educação por volta de 1870. Nesse período, ocorreu redução da mortalidade infantil, e os médicos ganharam destaque na discussão sobre a criança. Especificamente no campo da educação, houve uma influência fundamental. Vários médicos direcionaram suas atividades para a educação, seja como donos de escolas, seja como pesquisadores etc. Os higienistas falavam a respeito da construção de escolas, inspeção médico-escolar e



apresentavam sugestões para os ramos do ensino. Algumas creches até funcionavam como laboratórios médicos.

Evidenciou-se também a influência jurídico-policial, pois os temas da infância moralmente abandonada levaram às preocupações com as legislações trabalhista e criminal. Em 1909, alguns dos objetivos do Patronato de Menores eram fundar creches e jardins de infância e proporcionar aos menores pobres recursos para aproveitarem o ensino público primário e fiscalizar instituições e asilos de assistência pública e privada. Destacamos, ainda, a influência religiosa da Igreja Católica, que contribuía para o controle da classe trabalhadora, realizando congressos com o intuito de organizar e homogeneizar o clero e os leigos para a implantação das novas políticas assistenciais.

Kuhlmann (2015, p. 100) diz que havia o empenho de muitas pessoas que se preocupavam com a educação infantil em várias associações que eram compostas por diferentes setores sociais, contudo aponta que

Havia disputas de posições, mas não se abria mão do esforço comum em organizar uma sociedade por eles intitulada “moderna”. Definiam-se atribuições do Estado e instituições próprias para esse mundo capitalista, urbano, industrial, ou nem tanto. Os diferentes setores dirigiam suas propostas para a organização da vida social mas não eram o Estado, sem também deixar de sê-lo: construíram-no.

Além disso, o autor afirma que a caracterização das instituições de ensino como parte dos deveres do Estado resulta de movimentos de luta pela implantação das creches e pré-escolas que respeitem os direitos das famílias e das crianças. Assim, elas apareciam como símbolo concreto de lutas dos movimentos populares e reivindicações feministas, passando a ser sinônimo de conquista e com o intuito de denunciar as precárias condições do atendimento educacional.

Discorrendo sobre a escola na sociedade capitalista, perpassada por desigualdades de oportunidades educacionais, Kramer (2003) chama a atenção para propostas educativas que visaram a superar as diferenças advindas da classe social por meio da educação compensatória. Essa educação considera que as crianças estariam imersas num processo de privação social que deveria ser compensado.

O que acontece com a educação brasileira, segundo a autora, é que a situação de marginalidade resulta no fracasso escolar, pois essas crianças pertencem às classes sociais desprovidas de requisitos culturais que a escola exige, todavia, não se percebe que as causas do fracasso escolar estão na própria infraestrutura socioeconômica da sociedade capitalista. Incluem-se nesse grupo em situação de marginalidade os estudantes com deficiência e, no caso desta pesquisa, os alunos surdos, que muitas vezes são privados culturalmente, fato esse que também ocorre pela falta de acesso a Libras. A eles é oferecida apenas uma educação compensatória.

Os educadores faziam críticas ao assistencialismo da educação compensatória e defendiam uma educação de qualidade, opondo-se, nesse contexto, à educação de assistencialismo. No entanto, o movimento dialético da história, segundo o autor, não é simplesmente uma oposição entre assistência e educação:

[...] a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do ensino (KUHLMANN, 2015, p. 184).

Tal concepção caracteriza-se pela aceitação de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres e o seu atendimento em instituições de educação passa a ser visto como um favor a essa classe social. O autor diz que atualmente não há inexistência de propostas educacionais, porém as marcas dessa concepção educacional ainda estão impregnadas no interior das instituições educacionais e em sua própria estrutura desigual.

Passeti (2000) reitera a ideia de que a história de internações para crianças pobres e jovens provenientes das classes economicamente desfavorecidas alia-se ao saber filantrópico privado e governamental – elaborado por médicos, juízes, promotores, advogados, psicólogos, padres, pastores, assistentes sociais, sociólogos, economistas, entre outros –, sendo parte da história da caridade com os pobres a fim de integrá-los à vida normalizada.

Portanto, compreender o cenário histórico da educação da infância é relevante para entendermos o percurso, que não é linear, da educação brasileira. Todavia, é preciso apreender as políticas para a educação da infância, uma vez que elas fazem parte dessa historicidade.

### **2.1.3 Políticas educacionais para as crianças pequenas**

Discutir sobre políticas de educação infantil implica levar em conta a especificidade e relevância dessa etapa de educação básica bem como a dos sujeitos que nela estão inseridos. É fundamental, então, que tenhamos políticas públicas capazes de assegurar, além da universalização das matrículas, um ensino de qualidade comprometido com o desenvolvimento do aluno, em uma perspectiva de emancipação humana.

O acesso às creches e pré-escolas pelas crianças ocorreu a partir de vários movimentos sociais e de órgãos governamentais ao longo da história da educação brasileira, como apontam Corsino e Nunes (2010), abarcando dimensões sociais, políticas e administrativas.

Para Krawczyk (2000), as políticas educacionais no Brasil têm o conhecimento como principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica e tal conhecimento é gerador e condicionante de novas desigualdades e diferenciações. A política educacional passa a ser considerada, no âmbito das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica. A autora ainda diz que “É preciso a definição de uma política educacional que crie condições para o acesso ao conhecimento atualizado e significativo do conjunto da sociedade e de valores que permitam construir uma identidade coletiva democrática” (KRAWCZYK, 2000, p. 6).

Segundo Campos (2010), foi com a Constituição Federal (1988) e com a LDB (Lei nº 9.394/96) que a tensão entre a função assistencial (creches) e a educativa (pré-escola) dessa etapa de educação básica foi “superada”. Além disso, com as referidas leis, as crianças têm o direito de acesso à educação infantil. Contudo, estando em uma sociedade de classes, essa democratização do ensino nem sempre

é possibilitada visto os limites impostos pelas classes dominantes, fazendo com que a educação infantil ainda não esteja assegurada para todas as crianças de zero a cinco anos.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 determina que o Estado ofereça o ensino obrigatório a partir dos quatro anos de idade, porém, de acordo com Alves e Alves (2010), a exclusão das crianças de zero a três anos nessa obrigatoriedade demonstra que a educação básica continua fragmentada, revelando que as crianças maiores têm prioridades em relação às menores. Siqueira (2012) aponta que tal pensamento emerge do entendimento de que as crianças maiores deveriam ser preparadas focando um retorno econômico-social, enquanto às crianças menores seria suficiente a função de cuidar. Alerta Siqueira (2012) que a educação infantil de qualidade como um todo é um direito social da criança que não deveria ser violado. A respeito disso o autor nos diz que

A educação infantil como direito público e social da criança implica considerá-la em sua condição política, ou seja, como um bem público, como um bem comum, portanto, para todas as crianças, independentemente de qualquer condição econômica. Nesse sentido, se, por um lado, a questão do direito precisa ser compreendida no campo de tensão entre a dimensão política e econômica, por outro há que se ter claro que a garantia de qualquer direito implica uma disputa de interesses que se justapõem no plano das desigualdades sociais (SIQUEIRA, 2012, p. 243).

Assim sendo, é necessário compreender a educação infantil como uma política para todos e não uma política que segregue de acordo com alguns interesses. Ela deve “[...] ser tomada como expressão e resposta da ação permanente do Estado, que compreende, articula e promove ações para atender às necessidades das crianças e suas famílias como sujeitos de direitos” (SIQUEIRA, 2012, p. 243).

Nessa perspectiva, cabe aos municípios a responsabilidade pela educação infantil e um de seus desafios é abranger a oferta a todos e acabar com o caráter assistencialista que até os dias atuais faz parte, por muitas vezes, da educação infantil. Tal caráter emergiu a partir do modo de trabalho assistencialista que foi ofertado para as crianças pobres. Outro desafio aos municípios é em relação à falta de apoio financeiro por parte do Estado para suprir o custo com profissionais, materiais pedagógicos, espaços físicos de acordo com as necessidades dos alunos, alimentação, dentre outros.

Corsino e Nunes (2010) apontam que a responsabilidade da educação infantil, que era do Estado e passou a ser, também, dos municípios, pode ser considerada em dois níveis: de um lado, uma política nacional de educação que fica a cargo do Ministério da Educação, que toma decisões a partir de estatutos legais e, de outro, políticas municipais que devem planejar e administrar a rede escolar. Os municípios, muitas vezes, acabam (re)interpretando as políticas nacionais e elaborando as suas próprias políticas.

As desigualdades dos municípios brasileiros em suas condições sociais e econômicas levam a diferenças na quantidade de oferta de vagas e na qualidade do ensino, “[...] nessa trajetória, muitos municípios procuram delinear propostas, certamente a partir de suas convicções ideológicas, de seus compromissos políticos e de suas condições econômicas, sociais e culturais” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 7).

Ainda à luz das ideias da autora, as causas da baixa qualidade do ensino envolvem alguns fatores, como infraestrutura insuficiente nas escolas públicas, a desvalorização do trabalho docente, a formação inadequada desses profissionais e a fragilidade educacional de muitos municípios. Mesmo com documentos elaborados pelo Ministério da Educação, como os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, não há garantia, por si só, da ação efetiva nos diversos municípios brasileiros.

De acordo com Siqueira (2012), a educação infantil tem aspectos que precisam ser levados em consideração, como a avaliação, a supervisão e a regulação das unidades de ensino por parte de órgãos competentes, o que demanda a criação de equipes para executar tais tarefas, a fim de que se observe se as políticas estão articuladas com as etapas de ensino. O autor ainda acrescenta outro aspecto que merece atenção na educação de crianças e que está presente nas diretrizes curriculares: o currículo. Afirma que

A importância da formação integral da criança rompe com a lógica de prescrição de conteúdos e enfatiza as vivências e experiências que as crianças trazem, bem como aquelas que devem ser propiciadas pelas

instituições. Portanto, ressalta a importância de que as crianças se *apropriem dos conhecimentos* que constituem o patrimônio da humanidade, ao mesmo tempo que propõe a brincadeira e a interação como eixos do trabalho, a fim de garantir que as crianças ampliem sua visão de mundo (SIQUEIRA, 2012, p. 246).

Por outro lado, Campos (2008) aponta que as políticas para a educação infantil ainda são, muitas vezes, de caráter compensatório e direcionadas às “populações vulneráveis”. Desse modo, acabam por retirar a educação infantil da esfera do direito, reduzindo-a a uma ajuda às populações mais pobres, com o intuito de combater a pobreza, e acabam por não realizar ou dificultar a igualdade e a universalização da educação.

A autora aponta que, apesar de existir uma ideia de que o simples acesso à educação garantiria a superação da pobreza, ela, por si só, não é suficiente para retirar da pobreza os milhares de brasileiros. Além disso, mesmo a criança sendo referida como sujeito de direito nos documentos, isso não acontece na prática, uma vez que muitas políticas implementadas pelo Estado não são compatíveis com a compreensão das crianças como sujeitos de direito e atores singulares. Campos (2008, p. 10) ainda acrescenta:

Dentro dessa lógica, as políticas sociais são principalmente residuais, tendo ação direta sobre os segmentos que estão fora dos processos integradores, de forma que a focalização se torna um componente da racionalização do sistema. A grande política seria a econômica, de forma que a política social sofre uma minimização, sendo transformada em um apêndice no processo de eficiência proclamado pelo mercado. O imperativo do mercado, ou seja, da eficiência acaba por superar o dos direitos.

Campos diz que, a partir da década de 90, sob a justificativa da universalização e equalização do ensino de qualidade, no Brasil e no mundo, foram lançados vários projetos educacionais com a finalidade de possibilitar uma transformação produtiva dessas regiões. Nesse contexto, o investimento na educação infantil era visto como uma ação que ajudaria a quebrar o ciclo de pobreza, estabelecendo um vínculo entre educação, emprego e renda.

Observamos que as justificativas para os investimentos na educação da infância são fortemente condicionadas pela perspectiva do desenvolvimento de recursos humanos, tendo em vista a capacidade produtiva futura e a possibilidade de gerar uma distribuição mais equitativa. Essa argumentação se contrapõe à concepção de educação, tanto aquela direcionada para a pequena infância como direito e inalienável, tendo como finalidade as pessoas e não sua capacidade produtiva (CAMPOS, 2008, p. 11).

Estando em acordo com o discurso de universalização da educação e direitos sociais, da superação das desigualdades sociais, nas últimas décadas, a educação infantil tem sido atravessada por uma relação de mercantilização, com foco no aspecto econômico. Além disso, Fullgraf (2008) diz que muitas organizações internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), além de financiadores, exercem grande influência na elaboração de políticas nacionais.

Nessa direção, Rosemberg (2000) afirma que há uma preponderância dos bancos multilaterais no financiamento e orientação da educação e que as organizações multilaterais funcionam numa dinâmica de “toma lá, dá cá”, ou seja, os países aceitam as orientações dessas organizações em troca de financiamento da educação. Além disso, o tipo de financiamento também pode orientar os rumos das decisões tomadas pelas organizações internacionais.

A autora chama a atenção para o fato de que, a partir da década de 70, houve uma mudança por parte da Unesco no perfil dos assessores para atuarem na educação infantil: a predominância europeia deu lugar à norte-americana. Rosemberg (2000) interpreta tal mudança como reflexo da introdução da educação infantil na agenda das políticas educacionais para o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento.

Pelo fato de a educação infantil dos países em desenvolvimento estar na pauta das agências financiadoras, visando ao desenvolvimento econômico, seja por meio de construção de futuros trabalhadores “qualificados”, seja por meio da formação de novos consumidores, a Unesco termina por assumir um perfil que atende a essa demanda. Como parte desse perfil, expressa-se a predominância norte-americana.

Em relação à ampliação do acesso ao ensino e da educação, estabelecido na legislação em vigor, Pinto e Alves (2010, p. 213) ressalta que ela contribuirá para a superação dos baixos índices de escolarização da população brasileira, se for acompanhada pela qualidade do ensino, pois “[...] somente uma educação de

qualidade pode permitir ao estudante se inserir de maneira crítica na sociedade e desempenhar com autonomia seu papel político, social e econômico”.

Muitos são os desafios a serem superados. Diante disso, as políticas públicas que foram se desenvolvendo em nosso país tiveram/têm caráter universalista o qual visa à garantia do direito à educação a todos. Contudo, segundo Corsino e Nunes (2010), a universalização de políticas sociais é, por vezes, residualista, pois o Estado atende apenas a uma parcela da sociedade, especificamente aos sujeitos mais pobres.

O discurso da universalização da educação infantil ocorre “[...] num contexto marcado pelo acirramento das contradições sociais, que engendram políticas sociais restritivas e focais, típicas dos países do capitalismo dependente” (CAMPOS, 2010, p. 300). Assim, embora esteja pautada nas propostas de direito e igualdade, na educação infantil, afasta-se de sua função social e emancipatória.

É necessário, portanto, que a educação infantil seja tomada como uma política pública em defesa dos direitos das crianças, pois, mesmo ela sendo reconhecida como direito, muito se discute a respeito das condições de acesso, permanência e qualidade no ensino ofertado, além da precarização da função docente e das condições de trabalho.

Kramer (2003) faz algumas reflexões a respeito da educação da infância e diz que sua assistência tem se constituído no Brasil num objetivo não concretizado e que há uma discrepância entre a valorização dada à criança ao nível de discurso e a situação real da infância brasileira. A autora diz que atender à criança hoje no Brasil tem a justificativa de prepará-la para um futuro melhor e para uma sociedade diferente, mas questiona sobre quais mudanças são feitas no presente.

Além disso, ressalta que os três planos de atendimento à infância, ou seja, saúde, assistência e educação, são precários, não se integram e são resultantes da estrutura social e do modelo econômico brasileiro que determinam a vida das famílias.



Outro ponto de destaque para Kramer (2003) é que a criança é vista, muitas vezes, como causa dos problemas sociais, porém, na verdade, ela é consequência deles e divulga-se a ideia de que, por meio do seu atendimento, será promovida a mudança social. Assim sendo, o problema é identificado na criança, na família, mas nunca na sociedade e muito menos na divisão de classes sociais. Nesse contexto, o seu atendimento acaba sendo proposto, em geral, com caráter compensatório.

Concordamos com a autora quando diz que se faz necessária uma ação pedagógica diversificada e que leve em consideração as condições reais de vida das crianças, que busque garantir um aprendizado verdadeiro, acreditando sempre nas suas possibilidades. Para tanto, “[...] só é possível concretizar uma política de infância voltada para a cidadania e a emancipação, e preocupada, portanto, com a cooperação e a autonomia, se os adultos envolvidos forem dessa mesma forma considerados” (KRAMER, 2003, p. 128), pensando, assim, em investimentos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais.

A educação como direito é uma conquista de todos os cidadãos que agora lutam por uma educação de qualidade. Sendo assim, apresentaremos um breve contexto histórico a respeito da educação especial e da educação de surdos, que também teve forte influência de movimentos sociais nas últimas décadas, em busca da garantia do direito à educação.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA DEFICIÊNCIA À DIFERENÇA LINGUÍSTICA

A partir da década de 90, o cenário nacional e o mundial foram marcados por discussões e propostas em diferentes níveis e sob enfoques distintos a respeito da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação nas escolas comuns. A Declaração de Salamanca foi um dos documentos disparadores para que a inclusão desses sujeitos fosse pensada em políticas educacionais e nas legislações que sucederam esse documento.

Os recentes discursos a respeito da temática ocorreram após longos anos de exclusão das pessoas com deficiência no cenário educacional mundial e após várias tentativas individuais ou coletivas de assegurar a esses sujeitos o direito à educação. Por trás do paradigma atual da inclusão, está uma história marcada por diferentes movimentos: no caso da educação de surdos, uns tentando desenvolver uma prática educativa que contemplasse suas especificidades e outros que buscavam sua adaptação ao mundo dos ouvintes.

Para Mendes (2010), a educação especial começou a ser traçada no século XVI com médicos e pedagogos desafiando as concepções vigentes, baseadas na crença de que as pessoas com deficiência eram ineducáveis. A autora diz que a educação dessas pessoas foi sendo conquistada e ampliada na medida em que a educação foi se oportunizando para a população em geral.

Ainda de acordo com a autora, no final do século XIX, houve um retrocesso dos esforços educacionais para as pessoas com deficiência por causa dos asilos e manicômios que se propuseram a tratar os considerados desviantes. Junto com a evolução dos asilos, a escolaridade obrigatória foi acompanhada de casos de crianças que não avançavam na escola regular. Isso levou, no século XIX, à criação de classes especiais.

Mendes (2010) diz que só a partir da segunda metade do século XX a sociedade teve uma resposta mais específica a respeito da educação de pessoas com deficiência, por meio da consolidação dos principais componentes da educação especial, que seriam, segundo a autora, um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para organizar os serviços educacionais. Passou-se, então, a defender a presença dessas pessoas em ambientes segregados, com o argumento de que elas seriam mais bem cuidadas e de que suas necessidades educacionais seriam mais atendidas nesses espaços.

Assim, paralelamente ao sistema educacional geral, a educação especial foi se constituindo, até que surgissem bases para o movimento de integração escolar a partir de motivos morais, científicos, políticos, econômicos e legais. Na década de

1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos intensificaram a conscientização sobre os prejuízos da segregação e apontaram a proposta de integração escolar, sob a justificativa de que essa prática envolvia benefícios tanto para pessoas com deficiência quanto para os sem deficiência.

Outro fator que influenciou essa mudança foi a crise mundial do petróleo, passando a ser conveniente adotar práticas educacionais integradoras, visando à economia dos cofres públicos, visto que, para manter uma educação segregada em classes especiais, os custos eram mais elevados.

Já na década de 1990, segundo Mendes (2010), a partir de experiências dos Estados Unidos e do movimento mundial denominado “Inclusão social”, foi proposto um novo paradigma visando à equiparação de oportunidades para todos, inclusive na área educacional, por meio da educação inclusiva. A respeito desse movimento a autora diz que ele

Está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos deverão conquistar sua cidadania, na qual a diversidade será respeitada e haverá aceitação e o reconhecimento político das diferenças. Trata-se em suma de um movimento de resistência contra a exclusão social que historicamente vem afetando grupos minoritários e que é caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviço da sociedade (MENDES, 2010, p. 22).

Tendo em vista o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático, a educação inclusiva se configura como parte integrante e essencial desse processo. No final do século XX, no âmbito mundial, o paradigma da inclusão ganha espaço nas ciências humanas e, além de se referir a uma população mais ampla, também se aplica à população da educação especial que, na história, esteve às margens da sociedade e da escola.

Nesse movimento pela inclusão social e, especificamente, na área da educação, em 1990, na Tailândia ocorre a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, considerada um “marco” mundial, com o objetivo de que os países participantes (incluindo o Brasil) assegurassem o direito a uma educação de qualidade para todos. Porém, Mendes (2010, p. 23-24) diz que

Numa visão romântica da história, poderíamos apontar a participação do país na 'Conferência Mundial de Educação para Todos', em 1990, e na 'Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade', em 1994, como marcos indicativos oficiais do alinhamento do Brasil com as políticas universais que defendem os princípios da educação inclusiva. Entretanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes a chancela das nossas autoridades a tais documentos representa um ato meramente burocrático, obrigatório em função da dependência financeira ou política do país, mas sem que haja de fato a intenção política de cumprir com o que está sendo acordado.

Não se pode negar que as políticas universais influenciam a educação brasileira, mas elas, por si sós, não são suficientes para sustentar paradigmas como o da educação inclusiva.

De acordo com Jannuzzi (2004), outra questão importante da história da educação, tanto brasileira quanto mundial, e para pessoas com ou sem deficiência, é o que se referem a ela como elemento importante para a preparação de mão de obra, ajustando-se às necessidades das formas de produção. Para a autora, “[...] o trabalho era valorizado como capital, necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país. A educação era louvada como elemento de promoção individual” (JANNUZZI, 2004, p. 175).

Com a crença da educação atrelada ao desenvolvimento econômico do país, a educação de pessoas com deficiência ao longo da história tem estado ligada ao processo de “normalização”, no intuito de que elas tenham condições de vida semelhantes às das pessoas sem deficiência e assim estariam incluídas no mercado de trabalho.

Jannuzzi (2004) ainda diz que a educação brasileira, a partir da década de 1990, com a proposta da inclusão, tem um avanço em relação à integração de pessoas com deficiência, mas coloca ênfase na ação da escola e da educação como transformadora da realidade. Não negando o papel importante que a escola exerce, a autora completa “[...] escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força” (JANNUZZI, 2004, p. 192). A educação é parte integrante e inseparável da sociedade, podendo contribuir em sua transformação; porém, num jogo de forças totalmente assimétrico, como é o caso da sociedade capitalista, a educação está submetida aos interesses dos grupos dominantes,

colocando-se, de forma majoritária, a serviço da formação de mão de obra para o mercado e de consumidores desse sistema.

Até chegarmos à concepção atual de educação inclusiva, o percurso histórico e político da educação de pessoas com deficiência não seguiu uma linha linear, pois foi atravessado por diversos momentos tensos e marcados por ambiguidades, cujo movimento se torna relevante conhecer para pensarmos a educação que idealizamos hoje: uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade para todos, sobretudo os surdos, foco deste estudo.

Na história, a deficiência, principalmente no século XVIII, foi marcada pela exclusão com base em três princípios, o misticismo, a religião e a exclusão social. As pessoas com deficiência eram colocadas às margens da sociedade por não se “enquadrarem” em padrões considerados ideais na época. Elas eram excluídas pela falta de conhecimento por parte da sociedade, por não terem sua imagem semelhante a Deus (a perfeição) e por serem consideradas inválidas.

Mazzotta (2003) aponta que foi na Europa, a partir de algumas brechas, que tiveram início os primeiros movimentos de escolarização de pessoas com deficiência, todavia esses movimentos aconteceram, na verdade, em forma de acolhimento, assistência e terapia. Paris ingressa na educação de alunos com deficiência e, em 1770, inaugura uma instituição especializada em educação de surdos. Outras instituições foram criadas para atender a surdos, como nos Estados Unidos, que cria, em 1817 e 1837, escolas destinadas a esses sujeitos.

Como podemos notar, a história pela inclusão escolar de pessoas com deficiência não data de pouco tempo. Entre os acontecimentos referentes a essa questão, destacamos que a educação de surdos e cegos teve início pelo fato de a sociedade julgá-los mais “educáveis” do que outras pessoas com deficiências.

Inspirado nas experiências internacionais da Europa e dos Estados Unidos na educação de pessoas com deficiências, o Brasil emerge nesse movimento em dois períodos, segundo Mazzotta (2003): o primeiro se baseia em iniciativas isoladas particulares e oficiais entre os anos de 1854 e 1956; e o segundo em iniciativas

oficiais de 1957 em diante. Nesses períodos, são criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (em 1857), hoje conhecidos como Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), respectivamente, localizados no Rio de Janeiro. A partir desses movimentos, outros estabelecimentos de ensino foram criados no Brasil e atendiam, também, além de cegos e surdos, a pessoas com deficiências físicas e mentais. Algumas dessas instituições são bem conhecidas atualmente, como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), os Institutos Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

Mazzotta (2003) destaca que, a partir de 1957, o Governo brasileiro começa a apoiar o atendimento às pessoas com deficiência e cria, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), com o objetivo de expandir em todo o Brasil o aumento e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Esse centro, ao longo dos anos, sofreu várias transformações. Atualmente, é a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), que faz parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que assume a função de organizar políticas que visam à melhoria da educação e ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Com iniciativas isoladas e governamentais, a educação especial escreve sua trajetória na história educacional brasileira e passa por momentos diversos, como o atendimento em classes e instituições especializadas e a busca pela “cura”<sup>2</sup> de pessoas com deficiência que acabaram por promover, nas instituições escolares, um movimento inverso ao da inclusão, gerando um paradoxo da inclusão/exclusão. A partir de 1980 e, mais fortemente, de 1990, mudanças ocorreram em âmbito nacional acerca da educação especial, principalmente no que diz respeito às legislações que propunham melhorias na educação e apontavam uma proposta de inclusão escolar em vigência atualmente.

---

<sup>2</sup> Por muito tempo a deficiência, observada em seu lado orgânico, ficou sujeita à tentativa de cura, sob tratamentos médicos para a “correção das deficiências”.

Conforme já foi destacado, os surdos, juntamente com os cegos, tiveram a oportunidade de frequentar instituições educacionais antes de pessoas com “outras” deficiências. A história de educação dos surdos é marcada por vários movimentos e conflitos. Sua educação passou por diferentes momentos, como a reabilitação, a reeducação e a tentativa do desenvolvimento oral, ou seja, uma educação pensada a partir da língua dos ouvintes, o que, por muitas vezes, excluía o surdo do contato com o outro.

Segundo Silva (2013), as representações sobre os surdos na atualidade são construídas a partir dos processos históricos dos movimentos surdos e influenciaram as políticas para esses sujeitos. Historicamente, na educação de surdos, o modelo clínico sobressai, gerando tensões para a comunidade surda, comunidade esta que luta para ser reconhecida como linguística e culturalmente diferente dos ouvintes.

Ainda de acordo com a autora, o surdo é o protagonista na luta pelo reconhecimento da Libras, por transformações no modo de ver a surdez, procurando participar de maneira ativa na elaboração de políticas em favor desse grupo. Silva (2013) diz que, para compreendermos os movimentos surdos, é necessário conhecer a história que marca suas vidas, pois essa é essencial para que possamos refletir acerca dos discursos sobre surdez e a maneira como vemos os surdos.

A educação de surdos emerge num contexto do século XIV, em que a educação era destinada aos nobres e promovida por religiosos. Nesse período, houve, na Espanha, a educação de dois nobres irmãos surdos que, dentre outros aspectos, precisavam aprender a falar e confessar oralmente. Essas características de um verdadeiro nobre acentuou ainda mais o caráter de reabilitação e reeducação destinado aos surdos. Os métodos utilizados pelo educador desses surdos que consistiam na datilologia (representação manual do alfabeto), na escrita e na oralização, atraíram outras famílias nobres que tinham filhos surdos. Os surdos que estavam em processo de reeducação eram atendidos em local específico e separadamente, pois havia, naquele momento, uma preocupação em não formar grupos de pessoas surdas. Todavia, o fato de se encontrarem no mesmo local para terem aulas acabou por aproximar os surdos que passaram a utilizar gestos na comunicação entre si.

Durante muitos séculos, a única comunicação reconhecida era a oralização, o que fez com que os surdos fossem submetidos a vários métodos que tinham por finalidade fazê-los falar, o que os sujeitou a situações constrangedoras e humilhantes em frente aos ouvintes, tudo isso com a prerrogativa de que essas pessoas eram “corrigíveis”.

Lopes (2011) diz que o ensino coletivo dos surdos tem seu início em 1760, quando o abade francês Charles de l'Épée funda uma escola pública destinada aos surdos. Tal fato aproximou os surdos, deu visibilidade à surdez e aos surdos como sujeitos educáveis.

Durante muitos anos, a educação de surdos teve como princípios a medicalização e a correção, além da negação da língua de sinais. A medida que as lutas surdas foram resistindo, mudanças nas concepções sobre os surdos, língua de sinais e políticas destinadas a esses sujeitos começaram a emergir.

Após ser perpassada, por muitos anos, pelo silenciamento e exclusão do convívio escolar e com os pares, a educação de surdos atual entra no discurso da educação apontada por Skliar (apud LOPES, 2011) como uma oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas, que perduraram nas últimas décadas, e o reconhecimento político da surdez como diferença.

Para discutir sobre políticas de educação para alunos surdos, há necessidade de abordar conceitos importantes, como o de surdez, Libras e educação bilíngue.

A surdez pode ser vista por vários ângulos. Conforme Lopes (2011, p. 16)

Afirmar que a surdez é uma invenção é dizer que, sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que me permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido. Não há como fazer significações sem que haja conhecimentos, representações sobre o que é ser surdo e o que seja surdez.

Segundo Lopes (2011), a surdez é uma grande invenção. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez e a produzimos dentro de campos discursivos distintos.



Por outro lado, se considerarmos o Decreto nº 5.626/2005, “[...] a pessoa surda é aquela que por ter uma perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. O mesmo Decreto ainda traz a conceituação de deficiente auditivo: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Discorrendo sobre esse documento, Lopes (2011) aponta que ele é ambíguo. Apesar do avanço político em conceituar a pessoa surda a partir de um olhar que se detém no aspecto linguístico e cultural dessas pessoas, o Decreto ainda atrela o surdo à perda auditiva, podendo reforçar o discurso de que o surdo é aquele que não possui a audição.

Por sua vez, Quadros (2003, p. 8) faz um contraponto à concepção clínica que visa à medicalização, ao tratamento e à normatização do surdo e apresenta uma concepção socioantropológica que reconhece a surdez como

Uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de ‘VER’) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a ‘correta’.

Dentro dessa perspectiva, os surdos são concebidos a partir de discursos de viés antropológico, cultural e linguístico. A autora discute sobre o surdo não no lugar da deficiência, mas sim como diferença cultural e linguística, não negando a falta de audição, mas deslocando o olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando estão unidos em busca pelos seus direitos, ou seja, de serem reconhecidos como surdos e não como sujeitos com surdez.

Os movimentos sempre existiram, contudo, no Brasil o movimento em prol de outro modo de olhar para o sujeito surdo – e também de seus direitos – tem como protagonistas as comunidades surdas brasileiras, que estão organizadas em associações e são representadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, com o intuito de defender as políticas linguísticas, a educação, a cultura, a saúde e a

assistência social de comunidades surdas do Brasil com garantia dos seus direitos. A Feneis é uma organização em nível nacional, porém os surdos também se organizam, de forma mais localizada, em suas cidades.

A comunidade surda vê nos movimentos surdos uma possibilidade de caminhada política de resistência às práticas ouvintistas até então hegemônicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais, como também, um espaço de luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais e das identidades surdas (KLEIN, 2005, p. 1).

De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013), as comunidades surdas do Brasil, juntamente com pesquisadores da área da surdez, atentas às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem dos surdos, discutiram a respeito de uma educação bilíngue para essas pessoas. Como resultado de debates, pressões e reivindicações, os movimentos sociais em nosso país impulsionaram a redação e a aprovação de legislações importantes como, especificamente no caso dos surdos, o Decreto nº 5.626/2005.

O referido Decreto trata da educação de surdos, dos modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino, da acessibilidade linguística, ampliando nesse contexto a difusão da Libras.

Para os autores Lacerda, Albres e Drago (2013), já citados, a Libras é de grande importância no processo educativo e na vida cotidiana dos surdos. Alertam que o processo de aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, e a educação depende da linguagem para a construção de conhecimentos. É por meio da Libras que o surdo se constituirá social e culturalmente e agirá na sociedade, transformando-a e sendo transformado por ela, formando sua consciência individual. Apoiando-nos em Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 4), por língua brasileira de sinais entendemos

Uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos. A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer outra língua humana natural. Como as demais línguas orais, ela não é universal; ao longo do território brasileiro, apresenta variações que advêm das características regionais, sociais e culturais de cada lugar. É uma língua autônoma, dotada de gramática específica estruturada nos diversos níveis linguísticos.

A língua de sinais é o meio pelo qual os sujeitos surdos irão se constituir e, quando incorporada pelos espaços educacionais, contribui para um melhor desenvolvimento escolar dos alunos surdos.

Discorrendo sobre a educação de surdos, Skliar (2013)<sup>3</sup> diz que, por mais de cem anos houve práticas de tentativa de correção e normalização dos surdos. Acrescenta que a mudança observada nos últimos anos não está ligada a uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização, mas “[...] o que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.” (SKLIAR, 2013, p. 7).

O autor diz que essas mudanças contribuem para a divulgação de modelos chamados de educação bilíngue e bicultural, além de proporcionar o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez. Para ele,

As limitações na organização de projetos políticos, de cidadania, dos direitos linguísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas, ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente. Em outras palavras, a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural (SKLIAR, 2013, p. 8).

Afirma, ainda, que, pelo fato de a educação de surdos não se atualizar discursivamente, acaba por revelar uma cadeia de significados presentes como: surdos, deficientes auditivos, outros deficientes, educação especial, reeducação e integração. Com isso surgem contrastes binários a partir de oposições como normalidade/anormalidade, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade.

Skliar (2013) também nos chama a atenção para as representações sobre a surdez dentro do contexto educacional, demonstrando um movimento de tensão e encruzilhada entre educação especial e educação de surdos. Por um lado, destaca-

---

<sup>3</sup> O texto usado neste trabalho é uma publicação de 2013, mas a sua primeira edição é de 2001.

se a questão de manter-se ou não nos paradigmas da educação especial, que seria um movimento de tensão e ruptura entre a educação especial e a educação de surdos e, por outro lado, um aprofundamento de práticas e estudos, os estudos surdos<sup>4</sup> que levaria ao rompimento com a dependência da educação especial. Em relação à educação especial, o autor a define

Como um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc., são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão. A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas, ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada (SKLIAR, 2013, p. 11).

Assim, para o autor, há necessidade de um movimento de tensão e ruptura com a educação especial, por acreditar que ela não reconhece aos surdos a possibilidade de múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade etc.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) do MEC/Secadi (2014) coloca em discussão o seguinte questionamento: se os surdos se constituem como uma comunidade linguística, com o direito de decidir como seria a participação da sua língua nos níveis de ensino e com a possibilidade de essa escolha ser a educação bilíngue, por que os documentos do governo relacionam essa escolarização com a educação especial? E aponta que a educação bilíngue de surdos deveria ser retirada da educação especial e estar associada ao setor de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC.

O referido documento ainda ressalta que, diante dos direitos assegurados em lei (como o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira), os surdos deveriam estar ligados a uma educação linguístico/cultural ao invés de uma educação especial. Além disso, para a educação bilíngue de surdos, é necessária a

---

<sup>4</sup> “Os estudos surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação –e não uma apropriação– com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos” (SKLIAR, 2013, p. 30).

criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras como primeira língua pelas crianças surdas, em tempo simultâneo ao que acontece com as crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua. Assim,

A educação bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural e Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (MEC/Secadi, 2014, p. 6).

Além de trazer os objetivos da educação bilíngue (Libras/Português), o documento ainda conceitua essa educação que é entendida como

A escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular da pessoa surda (MEC/Secadi, 2014, p. 6).

A respeito do ensino de Libras, o Relatório diz que envolve aspectos linguísticos, socioculturais e históricos e que a aquisição da linguagem da criança surda envolve a Libras por ela ser adquirida de forma espontânea e natural. Ressalta que, na educação bilíngue, é necessário prever espaços para a aquisição dessa língua, cujo ensino precisa envolver interação, conversação, contação de história, entre outros, e que a educação infantil deve prever esses momentos e também contar com profissionais fluentes em Libras. Além disso, essa língua deve ser inserida no currículo escolar.

Para Drumond (2017), o bilinguismo surdo faz parte de um universo sociolinguístico do nosso país, que é denominado “minorias linguísticas do Brasil”, e a educação desses sujeitos está mais próxima de linhas de estudos em educação do que a educação especial. Afirma também que o modelo bilíngue dentro da escola significa não somente uma mudança ideológica como também deve ser uma mudança metodológica e das estratégias pedagógicas.

O aluno surdo é um sujeito que apresenta identidade, cultura, língua própria e inteligência visual. Assim, “[...] somente com uma base linguística sólida é possível o aprendizado da escrita e a assimilação de conhecimentos, o que se faz por meio de trocas simbólicas com o meio” (DRUMOND, 2017, p. 45).

A autora ressalta, ainda, a complexidade em definir educação bilíngue, pois muitos programas com esse propósito de educação estão baseados em duas línguas no contexto escolar, como a Libras e o português escrito no caso dos surdos. Todavia, acabam por seguir somente uma língua de instrução que, na maioria das vezes, não é a língua nativa. Em relação à complexidade na definição de educação bilíngue, Drumond (2017, p. 46) diz que “[...] depende de vários fatores que ficam além dos limites da escola, porque inclui elementos como a compreensão dos processos sócio-históricos de dada sociedade, sua ideologia, sua política, além de interesses individuais e coletivos”.

Skliar (1999) afirma que a proposta de educação bilíngue para surdos é uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e é, também, um reconhecimento político da surdez como diferença. Além disso, para o autor educação bilíngue é muito mais ampla que o domínio de duas línguas, portanto “Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o ‘político’ entendido como histórico, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (SKLIAR, 1999, p. 7).

Ele ainda diz que é necessário indagar sobre três questões que estão relacionadas: as relações entre a pedagogia atual e a educação bilíngue para os surdos, o sentido do “bilíngue” e os diferentes projetos políticos que se dizem bilíngues para os surdos.

Para o autor citado, a escola moderna contribui para uma sociedade dividida e fragmentada e não reflete a ideologia dominante, mas a constitui e, nesse contexto, a educação bilíngue está sujeita aos princípios modernos de ensino. Assim, é preciso consistência política para entender a educação de surdos como uma prática de direitos humanos.

Outro ponto de destaque para Skliar (1999) é a necessidade de revisar os projetos bilíngues em andamento e suas relações com as representações acerca da surdez e os surdos que atravessam os discursos e os dispositivos pedagógicos da educação bilíngue, ou seja, é necessário que se reconheça politicamente a surdez como diferença. Para ele o discurso da deficiência mascara a questão política da diferença. Nesse discurso, a diferença é conceituada como diversidade, que é variante de um projeto hegemônico de normalização.

A educação bilíngue para surdos pode, também, estar fixada ao discurso da deficiência, se as suas estratégias pedagógicas e os seus discursos permanecem no âmbito da educação especial. A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política. Nesta direção, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na educação especial, mas como um 'paradigma oposicional' (SKLIAR, 1999, p. 12).

Segundo Vieira-Machado (2013), para falar de educação bilíngue, é necessário retomar conceitos históricos, políticos, sociais e linguísticos, pois há uma minimização do conceito de educação bilíngue como elaborada para aquele que tem duas línguas.

Para ela, com a lei de Libras (nº 10.436/2002), os saberes existentes começaram a ser questionados, ou seja, toda experiência com a oralidade passa a ser revista e novas práticas, novas visões surgem na tentativa de superar velhas concepções. Com isso, o lugar do professor especialista passou a ser questionado de forma que gerou a necessidade de se repensar a sua formação para atuar nesse espaço.

A crítica, segundo a autora, está nas práticas oralistas de profissionais que não aceitam as mudanças, os novos saberes e constituem um movimento de resistência aos cursos de Libras que lhes são ofertados que não dão conta da complexidade da educação bilíngue nem da fluência em Libras.

Vieira-Machado (2013) ressalta que, com a ruptura teórica relacionada com as mudanças na educação de surdos, a formação de professores de surdos vai ganhando novos rumos e, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5626/2005, as políticas linguísticas para surdos vêm conquistando espaço.

No referido Decreto, há a menção de dois novos profissionais para a educação: o professor bilíngue e o professor de português, como segunda língua. De acordo com a autora, bem como em todas as novas profissões, estas também ficam na pendência de serem constituídas, mesmo com a emergência da participação desses profissionais nas instituições com alunos surdos.

Além disso, Vieira-Machado (2013) aponta alguns desafios do nosso tempo quando se refere à educação de surdos: formar os novos profissionais necessários para o espaço escolar (professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras e o professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua); cuidar para que a Libras não seja vista como algo lindo e exótico que agora ganha espaço no projeto de inclusão, sem levar em consideração seu real significado e a capacitação mínima dos profissionais para apenas atender às garantias legais.

A autora ainda destaca alguns pontos de tensão na formação do professor de surdos que, para atuar no AEE, basta ter formação continuada a distância para todas as deficiências, de modo geral. Outro ponto de tensão é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define o público-alvo da educação especial e classifica os alunos surdos como “alunos com deficiência”. Essa classificação é criticada pela comunidade surda que se afirma como sujeito com uma língua diferente e considera que sua educação deve estar relacionada com os estudos surdos e não com a educação especial. Também defende que a Libras deve ser parte da escola no dia a dia e não só em alguns momentos criados pelo AEE. Assim,

O AEE acaba criando um não funcionalismo da própria sala de aula regular já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras. O aluno surdo continua excluído de todo o processo educativo, na própria política nacional inclusiva (VIEIRA-MACHADO, 2013, p. 120).

Contudo, a autora aponta outra possibilidade de formação, que seria por grupos de professores de surdos que, por meio de redes de conversações, pudessem pensar/repensar as práticas bilíngues a partir de suas experiências.



Stumpf (2008) acredita que são necessárias mudanças estruturais para que haja uma inclusão ética. Para além da crítica, considera que o momento é de propor a construção de alternativas pedagógicas e aponta opções de mídias e tecnologias para a pedagogia surda como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação escrita ou visual e interação social dos sujeitos envolvidos, como a utilização de vídeos, DVD, blog, TV, entre outros, que irão auxiliar na educação desses alunos como mais uma ferramenta.

Porém, a autora destaca as dificuldades na inclusão desses alunos: a falta de professores surdos; o pouco domínio dos professores ouvintes da Libras; a dominância dos estereótipos da deficiência no ambiente escolar, que configura falta de oportunidade para crianças surdas. Com isso, desenvolvem-se identidades fragmentadas e contraditórias, tendo baixa acessibilidade aos conhecimentos propostos.

Para Stumpf (2008, p. 25), o que acontece na prática está longe de atender às indicações das legislações nacionais para a educação de surdos: “As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles”.

Nesse contexto, a Libras aparece pouco e de maneira desfigurada. Um único professor não consegue falar duas línguas ao mesmo tempo, o que compromete o processo de inclusão que não tem reais condições para sua efetivação. Além disso, são necessários ajustes curriculares especiais para esses alunos e uma pedagogia que apresente a surdez como uma experiência visual.

O surdo nesse espaço tem dificuldade de conhecer sua questão linguística e seu pertencimento cultural, comprometendo a constituição da sua subjetividade ou o chamado processo de humanização, que é formado a partir das relações que o sujeito vai tendo com outras pessoas e com outras subjetividades. Stumpf (2008) propõe uma grande mudança nas escolas: que todas as crianças ouvintes tivessem o aprendizado da língua de sinais, por acreditar que a educação bilíngue não é só para surdos.

Apresentamos neste item alguns conceitos, como o de surdez, ora atrelado à falta da audição e ora ao sujeito diferente cultural e linguisticamente; a Libras como essencial para o desenvolvimento do surdo e a educação bilíngue de surdos que se constitui de um lado, está vinculada à educação especial e, por outro lado, a uma defesa para que ela seja incluída em políticas linguísticas. Nesse sentido, é preciso compreender as tensões em que os conceitos apresentados estão envolvidos. Acreditamos que a reflexão acerca de tais conceitos se torna relevante ao passo que a maneira como os enxergamos acaba por influenciar as elaborações de políticas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de escolarização dos surdos.

É necessário, portanto, um diálogo permanente sobre questões relativas à surdez no que diz respeito à elucidação de dúvidas sobre o ensino para crianças surdas. Cabe, inicialmente, uma discussão sobre as questões: o que seria de fato uma educação bilíngue? O que tem essa educação por trás de um ensino meramente da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, visto que educação bilíngue é muito mais ampla do que isso?

Torna-se relevante, também, entender quem é esse sujeito surdo, quais suas especificidades e quais as possibilidades de trabalho que contribuem para seu desenvolvimento. E também compreender a Libras como constitutiva do sujeito surdo e de sua aprendizagem, abortando práticas com uma lógica ouvinte.

Acima de tudo, ressaltamos a importância de considerar esses sujeitos como crianças com todas as possibilidades de desenvolvimento, assumindo-as como sujeitos que se constituem com uma língua diferente da língua oral, ou seja, por meio da Libras. Assim, sua educação deve estar ligada às esferas linguísticas e, conseqüentemente, rompendo com a educação especial, permitindo, assim, que condições para o seu desenvolvimento e aprendizado sejam oportunizadas à medida que seja respeitada sua diferença linguística.

### 2.3 ORIENTAÇÕES OFICIAIS EM NÍVEL NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Muitos são os documentos que regem a educação brasileira e, dentre eles, os que englobam a educação de surdos. Vivemos atualmente o paradigma da inclusão educacional, que também é assegurada por meio de legislação, mas que, no entanto, merece que problematizemos sua efetiva prática e seus desafios e tensões. A escolarização de alunos surdos faz parte dessas tensões e torna-se um desafio oferecê-la com qualidade, de modo que atenda às especificidades desses alunos.

Por um lado, temos uma concepção de educação inclusiva defendida pela Resolução CNE/CEB nº2/2001 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que relaciona a educação de surdos com a educação especial, e, por outro lado, temos uma educação de surdos defendida pelo movimento surdo, a qual almeja que essa educação não esteja vinculada à educação especial e que garanta a acessibilidade linguística desses alunos dentre outros aspectos inclusos no Decreto nº 5.626/2005, que foi resultante de vários debates e reivindicações de movimentos sociais e dos surdos.

Abordaremos alguns aspectos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a PNEE (2008) e o Plano Nacional de Educação atual, com o intuito de expor as disposições desses documentos, mas, ao mesmo tempo, buscando problematizar a educação que é possibilitada aos alunos surdos nesse contexto.

Apoiando-se em algumas orientações da Declaração de Salamanca, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 institui diretrizes para a educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.<sup>5</sup> O atendimento aos alunos no âmbito escolar, que conta com serviços de educação especial, deve ser assegurado desde a educação infantil. As instituições de educação devem garantir matrícula a todos esses alunos, organizar-se para atender às suas necessidades e assegurar condições para que tenham uma educação de qualidade.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado na época.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu art. 3º, define a educação especial, modalidade da educação escolar como:

Um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2011).

O documento ainda traz que a responsabilidade pela educação especial, no que se refere a recursos humanos, materiais e financeiros, para viabilizar e sustentar a educação inclusiva, é dos sistemas de ensino.

A resolução, em seu art. 4º, aponta que a educação especial, como modalidade da educação básica, considera a subjetividade de cada aluno e, dentre outros aspectos, deve assegurar “[...] o reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades” desses estudantes. Define como educandos com necessidades educacionais especiais alunos que, durante o processo educacional, apresentem

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...].
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2011).

O atendimento a esses alunos, de acordo com a resolução, deve ocorrer em classe comum de ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. Esse atendimento deve contar com professores da classe comum e da educação especial, capacitados e especializados para atender às demandas desses alunos. O currículo deve ser flexível e adaptado. As metodologias de ensino bem como os recursos didáticos devem ser diferenciadas e as avaliações adequadas ao desenvolvimento dos alunos. O documento, em seu art. 8º, ainda descreve os serviços de apoio pedagógico especializado que devem ser realizados em classes comuns, os quais devem contar com

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2011).

Além do apoio nas classes comuns, a Resolução ainda discorre a respeito do apoio pedagógico em salas de recursos, nas quais o professor especialista em educação especial deve realizar a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos para o atendimento aos alunos da educação especial.

O art. 12 da Resolução determina que os sistemas de ensino devem assegurar

A acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2011).

O documento ainda estabelece que deve ser assegurada aos educandos com dificuldades<sup>6</sup> na comunicação e sinalização, a acessibilidade aos conteúdos curriculares por meio do sistema Braille e de Libras, sendo facultativa às famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada.

Não podemos deixar de destacar a importância dessa Resolução para a educação inclusiva. No que diz respeito aos surdos, destacamos que, apesar de não serem mencionados explicitamente, estão englobados nas disposições do referido documento, no que tange à possibilidade de acesso à Libras e à presença de professor-intérprete. Esse é um documento que antecede a legislação específica da Língua Brasileira de Sinais.

O que nos chama a atenção no documento citado é o fato de os surdos não serem mencionados de maneira explícita, bem como sua educação não ser detalhada de forma que possamos pensar em práticas pedagógicas que garantam que suas

---

<sup>6</sup> Termo utilizado na Resolução.

necessidades sejam atendidas e que sua aprendizagem seja efetiva. Além disso, sua educação está vinculada à educação especial assim como em todos os documentos norteadores da educação de surdos, que não atendem, de maneira igual, às reivindicações da comunidade surda que almeja uma educação pautada pela diferença linguística por se considerarem sujeitos deferentes linguisticamente e não deficientes.

É importante destacar, também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), que é um documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, que objetiva acompanhar “[...] os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p. 1). O documento surge a partir de uma retomada de política de educação especial delineada em anos anteriores e de seu impacto na educação de crianças e jovens com deficiência e altas habilidades/superdotação.

A política apresenta em seu texto os “marcos históricos e normativos” acerca da trajetória da educação especial/inclusiva no Brasil, ressaltando que a educação historicamente foi/é excludente e reprodutora dos interesses das classes dominantes e que, com a democratização da educação, fica evidente o paradoxo da exclusão/inclusão. O documento também mostra que o Brasil, por muito tempo, ficou sem uma política de acesso universal de educação.

#### A PNEE tem como objetivo

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10).

O documento define como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e indica que a educação especial deve estar articulada

com o ensino comum. Destaca como alunos com deficiência “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 11).

O que nos chama a atenção na PNEE/2008 é que, além de a educação de surdos estar ligada mais uma vez à educação especial, eles estão incluídos no grupo dos alunos com deficiência, evidenciando que esses estudantes não são reconhecidos como sujeitos linguisticamente diferentes, tendo um recorte de sua cultura e identidade e com uma educação que ainda dispõe de práticas ouvintes.

A partir das definições do público-alvo da educação especial, o documento traz as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que considera a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e que oferta o atendimento educacional especializado, bem como dispõe de materiais necessários para tal atendimento. Esse atendimento precisa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que garantam a participação dos alunos e que considerem as suas especificidades. O atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas e modalidades da educação básica, com oferta obrigatória dos sistemas de ensino e realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado.

As atividades desenvolvidas no AEE devem ser diferentes das atividades da sala de aula comum e não devem substituí-las. Esse atendimento deve estar articulado à proposta educacional do ensino comum e deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos no intuito de garantir a autonomia e a independência na escola e fora dela. Constata-se que o AEE se constitui na base da proposta de educação especial da PNEE (2008).

A respeito do atendimento educacional especializado, Kassab e Rebelo (2013) afirmam que ele, hegemonicamente, teve dois espaços na história da educação especial brasileira, as classes especiais e as instituições especializadas e que tais espaços foram se constituindo entre a iniciativa privada e a pública. Além disso, as

autoras destacam que esses espaços foram alvo de crítica por se constituírem separadamente das escolas comuns e que muitos tinham como intuito a habilitação/reabilitação dos alunos e serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública.

Para as autoras, a história do atendimento especializado, no que se refere às classes especiais e às instituições especializadas, merece críticas por ser de caráter segregador. Ressaltam que na atualidade nos encontramos

[...] diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas (KASSAR; REBELO, 2013, p. 39).

Desde a implantação da PNEE (2008), o AEE tem sido alvo de questionamentos que se referem aos seus sentidos, à maneira como ele se articula com os processos de escolarização, às práticas pedagógicas que ocorrem nesse atendimento e aos locais onde ele deve ocorrer (KASSAR; REBELO, 2013). Esse atendimento é um desafio para as instituições de ensino, de modo a oportunizar uma educação de qualidade aos alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com a PNEE (2008), a inclusão escolar tem início na educação infantil e o atendimento educacional especializado, do nascimento aos três anos, deve organizar-se por meios de intervenção precoce, que tem como objetivo melhorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem juntamente com os serviços de saúde e assistência social.

Ressaltando que os bebês e as crianças com comprometimento no desenvolvimento<sup>7</sup> necessitam de atenção especial de modo que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, Oliveira e Padilha (2013) problematizam o conceito de intervenção precoce e afirmam a necessidade de projetos educativos especialmente dirigidos a eles, para além de uma perspectiva fragmentada.

---

<sup>7</sup> As autoras usam esse termo, por considerarem “[...] as peculiaridades do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e, diante disso, as diferentes visões em relação às possibilidades de diagnóstico de algumas deficiências ou transtorno globais do desenvolvimento” (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 199).



Apontam, ainda, a importância da articulação entre Educação, saúde e assistência social, buscando atender às demandas das crianças e das famílias, cada uma dessas áreas dentro de sua esfera de atuação e de suas responsabilidades. Sendo assim, é o ambiente que se altera para viabilizar a inclusão dessas crianças.

As autoras também chamam a atenção para o cuidado com as concepções e ações da intervenção precoce que vêm de uma perspectiva de educação compensatória e de treinamento das habilidades.

No que diz respeito ao currículo na educação infantil, Oliveira e Padilha (2013, p. 214) apontam para a necessidade de se repensar a ideia de “adaptações curriculares”:

De um olhar diferenciado para o atendimento das crianças de zero a três anos com comprometimentos no desenvolvimento. Para a efetiva inclusão dessas crianças na Educação Infantil, entendemos que não se trata, apenas, de “promover adaptações curriculares”, produzir formas apropriadas de participação de crianças com deficiência, ensinar Libras ou Braille. A educação e o cuidado dessas crianças, visando ao seu desenvolvimento integral, implicam um conjunto de ações que envolvem a atenção e os cuidados com: a alimentação, o sono, o banho e a higiene, o corpo e o movimento; promoção de condições de interação qualificadas com outras crianças e adultos; a exposição dessas crianças a situações que estimulem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, da imaginação e de um modo de diferenciação do outro e de construção do eu, que seja marcado pelo sentimento de inserção cultural [...].

Entendendo a complexidade do atendimento especializado para crianças da faixa etária mencionada e que ultrapassa os limites da educação especial, concordamos com as autoras no que tange ao atendimento a essas demandas. Consideramos que é necessário promover condições para o atendimento dos bebês na educação infantil no que se refere: à quantidade de vagas, que não corresponde à demanda das famílias; às instalações físicas; às quantidades de profissionais suficientes e qualificados para esse trabalho e à uma prática educativa que articule o cuidado e a educação de maneira indissociável.

Retomando a fala de Oliveira e Padilha (2013), enfatizamos suas proposições a respeito das interações qualificadas e oferta de situações que estimulem o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ressaltamos também a extensão dessas proposições às crianças de quatro e cinco anos, sobretudo as surdas. Para a

extensão nas interações e no desenvolvimento da linguagem, é crucial, nesse contexto, que a Libras possa circular por todo o ambiente da educação infantil e perpassar todas as vivências e elaborações dessas crianças.

De acordo com a PNEE (2008), a inclusão dos surdos deve ocorrer por meio da educação bilíngue (Libras/língua portuguesa). O ensino escolar deve se desenvolver tendo língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e em Libras. Além disso, deve oferecer serviços de tradutor/intérprete e ofertar o ensino de Libras para os demais alunos da escola. Sempre que possível, o aluno surdo deve estar com outros surdos nas turmas comuns na escola regular. Profissionais especializados no ensino de Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita devem realizar atendimento educacional especializado. Fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de disponibilizar as funções do instrutor, tradutor/intérprete.

No entanto, apesar de a PNEE/2008 dispor a respeito da presença do instrutor, tradutor/intérprete, ela não garante que esses profissionais tenham que ser falantes da Libras, pois, como já citado nesta pesquisa, os municípios têm dificuldade de contratar profissionais que possam possibilitar uma educação de qualidade para os surdos, visto que a qualificação mínima exigida não é suficiente para que os profissionais aprofundem seus conhecimentos na língua (VIEIRA-MACHADO, 2013).

Podemos notar que as políticas educacionais e legislações pensadas para as pessoas com deficiência efetivaram-se recentemente e depois de muitos diálogos, lutas e conflitos em favor de uma educação inclusiva para que a educação desses sujeitos fosse reconhecida e assegurada. Da mesma forma ocorreu com os surdos. Após muitos movimentos, passou-se a defender uma educação bilíngue, que respeitasse as especificidades desses sujeitos. Todavia, para essa educação bilíngue, é necessário que se reconheça a língua de sinais como língua oficial para que ela faça parte do contexto educacional desses alunos.

O reconhecimento da Libras só ocorreu por meio da Lei nº 10.436, no ano de 2002. Como língua brasileira de sinais, entende-se “[...] a forma de comunicação e

expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico” (BRASIL, Lei 10.436, 2002). Além de reconhecer a Libras como língua oficial brasileira, essa lei garante a inclusão da Libras nos Cursos de Formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (médio e superior). A referida lei ainda determina que a língua brasileira de sinais não poderá substituir a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

É por meio da Libras que o surdo se constitui cultural e socialmente, agindo na sociedade, sendo transformado e transformando-a. Assim sendo, o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira é de grande importância para os surdos, todavia seu reconhecimento legal por si só não garante que a Libras seja difundida, bem como o reconhecimento de que os surdos são linguisticamente diferentes dos ouvintes e não deficientes.

Em relação à Libras como disciplina curricular, esse Decreto se diferencia da Lei nº 10.436/2002, pela ampliação do ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória para todas as licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, e no Curso de Fonoaudiologia, em todas as instituições de ensino, sejam públicas, sejam privadas. Também deve ser disciplina optativa para os demais cursos de educação superior e profissional.

O Decreto ainda determina o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Em seu art. 4º, diz que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas “Acesso à comunicação, à informação, à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior” (BRASIL, 2005).

O atendimento educacional especializado deve ser garantido por meio das instituições que precisam, dentre outras ações, ofertar o ensino de Libras e da língua portuguesa, como segunda língua, para os alunos surdos, obrigatoriamente, desde a educação infantil. Além de contar nas escolas com professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa e professor para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os alunos surdos.

Cabe também às instituições garantir o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos nas salas de aula, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização, desde a educação infantil. Além disso, em relação às avaliações dos alunos surdos, as instituições devem, de acordo com o art. 14, § 1º,

[...] VI- adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;

VII- desenvolver e adotar mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Também, conforme o art. 16 do Decreto nº 5.626/2005, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva a modalidade oral da língua portuguesa, de preferência no contraturno da escolarização e integrada entre as áreas da saúde e educação. Deve ser opção da família ou do próprio aluno essa modalidade.

Em seu art. 22, o Decreto determina que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica garantam a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas e classes de educação bilíngues, que atendam tanto a alunos surdos quanto a ouvintes e que garantam, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, professores bilíngues. As escolas ou classes bilíngues são aquelas nas quais a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita sejam utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. O AEE também é garantido para os alunos surdos a partir da educação infantil e deve acontecer no contraturno.

Muito se fala atualmente de educação bilíngue, entretanto muitas são as dúvidas de como essa educação deve ocorrer de modo que seja assegurada aos alunos surdos uma educação de qualidade que atenda às suas especificidades. Vale ressaltar que, apesar de o documento propor uma educação bilíngue para surdos, ele não dá conta de atender à complexidade dessa educação, que é muito mais que a garantia legal da Libras e do português escrito no processo educacional dos surdos. Como aponta Skliar (1999, p. 7), a educação bilíngue é muito mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. O autor defende uma “[...] proposta de educação bilíngue para surdos como oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e reconhecimento político da surdez como diferença”.

Lodi (2013) analisa os diferentes sentidos da educação bilíngue e de inclusão na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/05. A autora faz uma breve contextualização histórica dos documentos analisados e aponta a Política, tendo por base os princípios da democratização da educação, sendo influenciada por diversos documentos internacionais e nacionais e o Decreto que foi motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos.

Lodi (2013) destaca que o Decreto entende a educação bilíngue para surdos como uma questão social, envolvendo a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa numa relação intrínseca em que os aspectos culturais são determinantes e determinados por uma dessas línguas. Já a Política compreende a educação bilíngue reduzidamente à presença de duas línguas (Libras e Português) dentro da escola, sem que seja possibilitado ao aluno surdo assumir o lugar a que pertence, mantendo o português de forma hegemônica nos processos educativos.

Lodi (2013) ressalta que a Política compreende que os processos educacionais dos alunos surdos são de responsabilidade da educação especial, enquanto o Decreto, em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, defende uma educação bilíngue, definindo os espaços em que ela deve se desenvolver. Além disso, há divergências no que diz respeito ao ensino de Libras, pois a Política, segundo a autora, não discute como garantir a aprendizagem das crianças surdas em Libras. Essa língua ainda deve ser ensinada. Dessa forma, no texto da Política, a Libras adquire um caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico.

Para Lodi (2013), observa-se que há um embate entre os sentidos da educação bilíngue para surdos na PNEE e no Decreto nº 5.626/05. A Política mostra inconsistências e um olhar que não se desloca do plano discursivo para a educação de surdos. Assim, é inevitável o distanciamento entre a Política e o Decreto, mostrando a impossibilidade de a Política estar em diálogo com as reivindicações das comunidades surdas do Brasil.

Não podemos, portanto, olvidar que educação bilíngue é muito mais ampla que apenas garantir a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda

língua. Educação bilíngue é uma oposição às práticas ouvintes, uma luta pelo reconhecimento da surdez como diferença e é mais que uma mudança ideológica, mas requer mudanças metodológicas e das estratégias pedagógicas.

Além desses documentos, o Brasil também conta atualmente com o PNE, que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante a sua vigência (2014 a 2024). O PNE atual possui 20 metas e cada uma delas é composta por estratégias. A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do PNE de disposição transitória para uma exigência constitucional que deve ser feita a cada dez anos. Assim, os planos estaduais, distrital e municipais devem ser elaborados de acordo com o PNE.

A educação especial ganha ênfase na Meta 4 que pretende:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Além disso, destacamos algumas estratégias que deverão viabilizar o cumprimento dessa meta, tais como:

- promover a universalização do atendimento escolar de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- implantar sala de recursos multifuncionais e promover a formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE);
- garantir o AEE em sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados nas formas complementar ou suplementar;
- fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, visando à promoção do ensino e aprendizagem;

- definir indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que atendem aos alunos público-alvo da educação especial;
- incentivar cursos de formação;
- promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público.
- acompanhar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Especificamente sobre a educação de alunos surdos, as estratégias são:

- garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de Leitura para cegos e surdos-cegos;
- apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guia-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016) apontam que há, no Brasil, um descompasso entre as intenções políticas e as ações efetivas que visam a universalizar a educação para todos e superar os péssimos indicadores de qualidade na educação. A respeito da Meta 4 do Plano Nacional de Educação citado, os autores dizem que muito se debateu sobre o investimento público na educação escolar e que a defesa da escolarização de alunos público-alvo da educação especial nas redes regulares de

ensino coloca em questão as possibilidades da perspectiva assistencialista do Estado moderno para minimizar a exclusão social e econômica de grande parte da população.

Além disso, ressaltam que a Meta 4 “[...] evidencia inúmeros aspectos de interdependência funcional entre o público e o privado que ainda marca tão profundamente a percepção de direito social em território brasileiro” (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p. 521) e apontam que essa relação é própria da sociedade capitalista em que o público tende a atender aos interesses privados.

O Plano Nacional, apesar de citar os surdos, discorre sobre sua educação em poucos momentos e não detalha a maneira como ela deve acontecer e, por ser um documento que serve de suporte para os planos municipais, é imprescindível que ele traga a educação de surdos com mais ênfase, visto a especificidade dessa educação.

A partir desse documento, os Estados e Municípios o interpretam e organizam seus Planos de Educação. Entretanto, Machado (2006) diz que a inclusão escolar, por mais bem elaborada que seja, demonstra muitas dificuldades em sua implantação nas unidades de ensino. Sendo assim, mesmo com a garantia legal gerada pela política educacional atual, os alunos surdos ainda se encontram à margem da escola.

O autor ainda diz que, para o surdo, o processo educacional se torna superficial na escola regular, ao passo que esta os limita a estar fisicamente no espaço escolar com modelos pedagógicos ainda de cunho clínico, oralista e assistencialista na educação de surdos, com processos discriminatórios e violentos da ideologia oral.

Nesse contexto educacional, o surdo está inserido em programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por estes, sem ter participação e sem que seu modo de viver, ou seja, sua cultura, sua língua, suas necessidades e interesses sejam considerados. Assim, se comparadas com as das ouvintes, as condições de apropriação do saber oferecidas aos alunos surdos são desiguais, não sendo



viabilizadas condições capazes de possibilitar o seu pleno desenvolvimento, segundo Machado (2006).

A inclusão exige, então, uma ruptura no atual sistema educacional, pois é

Um discurso que impressiona positivamente, à primeira vista – afinal, trata-se de processos generosos, que visam incluir os que foram sempre excluídos -, muitas vezes esconde uma poderosa rede ideológica de homogeneização, que perversamente exclui com as mesmas forças e sob os mesmos princípios que proclamam a inclusão (MACHADO, 2006, p. 69).

A educação de surdos, nesse contexto “inclusivo”, representa um equívoco, do ponto de vista da abordagem bilíngue, pois acentua as dificuldades de ordem linguística, sociopolítica e cultural, segundo Machado (2006). A escola não tem oferecido aos surdos condições necessárias para que eles construam o conhecimento. Portanto, é fundamental assegurar

A Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino; a capacitação dos professores nessa língua e na cultura surda; a proposição de um currículo que contemple as especificidades do aluno surdo e sua cultura; o estudo das línguas, utilizando-se o método contrastivo entre os sistemas linguísticos, critérios de equivalência entre os sistemas linguísticos (Libras – Português) nas correções escritas na língua portuguesa e a abertura de espaço para a organização da comunidade surda e para as manifestações culturais dessa comunidade (MACHADO, 2006, p. 71).

Segundo o autor, mesmo que essas condições ainda não sejam suficientes, elas podem ser viabilizadas nas escolas oportunizando que os alunos surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional.

Podemos observar que as mudanças de paradigmas e lutas de movimentos isolados ou coletivos e oficiais asseguraram o direito à educação para as pessoas com deficiência. A partir desse contexto, outras questões surgem para reflexão. Com o direito do acesso ao ensino, o número de matrículas de alunos com deficiência aumentou significativamente nas escolas brasileiras, todavia precisamos discutir sobre como essa educação está sendo ofertada, se os meios possibilitados realmente garantem a efetiva inclusão, de modo a respeitar as especificidades e promover uma educação de qualidade.

É certo que as legislações e os diálogos estabelecidos merecem ser ressaltados devido à sua importância no cenário educacional de nosso país. Sobretudo, muitos são os desafios encontrados nesse processo de inclusão educacional, que perpassa desde as condições materiais, de trabalho, de profissional qualificado, entre outros desafios presentes nas escolas. Além disso, torna-se necessário conhecermos o processo do desenvolvimento infantil para que as ações pedagógicas sejam pensadas.

### **3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

Para discorrer sobre as propostas educativas para a inclusão da criança surda na educação infantil em municípios da Grande Vitória, é necessário compreendermos como se dá o desenvolvimento infantil de modo que essas propostas levem em consideração as especificidades do seu desenvolvimento.

A educação de crianças surdas na rede regular de ensino faz parte do cumprimento de legislações nacionais, especialmente a partir de 2002, com a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como uma língua brasileira, e com o Decreto nº 5.626/10, que “garante” o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos desde a educação infantil, com professor bilíngue e currículo adaptado às suas necessidades, bem como o ensino da Libras.

Além disso, a escolarização dessas crianças faz parte de um contexto “global” da universalização da educação e de uma educação para todos (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). A educação especial, numa perspectiva de educação inclusiva, ganha destaque em 2008, ao ser considerada como uma modalidade que deve perpassar todos os níveis de ensino. Outra questão que merece destaque nas políticas educacionais é a obrigatoriedade da educação básica para crianças a partir dos quatro anos de idade, segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Apesar de termos, no cenário mundial e nacional, várias políticas dedicadas ao acesso à educação desde a educação infantil, incluídas as crianças público-alvo da educação especial, é relevante refletir se tais políticas garantem a permanência, a qualidade do ensino e o desenvolvimento desses alunos.

Estudos desenvolvidos na área (CÔRTEZ, 2012; VIEIRA-MACHADO, 2013) destacam a necessidade de uma melhor formação de profissionais que trabalham com as crianças surdas na educação infantil e a importância de práticas que, de fato, sejam bilíngues, levando em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil e, nesse caso, o desenvolvimento da criança surda, de acordo com a singularidade do aprendizado de sua língua.

Sendo assim, apoiamo-nos nas obras de Vigotski<sup>8</sup> (1997, 1999) e Vigotski e Luria (2007), que discorrem sobre a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. A teoria destaca que o sujeito se constitui nas relações sociais em que o desenvolvimento implica a relação com o outro e a mediação da linguagem, a qual, além de meio comunicativo, faz parte da constituição do pensamento.

Para investigar o desenvolvimento infantil, Vigotski tomou como referência o materialismo histórico e dialético, em que o fenômeno em foco deve ser estudado como processos em mudanças e em movimento. O seu método de investigação é de base marxista e se propõe a ir à gênese do objeto de investigação: no caso das pesquisas do autor, um dos principais focos de estudo foi a origem das funções psicológicas superiores.

No estudo dessas funções, Vigotski apontou o papel fundamental da coletividade e da cultura: é na relação com outras pessoas que a criança se apropria da cultura e se constitui a si própria como um membro dessa coletividade.

Vigotski defende que a origem das funções psicológicas superiores é de natureza mediada, o que está de acordo com a concepção materialista dialética de mudança histórica. Para ele, a apropriação da cultura acontece em duas etapas: no plano interpsicológico e no intrapsicológico. Ainda de acordo com o autor,

Ao se transformar de interpsíquica em intrapsíquica, não se converte imediatamente em um processo interno de comportamento. Segue existindo durante bastante tempo e mudando a forma externa de atividade antes de passar definitivamente ao interior. Para muitas, este estado do signo externo se mantém para sempre como estado final de desenvolvimento. No entanto, outras funções avançam mais em seu desenvolvimento e gradualmente se converte em funções internas. Adquirem esse caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. E, de novo, sua transferência ao interior vai acompanhada de mudanças nas leis que regem sua atividade ao ser incorporada a um novo sistema regido por novas leis (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 67, tradução nossa)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Optamos por utilizar neste estudo a grafia padrão do nome do autor (Vigotski). Todas as obras que foram utilizadas estão nas referências bibliográficas e contam com a grafia que foi utilizada em cada uma delas.

<sup>9</sup> Al transformarse de inter-psíquica en intra-psíquica, no se convierta inmediatamente en un proceso interno de comportamiento. Sigue existiendo durante bastante tiempo y sigue cambiando como forma externa de actividad antes de pasar definitivamente al interior. Para muchas funciones este estadio del signo externo se mantiene para siempre como estadio final de desarrollo. Otras funciones sin embargo avanzan más en su desarrollo y gradualmente a convertirse en funciones

A inserção da criança na cultura permite a apropriação de um componente essencial ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores: a linguagem, um sistema de signos que é criado e transmitido socialmente. À medida que a linguagem é apropriada pela criança, ela se torna base para o desenvolvimento do pensamento – assim, linguagem e pensamento constituem-se mutuamente.

Vigotski e Luria (2007) criticam a concepção que considera o desenvolvimento infantil como um simples desenvolvimento orgânico, ou seja, como um mero fenômeno de crescimento. Para os teóricos, os processos de desenvolvimento apresentam transformações complexas que não resultam da ideia somente do desenvolvimento orgânico. Sobre o desenvolvimento da criança, Vigotski (1995, p. 141) diz:

Trata-se de um complexo processo dialético que se diferencia por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou a transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação..<sup>10</sup>

Vigotski e Luria (2007) abordam as diferenças entre a inteligência animal e a humana e dizem que os processos intelectuais superiores caracterizam o ser humano. Os autores apontam que o uso de instrumentos e signos, embora muitas vezes eles sejam tratados separadamente, não é isolado, pois há relações genéticas e estruturais entre eles. Para os autores, o grande momento genético que ocorre no desenvolvimento individual se produz a partir do momento em que as formas puramente humanas da inteligência prática e dos rudimentos de linguagem se unificam, então essas linhas do desenvolvimento, que até então estavam separadas, interconectam-se e surge o pensamento verbal.

---

internas. Adquieren pues ese carácter de procesos internos como resultado de un desarrollo prolongado. Y, de nuevo, su transferencia al interior va acompañada de cambios en las leyes que rigen su actividad al ser incorporadas a un nuevo sistema en que rigen nnuevas leyes.

<sup>10</sup>Se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

Ainda conforme os autores, somente durante o período pré-verbal da criança, a atividade instrumental infantil pode ser comparada com as dos antropóides. Com a ajuda da linguagem, surge uma forma totalmente nova de comportamento na criança e novas relações ao seu redor, o que ele chama de formas especificamente humanas.

Assim, a criança, segundo Vigotski e Luria (2007), consegue resolver tarefas práticas não somente com os olhos e as mãos, mas também com a ajuda da fala. Ao se apoiar na fala para a realização de operações práticas, a criança se torna menos impulsiva, pois consegue utilizá-la para orientar o comportamento e planejar a ação. Essas estruturas mentais completamente novas constituem um processo mental complexo e estimulam o desenvolvimento, permitindo à criança cada vez mais dominar sua conduta e alterar a maneira de se relacionar consigo mesma.

Na concepção de Vigotski e Luria (2007), a fala é um estímulo auxiliar que se situa em seu entorno, o qual serve como um meio de contato social e de autoestimulação, criando, assim, uma forma nova e elevada de atividade na criança. A fala desempenha, segundo os autores, um papel determinante na organização das funções psicológicas superiores.

Em relação à formação complexa humana da fala e das operações psicológicas, Vigotski e Luria (2007) dizem que estas estão em consonância com a história individual e social do sujeito, uma vez que a fonte do desenvolvimento está no entorno social da criança e em suas relações. Ao se relacionar com o meio físico e social, a criança faz isso por intermédio de outra pessoa, que orienta seu olhar e significa esse meio para ela e com ela. Nesse contexto, a fala é um fator fundamental e decisivo. Quando a criança se apropria da linguagem, ela também incorpora elementos do contexto social e cultural em que vive.

As palavras dos autores nos levam a problematizar contextos educativos em que professores e alunos não compartilham a mesma língua, bem como as implicações para o desenvolvimento infantil.

O estudo de Côrtes (2012) retrata a situação de uma criança surda do Grupo III (2 a 3 anos), filha de pais ouvintes, em contexto educacional denominado bilíngue, em uma escola pública do município de Vitória/ES em que a professora regente não tinha o conhecimento de Libras. Além dessa profissional, a criança era atendida por uma instrutora surda e por duas assistentes de educação infantil. Uma delas sabia alguns sinais em Libras. Nesse contexto, a comunicação com a criança era feita por olhares, gestos e toques, para chamar sua atenção. Havia ausência de materiais em Libras na sala de atividades, a mediação pedagógica era limitada e a visão inicial sobre a criança surda era de criança com deficiência, de certo modo, “incapaz”.

Nesse contexto, a pesquisadora aponta a necessidade de profissionais com conhecimento em Libras o tempo todo na sala, visto que a instrutora não estava presente todo o tempo e a professora regente e as assistentes não sabiam Libras. Além disso, reforça que havia naquele ambiente limitação às possibilidades de interlocução da criança surda com os profissionais e ressalta que as condições de apropriação da Libras estavam vinculadas ao conhecimento restrito da assistente da sala.

Assim, podemos constatar que, mesmo em contextos denominados bilíngues, muitas crianças surdas, como a citada no estudo acima, estão em situações em que as pessoas não conhecem a Libras, impossibilitando que o aluno se aproprie de uma língua e desenvolva o máximo de suas potencialidades. Todavia, quando há planejamento ou intencionalidade na ação, há maior participação da criança surda nas atividades propostas. Mesmo com o pouco conhecimento de Libras, o seu uso, por parte da assistente e da instrutora, proporcionou à criança surda um pertencimento ao espaço.

Ainda segundo Vigotski e Luria (2007, p. 29, tradução nossa), “[...] a história do desenvolvimento psíquico da criança mostra que ela se adapta ao entorno graças às mediações sociais” e que é inseparável o vínculo entre a fala e a ação na atividade infantil. Ao discorrer sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, os autores distinguem a fala socializada, a fala egocêntrica e a fala interna. Afirmam que a fala egocêntrica está vinculada à fala social da criança e se constitui em uma transição da fala social para a fala interna, ou seja, da conversão do plano interpsíquico para o

intrapésíquico. Nesse percurso, organiza-se a conduta individual infantil a partir da forma social de conduta.

Em relação à apropriação da linguagem pela criança surda, muitos estudos ainda são necessários para explicar o modo de apropriação da Libras. Entretanto, uma situação apresentada na dissertação de Côrtes (2012, p. 115) nos auxilia a problematizar o desenvolvimento da linguagem de uma criança surda em relação à constituição do pensamento. Vale lembrar que essa criança pertence ao Grupo III (dois a três anos), é filha de pais ouvintes e estudante de escola pública do município de Vitória/ES, denominada bilíngue:

Marcos Souza estava no pátio andando e correndo, brincando sozinho. Uma criança ouvinte, ao vê-lo sinalizar, aproximou-se da pesquisadora e perguntou: 'Tia, por que ele falou 'sapo' e 'árvore'?'. Então a pesquisadora perguntou à criança, 'Como ele falou sapo e árvore?'. A menina respondeu: 'Assim oh...', sinalizando /SAPO/ e /ÁRVORE/. Essa situação suscita várias indagações: os sinais produzidos pela criança envolvida na pesquisa, enquanto brincava sozinha, seriam um indício de apropriação da Libras e de manifestação da fala egocêntrica, tal qual apropriação da linguagem verbal pelos ouvintes?

A situação descrita acima é interessante para discutirmos acerca do contexto social de apropriação a linguagem e da Libras pela criança surda.

No CMEI em que o evento foi relatado, a equipe bilíngue atua em diferentes tempos e espaços, de forma a permitir à criança surda a vivência de uma diversidade de situações ocorridas pelo uso e ensino da Libras, o que teve repercussões significativas para o desenvolvimento dessa criança. Uma interpretação possível da sinalização da criança, mesmo estando sozinha, é a de que ela pode ser indício da fala egocêntrica, de apropriação da fala social/Libras, de constituição do próprio pensamento, perpassado pela língua de sinais; um processo de apropriação, que pode levar ao planejamento da ação e ao domínio da própria conduta.

Ao assumir a tarefa de planejar a ação, a fala passa a anteceder-la e a iluminá-la, convertendo-se em instrumento para a resolução de problemas de maneira organizada. Como parte desse processo, outras funções psicológicas também se alteram. A percepção, a atenção e a memória começam a funcionar de maneira articulada, sob a presença da linguagem. Segundo Vigotski e Luria (2007), a fala é



fundamental para o sucesso ou o fracasso das operações psicológicas e, graças à função indicativa das palavras, a criança começa a dominar a sua atenção.

Para ele, as operações com signos resultam de um complexo processo de desenvolvimento e seu emprego é o aspecto central na construção de todas as funções psicológicas superiores. Além disso, seu uso provoca uma estrutura específica totalmente nova do comportamento humano, que cria uma nova forma de comportamento psicocultural. As funções psicológicas superiores se formam ao longo do processo de desenvolvimento histórico, com uma história social concreta e não como um produto da evolução biológica, e é ela que distingue os seres humanos dos animais.

Vigotski e Luria (2007) dizem que toda função psicológica superior tem, no começo, um caráter de atividade externa, e o signo é o principal estímulo externo, funcionando como um dispositivo de autoestimulação. Por isso, o autor considera que essa operação se transforma de intersíquica para intrapsíquica, ou seja, um processo de interiorização.

Vigotski (1999), ao discorrer sobre as funções psicológicas superiores nas crianças, afirma que toda forma superior de comportamento se manifesta em dois momentos durante seu desenvolvimento, como já foi mencionado: primeiro, como uma forma coletiva (interpsicológica), ou seja, um modo externo de comportamento, como a linguagem que, de início, é uma forma de relação entre a criança e aqueles que estão à sua volta e, em seguida, uma forma de relação consigo mesma, isto é, como atividade intrapsicológica, transpondo a forma coletiva de comportamento (interpsicológica) para o plano do comportamento individual (intrapsicológica), segundo Vigotski (1999). Logo, a linguagem, além de ser um meio de compreender os demais, também é um meio de compreender a si mesmo.

A partir do desenvolvimento da linguagem, o que ocorre em relação com outras funções psicológicas, Vigotski (1999, p. 106) ressalta a emergência de um sistema psicológico: “[...] o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções”. O autor dá exemplo de funções mais simples, como é o caso da relação entre os processos sensoriais e motores. Para ele, esta é a ideia principal:

Durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior (VIGOTSKI, 1999, p. 105).

Conforme Vigotski (2007), as crianças começam a aprender antes de entrar na escola, ou seja, as situações de aprendizado que a criança encontra na escola têm sempre uma história prévia. O autor afirma que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, porém o aprendizado escolar provoca nela algo novo em seu desenvolvimento. Discorrendo sobre esse desenvolvimento, o autor distingue dois níveis. O primeiro é chamado pelo autor de nível de desenvolvimento real, diz respeito a funções que já amadureceram, ciclos de desenvolvimento já completados que permitem à criança realizar tarefas de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial circunscreve aqueles processos que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de outras crianças mais capazes. A distância entre esses dois níveis recebe o nome, pelo autor, de zona de desenvolvimento iminente.<sup>11</sup>

Vigotski (2007, p. 100) diz que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” e que a escola deve direcioná-las para desenvolver o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Desse modo, segundo o autor, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103). Ou seja, para o autor, os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizado. O desenvolvimento sempre estará atrás do processo de aprendizado e dessa

---

<sup>11</sup> Zoia Prestes passou a infância na antiga União Soviética e, no Brasil, realizou Doutorado em Educação. Sua tese resultou no livro “Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil (2012)”, no qual demonstra equívocos na tradução de alguns conceitos da obra de Vigotski. Um desses conceitos é o da zona desenvolvimento proximal ou imediato que considera esse processo como algo que tem que acontecer imediatamente e por etapas. Para Prestes (2012), esse conceito em Vigotski se denomina como zona de desenvolvimento iminente, ou seja, que está no campo das possibilidades, envolto no dinamismo que esse campo supõe, sendo uma zona imprevisível bem como é o desenvolvimento humano.

sequência resultam as zonas de desenvolvimento iminentes, as quais devem ser o foco da intervenção educativa.

Quando Vigotski (1997) discorre sobre a escola para a criança com deficiência, ele diz que é necessária uma revisão dos métodos de trabalho. Entende que a escola precisa se adaptar à criança e não o contrário; que seja uma escola que possibilite o desenvolvimento da criança, que lhe permita a emergência de novas zonas de desenvolvimento iminentes.

Para o autor, a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, mas, na verdade, seu desenvolvimento se dá de outra maneira, pois, assim como cada criança sem deficiência tem uma peculiaridade em seu desenvolvimento, as crianças com deficiência também têm.

Vigotski não descarta o componente biológico do ser humano, porém seu foco está no desenvolvimento histórico-cultural do sujeito. Considera que ele é transformado e transforma a cultura da qual faz parte, ocorrendo seu desenvolvimento por meio das mediações e relações estabelecidas no convívio social. Ao discorrer sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, o autor destaca que sua história do desenvolvimento cultural segue as mesmas leis do desenvolvimento da criança sem deficiência:

O estabelecimento de uma criança normal na civilização representa, geralmente, uma fusão com os processos de amadurecimento orgânico. Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e mesclam-se um no outro. As duas linhas de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e formam, essencialmente, uma única linha de formação sociobiológica da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado. O desenvolvimento da linguagem na criança pode ser um bom exemplo da fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural (VIGOTSKI, 1997, p. 26, tradução nossa).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> “El arraigo de un niño normal a la civilización representa, por la común, una aleación con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo – el natural e el cultural – coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de modificaciones convergen, se interpenetran mutuamente y constituyen, en esencia, la serie única de la formación sociobiológica de la personalidad. En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico historicamente condicionado. El desarrollo del lenguaje en el niño puede ser un buen ejemplo de la fusión de los dos planos del desarrollo: natural y el cultural” (VIGOTSKI, 1997, p. 26).

O trecho citado acima indica que os planos natural e cultural se articulam no desenvolvimento infantil, conduzindo o plano biológico a uma orientação historicamente condicionada, ou seja, perpassada pela cultura – o que ocorre também com o desenvolvimento da criança com deficiência. Assim, no caso das crianças surdas, é necessário que sejam criadas condições sociais para o seu desenvolvimento, não enfocando o aspecto biológico, a falta da audição, mas seu desenvolvimento cultural.

Sobre as crianças com deficiência, Vigotski (2011) aponta que, quando o caminho direto para o desenvolvimento está impedido, caminhos indiretos são possibilitados pela cultura. O desenvolvimento cultural é o principal fator de possibilidade de “compensar” a deficiência, quebrando, assim, com o aprisionamento biológico e ressaltando o desenvolvimento histórico e social do ser humano. Dessa forma, para o autor, as funções superiores não têm sua formação biológica, mas têm sua matriz no social.

Para ele, a estrutura dos caminhos indiretos só surge quando os caminhos diretos estão impedidos, e o desenvolvimento das funções superiores acontece a partir da necessidade, ou seja, a criança precisa ter necessidade de pensar, de ir além do que é capaz de realizar no momento para desenvolver novas operações psicológicas, caso contrário ela pouco avançará em seu desenvolvimento. Para o autor, o caminho da compensação não é exatamente linear e o meio tem um papel determinante na compensação.

Entre os caminhos indiretos para a criança surda, podemos destacar a língua de sinais, meio de comunicação e de constituição de seu pensamento. O autor aponta que o desenvolvimento natural da criança não passa para o desenvolvimento cultural se estiver entregue à própria lógica. Ele dá exemplo da criança surda, que não aprenderá a falar (em Libras) por si só, levando em consideração o seu desenvolvimento natural, todavia “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema de signos ou símbolos culturais adaptados às

peculiaridades da organização psicofisiológica da criança normal”<sup>13</sup> (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Para Vigotski (2011), somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural é possibilitado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

A respeito da educação de surdos, Vigotski (1997) aponta que é necessário sistematizar, de modo científico e coerente, as práticas para que elas não sejam fragmentadas. Nesse contexto, os princípios da educação de surdos devem ser os mesmos que os das crianças sem deficiência, por considerá-las plenas para realizar qualquer conduta humana. Todavia, suas peculiaridades devem ser levadas em conta e a educação pré-escolar tem sua relevância, em especial o ensino da linguagem, que ele considera como parte da vida social da criança. Com o desenvolvimento da linguagem, essa criança começa também a desenvolver, paralelamente, diferentes funções psicológicas e a organizar sua conduta.

Vigotski (1997) sugere que o desenvolvimento da linguagem nos surdos é o mesmo das crianças ouvintes, seguindo as mesmas etapas. Nesse processo, a Libras não cumpre somente uma função de comunicação como também é um instrumento do pensamento, tal como ocorre com as crianças ouvintes.

Em relação à construção de novos conhecimentos permitidos a partir do uso da Libras, Lacerda (2000, p. 57) esclarece que

O surdo tem acesso aos conhecimentos da cultura do grupo majoritário ao qual pertence por meio de uma língua que ele domina. À medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória.

---

<sup>13</sup> Termo utilizado pelo autor na época da escrita, no início do século XX.

Ainda sobre a linguagem, Goés (2000) diz que ela não pode ser simplificada, levando em consideração apenas os problemas de comunicação ou do ensino da língua portuguesa. Para ela, os processos de linguagem são envoltos em uma gama de desafios, indagações e ações que estão relacionados com as possibilidades de se efetivar propostas de educação bilíngue e completa que é necessário permitir “[...] a criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade” (GÓES, 2000, p. 48).

Assim, compreender a forma de desenvolvimento da criança surda e entender que ela se desenvolve como as crianças ouvintes nos faz refletir sobre o que entendemos como surdez e infância e, nesse caso, como é possibilitada a infância para a criança dentro de um espaço educativo formal.

Vieira-Machado e Victor (2015) discutem a infância e a surdez como invenções do nosso tempo. Nesse contexto, as crianças surdas são criadas nesses espaços (infância e surdez) com a condição de sobreviventes dessas fronteiras. Além disso, o estudo das autoras permite pensar a infância como condição de criação de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença surda.

As autoras também discutem alguns conceitos, como o de surdez, sob a perspectiva de um olhar sobre aquele que não ouve, ou seja, com o foco no corpo do sujeito. Seja no campo da clínica, seja no campo social, a surdez é construída histórica e culturalmente de um modo que interfere no olhar educacional e nas práticas educativas. Da mesma forma, a infância é uma construção social e histórica, invenção da modernidade; ou seja, para além de uma constituição de fatores biológicos, a infância é histórica. Para as autoras, a historicidade da infância continua em processo de construção,

[...] não por conta somente da entrada e saída dos seus atores, trazendo perspectivas de gerações diferenciadas, mas, principalmente, por conta da conjugação dos fatores internos e externos que a constroem e as dimensões de que se compõem, dimensões essas que não ocorrem sempre no mesmo sentido, trazendo um deslocamento (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 626).

Nesse contexto em que a infância é um produto cultural e a surdez é uma invenção, a criança surda vive um constante processo de reabilitação. A possibilidade de viver sua infância é negada a ela.

A partir desse ponto, as autoras apontam que, sobre o corpo da criança surda e sua infância, são criadas algumas “expectativas tecnológicas”. Historicamente, o modo de conceber a “deficiência” dessas crianças se dá a partir de diferentes formas; mas a tendência predominante é a tentativa de corrigir seus corpos e, em muitos casos, a perspectiva pedagógica segue essa direção e se orienta por protocolos clínicos para auxiliar nessa correção. Dessa forma, segundo as autoras, o espaço pedagógico, que é capaz de produzir potência no sujeito, perde seu valor.

Vieira-Machado e Victor (2015) dizem que a prescrição de práticas educacionais para crianças surdas é dividida por graus de surdez e se constituiu como política educacional, direcionando a criança surda para uma condição de normalidade, produzida socialmente. Como consequência, as práticas educacionais com foco na oralização foram sendo organizadas de acordo com a perda auditiva da criança. Além disso, as autoras destacam que aos sujeitos surdos sempre foi dada uma grande importância à sua “normalização” para que eles fossem incorporados na escola comum e no mundo dos ouvintes. Nesse contexto, questionamos sobre as possibilidades de desenvolvimento dessa criança, tal como preconizado por Vigotski.

As autoras apontam a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 como as principais mudanças ocorridas em relação à política educacional para surdos, ao instituir práticas necessárias para surdos a partir da educação infantil, pela crença de que, ao garantir a aprendizagem da Libras pelas crianças surdas, os problemas de aprendizagem dos conteúdos seriam menores.

O estudo de Vieira-Machado e Victor (2015) aponta que as práticas pedagógicas/clínicas que são desenvolvidas com as crianças surdas acabam por recriar a forma de ser criança surda sendo necessário pensar um espaço pedagógico que se ocupe com a diferença surda no espaço da educação infantil. Acrescentam que,

Em nosso tempo, a proposta educacional prevista para o sujeito surdo nas políticas e nas práticas se dá pelo que chamamos de práticas bilíngues. Trata-se de pensar uma pedagogia visual que se constitui nas línguas e nas relações com as narrativas e os movimentos surdos, levando em conta a historicidade do grupo, tendo como base uma proposta educacional bilíngue em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua. É nessa direção que devem ser levadas a construção de práticas com crianças surdas e a compreensão de que essas crianças são sujeitos de suas próprias histórias, que podem se narrar e que precisam da Língua de Sinais para transitar nas fronteiras da infância e da surdez (VIEIRA-MACHADO; VICTOR, 2015, p. 632).

Destacam, ainda, fatores que podem ser considerados como alguns dos princípios disparadores de práticas educativas para pessoas surdas, como: a valorização da língua de sinais como a primeira língua dos surdos; um currículo acessível em Libras; a relação surdo-surdo; e a busca por uma pedagogia visual bilíngue.

Diante do exposto, acreditamos que essa base teórica proposta nos auxilia a pensar as propostas educativas dos municípios estudados a partir da perspectiva do desenvolvimento humano que ocorre histórica e culturalmente por meio da relação com o outro, em que a linguagem é aspecto determinante. Assim, pensar em políticas educacionais para surdos deve levar em conta seu desenvolvimento por meio da Libras, com uma educação que seja realmente bilíngue.

Para Vigotski, à medida que a linguagem é apropriada, torna-se base para o desenvolvimento do pensamento, tendo um papel crucial no desenvolvimento da criança. A apropriação da linguagem permite a orientação de seu comportamento e planejamento de suas ações. A fala tem, nesse sentido, um papel determinante na organização das funções psicológicas superiores. Ao se apropriar dela, a criança também incorpora elementos do contexto social e cultural em que vive. Assim sendo, é essencial que a criança surda se aproprie da Libras, componente determinante para o seu desenvolvimento.



#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

Segundo Michel (2009), a metodologia tem a preocupação de estabelecer formas de como chegar à “realidade” que a ciência se propõe captar, e isso ocorre por meio da pesquisa científica. Por metodologia se entende um caminho que traçamos para atingir um objetivo. Para tanto, utilizamos procedimentos científicos. Assim, para Michel (2009, p.35), a metodologia científica pode ser definida como:

- Tratado de métodos; conjuntos de métodos e técnicas utilizados numa investigação, numa ação;
- Caminho percorrido para atingir o objetivo [...];
- Maneira de conduzir uma pesquisa; uma preocupação instrumental; trata das formas de se fazer ciência; cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos [...].

A pesquisa é uma busca de conhecimento que nunca se esgota, e a busca por esse conhecimento surge a partir de questões não respondidas, segundo Michel (2009), e, para ser científica, precisa estar ancorada em critérios rígidos de coerência, consistência de análise, originalidade e objetividade. A pesquisa científica busca entender a complexidade das coisas para entendê-las em seus princípios e funcionamentos.

Por pesquisa qualitativa compreendemos uma pesquisa que, segundo Michel (2009, p. 36-37), “[...] considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos”. Dessa forma, o ambiente real torna-se fonte para obtenção do material empírico, e o pesquisador precisa interpretar a realidade, fundamentando-se em teorias existentes.

Ainda segundo a autora, na pesquisa qualitativa, a comprovação dos fatos ocorre por meio de experimentação empírica, que se dá a partir de uma análise detalhada, abrangente, consistente, coerente e com argumentação lógica das ideias, considerando os fatos como significados sociais.

Deve-se considerar que há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los

[...]. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador participa, compreende e interpreta (MICHEL, 2009, p. 37).

Na perspectiva qualitativa, o investigador tem um papel fundamental, pois precisa estar submerso na realidade do contexto estudado. Entendemos que as ações são compreendidas melhor quando analisadas em seu ambiente habitual, conseqüentemente podemos compreendê-las e interpretá-las. Sendo assim, o contato direto do pesquisador com a situação estudada permite enfatizar o processo e retratar o horizonte dos participantes.

De acordo com Bodgan e Biklen (1999, p. 49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Assim, acreditamos que a pesquisa com abordagem qualitativa nos deu condições para trilharmos nossa investigação, estando o mais próximo possível do real e considerando todos os fatos/dados disponibilizados durante a coleta de dados.

Para atingir os objetivos estabelecidos por esta pesquisa, que visou a analisar as propostas educativas para crianças surdas na educação infantil em municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES, realizamos um estudo que trilhou caminhos a partir da abordagem qualitativa. Para a coleta do material empírico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, como procedimentos. A pesquisa aconteceu na Região Metropolitana de Vitória, nas cidades de Vila Velha, Serra, Cariacica, além da capital, Vitória.

#### 4.1 A COLETA DO MATERIAL EMPÍRICO, A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS

Além de apontar a importância da pesquisa qualitativa e do pesquisador, destacamos também a relevância dos procedimentos de coleta do material empírico que deram suporte para uma análise posterior. A elaboração e aplicação da coleta do material ocorreram de maneira rigorosa para não comprometer a qualidade dos

resultados. Os materiais empíricos coletados deram fidelidade e qualidade à pesquisa.

Em nossa pesquisa, coletamos os materiais empíricos que se classificam, quanto à sua natureza, em dados primários que, de acordo com Michel (2009), são dados coletados em primeira mão, como a pesquisa de campo e entrevistas, sendo fiel às mensagens e opiniões; e dados secundários, coletados por meio de análise documental, em documentos, relatórios etc.

A análise documental, ainda conforme a autora citada, faz parte da observação indireta, em que a obtenção dos dados é feita por meio de documentos pessoais, oficiais ou institucionais, produzidos por pessoas, órgãos oficiais ou instituições, classificando-se como dados secundários. A observação indireta ocorreu por meio da análise documental, que tem como objetivo consultar documentos a fim de obter informações necessárias para o entendimento e análise do problema.

A análise de documentos enfocou textos legais que regem a educação das crianças surdas nos municípios pesquisados, com o intuito de compreender a intencionalidade de tais documentos, como organizam a educação dessas crianças no município e quais suas repercussões em seu desenvolvimento, segundo os sujeitos entrevistados. Para tanto, os documentos analisados são: documentos do Ministério da Educação, Plano Municipal de Educação, documentos das Secretarias de Educação e das escolas – Projeto Político-Pedagógico, Plano de ação e relatórios dos professores sobre as crianças surdas, entre outros que consideramos importantes para a pesquisa. De acordo com Sarmiento (2003, p. 163), “[...] a produção de documentos nas escolas é um componente essencial do cotidiano”. Entendemos que eles podem revelar muito das práticas educativas implementadas.

Sendo assim, os textos contidos nos documentos escolares podem constituir em si a ação, porque têm o fim em si mesmos e são produtos da ação, pois sua elaboração foi feita a posteriori da ação realizada. Tais documentos trazem à tona a intenção, a descrição/interpretação e a avaliação da ação e se tornam relevantes no processo de análise dos dados. Para Bogdan e Biklen (1999, p. 47), “[...] ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa”.

As entrevistas semiestruturadas são as verbalizações de opiniões e interpretações do cotidiano e ação social e devem ser um “[...] processo aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos podem se manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados” (SARMENTO, 2003, p. 162).

Nas entrevistas, estivemos atentos aos seus “espaços de silêncio” (SARMENTO, 2003, p. 162), “[...] de maneira espontânea e devagar, seguindo as emanas das conversas, ouvindo a voz dos sujeitos, pois a entrevista só se torna possível se a “conversa” fluir numa relação amistosa, não dominada pelo cálculo, a frieza racionalizadora ou à distância”. A mensagem pode se manifestar de formas variadas, podendo ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa e, também, podendo ser provocada, sempre expressando um significado e um sentido.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com os gestores das Secretarias de Educação e os profissionais dos centros de educação infantil com alunos surdos matriculados, a fim de compreendermos melhor a realidade estudada a partir de pessoas diretamente ligadas ao contexto de educação dos surdos. Para tanto, nosso objetivo foi ter resposta para as seguintes indagações às Secretarias de Educação:

1. Em que o município se baseia para a educação de crianças surdas na educação infantil?
2. Quantas crianças surdas estão matriculadas na educação infantil no município?
3. Qual a idade dessas crianças? Tem informações sobre o conhecimento de Libras das crianças e de suas famílias?
4. Em quais centros de educação infantil estão matriculadas?
5. Qual é a estrutura que esses centros de educação infantil têm para atender a essas crianças: Profissionais? Sala de recursos multifuncionais do tipo I<sup>14</sup>?
6. Há propostas de formação continuada para esses profissionais? Como se organizam essas propostas?

---

<sup>14</sup> Sala de recursos que contém equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos para o atendimento educacional especializado. Difere-se da sala de recursos tipo II que contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados aos recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

7. Quais os principais desafios que a Secretaria enfrenta em relação ao acesso e permanência dessas crianças na educação infantil?

Aos profissionais dos centros de educação (pedagogos, professor regente, professor de educação especial, assistente de educação infantil, professor de Educação Física, artes, estagiários) as questões foram:

1. Qual a formação dos profissionais que trabalham com as crianças surdas?
2. Eles possuem conhecimento de Libras?
3. Como é o planejamento das aulas?
4. Como é o trabalho desenvolvido com a criança surda?
5. Quais são os principais desafios enfrentados na educação dessa criança?
6. Como o centro de educação infantil se organiza para atender às especificidades dessas crianças?
7. As crianças surdas frequentam o atendimento educacional especializado? Como é o trabalho desenvolvido nesse espaço?

Pretendemos, com a metodologia selecionada para esta pesquisa, interpretar os modos de agir dos sujeitos envolvidos neste estudo, bem como compreender o conteúdo dos documentos analisados e sua influência ou não no agir dos envolvidos nas práticas educacionais com os alunos surdos, deixando emergir novas possibilidades de estudo e reflexão.

Para compreendermos o tema proposto, utilizamos a análise de conteúdo que tem como ponto de partida a mensagem que, segundo Barbosa (2005), verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental etc., expressa um significado e um sentido. A análise de conteúdo assenta-se em pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, ou seja, uma linguagem entendida como “[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional” (BARBOSA, 2005, p. 14). Além disso, essa análise requer que as descobertas tenham relevância teórica.

A análise do conteúdo, de acordo com o autor citado, é um procedimento de pesquisa que “[...] se situa em um delineamento mais amplo da teoria da

comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (BARBOSA, 2005, p. 20). Possui um conjunto de técnicas de análise de comunicações e os seus resultados devem refletir os objetivos da pesquisa.

Para o autor, uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências, pois ela confere a esse procedimento relevância teórica. Para tanto, a primeira fase da análise de conteúdo é a descrição (enumeração das características do texto, resumidas após tratamento inicial). A interpretação (interpretação concedida a essas características) é a última fase, e a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem da descrição à interpretação. Assim,

Produzir inferências em análises de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduos e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida no momento histórico/social da produção e/ou recepção (BARBOSA, 2005, p. 28-29).

Para o autor, após a definição dos objetivos da pesquisa, do delineamento do referencial teórico e do conhecimento do material a ser analisado, o pesquisador que utiliza a análise de conteúdo precisa definir as unidades de análise e, posteriormente, organizá-las e definir as categorias. Na organização da análise está a pré-análise, que tem como atividades a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores.

Em nosso trabalho, a pré-análise se deu a partir de leitura de documentos e escolha dos que pudessem contribuir para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Foram documentos oficiais do Ministério da Educação, documentos referentes à educação especial à educação de surdos, além dos documentos dos municípios investigados. Vale destacar que, antes do início da pesquisa, fizemos um levantamento para saber se havia estudantes surdos na educação infantil desses municípios, o que justificaria a presença deles no estudo.

Buscamos compreender o que era proposto pela legislação, seja nacional, seja municipal, para as crianças surdas na educação infantil e, a partir daí, propusemos a analisar as propostas educativas em vigor para crianças surdas na educação infantil nos municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES.

Após essa atividade, fomos convidadas a entrar no ponto crucial da análise de conteúdo, que é a definição das categorias de análise: “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (BARBOSA, 2005, p. 57).

Para o autor, existem dois caminhos para a elaboração de categorias: categorias criadas a priori, que têm uma tendência à simplificação; categorias que não são definidas a priori, necessitando que o pesquisador tenha uma bagagem teórica maior. Esse é caminho escolhido para esta pesquisa.

Barbosa (2005) também apresenta os principais requisitos para a criação de categorias de qualidade: exclusão mútua (em que seu princípio depende da homogeneidade das categorias); pertinência (a categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao referencial teórico definido); objetividade e fidedignidade (as diferentes partes de um mesmo material que se aplica a uma determinada matriz de categorias devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo estando submetidas a várias análises); e a produtividade (as categorias são consideradas produtivas quando concentram a possibilidade de fornecer resultados férteis, ou seja, pela capacidade de produzir inferências, novas hipóteses e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias).

Em nossa pesquisa, ao coletar o material empírico (por meio dos documentos e entrevistas), selecionamos o que era pertinente com o tema proposto a ser estudado e que pudesse contribuir para a ampliação da reflexão.

Assim, a partir das entrevistas com os profissionais da educação infantil e das Secretarias de Educação, criamos nossas categorias de análise com os principais pontos a respeito da escolarização da criança surda. Além de analisar a proposta educativa para a educação de surdos, também enfocamos a compreensão dos profissionais sobre a educação de crianças surdas, abrangendo temas como surdez, educação bilíngue, Libras e o ensino de Libras, a fim de compreender como esses pontos são entendidos por esses municípios e como a educação é possibilitada às crianças surdas.

Acreditamos que a análise de conteúdo foi de grande relevância em nossa pesquisa, visto que possibilitou compreender, a partir das mensagens emergidas da leitura de documentos e dos depoimentos dos profissionais de educação, como é oferecida a educação para as crianças surdas em municípios da grande Vitória. Pretendemos que, com este estudo, novos aprofundamentos sejam oportunizados. Os depoimentos dos profissionais trouxeram suas dúvidas, anseios e, ao mesmo tempo, uma busca por uma educação que contemple as crianças surdas, apesar de estarem diante um cenário conflituoso e, por muitas vezes, contraditório, no que se refere ao que é proposto pela legislação e ao que é realmente disponibilizado para a prática educativa.

#### 4.2 ÉTICA NA PESQUISA

Visando a assegurar toda ética e responsabilidade à pesquisa, todos os sujeitos envolvidos neste estudo estiveram de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam todas as informações a respeito da pesquisa, para que eles pudessem decidir acerca de sua participação no estudo. Esse termo também assegurou a não identificação dos participantes, preservando sua identidade, além de possibilitar o acesso aos dados e resultados da pesquisa.

Além disso, é importante, de acordo com Kramer (2002), analisar questões éticas enfrentadas em pesquisas com crianças, como o cuidado com a utilização dos nomes, de imagens e as implicações ou o impacto social que os resultados de pesquisas com crianças podem causar a elas próprias.

Para a autora, trabalhar com um referencial teórico que entende crianças como categoria social, cidadãs, sujeitos da história, com participação ativa, é considerá-las como autoras, o que requer do pesquisador cuidado em suas respostas e decisões, sem que deixe de levar em conta as condições de vida dessas crianças.

Kramer (2002) ressalta que atualmente a temática infância insere-se em um campo interdisciplinar e aponta que as diversas áreas de conhecimento que tratam do assunto reforçam a necessidade de pesquisas que permitiam conhecer as crianças. Destaca:



[...] essa visão se difunde cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversos são os modos de ler e se apropriar das teorias; diversas são as portas de entrada, as abordagens, as posições, temas de interesse e estratégias. Aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico. Nesse contexto, muitos pesquisadores têm buscado a conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto (KRAMER, 2002, p. 45).

Portanto, são necessárias abordagens de investigação que reconheçam e valorizem as diversas formas como a infância é socialmente construída, ou seja, é necessário pensar em pesquisas desenvolvidas eticamente com crianças que deixem emergir novas possibilidades metodológicas e posicionamento éticos que respeitem as especificidades que esse campo de investigação traz, considerando que não há uma infância homogênea e que não há apenas uma possibilidade de investigação para ser aplicada, mas, sim, possibilidades metodológicas diferentes para as pesquisas que envolvem crianças.

#### 4.3 OS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

Para a realização desta pesquisa, escolhemos quatro municípios da Região Metropolitana de Vitória (Vila Velha, Serra, Cariacica e a capital do Estado do Espírito Santo, Vitória). Essa escolha se deu porque esses municípios são os mais populosos dessa região e por terem alunos surdos matriculados na educação infantil.

A pesquisa de campo aconteceu no segundo semestre de 2016 e no início do primeiro semestre de 2017, após autorização das Secretarias de Educação de cada município. Nesse período, pudemos fazer as entrevistas semiestruturadas que foram gravadas em áudio com a autorização dos envolvidos. No total, realizamos 41 entrevistas em 11 escolas e tivemos acesso aos documentos que nos pareceram essenciais para entendermos as bases para a educação de surdos.

Buscando compreender como são planejadas as políticas e as ações para a escolarização de crianças surdas na educação infantil, fizemos entrevistas semiestruturadas com os profissionais das Secretarias de Educação, especificamente da parte de educação especial de cada município. Foi entrevistado o profissional que, de modo geral, responde pela educação de surdos. Esses profissionais são efetivos de cada rede de ensino e foram convidados a fazer parte da Secretaria de Educação.

Além desses profissionais, realizamos entrevistas com outros que atuam nas escolas de educação infantil que tinham crianças surdas matriculadas no ano de 2016. Nesses espaços, entrevistamos os professores da educação especial, professores bilíngues, professores surdos, professores regentes, professores de Artes e de Educação Física, auxiliares/assistentes, estagiário, pedagogos e diretores a fim de compreendermos como são anunciadas as práticas de educação desses alunos e fazer um contraponto entre o que é proposto pela legislação e o que se efetiva no cotidiano da escola.

Durante as entrevistas, buscamos criar um contexto interativo que possibilitasse um processo aberto em que os entrevistados se sentissem à vontade para o diálogo. Foi um momento enriquecedor para nosso trabalho, quando pudemos ter acesso aos anseios, tensões, aflições, desejos e conquistas de cada profissional.

Fomos bem recebidas nos locais da pesquisa de campo. Em suma, encontramos profissionais dispostos a conversar a respeito da escolarização da criança surda e nos mostrar como ocorria o desenvolvimento do seu trabalho. Pudemos ter acesso aos cadernos e atividades propostas para esses alunos.

Assim como em toda pesquisa que se propõe estar diante das práticas educativas na escola, tivemos que nos adaptar ao contexto e condições da rotina escolar para termos o melhor momento para a realização das entrevistas (Quadro 1):

Quadro 1- Sujeitos entrevistados no município de Vitória

<b>Profissionais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Conhecimento de Libras</b>
Profissional da Secretaria de Educação	01	Pedagogia	Sim
Professor regente	03	Pedagogia	Um não possui e dois conhecem alguns sinais
Professor de Educação Especial	01	Pedagogia	Não
Dinamizador de Artes	01	Artes Plásticas e Visuais	Não
Assistente de educação infantil	01	Psicologia	Não
Pedagogos	02	Pedagogia	Não
Prof. <sup>a</sup> surda	01	Pedagogia e Letras Libras	Sim
Professora bilíngue	01	Pedagogia	Sim
Professora de Música	01	Música	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Sujeitos entrevistados no município de Serra

<b>Profissionais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Conhecimento de Libras</b>
Profissional da Secretaria de Educação	01	Pedagogia	Sim
Professor regente	04	Pedagogia	Não
Professor de Educação Especial	03	Pedagogia	Sim
Professor de Educação Física	03	Educação Física	Um conhece alguns sinais e os outros dois não
Professor de artes	03	Dois têm curso de Artes Visuais e o outro também tem Pedagogia	Um conhece alguns sinais e os outros dois não
Pedagogos	02	Pedagogia	Não
Professor surdo	01	Pedagogia	Sim
Intérprete	01	Farmácia	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Sujeitos entrevistados no município de Vila Velha

<b>Profissionais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Conhecimento de Libras</b>
Profissional da Secretaria de Educação	01	Pedagogia	Sim
Professor regente	02	Pedagogia	Um não possui e o outro conhece alguns sinais
Estagiário	01	Cursando Pedagogia	Não
Pedagogo	01	Pedagogia	Pouco
Professora de jogos	01	Pedagogia	Não
Intérprete	01	Pedagogia	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Sujeitos entrevistados no município de Cariacica

<b>Profissionais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Conhecimento de Libras</b>
Profissional da Secretaria de Educação	02	Pedagogia	Um sim e o outro não
Professor regente	01	Pedagogia	Não
Pedagogo	01	Pedagogia	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Estar nas Secretarias de Educação e nas escolas pesquisadas também nos possibilitou ter acesso a documentos que são base para nosso estudo, como os Planos Municipais de Educação, os documentos norteadores da educação de surdos de cada município, os projetos político-pedagógicos e planos de ações das escolas, os relatórios sobre os estudantes surdos, dentre outros que fazem parte da nossa análise de dados e são fios condutores deste estudo.

Como parte desses documentos não está disponível na internet, foi de grande importância a disponibilidade dos profissionais dos municípios em nos fornecê-los, pois, a partir desses documentos, pudemos ter acesso a informações que trazem à tona as intenções das ações, que são relevantes no processo de análise de dados (Quadro 5).

Quadro 5 – Documentos dos municípios investigados que fizeram parte do corpus da pesquisa

<b>VITÓRIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de Educação Bilíngue (2008)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação (2015-2025)</li> </ul>
<b>SERRA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação (2015-2025)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretrizes para Educação Especial (2016)</li> </ul>
<b>CARIACICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 007/2011</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação (2015-2025)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribuições do Professor Colaborador das Ações Inclusivas (2017)</li> </ul>
<b>VILA VELHA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano Municipal de Educação (2015-2025)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de Educação Bilíngue para Alunos Surdos (2006)</li> </ul>

Fonte: Site dos municípios.

Com a metodologia proposta para esta pesquisa, consideramos possível estar mais próximo da realidade estudada, a fim de compreender como ocorre a educação infantil para crianças surdas em municípios da grande Vitória/ES e deixar emergir outras possibilidades de estudos e reflexões sobre o tema.

## **5 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS**

Neste capítulo, apresentaremos alguns apontamentos desta pesquisa, enfocando dados de cada um dos municípios investigados: a proposta educativa para as crianças surdas, a compreensão dos profissionais sobre a educação de crianças surdas e as possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva desses profissionais.

Vale ressaltar que a coleta dos dados empíricos foi feita no segundo semestre de 2016. A escolha desse período se deu pelo fato de ser ano eleitoral e, portanto, no ano seguinte, existiria a possibilidade de mudança na equipe gestora das Secretarias de Educação, visto que a maioria desses profissionais é convidada para compor o grupo. Além disso, os profissionais das escolas que lidam diretamente com os surdos, em sua maioria são contratados, portanto não estariam há muito tempo desenvolvendo um trabalho com essas crianças, caso a pesquisa fosse realizada no primeiro semestre de 2017.

Conforme já apontado, para analisar as propostas educativas em vigor para crianças surdas na educação infantil, em quatro municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES, tomamos como norte alguns objetivos específicos: averiguar o movimento das matrículas de crianças surdas na educação infantil a partir de 2013, nos municípios investigados; analisar os documentos oficiais desses municípios no que tange às condições de implementação da educação para crianças surdas na educação infantil, assegurada pelos documentos em nível nacional; discutir sobre as concepções e análises dos profissionais dos centros de educação infantil investigados e gestores das Secretarias de Educação a respeito da proposta educativa e das ações programadas para a educação dessas crianças; analisar as possibilidades de práticas pedagógicas e as condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais.

Diante disso, apresentaremos, inicialmente, uma breve contextualização dos municípios investigados. Os dados foram obtidos por sites, como o Instituto



Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e por meio dos próprios municípios.

Em seguida, abordaremos os Planos Municipais de Educação em sua relação com o Plano Nacional de Educação, a fim de compreender a base em que essas propostas foram construídas. Com as metas definidas no Plano Nacional de Educação, os estados e municípios devem elaborar os seus planos educacionais em consonância com o nacional. Assim, observaremos como os municípios pesquisados (Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica) elaboraram seus planos de educação e se esses planos influenciaram ou não as propostas para a educação de alunos surdos desses municípios. Para tanto, alguns itens foram priorizados nessa análise: a forma de atendimento às especificidades das crianças surdas, o tipo de escola onde esse atendimento acontece e as ações específicas para assegurar o direito à educação escolar dessas crianças.

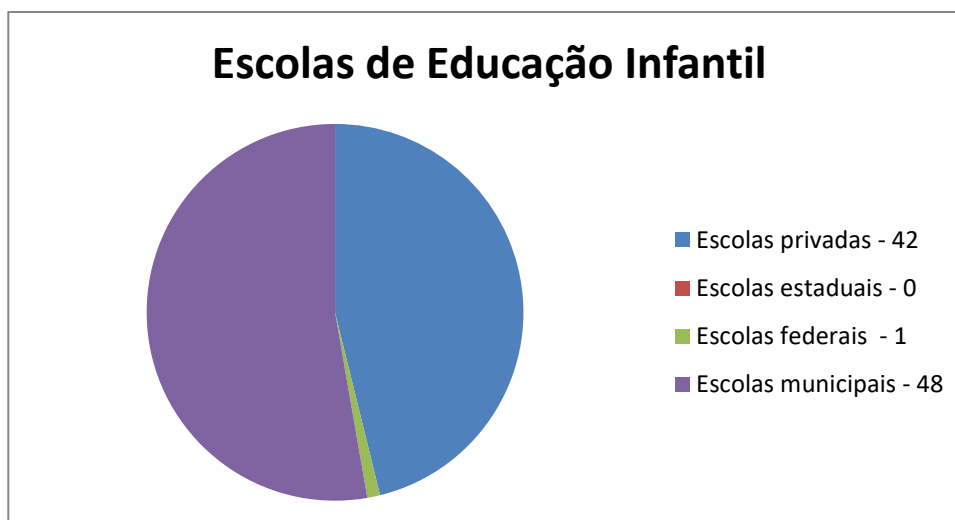
Além disso, nas análises, buscamos verificar se os municípios deixam emergir, em suas propostas, a visão da criança como sujeito de direitos, considerando as diferentes infâncias e crianças que as escolas recebem, entre elas, as surdas. Vale lembrar, conforme capítulos anteriores, que há, em meio à comunidade acadêmica e movimentos em favor da infância, o reconhecimento da criança, com críticas a uma educação compensatória e a defesa por uma educação de qualidade para todas elas, inclusive, as surdas.

## 5.1 O MUNICÍPIO DE VITÓRIA

### 5.1.1 A proposta educativa para crianças surdas no município de Vitória

O município de Vitória é a capital do Estado do Espírito Santo e tem uma área territorial de 96,563km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 359.555 habitantes (2016). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi de 5,6 em 2015 para a 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e de 4,1 para 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano. De acordo com o site do IBGE, a cidade de Vitória possui 91 escolas de educação infantil (Gráfico 1):

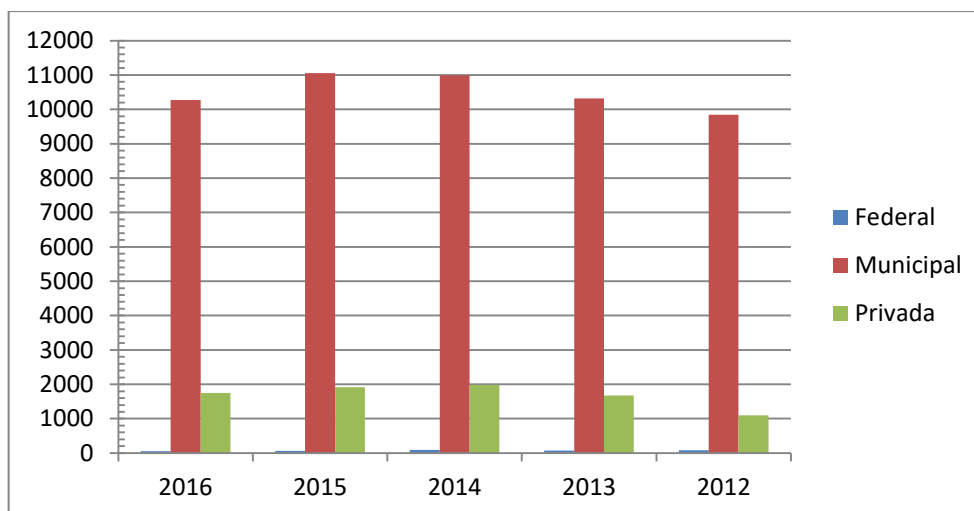
Gráfico 1 – Escolas de educação infantil do município de Vitória



Fonte: Site do IBGE.

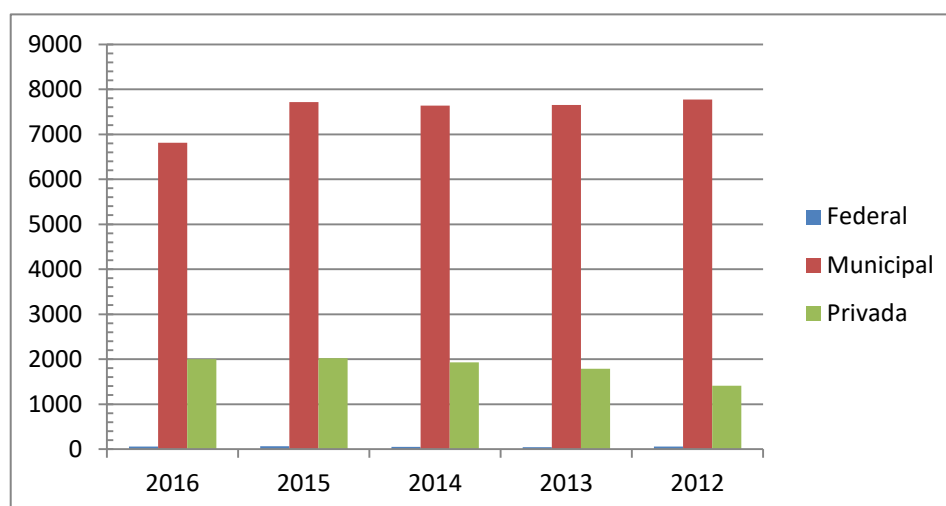
Como se pode perceber, o número de escolas particulares de educação infantil no município é muito grande. Apesar disso, esta pesquisa restringiu-se às instituições municipais de educação das crianças de zero a cinco anos.

Indicaremos, agora, os dados referentes às matrículas na educação infantil no ensino regular e/ou especial de Vitória nos últimos cinco anos (2012-2016). Como a cidade não conta com escola de educação infantil da rede pública estadual, apresentaremos, então, as matrículas nas redes: federal, municipal e privada, segundo o site do Inep (Gráficos 2 e 3):

Gráfico 2 – Educação infantil – creche<sup>15</sup> (Vitória-ES)

Fonte: Site do Inep.

Gráfico 3 – Educação infantil – pré-escola (Vitória-ES)



Fonte: Site do Inep.

Podemos observar que as matrículas na educação infantil, no período de 2012 a 2016, em suma, seguiram um mesmo padrão, tanto para as creches (zero a três anos) quanto para as pré-escolas (quatro a seis anos). A maior concentração de matrículas está na rede pública municipal, mesmo que a quantidade de escolas da

<sup>15</sup>Também destacamos que, embora compreendamos a educação para a infância de modo contínuo e não fragmentado, neste trabalho, utilizamos as denominações de “creche” (zero a três anos) e “pré-escola” (quatro e cinco anos), pois os dados obtidos no sítio do Inep seguiam as definições apresentadas na legislação e não a dos municípios investigados, que não se fragmentam em creche e pré-escola.

rede privada seja semelhante à da rede municipal. O menor número de matrículas está na rede federal, pelo fato de o município contar com apenas uma escola. Nas creches, do ano de 2012 a 2014, houve um pequeno aumento no número de matrículas em todas as redes, mas, de 2015 a 2016, constatou-se uma pequena queda nesses números. Destacamos, também, um leve crescimento de matrículas na pré-escola na rede privada e, conseqüentemente, uma pequena queda na rede municipal.

A rede pública de Vitória é uma das únicas do Estado do Espírito Santo que oferta atendimento a partir dos seis meses de idade. Houve, assim, um investimento na contratação de profissionais, como as assistentes de educação infantil para o trabalho com as crianças da creche, e a disponibilidade de vagas para o atendimento até os três anos de idade. Contudo, podemos levantar a hipótese de que a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos (Lei nº 12.796/13<sup>16</sup>) pode ter levado à diminuição do número de matrículas em creche, priorizando o ensino da pré-escola.

A obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos não pode se sobrepor ao debate da universalização do ensino público e à luta pela qualidade da educação, segundo Freitas e Victor (2014). A fragilidade da garantia à universalização desse direito está expressa nas políticas, principalmente na Meta 1 do PNE, que previa, até 2016 (ano da nossa pesquisa), a universalização da educação de crianças de quatro e cinco anos na educação infantil e a ampliação da oferta para atender, no mínimo, a 50% das crianças de zero a três anos de idade.

Por outro lado, entendemos que o PNE acaba por demonstrar uma ambigüidade: ao passo que se propõe a universalizar o ensino, exclui-se parte das crianças a esse direito, fazendo com que as Secretarias de Educação tenham que priorizar o atendimento educacional às crianças de quatro e cinco anos de idade na educação infantil para atender às disposições da legislação, de acordo com Souza e Prieto (2016). Esse fato pode justificar a queda de matrículas para crianças de zero a três

---

<sup>16</sup> Essa Lei determina que, a partir de 2016, todas as crianças deverão ser matriculadas na educação básica aos quatro anos de idade.

anos no município de Vitória, que é a única rede pesquisada a atender crianças a partir dos seis meses de idade.

O Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 aponta que, embora a população de quatro a cinco anos que não frequentava a escola tenha diminuído, a meta de universalização da educação para essa faixa etária ainda é desafiadora, visto que, em 2016, deveria ter atingido em 100% dos estudantes matriculados na educação infantil. Em relação à matrícula de crianças de zero a três anos na educação infantil, o documento referido destaca que, apesar de, em âmbito nacional, as matrículas para essa faixa etária estarem progredindo (no Sudeste com 40% de crianças matriculadas nas creches), ainda resta uma grande distância para se atingir a meta mínima de 50% até 2024.

Em relação à matrícula de estudantes com deficiência na educação básica, o documento citado observa que ainda é grande o número desses estudantes fora da escola, e que aos desafios de atingir a Meta 4 do PNE, que se refere à universalização da educação básica para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, soma-se a indisponibilidade de dados oficiais em âmbito nacional.

De acordo com Freitas e Victor (2017), tanto a educação infantil como a educação especial são semelhantes no que diz respeito à sua constituição histórica por terem sido marcadas por processos de reivindicação do direito à educação. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação infantil e a educação especial buscam estabelecer diálogos para compreender a criança e a infância como categoria social, histórica e cultural. Concordamos com as autoras quando dizem que, para além de atingir metas quantitativas, é necessário alcançar metas qualitativas, ou seja, um atendimento educacional de qualidade com professores habilitados, com escolas que tenham espaços físicos adequados e currículos que percebam a integralidade das crianças, sendo elas público-alvo da educação especial ou não.

Assim sendo, é preciso ressaltar que a educação é um direito das crianças, sem distinção à sua faixa etária, e que a exclusão desse ensino para parte da população

infantil se opõe às conquistas legais do reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Em relação à educação especial para crianças surdas, o município de Vitória conta com o documento “Política de Educação Bilíngue” (2008) e visa a atender às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), à Lei nº 10.098/94, à Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005. Apesar de não fazer referência ao PNE nem ao PME (2015-2025), Lei nº 8.829/2015, pois é anterior aos atuais planos, como documentos norteadores para a elaboração de sua política de educação de surdos, o referido material traz muitos itens que são abordados nesses Planos de Educação.

O município organiza a política de educação de surdos em escolas referências de ensino fundamental e educação infantil, que têm uma organização específica para atender às peculiaridades dos estudantes surdos no currículo, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos em sala de aula regular, além da oferta do atendimento educacional especializado com atividades complementares às das salas de aula regular.

Destacamos pontos presentes no referido documento que estão em acordo com o PNE e com o PME, tais como:

- escola referência para alunos surdos com educação bilíngue para possibilitar a interação entre os pares linguísticos e atender às especificidades do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos;
- educação bilíngue para estudantes surdos, tendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio estudante pela modalidade oral da língua portuguesa;
- atendimento educacional especializado para alunos surdos, no contraturno, preferencialmente, em tempo integral;
- formação continuada para atuação dos profissionais na perspectiva da educação bilíngue;
- funcionamento da sala de recursos multifuncionais;

- contratação de profissionais para garantir a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, como: professores e/ou instrutores de Libras, professores bilíngues, tradutores e intérprete de Libras;
- ensino de Libras para a comunidade escolar;
- recursos didático-pedagógicos de acordo com as necessidades dos estudantes.

Observamos que, de modo geral, mesmo com todos os desafios, os pontos abordados, exceto o ensino de Libras para a comunidade escolar, são viabilizados pelo município de Vitória aos estudantes surdos da educação infantil.

Além disso, diferentemente do PNE e do PME, por não fazerem menção, o município se dispõe a viabilizar o vale social para os estudantes surdos, para que eles se desloquem da sua residência à escola e vice-versa.

Cabe ressaltar que, segundo noticiado no site da PMV, o PME do município foi discutido na III Conferência Municipal de Educação de Vitória que ocorreu no mês de novembro de 2014. Pais, professores, alunos, gestores e lideranças comunitárias participaram do evento que contou com a presença do prefeito da capital, Luciano Rezende, na abertura. A Câmara Municipal de Vitória aprovou, em 23-06-2015, o Plano Municipal de Educação, que indica as diretrizes para o setor nos próximos dez anos.

Quanto à educação de surdos na educação infantil, o município conta com o setor de Educação Especial na Secretaria de Educação Municipal (Seme), formado por profissionais da área da educação, que são efetivos nessa prefeitura e convidados a fazer parte desse setor com cargos técnicos e divididos de acordo com suas experiências e formação.

Na área da surdez temos a gestora Tânia.<sup>17</sup> Em suas funções, a educação especial da Seme tem como objetivo assessorar os profissionais das escolas e planejar a educação de surdos. As assessorias ocorrem quando a escola solicita a presença

---

<sup>17</sup> Todos os nomes dos participantes desta pesquisa são fictícios para resguardar a identidade dos envolvidos.

da Seme ou periodicamente. Nesses momentos, há conversas sobre o processo de aprendizagem da criança, discutindo-se como tem sido a sua evolução no CMEI, como ela tem se apropriado da língua de sinais, quais são as propostas de intervenção que a escola se disponibiliza a desenvolver etc.

Sobre a educação infantil, Tânia diz:

Os centros de educação infantil são tão importantes pra gente nesse processo, principalmente da educação especial, porque é o primeiro contato da criança com a sociedade. Vamos dizer assim, no geral, toda a questão de um estímulo que eles são provocados o tempo inteiro, e até mesmo no que se refere às identificações de possíveis deficiências, de transtornos que começam a serem identificados ali, embora a gente não seja médico pra dizer o que é ou o que não é.

O município de Vitória conta com uma escola referência para surdos, denominada de escola bilíngue, porém outras escolas sem essa denominação também recebem crianças surdas. A Seme, de acordo com as legislações vigentes, disponibiliza profissionais da área da surdez, que são contratados por meio de processo seletivo para ingressar no quadro de funcionários de designação temporária para o trabalho com as crianças surdas nos Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Na escola referência, os profissionais que trabalham com o ensino de Libras, tradução/interpretação são funcionários efetivos que assumiram esses cargos por meio de remoção interna. Atualmente, não é mais possível fazer esse tipo de remoção e os profissionais dessa escola são contratados por designação temporária. De acordo com nossa pesquisa, no ano de 2016, o município tinha cinco crianças surdas matriculadas em quatro CMEIs.

Segundo Tânia, a Secretaria de Educação, para a educação de surdos, baseia-se na legislação nacional. Primeiramente na Lei de Acessibilidade nº 10.098, na Lei de Libras nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005. Além disso, a Seme faz parcerias com a Universidade Federal do Espírito Santo, que ajuda a pensar os momentos formativos que são propostos para os profissionais da área da surdez.

A Seme trabalha na perspectiva de que a escola é bilíngue, segundo Tânia. Então, não só as crianças surdas, mas também as outras crianças e os profissionais



também têm que ter vivência com a língua de sinais. Para tanto, medidas ainda isoladas, como o ensino de Libras para os alunos do CMEI referência e para os profissionais, são propostas, quando possível, pelos profissionais da escola.

Os alunos surdos da escola referência são os únicos cujas famílias aceitaram o ensino de Libras. Eles frequentam o atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular na mesma escola em que estudam. Para o deslocamento das famílias, a Seme disponibiliza o vale social. Tânia diz que o AEE é complementar e deve estar vinculado à educação regular, com as experiências que as crianças têm no seu turno.

Em relação às crianças com implante coclear, Tânia diz que primeiro há um movimento de escuta e intervenção com as famílias, pois, mesmo tendo feito a opção pelo implante, é informado que o município tem uma proposta de educação bilíngue, que é de direito da criança, mas é uma opção da família escolher a educação bilíngue ou a modalidade oral.

Tânia refere-se ao entendimento que o município tem de surdez e educação bilíngue:

Na educação bilíngue, está dito que a educação de surdo deve ser bilíngue, no sentido de que ele tem que ter acesso as duas línguas, à sua língua primeira, que é a Libras, e à língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Então, a educação de surdos tem que perpassar sempre, o tempo todo, por essas duas línguas. A surdez perpassa por dois conceitos que tenho que ter, sendo que resguarda o direito da família de fazer a sua opção pela modalidade oral, mas o município inteiro vai trabalhar nessas duas vertentes (oral e bilíngue).

Sobre os desafios nessa educação de surdos, Tânia destaca o ensino da Libras e os questionamentos que são feitos sobre o processo de apropriação da língua de sinais pelo estudante surdo, o modo como a língua portuguesa tem sido trabalhada no ensino regular, o acesso do aluno à gramática dessa língua e da Libras, bem como o acesso a elementos discursivos, aos textos em Libras.

Um dos principais pontos que desafiam uma educação de qualidade para as crianças surdas matriculadas no CMEIs do município de Vitória, segundo a Seme, é como esse ensino de Libras e o português escrito têm sido ofertados a essas crianças surdas. Com o intuito de melhorar essa educação, o município se organiza por meio de parcerias e formações continuadas para capacitar os profissionais que trabalham com as crianças surdas. Todavia, outro desafio é ampliar essa formação para os demais profissionais da escola.

Há certa escassez de estudos que tratam da formação continuada estendida a todos os profissionais da escola, no entanto esse é um dos pontos-chave quando se pensa em educação bilíngue, visto a sua complexidade. Ao que assistimos hoje, nos municípios investigados, é a oferta de alguns momentos de educação com o uso da Libras e não em todo cotidiano escolar, o que é causado pela falta de formação dos profissionais que trabalham com as crianças surdas.

Tânia considera como educação bilíngue, como nos documentos citados, a educação em duas línguas, no caso dos surdos, a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Afirma que o espaço da educação infantil seria uma das primeiras possibilidades de contato da criança com a sociedade e um local de possível identificação de deficiências, porém as famílias de crianças surdas por vezes têm visões diferentes sobre a educação de seus filhos.

É importante lembrar que estivemos em três CMEIs que tinham crianças surdas matriculadas. Um deles é tido como escola referência, com dois alunos surdos; nos outros dois CMEIs, as crianças não recebiam o ensino de Libras, uma delas por opção da família e a outra devido ao fato de a família ter descoberto a surdez da criança somente há pouco tempo, ou seja, no final do ano letivo, e estudava a possibilidade de matriculá-la na escola referência. A esse respeito, Tânia ressalta que a educação de surdos precisa estar de acordo com a opção da família, em ser oral ou bilíngue. Ela considera que a Prefeitura precisa respeitar a decisão familiar de como direcionar essa educação, conforme o exposto no PNE e no PME.

A opção da família pelo ensino da Libras é garantida por lei, entretanto o ensino bilíngue também é um direito da criança surda, porém, de acordo com Witkoski

(2017), algumas famílias, ao negarem esse direito, acabam por optar pelo caminho da normalização de seus filhos. Há na legislação uma lacuna, pois ela não define quem e como deve se responsabilizar pelas orientações que são fornecidas às famílias. Com isso a maioria dos profissionais deixa de prover informações claras, precisas e imparciais às famílias. Além disso, também não fica claro, na legislação brasileira, como deve prosseguir o ensino para as crianças cujas famílias optaram pelo ensino oral, sem a presença da Libras, deixando os professores sem orientações que contribuam para o planejamento de suas práticas pedagógicas.

Discorrendo sobre a educação de crianças, Corsino e Nunes (2010) e Kramer (2003) destacam que essa educação ainda enfrenta muitos desafios que precisam ser superados e que é necessário que ela seja tomada como uma política pública que esteja em defesa dos direitos das crianças, superando a discrepância entre a valorização dada à criança no discurso e de fato. Consideramos muito pertinente as afirmações dos autores, as quais podem ser estendidas também às crianças surdas, que precisam ser consideradas e terem suas especificidades respeitadas na educação infantil.

Notamos que a educação infantil no município de Vitória, diferentemente dos outros municípios investigados, tem início aos seis meses de idade. Além disso, o município conta com uma proposta de educação para surdos baseada em seu documento “Política de Educação Bilíngue (2008)”, que visa a atender à Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05. Apesar de esse documento ser anterior ao PNE, ele traz alguns pontos em comum no que se refere à educação de crianças surdas. Assim, Vitória se propõe a ofertar a educação de surdos em escolas referências com o AEE no contraturno e fornece às famílias o vale social. A visão de educação bilíngue exposta nos documentos do município se baseia no ensino de duas línguas (Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua), no entanto, a educação de surdos, que é de responsabilidade do setor de educação especial, enfrenta alguns desafios, de acordo com o próprio depoimento da equipe gestora da Secretaria de Educação, por exemplo, como esse ensino de Libras é ofertado e de que forma possibilita formação a todos os profissionais que trabalham com a criança surda.

Compreendemos que o município de Vitória, apesar de alguns esforços, ainda precisa refletir sobre alguns pontos a respeito da educação de surdos, como: a complexidade da educação bilíngue que está para além de ofertar o ensino de duas línguas; a educação da criança surda cuja família optou pelo não ensino da língua de sinais; a promoção de espaços de ensino da Libras com mais ênfase para toda a comunidade escolar; a criação de espaços formativos para todos os profissionais que trabalham com a criança surda, oportunizando momentos de reflexão a respeito da educação dessas crianças, suas especificidades e a discussão de conceitos importantes, como os de surdez e educação bilíngue.

### **5.1.2 A compreensão de profissionais de Vitória sobre a educação de crianças surdas na educação infantil**

Vitória, no ano de 2016, possuía quatro CMEIs com cinco crianças surdas matriculadas. Esta pesquisa se desenvolveu em três Centros Municipais de Educação Infantil. Um deles é considerado escola referência para surdos, com dois alunos surdos. Nos outros dois CMEIs, existiam situações diferentes, em um a família da criança surda não aceitava a Libras e, por esse motivo, a aluna não tinha o acompanhamento de um profissional bilíngue; no outro a família tinha descoberto a surdez da criança havia pouco tempo e ainda estava vendo a possibilidade de colocá-la na escola referência. Ela também não contava com a presença de um profissional específico da área.

Para sistematizar as informações coletadas nas entrevistas a respeito dos centros de educação infantil onde estão matriculadas crianças surdas, a seguir apresentamos um quadro com os dados obtidos (Quadro 6):

Quadro 6 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs

<b>Número de CMEIs investigados</b>	Três CMEIs, sendo uma escola referência
<b>Número de crianças surdas</b>	Quatro crianças surdas
<b>Formas de atendimento às especificidades dessas crianças</b>	O ensino de Libras era oportunizado as duas crianças matriculadas no CMEI referência; as outras duas não recebiam o ensino de Libras
<b>Existência ou não do AEE na escola</b>	Apenas o CMEI referência possuía o Atendimento Educacional Especializado
<b>Profissionais bilíngues</b>	Apenas o CMEI referência contava com profissionais com conhecimento de Libras, uma professora surda e uma bilíngue
<b>Conhecimento de Libras por parte da família das crianças surdas</b>	Somente uma família tinha conhecimento de Libras. Era uma família surda (pais e filho), do aluno da escola referência

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos no quadro acima que a educação de surdos no município de Vitória ocorre em diferentes cenários. Em um dos CMEIs, a família da criança surda não aceitava o ensino da Libras, assim a educação deveria ser de forma oral. Em outro CMEI, a descoberta da surdez datava de pouco tempo e a escola apresentou à família a opção de matricular a criança, no próximo ano letivo, no CMEI referência, mas a família estudava a possibilidade desse deslocamento, mesmo a Prefeitura ofertando o vale social. É importante ressaltar que, nesses dois CMEIs citados, não havia o ensino da Libras e nem professores bilíngues, já no CMEI referência os dois alunos recebiam o ensino da Libras tanto na sala regular como nos momentos de atendimento no AEE por profissionais da equipe bilíngue. Desses dois alunos, um era de família ouvinte e sem conhecimento de Libras e o outro de família surda com conhecimento de Libras.

No município de Vitória, entrevistamos no total 12 profissionais, dentre eles: um da equipe gestora da Secretaria de Educação, professores regentes dos CMEIs com crianças surdas matriculadas, professores bilíngues e professora surda, professores de Artes, Educação Física, professora de Música, assistentes de educação infantil e

pedagogos. Vamos apresentar neste capítulo uma síntese dos depoimentos de alguns desses profissionais dos três CMEIs investigados e da equipe gestora, os quais puderam contribuir para compreendermos a educação desses alunos no município. Os dados desses depoimentos foram organizados a partir dos eixos de análise propostos nos objetivos desta pesquisa.

Para entendermos como ocorre a educação de surdos nos municípios investigados, é necessário discutir algumas concepções como surdez, educação bilíngue e ensino de Libras, com base nos depoimentos dos profissionais que lidam com essas crianças, visto que, a partir dos seus entendimentos acerca dessas concepções, é que suas práticas pedagógicas serão pensadas e oportunizadas.

Entendemos que a educação infantil e, sobretudo, a educação de surdos foram sendo constituídas ao longo da história e que as concepções de infância e surdez também sofrem mudanças e influências históricas e sociais. Compreendemos, também, a necessidade do reconhecimento da surdez como diferença linguística, contrapondo-nos à visão clínica hegemônica e entendendo os surdos a partir do viés antropológico, cultural e linguístico (QUADROS, 2003). Nesse sentido, ressaltamos, ainda, a importância da Libras na vida cotidiana e no processo educativo do surdo (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013), pois é por meio dela que ele se constitui social e culturalmente.

Vale destacar que a educação bilíngue para surdos implica um reconhecimento político da surdez como diferença, que se coloca em oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas (SKLIAR, 1999). Entretanto, é necessário ter em mente a complexidade na definição do que seria uma educação bilíngue para surdos (DRUMOND, 2017), que abrange mais do que o ensino de duas línguas (Libras e português escrito), o que leva essa educação a passar por vários desafios, dentre eles, a necessidade de profissionais capacitados para o trabalho com a criança surda de modo a lhe possibilitar uma educação de qualidade (VIEIRA-MACHADO, 2013).

Assim como Vigotski, entendemos que o sujeito se desenvolve, histórica e culturalmente, a partir das relações sociais e, nesse contexto, a linguagem ganha

destaque por ser de grande importância no desenvolvimento humano, pois, além de meio comunicativo, é instrumento do pensamento. Para o autor, o desenvolvimento de surdos e ouvintes segue as mesmas leis, todavia sua educação precisa levar em conta suas especificidades e isso deve ser considerado seriamente em sua educação escolar.

Um aspecto que ressaltamos no CMEI referência é a presença do professor surdo, par linguístico da criança surda. A presença desse profissional é fundamental não somente para o aprendizado da Libras, mas também para a constituição da identidade da criança surda.

## SURDEZ

Em relação ao conceito de surdez, assim como nas outras Prefeituras, existem opiniões diversificadas entre os profissionais. Pedro, pedagogo da escola referência, diz que entende a surdez como “a deficiência do ouvido”, e Célia acredita que surda é aquela criança que “[...] não fala nada, porque mostra que ela não escuta”. A partir dos relatos desses profissionais, questionamos se, no caso específico de uma escola referência, os profissionais não teriam que ser preparados e capacitados para o trabalho com as especificidades da criança surda, pois espera-se que eles tenham conhecimento mais aprofundado acerca da surdez.

Em outra direção, a professora bilíngue, Joseane, mostra sua opinião a respeito desse conceito:

A gente sabe que quando eu falo de surdez, como diz a Maura (Maura Corsini, pesquisadora da área), a gente sabe que ele não ouve [...]. Então eu trabalho não na perspectiva da perda, pelo contrário, trabalho na perspectiva que ele pode usar, que é a Libras que nos ajuda muito e ajuda ele também. É um apoio sempre [...]. Sempre olho para aquele menino com potencial e acredito nele.

Podemos observar, na fala desses profissionais, que a concepção sobre surdez é distinta, ora atrelada a uma ideia da falta de audição e ora considerando o surdo como um sujeito diferente linguisticamente. Ressaltamos, conforme Lopes (2011), que a surdez pode ser vista por vários ângulos, que sua concepção é uma grande

invenção, ou seja, é construída culturalmente e a produzimos em campos distintos. Assim, a própria dificuldade em encontrar um conceito único nos documentos que regem a educação de surdos também percebemos nos depoimentos dos profissionais entrevistados e essas concepções terão impacto em sua prática educativa.

Sobre as infâncias das crianças surdas e ouvintes, alguns profissionais dizem que elas vivenciam a infância da mesma maneira, como afirmou Marilene, professora regente:

Criança pra mim é criança. As brincadeiras, a socialização, o aprender a conviver, o aprender a estar contribuindo com o outro, eles sempre têm muito a acrescentar. As relações deles é uma coisa muito interessante e o fato de ser surdo ou não só causa uma certa dificuldade na comunicação, mas, mesmo assim, sendo crianças, elas conseguem se entender muito melhor que nós, adultos.

Quanto a ser surdo na infância, Érica, pedagoga, diz que o aluno surdo do Grupo 2 (crianças de um a dois anos) ainda não se percebe diferente, mas que isso ocorrerá “[...] quando ela estiver lá no Grupo 4, quando vai começar a falar, sinalizar mesmo...”.

Joseane, professora bilíngue, informa que vê diferenças entre as infâncias das crianças surdas e ouvintes:

Diferença sempre tem que existir. Principalmente a questão da linguagem. A maioria dos pais são ouvintes. Essa criança, na questão da linguagem, da música, do cantar, do vídeo, de tudo, ela não tem esse acesso, ela tem outra perspectiva de olhar o mundo. Ela tem aquela coisa visual. Já a criança ouvinte ela tem toda essa questão sonora, porque o mundo é muito sonoro. Nós temos muitos sons e a estimulação é muito sonora. Isso não é errado;, é diferente. Toda infância é diferente. Não sei se existe o melhor ou pior, mas as diferenças existem. Cada um é diferente e isso é interessante, a diferença.

A professora Joseane ressalta a diferença entre as crianças e aponta a questão linguística no caso do surdo. Conforme afirma Kramer (2003), existem diferentes populações infantis e cada uma delas com processos diferentes de socialização. Ou seja, mesmo entre as crianças surdas, há diferenças no modo de vivenciar a infância.



Contudo, é importante lembrar que Vigotski esclarece que o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas segue as mesmas leis do desenvolvimento das crianças ouvintes. Além disso, Lacerda, Albres e Drago (2013) dizem que a Libras é importante no processo educativo, que a aquisição da linguagem ocorre de forma gradual, que é por meio da linguagem que construímos o conhecimento e é com a Libras que o surdo se constitui social e culturalmente e agirá na sociedade.

Pedro, pedagogo da escola referência, diz que imaginava que as crianças vivenciavam a infância da mesma maneira, contudo, a partir de relatos de profissionais da área, mudou sua opinião:

Então, eu imaginava que sim (vivenciavam da mesma maneira), mas recentemente eu tive uns relatos de professores e também de alguns doutores que vieram dar umas palestras e eu fiquei surpreso ao saber de alguns detalhes que eu não sabia. Por exemplo, enquanto a criança não tem o diagnóstico de surdez, ela tem um tratamento. A partir do momento em que ela recebe o diagnóstico de surdez, parece que é construído um muro e a partir daquele momento, a criança passa a ser deficiente, então todas as atenções são voltadas no sentido de tentar sanar ou driblar aquela deficiência.

De acordo como o profissional, compreender a surdez e seus conceitos pode influenciar as práticas e o modo de enxergar a infância dessas crianças e, assim, potencializar ou não o desenvolvimento das crianças surdas na educação infantil. Skliar (2013) ressalta que, pelo fato de a educação de surdos ainda não ter se atualizado discursivamente, muitos significados questionáveis estão à volta dessa educação, como o surdo ligado a uma concepção de deficiente auditivo e sua educação atrelada à educação especial e à reeducação, fazendo com que surjam contrastes binários por meio de oposições, como anormalidade/normalidade, ouvinte/surdo, oralidade/gestualidade.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Os profissionais que trabalham com as crianças surdas no município de Vitória também opinaram sobre o que acreditam ser a educação bilíngue. Para Marilene, a educação bilíngue é o trabalho com duas línguas e completa:

Libras e outra língua, no caso... quando se tem o contato com essa outra língua desde criança, igual as crianças que são ouvintes. Por exemplo, eles aprendem uma outra língua além da língua materna deles que é o português. Então eu acho que educação bilíngue é isso, é você convivendo ali com uma outra língua além da sua materna.

Para Pedro, pedagogo da escola referência, a educação bilíngue é “A arte de transformar em comunicação os sinais, você transforma... tenta fazer... você traz para o português os sinais que são feitos com as mãos”. Também profissional da mesma escola, Joseane fala o que entende por esse tipo de educação e diz que uma escola denominada bilíngue é importante pela facilidade de encontro com os pares linguísticos e chama a atenção para a educação bilíngue nos documentos legais e nas práticas educacionais:

Pra mim, educação bilíngue, segundo o documento, decreto, legislação, é as duas línguas que é a Libras e o português escrito. Mas a educação bilíngue ela é muito mais do que lei, ela é relacionar [...]. Eu acho que na lei é isso, mas na prática, no dia a dia, é preciso saber se relacionar, como trazer isso de uma forma que fique interessante para o aluno. Tem a educação bilíngue de lei e tem a educação bilíngue que é dentro do contexto de uma escola que, a cada dia que passa, é diferente de cada um, é diferente, cada estratégia é diferente de cada aluno. Então são propostas diferentes do professor. Pra mim isso também é política bilíngue (JOSEANE, professora bilíngue).

A fala da professora nos faz refletir sobre a aplicabilidade da legislação no contexto escolar, visto que muitos profissionais, até mesmo os que são específicos da área da surdez, possuem muitas dúvidas em relação a esse tipo de educação no momento de planejar e desenvolver suas práticas na tentativa de incluir essas crianças e possibilitar uma educação de qualidade. Retomando Stumpf (2008), destacamos que a prática pedagógica que é possibilitada aos alunos surdos está longe de atender ao que é indicado nas legislações, pois o aluno surdo está em um ambiente educacional de ouvintes, sem os suportes de que ele necessita. Nesse contexto, a língua de sinais aparece desfigurada e em poucos momentos, além disso, a presença de poucos profissionais fluentes em Libras também compromete o processo de inclusão desses alunos.

Sobre os planejamentos e as práticas educativas, os professores regentes se organizam de modo a tentar um meio de comunicação com esses alunos. Isso se dá pela falta do conhecimento de língua de sinais. Assim, os professores tentam

gesticular, falar próximo e de frente ao aluno, além de utilizar muitas imagens e recorrer aos profissionais bilíngues para o intermédio na comunicação.

Olha só, eu planejo minhas aulas sempre tentando adaptar as atividades que eu vou desenvolver na sala com a professora, a professora intérprete de Libras e a professora surda também. Então, vou trabalhar alguma atividade, elas sempre estão próximas, me assessorando. Na sala de atividade, onde o trabalho é oralmente, elas estão ali perto interpretando, incentivando. A gente não tem muito aquele tempo de sentar e planejar juntas, porque muitas vezes na hora do meu planejamento ela está atendendo uma outra aluna, então a gente não tem muito esse tempo de sentar e planejar tudo com muita dedicação, como a gente gostaria que tivesse (MARILENE, professora regente).

A maioria dos professores relatou que o planejamento é feito da mesma forma para todos os alunos e também destacou, no caso da escola referência, essa falta de tempo para o planejamento em conjunto. Além disso, para eles, a educação propiciada no município ainda precisa melhorar bastante.

O grande desafio hoje é as políticas públicas mesmo, porque, apesar da rede educacional de Vitória ter uma política de educação já há bastante tempo, a gente está achando que nos últimos anos isso tem decaído um pouco. O investimento em profissionais, o investimento em situações de aprendizagem mesmo, a gente observa que diminuiu bastante até, inclusive, a proposta da nossa escola ser uma escola bilíngue (MARILENE, professora regente).

Contrariamente a esse cenário, Vieira-Machado e Victor (2015) apontam a necessidade que a educação infantil tem de pensar um espaço pedagógico que valorize a diferença surda nesse contexto, pois as práticas pedagógicas/clínicas desenvolvidas com as crianças surdas interferem em sua forma de ser criança surda nem sempre em um sentido que potencializa seu desenvolvimento. Sendo assim, alguns fatores necessitam ser considerados, dentre eles, a valorização da Libras como primeira língua para os surdos, um currículo que seja acessível na língua desses alunos e a busca por uma pedagogia bilíngue. Entretanto, para que essas orientações se concretizem, há necessidade de um grande investimento não somente na contratação de profissionais e de formação, mas também de mudança de concepções sobre a surdez e a educação bilíngue.

Muitos são os esforços e grandes são os desafios encontrados pelos professores na tentativa de práticas bilíngues para os alunos surdos e, nesse movimento, a Libras e/ou sua falta é ponto de destaque na relação professor e aluno.

## LIBRAS E ENSINO DE LIBRAS

Dos alunos pesquisados apenas os dois da escola referência frequentavam o AEE que acontecia na mesma escola, no contraturno. As outras duas crianças não participavam desse atendimento, uma pela família não aceitar o ensino de Libras e o outro porque tinha sido diagnosticado como surdo há pouco tempo e a família estava analisando a possibilidade de matriculá-lo na escola bilíngue no ano letivo seguinte (2017).

No caso desses dois últimos alunos, o ensino de Libras não era oferecido e para os profissionais que trabalham com eles. O maior desafio é a linguagem, é a comunicação, que faz com que os professores entrevistados se sintam angustiados por não saberem se a criança está se apropriando dos conhecimentos, pois o meio de comunicação entre eles é por gestos, apontamentos, figuras, imagens e pela fala oralizada.

A educação pra ele [aluno surdo] não foi diferente das outras crianças, não. As atividades foram as mesmas, o que mudou foi a forma de lidar com ele. Falar na frente dele, gesticular mais, visualizar, porque ele é muito no concreto. A atividade deles no três [Grupo 3 de crianças de dois a três anos] é muito no concreto (ERICA, professora regente).

Na escola referência, há uma criança com implante coclear. Inicialmente, as professoras tiveram que fazer um trabalho para que a família aceitasse a Libras, mas, atualmente, a criança está em processo de aquisição da língua de sinais. Contudo, ela tem um número alto de faltas, o que, segundo a professora bilíngue, dificulta que um trabalho mais sistematizado seja desenvolvido, mesmo assim a criança demonstra seus aprendizados no dia a dia. A professora cita o exemplo de um passeio em que a criança perguntou em Libras à professora bilíngue pelo seu outro colega surdo que tinha faltado. A professora respondeu que ele não estava e a criança fez o sinal de casa, associando que ele não estava ali por ter ficado em casa. Assim, a professora acredita que ela tem adquirido o conhecimento de uma língua.

Joseane, a professora bilíngue da escola referência, conta que sempre que possível tentar fazer com que os dois alunos surdos se relacionem, mas, como não são da mesma sala e turno (enquanto um está na sala regular o outro frequenta o AEE na

mesma escola), ela promove alguns momentos entre os dois, durante o lanche, nas brincadeiras no pátio e em algumas atividades que fazem em conjunto.

Ela relata que não é possível fazer um planejamento junto com a professora regente, pois ela precisa sempre estar com os alunos surdos, porém elas já trabalharam juntas com outros alunos surdos e conseguem na prática se articular.

Joseane considera que, mesmo que seja no AEE, o ensino da Libras deve ser proporcionado de maneira mais intensa. Ela acredita na importância de seu aprendizado e, conseqüentemente, no uso por parte das crianças do CMEI. Assim, ela promove uma oficina de língua brasileira de sinais para os alunos da sala da criança surda toda sexta-feira, aproveitando os conteúdos que a professora regente está utilizando para introduzir a Libras para todos os alunos. Dessa forma, pensa também nesse ensino direcionado aos alunos ouvintes, de modo que esteja contextualizado.

Diante das entrevistas, percebemos que a aceitação ou não da família sobre o ensino de Libras influencia diretamente o tipo de educação que a criança irá receber, pois a Secretaria de Educação só pode enviar o profissional bilíngue caso a família autorize o ensino dessa língua. Quando isso não ocorre, as professoras e profissionais dos CMEIs buscam estratégias que as auxiliem na comunicação com essas crianças. A Seme baseia-se nos documentos nacionais legais que dizem que a escolha entre a educação bilíngue e a oral é opção da família.

Conforme o Relatório do MEC/Secadi (2014), é necessário, para uma educação bilíngue, que haja espaços que possibilitem a aquisição da língua de sinais, em que a interação e a conversação devem contar com profissionais fluentes em Libras, que ela esteja inserida no currículo da escola e que seu ensino envolva aspectos linguísticos, socioculturais e históricos. Diante disso, é fundamental que se criem estratégias para superar as dificuldades apontadas por Stumpf (2008), na inclusão de alunos surdos, que vão da falta de professores surdos, o pouco domínio da Libras por parte de professores ouvintes, até o estereótipo da deficiência no contexto escolar.

Seguindo a PNEEPEI (2008), os surdos são “classificados” como alunos com deficiência. Sendo assim, estão relacionados com a educação especial e podem ser atendidos no AEE. Nesse contexto, Vieira-Machado (2013) destaca que o ensino da língua de sinais acaba por ocorrer basicamente no contraturno (AEE) e, no turno de suas aulas, fica a cargo de professores que não compreendem as necessidades desse aluno e também não são fluentes em Libras. Contrariamente a isso, a autora defende que a Libras não deve ser apenas possibilitada nos momentos criados pelo AEE, mas deve ser parte do cotidiano escolar. Ressaltamos que essa ação implica, certamente, o comprometimento dos profissionais do CMEI, mas também mais que isso, pois a organização dos tempos e dos espaços na instituição para o desenvolvimento da prática educativa e a formação dos profissionais, bem como a disponibilização dos professores, em quantidade e formação adequada, dependem também de investimentos e organização da administração municipal.

### **5.1.3 Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais**

Podemos observar, como relatado ao longo deste capítulo, que a Prefeitura de Vitória contava com cinco alunos surdos matriculados na educação infantil, porém dois deles não recebiam o auxílio de profissionais da área. Notamos que a visão sobre surdez diverge entre os profissionais que, por um lado, relacionam os surdos com a deficiência e a falta de algo (audição) e, por outra parte, consideram que eles são diferentes linguisticamente, em comparação com os ouvintes.

Sobre educação bilíngue, notamos que, para alguns profissionais está a dúvida do que é e como deve ocorrer esse tipo de educação. Também é preciso destacar que muitos profissionais fazem um planejamento único, não levando em consideração as especificidades dos surdos.

Por outro lado, no que diz respeito à compreensão dos profissionais acerca das possibilidades de práticas pedagógicas e das condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras, eles afirmam que tentam possibilitar em suas práticas que essas crianças se desenvolvam e aprendam a Libras, todavia ainda enfrentam a

barreira da comunicação que, geralmente, fica direcionada aos profissionais bilíngues.

Selecionamos alguns relatos dos profissionais durante as entrevistas para exemplificar como, em sua visão, esse processo tem ocorrido. O primeiro retrata como a Libras vem sendo usada no cotidiano das atividades da educação infantil. A professora bilíngue, Joseane, da escola referência, narra um momento de diálogo com a aluna surda durante um passeio feito com a turma.

A gente foi no passeio e achei muito legal. Ela olhou para mim e falou assim: 'Antônio', fez sinal de Antônio. 'Antônio'? Eu falei 'Antônio não está'. E ela 'Casa'. Quer dizer ligou Antônio não estar aqui porque Antônio estava em casa. Isso é conhecimento de uma língua. E eu achei interessante [...] (JOSEANE, professora bilíngue da escola referência).

Ainda durante o referido passeio, a aluna perguntou onde a professora morava e também interagiu com outra funcionária que estava aprendendo Libras e lhe perguntou qual era o seu nome. Notamos, nesse pequeno exemplo, que as atividades do dia a dia do CMEI, na visão da profissional que fez o relato, podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e o aprendizado da Libras por parte das crianças surdas, sem a necessidade de um tempo exclusivo e determinado para o ensino da língua. Além disso, a criança demonstra ter internalizado alguns sinais que fazem com que ela consiga estabelecer uma comunicação com as pessoas à sua volta, segundo a professora bilíngue.

Como Vigotski e Luria (2007) nos dizem, a criança se apropria da cultura e se constitui nela por meio da relação com outras pessoas, ou seja, a apropriação da cultura, para os autores, ocorre em duas etapas, no plano interpsicológico e no intrapsicológico. O relato feito pela professora aponta o aprendizado e uso da Libras ocorrendo em um contexto, indicando que a língua é utilizada efetivamente pelos interlocutores em uma situação cotidiana, o que, de modo geral, acontece com as crianças ouvintes. Ressaltamos que a linguagem é transmitida socialmente e, quando apropriada pela criança, ela se torna base para o desenvolvimento do pensamento.

Outra prática que destacamos a partir dos depoimentos e que também diz respeito às vivências cotidianas das crianças é a utilização do tema “família” por parte da professora surda do mesmo Centro de Educação denominado referência, ao observar que o aluno surdo tinha uma grande afeição por seus familiares. A professora relatou:

Então, a gente percebeu o quê? A gente trabalhou com ele a família dele, a gente pegou foto do pai, da mãe. Então a gente pensou em fotografia, imagem, então a gente fez um pouco das atividades que remetessem à da família do Antônio. Algumas atividades a gente pensou. Por quê não? Porque ele gostou de fazer a família dele, ele morria de ciúmes. A gente não podia nem colocar a mão na foto e a gente pensou ‘Por que não trabalhar’?. Ele ficava assim ‘Você não, ela é minha’. Ele desenhou o pai e ele falou que o pai dele gosta muito de bicicleta. Aí eu falei: ‘O papai do Antônio, aqui a bicicleta do papai’, porque ele desenhou a bicicleta. Então a gente... É questão da escrita também pra ele perceber que existe. Eu perguntei: ‘Cadê Antônio?’. Aí ele mostrou que Antônio era esse (PROFESSORA surda da escola referência).

Observa-se, por meio da fala da professora, que as atividades foram pensadas a partir de algo que tinha significado para o aluno. Nesse caso, a família dele. Os professores aproveitaram esse interesse para trabalhar o desenvolvimento da linguagem escrita e, também, da Libras com a criança.

Vigotski e Luria (2007) destacam que a fala é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que o seu desenvolvimento está no entorno social da criança em suas relações. Nesse sentido, a prática educativa na educação infantil deve orientar-se de forma a priorizar situações que contemplem e potencializem as aprendizagens das crianças sobre a linguagem. Essa priorização é ressaltada em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim, é relevante que as professoras usem um tema que seja próximo da criança e faça parte do seu convívio social, fazendo com que o processo de aprendizado da Libras seja mais significativo.

Por outro lado, esses relatos que foram citados ocorreram no contexto da educação infantil, na sala regular, em passeios pedagógicos, nos espaços da escola e no AEE. Para os profissionais que fizeram os relatos, é um indicativo de que as crianças surdas estão adquirindo a Libras. No entanto, ressaltamos que essas situações



aconteceram sem que houvesse alterações significativas no currículo para atender às especificidades da criança surda, em direção oposta à proposta do município. A educação bilíngue, conforme já foi comentado, para além da utilização de duas línguas, envolve outras questões, como adequações do currículo, formação de profissionais, conforme aponta Vieira-Machado (2013), que completa afirmando que um dos desafios da educação de surdos é que se leve em consideração o real significado da língua de sinais, sem que ela seja vista como algo exótico.

O outro relato que destacaremos diz respeito a uma menina surda que não recebe o ensino da Libras por opção da família. Escolhemos esse relato porque ele se diferencia de outros feitos pelos entrevistados e nos permite problematizar as práticas educativas orientadas para a criança surda que não está aprendendo Libras. A criança em foco tem assistência, mas tem a assistência da professora de educação especial por outros motivos além da surdez. Essa professora diz que há uma dificuldade na comunicação da aluna, mas que, com o tempo, tentam estratégias para comunicar-se e ajudar em seu desenvolvimento e que, na medida do possível, conseguem algumas respostas da aluna especialmente no que diz respeito à alimentação:

A gente melhorou muito, porque, no início do ano, ela não entrava nem no refeitório. Ela começa a fazer vômito. Ela não queria comer nada, então ela nem queria entrar no refeitório. Agora a gente ficou forçando e hoje ela senta e fica sentadinha na mesa. Eu dou algo para ela, ofereço o arroz para ela (PROFESSORA de educação especial).

Na situação retratada, a professora mostra que o modo como a criança demonstrou que não queria comer foi rejeitando entrar no refeitório e forçando o vômito, como resistência àquele lugar. Com o decorrer do ano letivo, os profissionais notaram que ele só comia o arroz e passaram a fornecer apenas o que ela gostava. Ao ser questionada oralmente se queria outras opções alimentares, ela indicava se queria ou não. Entretanto, a comunicação entre a criança e os profissionais da escola ainda é muito restrita, o que se estende também aos seus pares. Com essas formas limitadas de interação e de comunicação, como seu desenvolvimento ocorrerá? Que possibilidades de avanços nesse desenvolvimento se delineiam? Lembramos que, conforme ressaltam Vigotski e Luria (2007), a linguagem é constitutiva do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É preciso refletir sobre a decisão da família de optar por uma educação sem a presença da língua de sinais. As legislações vigentes, tanto em nível nacional como municipal, são claras sobre essa opção familiar, mas não deixam nítido como a educação, sem a presença da Libras, deve ocorrer, em quais espaços e com quais profissionais, deixando os professores sem informações necessárias para o planejamento do trabalho com essas crianças.

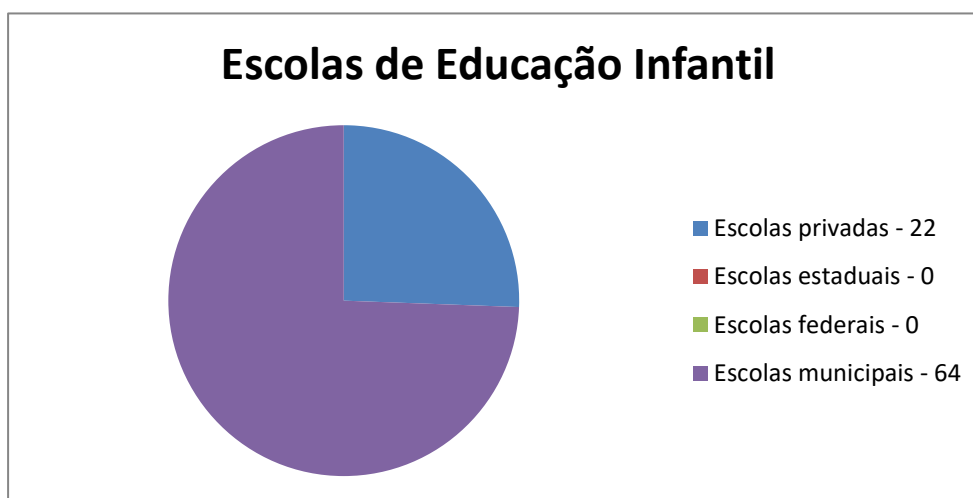
Além disso, em relação às propostas da escola referência, no que tange às possibilidades para o desenvolvimento das crianças surdas, apesar de a fala dos profissionais parecer apontar para as contribuições da prática educativa implementada para o desenvolvimento dos alunos, elas ainda não conseguem atender, de fato, ao exposto na proposta de educação bilíngue do município, por vários motivos que, muitas vezes, estão para além das condições dos profissionais. São questões que envolvem uma reflexão intensa do município sobre o que de fato seria uma educação bilíngue e suas implicações no contexto da escola, além de profissionais qualificados para o trabalho com essa criança.

## 5.2 O MUNICÍPIO DA SERRA

### 5.2.1 A proposta educativa para crianças surdas no município de Serra

A cidade Serra tem uma área territorial de 547,637km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 494.109 habitantes (2016). É o município mais populoso do Estado do Espírito Santo. O Ideb foi de 5,3 em 2015 para a 4ª série/5º ano e de 3,8 para 8ª série/9º ano. De acordo com o site do IBGE, a cidade de Serra possui 86 escolas de educação infantil (Gráfico 4):

Gráfico 4 – Escolas de educação infantil do município da Serra

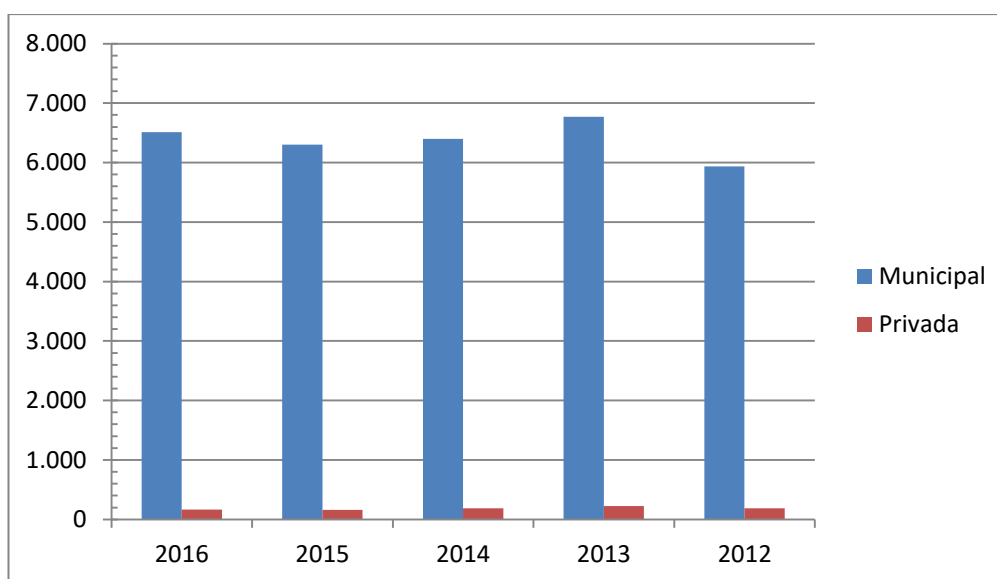


Fonte: Site do IBGE.

Podemos observar que, comparado com o município de Vitória, Serra possui um número menor de centros de educação infantil. Por outro lado, o fato de contar com um número maior de escolas e de crianças matriculadas já indica a possibilidade de ampliação dos desafios no que diz respeito à oferta de vagas e educação que permita o desenvolvimento integral de todas as crianças.

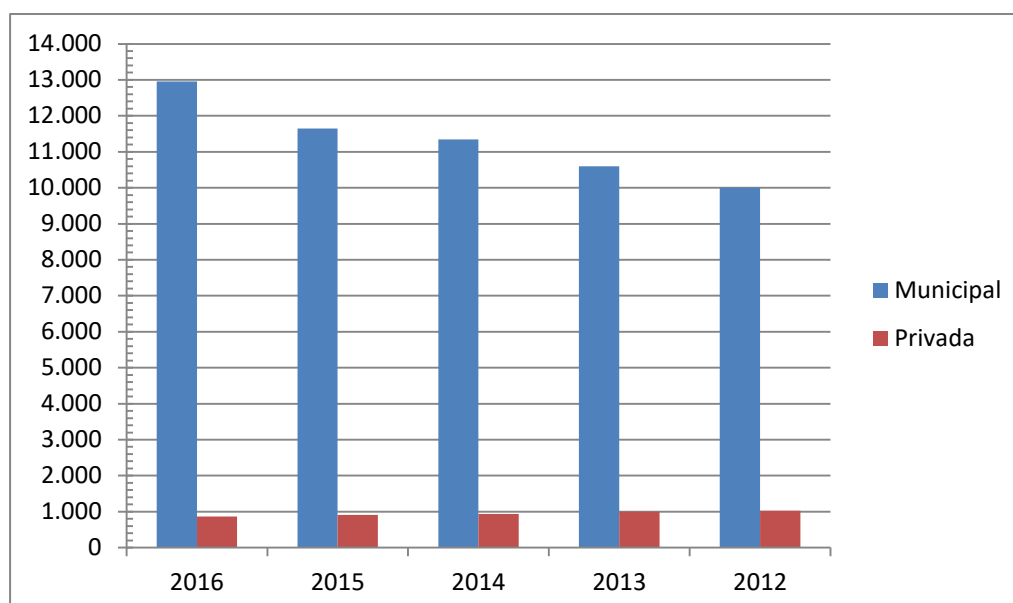
Como o município não conta com escolas das redes estaduais e federal, apresentaremos as matrículas das redes municipais e privadas para os alunos da educação infantil no ensino regular e/ou especial (2012-2016) (Gráficos 5 e 6):

Gráfico 5 – Educação infantil – creche (Serra-ES)



Fonte: Site Inep.

Gráfico 6 – Educação infantil – pré-escola (Serra-ES)



Fonte: Site Inep.

Observamos, pelos dados dos gráficos, que, no município de Serra, em se tratando da educação infantil na creche, há uma variação de matrículas na rede pública, todavia ela fica entre as seis e sete mil matrículas. Ressaltamos também a diferença na quantidade de matrículas na rede pública e privada, uma vez que o número de escolas privadas é bem menor que as públicas. A educação infantil na pré-escola mostra uma regularidade de matrículas na rede privada, mas, nas escolas

municipais, entre os anos de 2012 e 2016, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas. Comparando os dois gráficos (creche e pré-escola), notamos que o número de matrículas é quase o dobro na pré-escola, o que nos faz refletir, mais uma vez, sobre os possíveis motivos para a falta de investimento na creche.

À primeira vista, quando analisamos as matrículas da creche da rede municipal do município de Serra, podemos ressaltar o aumento para essa faixa etária, mas, ao compararmos com as matrículas da pré-escola, vimos que elas atendem a quase o dobro do número de crianças em relação à creche, levando-nos a compreender que o município tem investido mais na escolarização de crianças de quatro e cinco anos de idade.

Souza e Prieto (2016, p. 841) dizem que “[...] o cenário atual marca alguns desafios para a educação infantil, dentre eles, a concretização do “direito à educação” para as crianças de 0 a 5 anos”. No que se refere ao atendimento aos direitos das crianças e aos investimentos para a escolarização da infância, com foco nas metas e estratégias do PNE, as autoras chamam a atenção para

O risco do ‘encolhimento’ dos direitos sociais das crianças, problematizando a legislação que regula a educação infantil, num contexto em que ainda se registra no Brasil e na América Latina a expansão das matrículas nesse nível educativo. Logo, ao focar na proposta de universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, há um sério risco em empreender pouco investimento na ampliação do atendimento da demanda manifesta de 0 a 3 anos (SOUZA; PRIETO, 2016, p.841).

Assim, reforçamos que o direito à educação deve ser assegurado a todas as crianças na educação infantil, a fim de garantir os direitos sociais conquistados para a infância, compreendendo as especificidades da sua educação e com investimentos que proporcionem seu desenvolvimento.

O município de Serra que, em 2016, tinha seis alunos surdos matriculados na educação infantil, conta com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), Lei nº 4.432/15. Segundo sítio o do município, na internet, sua elaboração foi discutida no Fórum Municipal de Educação, que contou com a participação de cerca de 50 representantes da sociedade civil, do Poder Público e da comunidade escolar. Foi

realizada uma Consulta Pública on-line para apresentação de propostas da sociedade, reuniões e debates com todas as comunidades escolares (alunos, servidores da educação e pais de estudantes). Além disso, também foram feitas cinco Audiências Públicas com a participação da sociedade civil.

Em relação à educação especial, o PME é exatamente igual ao Plano Nacional de Educação, apenas acrescentando quatro itens:

- implantar unidades de ensino referência para o atendimento do estudante surdo/deficiente auditivo, garantindo a formação bilíngue da comunidade escolar por meio da oferta da Libras como componente essencial do currículo, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, assegurando a atuação de professores surdos nessas unidades de ensino;
- definir, até o quinto ano de vigência desse PME, no âmbito do sistema municipal de ensino, os indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, tendo como referência os indicadores nacionais;
- garantir profissional especializado de apoio para o auxílio individualizado a todo estudante com deficiência que necessite de suporte nas atividades de alimentação, higienização e locomoção;
- concretizar, por meio de convênios com órgãos governamentais ou não, serviço de apoio escolar para o atendimento aos estudantes da rede municipal de ensino, público-alvo da educação especial.

Notamos que o Plano Municipal de Educação traz o aluno como surdo/deficiente auditivo, não especificando sua concepção de surdez, uma vez que várias são as vertentes que conceituam esse sujeito, ora como um indivíduo com singularidade linguística, ora como pessoa com deficiência. Tais concepções influenciam o modo como sua educação será planejada. O documento não aponta, ainda, quais seriam as instituições públicas ou privadas que prestariam o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial.

Lacerda e Kassar (2018) analisam no “Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024”, a Meta 4, que dispõe sobre a universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

As autoras apontam que a Meta 4 possui 19 estratégias e que as informações disponíveis não esclarecem detalhes da construção de indicadores referentes à matrícula e à forma do recebimento do atendimento educacional especializado.<sup>18</sup> Destacam, ainda, que estudos a respeito desse atendimento mostram que a implantação das salas multifuncionais não acompanha o crescimento das matrículas escolares e, sobre as matrículas desses alunos na educação infantil, as autoras dizem que os estudos evidenciam que há um acesso restrito às creches e que muitas dessas matrículas ocorrem nas instituições especializadas filantrópicas.

Apesar de não ter uma proposta educativa sistematizada especificamente para a educação de alunos surdos, o município conta com as Diretrizes para a Educação Especial (2016), que contemplam a educação de surdos e têm como objetivo nortear as ações pedagógicas dos profissionais da educação da rede municipal de ensino. A finalidade é garantir o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por meio da efetivação das diretrizes, espera-se cumprir as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação.

Tais diretrizes trazem um breve histórico da educação especial de Serra/ES e, em relação ao atendimento aos surdos, mostra que havia 14 estudantes surdos matriculados na rede pública de ensino no ano de 1995, quando o atendimento a esses estudantes teve início numa perspectiva segregadora, por meio de classes

---

<sup>18</sup>Até o término da pesquisa de campo, não tivemos informação sobre como a Prefeitura estava se organizando para definir e acompanhar o andamento de indicadores de qualidade e política de avaliação, estabelecidos no PME de Serra.

especiais, extintas em 2003, mesmo ano em que teve início a sala de recursos para o atendimento aos estudantes surdos e, somente no ano de 2012, de acordo com o documento, iniciou-se a contratação de tradutor intérprete e professores bilíngues para atender a esses alunos.

As diretrizes para a educação especial da Serra contemplam pontos em comum com o Plano Municipal e Nacional de Educação, principalmente no que se refere:

- **à matrícula dos estudantes da educação especial**, que deve garantir a matrícula regular a todos os estudantes público-alvo da educação especial em qualquer época do ano, observando, entretanto, a disponibilidade de vagas;
- **ao atendimento educacional especializado (AEE) e ao horário de sua oferta**, em que o AEE tem por finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com fins de eliminar as barreiras para a participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas, em todas as etapas e modalidades de ensino. As atividades realizadas no AEE devem acontecer no contraturno e devem diferir das atividades desenvolvidas na sala regular. Devem ser realizadas, prioritariamente, na unidade de ensino de matrícula do estudante ou na unidade de ensino com sala de recursos multifuncionais mais próxima da residência do estudante. Além disso, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes por meio de disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
- **À formação continuada**, que deve envolver diferentes profissionais, professores da sala regular, de educação especial, pedagogos e demais profissionais da unidade de ensino e contemplar: aprofundamento no conhecimento teórico, com vistas às mudanças de concepção do professor, construção de projetos de intervenção colaborativos na escola com acompanhamento do setor de educação especial, realização de eventos,



seminários, entre outros, envolvendo estudantes com e sem deficiência, professores da educação especial e demais profissionais da rede de ensino e valorizar e incentivar a participação dos profissionais em cursos de pós-graduação na área de educação especial;

- **às ações intersetoriais** compartilhadas entre as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura, Esporte e Lazer, Transporte, Desenvolvimento Urbano, entre outras, a fim de garantir a inclusão do estudante com deficiência na sociedade e seu pleno direito à cidadania.

Pelo que pudemos constatar com nossa pesquisa, a matrícula do estudante surdo bem como o atendimento educacional especializado são assegurados no município de Serra, todavia formações continuadas que englobem todos os profissionais juntos ainda é um projeto a ser realizado, visto que as formações ocorrem de acordo com as especificidades dos profissionais. Além disso, o documento não aponta quais são os prazos para a implementação dessas ações.

As Diretrizes para a Educação Especial de Serra (2016) trazem um capítulo intitulado “Área da surdez/deficiência auditiva”, que define pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Como deficiência auditiva compreende a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz e, como língua brasileira de sinais (Libras), entende que é a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Esse tópico do documento discorre, também, sobre a formação do profissional especializado para o trabalho com alunos surdos, o qual precisa ter licenciatura plena em educação especial ou em Pedagogia ou licenciatura plena em qualquer área do magistério, acrescida de Curso de Libras com, no mínimo, 120 horas. Vieira-Machado (2013) critica tais cursos com uma carga horária tão reduzida, que, por muitas vezes, não dá conta de que os profissionais compreendam a fundo as

especificidades da língua de sinais que não é bem apropriada por parte deles para que possam atuar com alunos surdos, oferecendo uma educação bilíngue e de qualidade.

O AEE para a área da surdez deve acontecer no contraturno, e a rede municipal de ensino de Serra deve disponibilizar transporte para o estudante da sua residência até a unidade referência e também o seu retorno para casa.

Apesar de citar o ensino em Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, as diretrizes, diferentemente do PME, não trazem a educação de surdos denominada como “educação bilíngue” em escolas ou classes bilíngues e também não fazem menção a implantar unidades de ensino referência para o atendimento ao estudante surdo, como foi citado no PME.

Consideramos a ausência de discussão ou de orientações mais específicas quanto a esses temas preocupantes, pois podem dificultar, ou mesmo impedir a concretização de ações que possam assegurar o direito à oferta, permanência e aprendizagem escolar efetiva das crianças surdas.

Outros pontos também se diferenciam do PME por não terem sido citados nas diretrizes, como:

- garantir a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais da Saúde, Assistência Social, Pedagogia e Psicologia;
- manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas;
- contribuir com órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes para a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos.

Observamos, pelos documentos analisados, uma tentativa de se fazer cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Além disso, o município ainda traz outras questões singulares que almeja na área da educação especial.

A educação de surdos do município é de responsabilidade da Sedu, que tem um setor destinado à educação especial, ao qual os surdos estão vinculados. Esse setor é formado por funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Serra que ocupam esses cargos por meio de convite e promovem formações continuadas, assessoramento pedagógico e o planejamento da educação especial do município. Serra não possui escolas referência para alunos surdos na educação infantil. Eles são atendidos em diferentes CMEIs e, para tanto, são disponibilizados profissionais contratados em designação temporária e cinco profissionais efetivos para o trabalho com a criança surda, atuando com o ensino de Libras e mediações no cotidiano escolar. No ano de 2016, o município tinha seis crianças surdas matriculadas em cinco CMEIs.

De acordo com a gestora Nádia, uma das responsáveis pela área da surdez no município de Serra, o atendimento a alunos surdos baseia-se em documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 10.436/2002 e a Lei de Acessibilidade nº 10.098, como fundamentos legais para pensar a educação bilíngue municipal.

Nádia informa que, sempre que há uma criança surda no CMEI, é encaminhado para lá um professor especialista que faz um trabalho colaborativo com o professor regente. Em suas atribuições, está o ensino da língua de sinais não só para a criança surda, mas também para toda a turma. Em relação às crianças com implante coclear, é feito um trabalho com as famílias para que deem continuidade ao tratamento que elas fazem e há um incentivo para que as famílias compreendam a importância da Libras para que essas crianças possam ter acesso à língua. Há, também, a tentativa de o surdo ter contato com seus pares linguísticos, por isso, em uma das escolas pesquisadas, há dois surdos na mesma sala e, em outro CMEI, há um professor surdo para a realização do trabalho com a criança surda.

Nádia ainda diz que os primeiros contatos com as famílias dos estudantes surdos são feitos pelos professores e profissionais das escolas, quando é apresentada a proposta de trabalho, a perspectiva da educação bilíngue do município e também é feita uma sondagem familiar para saber se a criança é a única surda da família, por quem é criada, se existe alguém na família que saiba a Libras e se a família autoriza o seu ensino para a criança.

O atendimento educacional especializado em Serra é feito em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e acontece no contraturno. Esse atendimento é oferecido também às crianças da educação infantil, porém Nádia ressalta que muitas famílias não as levam para esse atendimento por conta da distância entre a residência e a EMEF. Mesmo com a Secretaria de Educação oferecendo transporte para os alunos, as famílias ficam inseguras, pois as crianças são muito pequenas. Além do AEE, a escola também desenvolve um trabalho com a comunidade para o ensino de Libras.

Em relação à formação continuada para os profissionais, Nádia mostrou-se bem orgulhosa do trabalho que Serra faz, pois tem parcerias com profissionais da área da surdez da Universidade Federal do Espírito Santo. Assim, por meio de reuniões e apoio de mestrandos, dialogam sobre a temática e, a partir daí, o município ofertou, em 2016, momentos formativos que aconteciam quinzenalmente para professores, incluindo os de designação temporária da área da educação especial, em um centro de formação disponibilizado pelo município.

De forma diferente do que está estabelecido nas Diretrizes para a Educação Especial de Serra, sobre o conceito de surdez, Nádia diz que a Secretaria se baseia no próprio Decreto nº 5.626/2005, que não vê o surdo como deficiente, no sentido da perda auditiva, mas como um sujeito que tem uma língua própria para se comunicar, que tem uma identidade cultural, a qual vai se constituindo ao longo do tempo, a partir do momento em que ele tenha condições de ter contato com os outros sujeitos surdos para se identificar, como sujeito, e também para aprender a língua de sinais. E a respeito do ensino da Libras nas escolas, ela diz:

Mas o que é ensinar a língua de sinais? Vou ensinar a mesma coisa para todas as turmas? Qual vai ser a metodologia para ensinar cada série diferente, crianças que estão em níveis diferentes? Como vai ser ensinar isso? Vai ser avaliado? Como que isso tem sido feito? O AEE, em Libras, língua portuguesa como segunda língua? A gente sabe que tem que ser assim, mas não vem esmiuçado. E acho que isso tem que ser pensado, porque senão pode ficar de o menino ficar aprendendo o alfabeto entra ano, sai ano, aprendendo sinais básicos, amanhã vai ser cores, e fica nesses sinaizinhos ao invés de se ter uma orientação mesmo (NÁDIA, gestora).

Nádia aponta, em sua fala, os questionamentos a respeito do ensino de Libras para que esse não se torne apenas um ensino de sinais soltos e descontextualizados. O modo como o ensino de Libras vai acontecer não é o único desafio dessa Secretaria de Educação, pois outros pontos são pensados e refletidos pelos profissionais responsáveis. A falta de profissionais capacitados torna-se um desafio para se ter uma educação de qualidade. Nádia completa:

Um outro desafio que a gente tem aqui é implantar as nossas diretrizes da educação especial, educação de surdos e a própria escola referência. A gente entende que, para trabalhar com o aluno surdo, não tem que ter só o intérprete ou só o professor que dê conta de se comunicar com o menino. O professor regente também é para isso, é preciso a gente ter formação. Essa formação vai ser quando? No horário de trabalho? No horário de trabalho quem fica com o aluno? Se for à noite, precisamos pensar sobre isso.

Muitos são os esforços traçados para pensar e ofertar uma educação infantil de qualidade para as crianças surdas no município de Serra. A Secretaria promove formações no intuito de capacitar os profissionais para o trabalho com esses estudantes, contudo muitos fatores se tornam um desafio: profissionais capacitados ao trabalho, questões de dificuldade financeira e também de estruturação física para o AEE, visto que o município é extenso e oferta o atendimento em apenas uma EMEF.

Observamos que alguns documentos do município de Serra, como o PME, não trazem uma especificação clara do conceito de surdez para o município, transitando do sujeito surdo com uma singularidade linguística ao deficiente auditivo, além de não trazer educação de surdos denominada como bilíngue, apesar de propor o ensino da Libras e do português escrito. Notamos, pela fala da gestora Nádia, que sua concepção de surdez está atrelada à diferença linguística em relação aos

ouvintes. Ela ressalta que, para cada CMEI com crianças surdas matriculadas, é encaminhado um profissional especialista. Quando há criança com implante coclear, além do incentivo à continuidade do “tratamento”, busca-se orientar a família quanto à importância da Libras para essa criança. Reforçamos, conforme Lopes (2011), que as legislações também trazem consigo uma ambiguidade ao definir a surdez, e que esse conceito é uma invenção construída social e culturalmente, produzida dentro de distintos discursos.

Para a gestora, um dos desafios do ensino da Libras é que ele não ocorra de maneira descontextualizada, o que pode ser superado com profissionais capacitados para o trabalho com a criança surda e a instalação de uma escola referência.

A educação de surdos na Serra fica a cargo do Setor de Educação Especial. Percebemos, a partir do exposto, que o PME do município de Serra segue, basicamente, o PNE. Sendo assim, propõe-se a ofertar a educação de surdos em escolas referências, o que ainda não é uma realidade no município. Além disso, traz o surdo denominado como “surdo/deficiente auditivo”, não deixando clara sua concepção de surdez. Define educação bilíngue como aquela que tem a presença de duas línguas, Libras e português na modalidade escrita, no caso dos surdos. Apesar de não ter uma proposta de educação de surdos sistematizada, ela está citada nas diretrizes para a educação do município (2016), que atrela ao conceito de surdez a falta da audição. Prevê AEE no contraturno para alunos surdos, na unidade de ensino ou em unidade próxima à sua residência, formação continuada para os diferentes profissionais da escola e profissionais para o trabalho com a criança surda com Curso de Libras de, no mínimo, 120 horas.

Com isso, notamos que, apesar de o município de Serra ter documentos norteadores da educação de surdos, isso ainda não é suficiente para que sejam possibilitados meios para que essas crianças recebam de fato uma educação bilíngue, visto que muito do que é proposto pelas legislações ainda não é uma realidade no município e a educação bilíngue ainda é reduzida à presença de duas línguas no contexto educacional dos alunos surdos. Além disso, são necessárias ações, como pensar o AEE ou na unidade de ensino de matrícula do aluno ou em escolas próximas à sua residência, já que o município é de grande extensão, e onde

esse atendimento é possibilitado não é viável para as famílias dos alunos que fizeram parte desta pesquisa. Ressaltamos que os momentos de formação continuada são de grande valia para os profissionais.

### **5.2.2 A compreensão de profissionais de Serra sobre a educação de crianças surdas na educação infantil**

No município de Serra, conseguimos desenvolver a pesquisa em todas as escolas que tinham crianças surdas. No ano de 2016, eram cinco CMEIs com seis crianças surdas matriculadas na educação infantil, duas delas estudavam na mesma sala. Nenhuma delas frequentava o AEE, porém, naquele momento, todas as famílias já tinham concordado com o ensino de Libras para os alunos, o que acontecia no contexto da sala de aula regular.

Para sistematizar as informações coletadas nas entrevistas a respeito dos centros de educação infantil onde estão matriculadas crianças surdas, a seguir apresentamos um quadro com dados obtidos.

Quadro 7 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs de Serra

<b>Número de CMEIs investigados</b>	Cinco CMEIs
<b>Número de crianças surdas</b>	Seis crianças surdas
<b>Formas de atendimento às especificidades dessas crianças</b>	O ensino de Libras era oportunizado no contexto da sala regular. Todas as crianças do município recebiam o ensino da Libras
<b>Existência ou não do AEE na escola</b>	Apesar de ter uma escola de ensino fundamental para ofertar o AEE para as crianças surdas e contar com transporte para essas crianças, nenhuma delas frequentava o AEE
<b>Profissionais bilíngues</b>	Todos os CMEIs investigados possuíam profissionais especialistas. Em um deles havia um professor surdo e um intérprete <sup>19</sup>
<b>Conhecimento de Libras por parte da família das crianças surdas</b>	As famílias não sabiam Libras

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, pelo quadro exposto, que o contexto educacional de surdos no município de Serra é parecido, visto que todos os alunos são de famílias ouvintes sem o conhecimento de Libras. Todas as famílias concordaram com o ensino de Libras para as crianças na educação infantil e todas as crianças eram atendidas por um profissional especialista, todavia nenhuma delas frequentava o AEE. Mesmo o município ofertando o transporte para os alunos, as famílias se sentiam inseguras, visto que as crianças não poderiam ser acompanhadas por um familiar durante o transporte.

Compreendemos que o ensino da língua de sinais deve perpassar por todo o ambiente escolar, mas também destacamos a importância do AEE para esse aprendizado. Ressaltamos que o município de Serra é geograficamente extenso e o fato de ter apenas um local para a realização do AEE faz com que as crianças tenham que se deslocar para escolas longe de suas casas para receber esse

<sup>19</sup> Nesse caso, o intérprete atendia ao instrutor surdo. Nesse município, o cargo de professor especialista exigia conhecimentos em Libras.



atendimento. Mesmo com a Prefeitura ofertando o transporte, que é disponível apenas para os alunos, essa ação ainda não é suficiente para atender às necessidades das famílias. Assim, é preciso investimento para oportunizar mais escolas que possam ofertar o atendimento educacional especializado e/ou de educação em tempo integral, de modo que fique viável para que os pais levem seus filhos.

Por outro lado, a matrícula das crianças surdas em diferentes centros de educação infantil dificulta o contato dessas crianças com outras surdas, com o instrutor ou com o professor surdo, o que traz prejuízos para seu aprendizado da Libras e para a constituição da própria identidade como criança surda.

No município de Serra, desenvolvemos a entrevista com 16 profissionais, dentre eles: um da equipe gestora da Secretaria de Educação, professores regentes dos CMEIs com crianças surdas matriculadas, professores de Artes e Educação Física, professores especialistas, professor surdo, intérprete e pedagogos. Apresentaremos trechos de depoimentos desses profissionais que foram relevantes para este estudo e para o entendimento de como a educação de surdos é oferecida no município de Serra.

## SURDEZ

A grande maioria dos profissionais entrevistados em Serra compartilha o conceito de surdez de forma semelhante, associando à falta de audição e visualizando como uma deficiência. Almiro, professor de Educação Física, assim como outros professores, relatou sua opinião sobre o tema:

É um aluno que está faltando um sentido, que não tem um dos sentidos, mas que eu acho que é um dos mais tranquilos das deficiências, porque ele só não escuta, mas ele consegue ainda interagir melhor do que os outros tipos de deficiência.

Em relação a associar a surdez a uma deficiência, Arlete, professora de Artes, diz:

É uma deficiência que vai diminuir um pouco essa questão da aprendizagem dele se não tiver recursos. Então eu percebo que o recurso que é dado na Prefeitura, principalmente, desde a educação infantil, é importante.

Para Sara, professora bilíngue, a surdez também faz referência à falta da audição:

Surdez é a pessoa que não consegue ouvir os sons, que tem algum problema no ouvido, aqui por fora ou aqui por dentro... que tem os ossinhos do ouvido que pode danificar e a pessoa não ouve a frequência do som. E tem aquele sensorial que também pode ter problema na audição. Então surdo é, para mim, aquela pessoa que não ouve nada. E os que conseguem ouvir não conseguem entender os sons.

A única profissional entrevistada que se distanciou um pouco das opiniões anteriores foi a intérprete Carolina, que faz menção à questão da identidade surda:

Pra mim, a pessoa surda, além de talvez ter um problema auditivo, ou talvez também ter um problema na fala, é uma pessoa que tem uma identidade própria. O surdo ele tem uma identidade própria. É forte dele, né? Tem pessoas que têm esse problema da surdez mas não se aceitam como surda. Então, pra mim, uma pessoa surda é aquela pessoa que aceita sua identidade como surda... porque os surdos veem o mundo diferente, eles têm essa visão diferente, são muito visuais, sempre com gestos, com movimento.

Os próprios documentos normativos trazem uma ambiguidade ao conceituar a surdez, podendo ajudar a reforçar o discurso da deficiência e da falta de audição para conceber o sujeito surdo. No entanto, concordamos com Quadros (2003) quando defende um contraponto à concepção clínica da surdez, concepção essa que prevê medicar, tratar e normatizar os surdos de acordo com uma visão dos ouvintes. Assim como a autora, concebemos os surdos a partir de um viés antropológico, cultural e linguístico, não negando a falta da audição, mas entendendo a surdez como uma experiência visual que constrói a realidade histórica, política e social de maneira singular.

Além do conceito de surdez, os profissionais também trataram das possíveis diferenças da infância da criança surda e da criança ouvinte. A maioria deles disse que vê diferença nas infâncias das crianças surdas e ouvintes. Poucos foram os que relataram que acreditam que eles vivenciam da mesma maneira, como Almiro, professor de Educação Física, que disse: “Eu acho que eles a vivenciam da mesma

maneira, a diferença mesmo é que não escuta, mas acho que dá pra socializar bem”.

Mara, professora regente, completa ressaltando que a mesma maneira de viver a infância se dá também pelo fato de a Prefeitura disponibilizar um profissional específico para ele, o que vai ajudá-lo. Já Elisa, professora de Educação Física, acrescenta que, apesar de terem infâncias parecidas, ela acha que a agressividade de um de seus alunos está associada ao fato de ele ser surdo.

Por outro lado, muitos professores acreditam que há uma diferença, principalmente por conta da comunicação (ou sua falta). Carolina, intérprete, diz o seguinte:

Eu vejo diferença, e é diferente uma criança que não é acompanhada, não tem esse recurso da comunicação com uma criança que tem o recurso da comunicação, no caso, a questão da Libras. As crianças normais aqui gostam de se comunicar com o aluno surdo e, por ele não ter essa fluência em Libras, ele é mais quietinho. Quando ele quer falar, faz sinais em Libras e alguns sinais em gestos. Às vezes ele fala... então é diferente como você vai abordar, ele é diferente.

Consideramos, conforme Vigotski, que as potencialidades de desenvolvimento dessas crianças, surdas e ouvintes, ocorrem da mesma maneira, entretanto, ressaltamos que elas precisam ter as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento, interação e comunicação. Isso inclui uma educação pensada a partir de suas singularidades. No caso dos surdos, essas singularidades envolvem língua de sinais, contratação de profissionais fluentes em Libras, formação continuada para todos os profissionais da escola, reconhecimento dos surdos como sujeitos diferentes linguisticamente dos ouvintes, dentre outros desafios. Dessa maneira, poderão ter a experiência de vivenciar suas infâncias, sem que suas singularidades sejam desconsideradas.

A comunicação é destaque na fala dos profissionais que identificam que as crianças vivem a infância de maneira diferente. Assim, apresentaremos, agora, as concepções de educação bilíngue e as práticas existentes nessa educação.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Alguns profissionais demonstraram um pouco de insegurança ao opinarem sobre educação bilíngue. Para Júlia, professora regente, educação bilíngue “É você pegar a língua de sinais e transformar na língua portuguesa e o contrário também acontece”. A pedagoga Cintia diz que “É a transformação de uma criança surda e muda aonde temos a Libras que ela tem que ser traduzida para o português justamente para a criança tentar focar isso”. Observamos que os profissionais ainda possuem muitas dúvidas e alguns equívocos a respeito das especificidades da educação da criança surda, muitas vezes causadas pela falta de formação inicial e continuada que aborde temas como esses.

A maioria dos entrevistados disse que a educação bilíngue acontece quando a criança tem acesso a duas línguas que, no caso dos surdos, seria a Libras e o português escrito. Acreditam que ela seja importante, pois, quando a criança crescer, ela poderá escolher entre se comunicar em Libras ou oralmente. Carolina aponta seu entendimento dizendo:

É aquela educação que ensina tanto o português quanto a Libras, né? Eu acho bom, porque o surdo, a primeira língua dele tem que ser a Libras mesmo, porque, na formação de ideias, como se comunicam, isso fica mais completo do que o português. O português passa a ser mais decoreba do que uma linguagem.

Sobre a educação bilíngue, apesar de os profissionais terem o discurso de que ela tem como base a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, eles não relataram como essa educação deveria acontecer, mas deram exemplos de suas práticas.

Os professores disseram que, em geral, conseguem fazer um planejamento com os professores bilíngues e com o professor surdo. A grande maioria relata que não faz qualquer tipo de adequação das atividades por acreditar que os alunos surdos são capazes de fazer as tarefas, assim como os ouvintes. A adequação das atividades, muitas vezes, fica sob a responsabilidade dos professores bilíngues, que são os profissionais que lidam diretamente com os alunos surdos.

Sara, professora bilíngue, diz como ocorrem os planejamentos: “Nós planejamos juntas, ele (professor) me mostra o conteúdo que vai passar e eu vou falando com ele o que eu vou adaptar. O meu trabalho é adaptar o material pra ele (aluno) absorver o conteúdo”.

Raquel, professora regente, em sua fala, deixa claro que a educação do aluno surdo fica mais a cargo da professora bilíngue: “Eu trabalho o conteúdo para todas as crianças e ela insere para o aluno surdo. Ela tem mais contato com ele e eu fico mais com os outros, mas, quando precisa, eu estou lá”.

O professor de Educação Física, André, também sobre seu planejamento e sua prática, afirma:

Então, como eu fui pegando mais ou menos no dia a dia com eles (os dois alunos surdos) eu planejo a aula normal como se fosse dar pros outros meninos. Chegando lá, eu peço a alguém pra representar o que a gente vai fazer.

Gabriel, o professor surdo, diz que seu planejamento acontece com a professora regente. A pedagoga e a intérprete auxiliam na comunicação entre eles. Eles pensam as atividades juntos e ele faz as adequações para o aluno surdo e sempre recorre à pesquisa para planejar suas tarefas para um aluno:

Antes, faço uma pesquisa na internet para ver como levar aquela ideia para o aluno. Adapto as atividades e trabalho com as vogais, sobre historinhas, tudo que tem Libras. Não dá pra ser igual das crianças; tem que ser adaptado, então fica um pouquinho diferente essa atividade.

A intérprete Carolina complementa a fala de Gabriel dizendo que ele faz atividades do reconhecimento dos sinais em Libras, mostra como são feitos os sinais com as mãos, coloca, por exemplo, a letra com os sinais embaixo para o aluno associá-las e também faz umas atividades para a turma toda, para que possam ter contato com a Libras.

Podemos observar, nos depoimentos dos profissionais que trabalham com os alunos surdos, que existe uma complexidade em definir o que é uma educação bilíngue, pois muitos compreendem que essa educação seria baseada em duas línguas no

contexto escolar. Drumond (2017) destaca que apenas uma língua de instrução é seguida nas escolas e, na maioria das vezes, não é a língua de sinais. Ainda de acordo com a autora, consideramos que a complexidade em definir a educação bilíngue depende de vários fatores que estão além dos limites da escola. Compartilhamos com Skliar (1999) o pensamento de que é necessário indagar o sentido do “bilíngue” e os diferentes projetos que se dizem bilíngues para os alunos surdos. Entendemos, ainda, que falar de educação bilíngue traz a necessidade de retomada de conceitos históricos, políticos, sociais e linguísticos, para que não haja uma minimização desse conceito, conforme aponta Vieira-Machado (2013).

Sobre a educação bilíngue no município, muitos profissionais disseram que, apesar de alguns avanços, as escolas, em geral, não estão preparadas para receber o aluno surdo, tanto pela questão da comunicação, como em relação às dúvidas em como trabalhar com essa criança e com o profissional da área da surdez.

## LIBRAS E ENSINO DE LIBRAS

No município de Serra, assim como nos outros municípios pesquisados, a maioria dos profissionais não tem fluência e pouco sabem o básico de Libras. O ensino da língua e dos conteúdos fica direcionado aos professores bilíngues que também tentam incluir a Libras na escola com cartazes, apresentações de músicas e o ensino da língua de sinais para os alunos das turmas com crianças surdas. Alguns professores apostam na leitura labial para conseguir se comunicar com seus alunos e acreditam que essa comunicação é bem-sucedida; outros profissionais procuram aprender alguns sinais para se relacionarem com as crianças.

Muitos professores veem como principal desafio a comunicação com esses alunos, ou seja, a falta do conhecimento da Libras para que possam mediar o processo de aprendizagem dessas crianças:

Eu acho que todo regente tinha que saber Libras. Todos nós, como profissionais, deveríamos saber de cada coisa um pouco. E a gente trabalha não só com surdos, as com várias deficiências. Nós, enquanto regentes, temos que estar à frente de tudo, de todo caso (SÔNIA, professora regente).

Para Mariana, professora de Artes, o ensino de Libras que recebeu na faculdade é muito superficial. Ela completa: “[...] a gente só vai procurar aprofundar nesse assunto quando se deparar com uma situação dessa”.

André, professor de Educação Física, conta como tem sido sua primeira experiência com alunos surdos e com a língua de sinais:

Primeiramente, eu tomo um baque. Por mais que a gente tinha tido a matéria (Libras) na faculdade, mas nada a ver com a prática, mas, como são os alunos de cinco anos, eu achei que teria mais facilidade. Talvez se fosse uma idade inferior eu teria mais algum problema em termo de falar com eles, mas, como eles têm cinco anos, então, tudo que a gente passa lá fora eles pegam bem rápido, não precisa nem eu saber totalmente a língua de sinais.

Os profissionais também mostram como é o trabalho com a família para que ela aceite o ensino de Libras para seus filhos. Tatiana, pedagoga, relata como foi o processo de convencimento para que a família aceitasse a língua de sinais na educação de seu filho, que era implantado.

Eu sempre falo com ela assim: ‘Seu filho tem que saber sobreviver em qualquer instância. Tem que pensar que o implante é algo que depende de bateria, que depende da tecnologia, depende da disponibilidade. Então você não pode oferecer a ele só isso, porque isso um dia pode falhar e ele tem que saber se comunicar. Libras, em qualquer momento, em qualquer lugar, com certeza, ele vai conseguir alguém que o entenda. Porque tem algum dado momento, quando você se depara com uma situação difícil, aquilo pode salvar a sua vida’. Então eu acho que é um meio de inclusão, ele não escuta, ele tem que ter a Libras. É a linguagem própria dele. Ainda que seja ofertada outra possibilidade, mas eu acho que a Libras é fundamental. Eu acho que, na verdade, o que tem que acontecer é ao contrário. A nossa formação tem que contemplar mais. Penso que nós, da escola, todos nós, deveríamos saber falar, porque essa da gente se preparar só quando a gente recebe o aluno é o que nos enfraquece.

Os profissionais bilíngues também comentam sobre seus trabalhos e divulgação da Libras dentro dos CMEIs. Nayara diz que vai mediando todo o trabalho da professora regente e acrescentando a Libras durante as aulas e que, nos momentos de conflitos ou brincadeiras, ela também utiliza a língua de sinais não só com os surdos, mas também com os ouvintes. Além de divulgar para os alunos ouvintes e nos espaços da escola com cartazes, uma vez por semana, ela passa em todas as

salas de aula ensinando a língua de sinais para todos os alunos, principalmente por meio da música, por acreditar ser uma forma prazerosa e lúdica.

O professor surdo, Gabriel, diz que faz uma adaptação das atividades que a professora regente irá desenvolver e, além disso, prepara atividades específicas para o aluno surdo. Trabalha com cores, letras, identidade, números, histórias e com isso ensina os sinais e o português escrito. Ele também faz cartazes que são distribuídos pelo CMEI, como o de banheiro, água, cores, família e cumprimentos. Segundo Carolina, a intérprete, ele não ensina a língua de sinais a todas as crianças da escola, mas desenvolve um trabalho dentro da turma. Ela diz que os alunos ouvintes ficam curiosos ao ver a comunicação entre eles e então eles tentam ensinar a Libras a esses alunos, principalmente por meio de músicas, pois acham que é mais fácil eles aprenderem.

O professor bilíngue, Pedro, falou como tem sido a experiência com seu aluno surdo que, em alguns momentos, demonstra resistência a aprender a Libras.

Para eu ensinar diretamente pra ele, ele é resistente e não tem muita paciência. Se não está de acordo com o que ele quer, ele vira as costas. O que eu faço? Eu faço interação junto com a sala, então a sala inteira está aprendendo Libras por conta dele.

Pedro diz que, quando o aluno surdo está participando do ensino de Libras junto com a turma toda, ele aprende, mas quando ele está sozinho, não quer aprender e mostra certo constrangimento em relação a isso. Quando questionado se a criança se comunica com a língua de sinais ele diz:

Se eu incentivo ele, sim. Caso contrário, não, ele usa gestos, ele me cutuca, ele tenta balbuciar algumas palavras, né? E eu não corto, porque, se ele tenta pronunciar algumas coisas e ele consegue em algum momento, ele se faz entender pela oratória, porque a gente está ali todo dia e consegue entender o que ele tá dizendo, né? E aí a gente reforça com Libras.

O depoimento do professor aponta de maneira pungente a situação da criança surda em um ambiente de aprendizagem de ouvintes, o que precisa ser levado em conta em qualquer nível de ensino e mais ainda na educação infantil, momento em que a criança está construindo sua identidade como pessoa surda. Constatamos com isso



que a educação bilíngue implica muito mais do que ensinar a língua de sinais às crianças, mas também, entre outros apontamentos, abordar com elas – surdas e ouvintes – a própria concepção que têm dessa língua e da pessoa surda.

Stumpf (2008) destaca que, muitas vezes, a Libras aparece desfigurada na escola, demandando ajustes curriculares para esses alunos, pois eles têm dificuldade, nesse espaço, de conhecer sua questão linguística e cultural interferindo na constituição da sua subjetividade. Considerando que a educação bilíngue não é só para surdos e que a constituição de sua identidade como surdo tem relação com os processos interativos na escola, a autora ressalta que há necessidade de uma grande mudança nas escolas, incluindo o ensino de Libras para todas as crianças ouvintes.

### **5.2.3 Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais**

Retomando o exposto, no ano da pesquisa, a Prefeitura de Serra contava com cinco CMEIs com seis alunos surdos matriculados. Nenhum deles era atendido pelo AEE, todavia todas as famílias aceitaram o ensino de Libras para as crianças, o que ocorria no turno em que elas estavam matriculadas.

Para cada escola com alunos surdos matriculados era enviado um profissional contratado em regime de designação temporária que deveria ter, pelo menos, o curso de 120h de Libras para o trabalho com essas crianças. O ensino da língua de sinais deveria acontecer durante o contexto da educação infantil, como na sala regular ou em algum espaço da escola. Ressaltamos que o profissional era para atender a todos os alunos surdos da escola, mesmo que não fossem da mesma sala. Assim, o profissional deveria planejar suas ações em parceria com os professores regentes, o que nem sempre era possibilitado pela dificuldade nos horários de planejamento.

A maioria dos profissionais disse, durante as entrevistas, que considera a surdez como deficiência e remetida à falta de audição. Além disso, existiam muitas dúvidas sobre o que de fato é uma educação bilíngue e sobre as especificidades da criança

surda. A maioria dos professores diz que planeja as atividades junto com os professores bilíngues, porém, em suma, não fazem adequações das atividades para as crianças surdas. Grande parte dos profissionais não é fluente em Libras ou sabe alguns sinais e o ensino da língua fica especificamente sob a responsabilidade dos professores bilíngues.

Apesar de ter uma proposta de educação bilíngue para surdos, o que o município possibilitava eram alguns momentos com a presença da, visto que o ensino da Libras ficava a cargo de um único profissional que nem sempre era fluente na língua de sinais. A educação da criança surda, nesse contexto, dependia da presença desse profissional, pois, quando ele se ausentava, como em horário de lanche ou planejamento, a criança ficava com professores que não tinham conhecimento da Libras. Assim, podemos questionar: até que ponto essa educação tem contribuído para o desenvolvimento dessas crianças, visto que esse desenvolvimento ocorre por meio da relação com outros sujeitos e a maioria deles não consegue estabelecer uma comunicação significativa para a criança na língua dela?

Alguns relatos retratados pelos profissionais também nos chamaram a atenção no que diz respeito às possibilidades e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras pelas crianças surdas. Na primeira passagem, destacamos a importância da presença do professor surdo pela fala da professora de Artes:

Vinicius, ele está surpreendendo a cada dia. Depois que Guido entrou ele despertou muito o interesse pela Libras. Mas pra mim foi muito bom o trabalho assim, bem gratificante, que ele está desenvolvendo... Agora ele aprendeu, fazer banheiro, ele já faz banheiro e ele, como é visual... A gente trabalhou massinha também, as cores. Eu misturei as cores. No começo foi misturando as cores com as massinhas e ele ficou muito interessado. A gente trabalhou as cores em Libras. O Guido também focou mais nas cores, porque, quando ele chegou, ele já viu eu fazendo um trabalho, então ele continuou.

A fala da professora de Artes demonstra que, na visão dela, a criança já internalizou alguns sinais e usa de acordo com suas necessidades, como a vontade de ir ao banheiro. Também ressalta a importância de ter alguém fluente em Libras e, nesse caso, um professor surdo, que conheça as especificidades dessa criança e possibilite meios para que ela se desenvolva. Vieira-Machado e Victor (2015) destacam a importância do contato surdo-surdo para auxiliar no desenvolvimento da

criança, na sua constituição como sujeito surdo e no encontro com a sua cultura (Libras).

Apesar de a criança estar aprendendo alguns sinais, ressaltamos a necessidade de que o ensino da Libras aconteça de maneira sistematizada e contextualizada, sem fragmentação ou ensino de alguns sinais e letras.

Em outro relato, a professora de educação especial de um CMEI distinto do citado acima fala sobre um aluno que tem perda auditiva, mas esclareceu que a família aceitou o uso da Libras e assim o aluno oraliza e está em processo de aprendizado da Libras e de compreendê-la como língua:

E Libras ainda ele está tendo o processo de entender que é uma língua, que ele pode estar usando. Quando ele ouve, eu trabalho a memória auditiva e a memória visual dele. Então eu faço o sinal e falo. Tem hora que eu faço só o sinal e ele fala, tem hora que eu faço o alfabeto datilologia, ele fala e tem momento que ele não fala e já entende e faz. Entendeu? Então está criando essa memória dele auditiva e a visual. (PROFESSORA de Artes).

Pela fala da professora, podemos ver que ela tem buscado meios de se comunicar-se com a criança e, assim, de acordo com seu ponto de vista, possibilita o desenvolvimento do aluno, entretanto a criança ainda aparenta ter dúvidas de qual seria a forma de comunicação que a atenderia da melhor maneira.

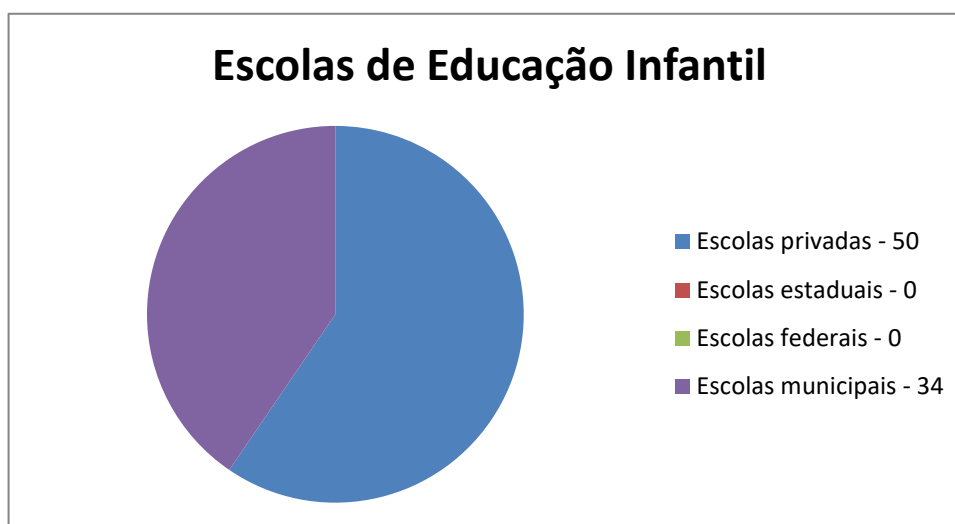
Vigotski (2011), ao falar da educação da criança com deficiência, chama a atenção para os caminhos indiretos para seu desenvolvimento. No caso da criança surda, destacamos a Libras que, além de meio de comunicação, é também parte da constituição do pensamento da criança. O autor enfatiza que o desenvolvimento cultural não ocorre de forma espontânea, ou seja, a criança surda só aprenderá a falar em Libras caso seja ensinada. Assim, reforçamos a necessidade de profissionais fluentes na língua da criança surda que sejam capazes de mediar o processo de apropriação da língua, ou seja, da cultura e, conseqüentemente, possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

### 5.3 O MUNICÍPIO DE VILA VELHA

#### 5.3.1 A proposta educativa para crianças surdas no município de Vila Velha

A cidade de Vila Velha tem uma área territorial de 209.965km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 479.664 habitantes (2016). O Ideb foi de 5,3 em 2015 para a 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e de 3,9 para 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano. O município de Vila Velha possui, de acordo com o IBGE, 84 escolas de educação infantil (Gráfico 7):

Gráfico 7 – Escolas de educação infantil do município de Vila Velha

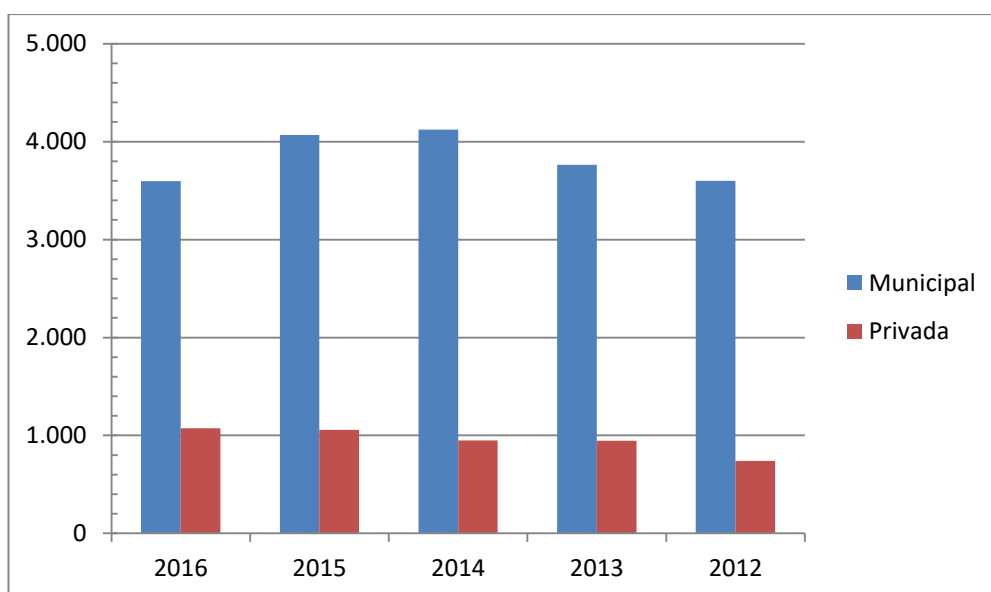


Fonte: Site IBGE.

Curiosamente, observamos que, de forma diferente dos municípios de Vitória e Serra, Vila Velha concentra um número maior de escolas privadas.

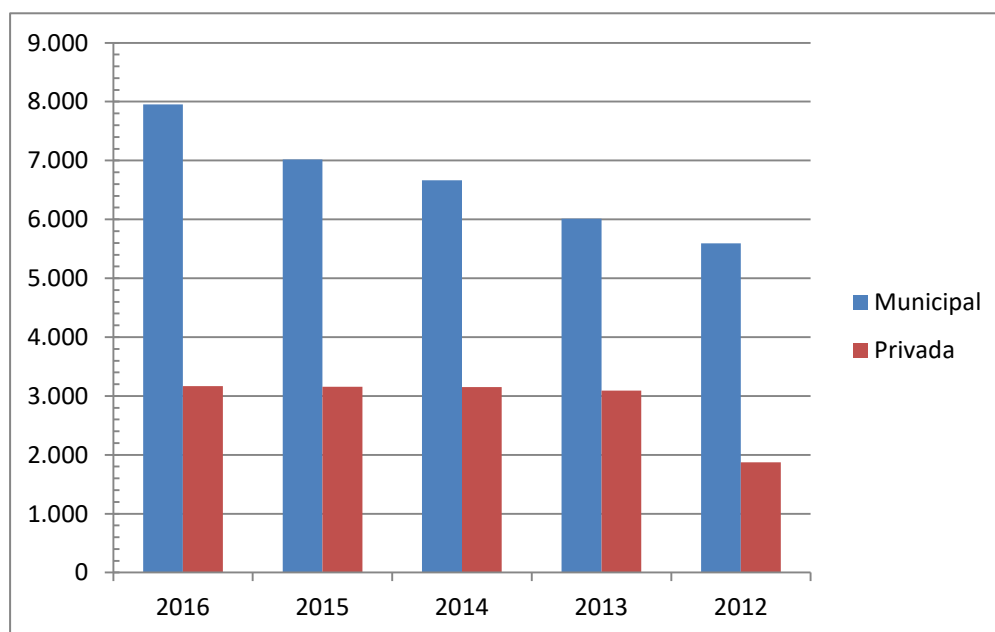
O município não conta com escolas públicas federais ou estaduais e as matrículas na educação infantil, entre os anos de 2012 e 2016, configuraram-se da seguinte maneira para o ensino regular e/ou especial (Gráficos 8 e 9):

Gráfico 8 – Educação infantil – creche (Vila Velha-ES)



Fonte: Site Inep.

Gráfico 9 – Educação infantil – pré-escola (Vila Velha-ES)



Fonte: Site Inep.

É importante ressaltar que, apesar de o número de escolas privadas ser bem maior que as escolas municipais, a matrícula é o oposto, concentrando a grande maioria na rede pública.

Na creche da rede privada, observamos, a partir dos dados dos gráficos, que o número de matrículas foi crescendo ao longo do período analisado (2012-2016). Já na rede municipal, a quantidade de matrículas variou tendo um acréscimo nos anos de 2014 e 2015, mantendo-se parecida nos outros anos. Na pré-escola, a situação é diferente. Tanto na rede pública municipal quanto na privada houve um aumento nas matrículas e de forma significativa na rede pública. De modo semelhante aos outros dois municípios, o aumento de matrículas na creche da rede privada pode ter sido ocasionado pela diminuição na oferta de matrículas na rede pública, causada pela obrigatoriedade de matrículas a partir dos quatro anos de idade, ou seja, período em que a criança está na denominada pré-escola.

Um pouco diferente dos outros dois municípios investigados, Vila Velha teve um acréscimo no número de matrículas na creche no período analisado, porém, em 2016, ano em que começa a vigorar a obrigatoriedade de as crianças de quatro anos estarem na escola, essas matrículas tiveram uma queda significativa, reforçando, mais uma vez, que, assim como nos outros municípios, o movimento histórico da busca pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos não é atendido plenamente, pois há uma fragmentação da garantia dos direitos das crianças à educação infantil, em que a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos exclui/priva parcela das crianças, neste caso, de zero a três anos de idade, de terem acesso às escolas para a infância.

Freitas e Victor (2017) refletem sobre a fragilidade de garantir a universalidade do direito das crianças à educação infantil nas políticas vigentes, principalmente em suas ambiguidades, como no PNE que, ao passo que se propõe universalizar a educação para a infância da pré-escola, busca atender, no mínimo, a 50% das crianças das creches.

Assistimos, na educação infantil, à dificuldade de financiar e reconhecer o atendimento, especialmente, das crianças na faixa etária de zero a três anos. No caso das crianças apoiadas pela educação especial, convivemos ainda com o aumento da polêmica quanto à concepção do binômio cuidar e educar no trabalho com essas crianças (FREITAS; VICTOR, 2017, s.p).

Vale ressaltar que falar de qualidade da educação infantil, de acordo com as autoras citadas, mostra a necessidade de ampliação da oferta, em especial para atender às crianças de zero a três anos de idade. Além disso, a oferta de uma escola pública e de qualidade que considere as especificidades das crianças e lhes possibilite seu pleno desenvolvimento é condição necessária para a garantia de seus direitos no que tange à educação escolar.

O município de Vila Velha, que tinha três crianças surdas matriculadas nos CMEIs pesquisados em 2016, conta com uma “Política de Educação Bilíngue para Alunos Surdos” (2016) e com o Plano Municipal de Educação (Projeto de Lei nº 027/2015), que foi elaborado por profissionais da educação que participaram, em setembro de 2014, da construção do Plano Municipal de Educação de Vila Velha (PME). O Seminário de Construção do Plano foi realizado em quatro encontros. A construção do PME foi baseada nas Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e as estratégias foram construídas pelos membros do Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação. As contribuições foram encaminhadas pelas escolas municipais.

Em comparação do PME com o PNE, podemos destacar alguns itens em relação à escolarização desses alunos na educação infantil do município.

O Plano Municipal de Educação de Vila Velha tem como objetivos:

- garantir professores de educação especial em função colaborativa, em bidocência, quando necessário, para acompanhar os docentes profissionais do sistema regular de ensino no turno de escolarização do aluno na educação especial;
- garantir parcerias para a regulação do atendimento clínico e terapêutico por meio de equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, a fim de atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação;
- estabelecer parcerias com Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Regional do Trabalho, Previdência Social, organizações da sociedade civil e empresas de capacitação profissional (Sesc, Sesi, Senai e

outros), garantindo o atendimento educacional especializado na educação básica, adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais para inserção no mercado de trabalho;

- discutir, assessorar, acompanhar, conhecer, avaliar e apoiar projetos e planos de ação desenvolvidos pelas equipes de surdez, deficiência visual, deficiente intelectual e altas habilidades, buscando formas de aprimoramento do trabalho da equipe, por meio de propostas de ações municipais que garantam os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Compor instrumentos, acompanhar, conhecer e levantar dados de mapeamento censitário das condições e necessidades das unidades escolares, assim como o número de alunos público-alvo da educação especial;
- garantir alimentação aos alunos que utilizam as salas de atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno.

Constatamos que esse documento está de acordo com o Plano Nacional de Educação no que diz respeito à educação especial, quando se propõe:

- contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, assim como as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos e cegos;
- ampliar a quantidade de salas de recursos multifuncionais, bem como a quantidade de recursos didáticos disponíveis e fomentar a formação continuada de professores para o AEE complementar e suplementar, nas escolas urbanas e do campo;
- garantir a acessibilidade nas escolas públicas por meio de: adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva e oferta da educação bilíngue para os surdos com profissional especializado.



O município de Vila Velha também possui uma Política de Educação Bilíngue, que tem como objetivo geral a garantia de construir uma educação bilíngue visando à inclusão do aluno surdo por meio de uma política de acesso e condições didático-pedagógico-linguísticas para que os estudantes surdos se apropriem dos conhecimentos sistematizados, assegurando o uso da Libras, com o intuito de possibilitar uma educação significativa na escola regular.

Como objetivos específicos e em acordo com o Plano Nacional e Municipal de Educação, o município de Vila Velha pretende garantir a formação dos professores bilíngues e o possível aumento no quadro de profissionais para a formação de equipe responsável pela educação de surdos e criar escolas referências para os alunos surdos, a fim de proporcionar o contato com seus pares linguísticos.

O município tem como princípio uma educação inclusiva bilíngue em que os surdos tenham acesso à língua de sinais como primeira língua e à língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal educação deve ocorrer nas escolas regulares e no AEE. Para tanto, propõe ações pontuais a serem realizadas, como:

- avaliação do nível linguístico do uso de Libras desses alunos;
- encontro com a comunidade surda para a discussão do projeto de educação do município;
- reuniões com os familiares;
- grupo de estudo de Libras com os familiares;
- formação em Libras para professores da rede;
- projeto piloto de Educação de jovens e adultos (EJA).

Algumas dessas ações, como o encontro com a comunidade surda e reunião com os familiares, já foram viabilizadas pela Secretaria de Educação do município. Outras ações, no entanto, ainda não foram concretizadas.

Além dessas ações próprias, a Política Bilíngue do município ainda se prontifica a “[...] mapear e conhecer os alunos surdos do município e ampliar os profissionais de

Libras com a contratação de professores bilíngues e professores surdos e professores intérpretes”, como consta no Plano Nacional de Educação.

O município, diante de tal política, propõe-se trabalhar com escolas referências para alunos surdos, com o intuito de potencializar ações pedagógicas e linguísticas mais significativas, respeitando e utilizando a língua de sinais e colaborando nos encontros dos pares linguísticos. No caso da educação infantil, o documento aponta que é necessário fomentar ações que contemplem as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) referências com momentos de sala regular e sala de AEE, como um espaço que estimule o uso da Libras, forneça profissionais habilitados, promova Curso de Libras para a comunidade escolar e para as famílias e conte com salas de alunos surdos no contraturno com professor de Libras e bilíngue.

Atualmente o município conta como uma escola polo (ou escola referência) que funciona em tempo integral e atende a crianças surdas e ouvintes na educação infantil. Para cumprir o que o documento propõe, no que diz respeito à educação infantil, a escola referência apresenta as seguintes propostas:

- ampliação do quadro de profissionais na área da surdez;
- reorganização do horário, de modo que seja disponibilizado um horário de planejamento entre os intérpretes para planejar, estudar, discutir assuntos específicos da interpretação;
- oferta de Oficina de Libras para a comunidade escolar, família, alunos e comunidade em geral adjacente à escola.

Apesar dos esforços, no ano da pesquisa de campo (2016), a escola referência de educação infantil não oferecia a Oficina de Libras.

Além disso, há propostas que excedem o que está estabelecido no Plano Municipal de Educação, como:

- elaboração de uma proposta de política de transporte para os alunos surdos;
- ampliação do espaço físico de atendimento;

- implantação do AEE, respeitando a especificidade da política bilíngue.

Constatamos que a política de transporte para os alunos surdos já é uma realidade no município, assim como a implantação do AEE em algumas unidades de ensino fundamental.

O município de Vila Velha, em seus documentos norteadores da educação de crianças surdas na educação infantil, como o Plano Municipal de Educação e a Política de Educação Bilíngue, traz aspectos singulares das necessidades e intenções do município para a escolarização dessas crianças, como também orientações abordadas no atual Plano Nacional de Educação (PNE), na tentativa de oportunizar uma educação que atenda às especificidades das crianças surdas dessa etapa de educação básica.

A Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha é a responsável pela educação de surdos, que fica a cargo do Setor de Educação Especial. Assim como nos outros municípios, esse setor é formado por profissionais da rede e convidados a compor a equipe de educação especial, que tem a responsabilidade de promover formações, assessoramentos e o planejamento da educação desses alunos.

A Seme faz visitas a escolas com crianças surdas matriculadas para a orientação aos profissionais a respeito da educação dessas crianças ou para atender a outros aspectos relevantes quando solicitada. Para as formações continuadas, em alguns momentos, são convidados professores, pesquisadores de fora da rede municipal para ministrar os processos formativos que são restritos aos profissionais da educação especial, não englobando os professores da sala de aula regular. Esses encontros acontecem mensalmente.

Em Vila Velha, os alunos surdos da educação infantil estão matriculados em diferentes UMEIs, todavia, como já foi dito, o município conta com uma unidade referência para alunos surdos que estudam em tempo integral. Eles são atendidos por diversos profissionais da educação, inclusive, os contratados por designação temporária para o trabalho específico com essas crianças. Em 2016, o município tinha quatro crianças surdas matriculas em três UMEIs.

Ariadna, uma das coordenadoras da educação de surdos, diz que Vila Velha se baseia nas legislações nacionais para pensar e educação de surdos no município e que conta com uma política bilíngue que regulamenta a educação de surdos.

O ensino de Libras para as crianças surdas matriculadas na educação infantil fica a cargo dos profissionais bilíngues contratados por meio de processo seletivo para atuar nas escolas regulares. Vila Velha não desenvolve o AEE para a educação infantil. O local onde ele poderia ser proporcionado seria na escola referência, contudo, por conta da distância, as famílias de outros bairros não teriam como levar as crianças para o atendimento e o município não disponibiliza transporte ou passagem para a família e os alunos.

Ariadna diz que, para ela, as crianças surdas e ouvintes vivem a infância da mesma forma, o que diferencia é a questão do acesso aos conhecimentos e a falta da língua de sinais. Quando indagada sobre o conceito de surdez ela diz:

Para mim, surdez não é empecilho nenhum. Às vezes é até difícil você dizer assim 'a surdez é a falta', vamos dizer assim, 'da capacidade da pessoa ouvir ou de distinguir sons', a surdez é uma coisa tão relativa, surdez é muito relativo, não é apenas você não ouvir um som, não conseguir se expressar através da fala. Não é só isso, é muito mais, tem toda uma questão cultural, tem toda uma questão subjetiva por traz de tudo isso. É difícil montar um conceito.

Sobre a educação bilíngue para alunos surdos, Ariadna assim se expressa:

Olha só, pra mim, educação bilíngue é educação que é feita dentro da língua do sujeito e dando a ele possibilidade de se desenvolver também em uma outra língua. Isso é educação bilíngue. Por exemplo, é dar a ele o conteúdo de Português, Matemática, História, Geografia, do que quer que seja, na língua dele e instrumentalizar para que ele possa desenvolver isso através de uma segunda língua escrita da melhor forma possível. Lógico que, a princípio, você vai respeitando aquelas limitações, porque ele fala em uma língua que não tem variação verbal, ele fala em uma língua que não tem plural, mas querem que ele escreva no plural, entendeu? Não tem como, então você tem que respeitar essa variação linguística.

Ela acrescenta que o ensino de Libras não deve ser pautado apenas no ensino de sinais isolados, mas que os estudantes precisam conviver com a língua e, sobre esse ensino, a Secretaria de Educação orienta os professores bilíngues que também

ensinem a Libras para os estudantes ouvintes. Outro ponto de destaque na fala de Ariadna é que a Secretaria de Educação luta para que as escolas compreendam que o aluno da educação especial é aluno da escola e não deve ficar apenas sob os cuidados dos professores bilíngues, no caso do aluno surdo, mas também dos professores regentes, dos professores de Educação Física, Artes, Pedagogos, entre outros profissionais da escola.

Estivemos em duas das três UMEIs com crianças surdas matriculadas no ano em que desenvolvemos a pesquisa. Nessas UMEIs, havia três crianças, duas delas matriculadas na Unidade Polo que funcionava em período integral. Todas elas recebiam o ensino de Libras, que era possibilitado por profissionais da equipe bilíngue.

Vila Velha baseia-se em sua Política de Educação Bilíngue, no PME e no PNE, para planejar a educação de surdos no município. De acordo com sua política, esse ensino deve garantir o acesso e condições didático-pedagógico-linguísticas para os surdos e, como educação inclusiva bilíngue, é compreendida como aquela que possui a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda, devendo ocorrer na escola regular e no AEE. Para Ariadna, integrante da educação especial do município, não há diferença na infância da criança surda da infância da criança ouvinte. O que diferencia é a questão do acesso aos conhecimentos e a falta da Libras por parte de algumas delas. Relata a dificuldade em conceituar a surdez, pois esta estaria ligada a questões culturais e subjetivas, destacando que educação bilíngue é aquela que ocorre a partir da língua do sujeito, com o acréscimo de uma outra língua; nesse contexto, o ensino da língua de sinais não deve ocorrer apenas com o ensino de sinais isolados.

Em Vila Velha, a educação de crianças surdas, além de respeitar legislações nacionais, também segue as municipais, como PME, que tem como meta garantir professores de educação especial e AEE no contraturno, e a “Política de educação bilíngue para surdos” (2016), que tem por objetivo a inclusão do surdo e a apropriação dos conhecimentos sistematizados, além de assegurar o uso da Libras nas unidades de ensino, promover formação continuada para os profissionais bilíngues e criar escolas referências. A proposta educativa do município também

prevê oficina de Libras para toda a comunidade escolar e transporte aos alunos surdos para frequentar o AEE.

No entanto, precisamos refletir sobre como estão sendo viabilizados esses objetivos do município, pois a formação continuada somente para professores bilíngues não garante, no cotidiano da escola, que ela ofereça uma educação bilíngue, de fato, pois a maioria dos profissionais da escola não tem conhecimento da Libras e das especificidades dos surdos, fazendo com que sua educação fique direcionada a um único profissional.

A problematização da oferta de projetos de formação continuada apenas para professores de educação especial – entre eles a equipe bilíngue – é importante de ser realizada, pois, se uma das atribuições do professor especializado é organizar e colaborar com formações e auxílio ao professor regente, o que é observado nos estudos sobre a temática é que isso não tem ocorrido. De modo geral, o professor regente, que é aquele que atua com a criança público-alvo da educação especial a maior parte do tempo em que ela permanece na escola, não recebe formação e/ou orientações mais detalhadas sobre como atuar com essa criança.

Apesar de a escola referência já ser uma realidade do município, ela ainda precisa ser pensada de modo que leve em consideração a necessidade dos alunos surdos, que têm como principal dificuldade a comunicação com os profissionais da escola. A questão do transporte escolar para alunos surdos frequentarem o AEE também precisa ser revista, pois os pais se sentem inseguros de enviar os filhos sozinhos nesse transporte, assim essa proposta não tem tido êxito.

Chamam-nos a atenção, também, os conceitos de surdez por parte dos documentos e da responsável pela educação de surdos do município. Os documentos trazem os surdos atrelados à educação especial e Ariadna (gestora) expõe que é difícil montar um conceito de surdez. Além disso, a educação bilíngue do município de Vila Velha é aquela que se baseia no ensino em duas línguas, a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua, mais uma vez, ao que parece, assim como nos outros municípios, reduzindo essa educação. É notório que ainda há a necessidade de uma ampla discussão e reflexão sobre questões acerca da

educação de surdos, visto que garantir profissionais que, muitas vezes, não são fluentes em Libras, promover formação continuada restrita a profissionais da educação especial, transporte somente para os alunos se deslocarem ao AEE e o fato de a criança de escolas referências não ter a maioria dos profissionais fluentes em Libras não têm sido o suficiente para atender à complexidade de uma proposta de educação denominada bilíngue.

### **5.3.2 A compreensão de profissionais de Vila Velha sobre a educação de crianças surdas na educação infantil**

O município de Vila Velha, no ano de 2016, tinha três UMEIs com crianças surdas matriculadas na educação infantil. Conseguimos desenvolver a pesquisa em duas unidades municipais que tinham no total três crianças surdas matriculadas. Dentre essas duas UMEIs, uma era especificada como Unidade Polo (ou escola referência) para a educação de surdos. As duas crianças surdas e as ouvintes estudavam em período integral. Na parte da manhã frequentavam a sala de aula regular e à tarde participavam de oficinas, como de jogos, música, arte, literatura e Educação Física. Nenhuma criança tinha implante coclear e todas estavam inseridas em uma educação denominada “bilíngue”, de acordo com o documento municipal de Vila Velha para a educação de surdos. Vale ressaltar que, para a maioria dos profissionais, esse era o primeiro contato com uma pessoa surda.

Para sistematizar as informações coletadas nas entrevistas a respeito dos centros de educação infantil onde estão matriculadas crianças surdas, a seguir apresentamos um quadro com os dados obtidos.

Quadro 8 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs

<b>Número de CMEIs investigados</b>	Duas UMEIs, sendo uma escola polo
<b>Número de crianças surdas</b>	Três crianças surdas
<b>Formas de atendimento às especificidades dessas crianças</b>	O ensino de Libras era oportunizado às crianças matriculadas na sala regular das UMEIs, no caso da Unidade Polo, as crianças tinham acompanhamento integral
<b>Existência ou não do AEE na escola</b>	Não possui
<b>Profissionais bilíngues</b>	Professores bilíngues
<b>Conhecimento de Libras por parte da família das crianças surdas</b>	As famílias não tinham o conhecimento de Libras

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima demonstra que os alunos surdos no município de Vila Velha recebem uma educação diferenciada uns dos outros pelo fato de, na escola polo, as crianças surdas terem acesso ao ensino de Libras em período integral. É importante destacar que a escola polo nesse município é aquela que recebe alunos surdos e ouvintes em tempo integral e que tem por intenção direcionar a matrícula de alunos surdos nesse espaço para o convívio com seus pares. Embora houvesse duas crianças surdas na escola polo, o serviço do AEE não era oferecido.

No município de Vila Velha, desenvolvemos oito entrevistas: com um profissional da equipe gestora da Secretaria de Educação, professores regentes das UMEIs com crianças surdas matriculadas, professores bilíngues, professores de jogos, professor de Educação Física, estagiária e pedagoga. Apresentaremos neste item uma síntese dos depoimentos de alguns desses profissionais das duas UMEIs investigadas e da gestora da Seme, os quais colaboraram para o desenvolvimento deste estudo e contribuíram para compreendermos como é possibilitada a educação de surdos no município de Vila Velha.

## SURDEZ

A concepção de surdez dos profissionais das UMEIs pesquisadas no município de Vila Velha segue por duas vertentes diferentes, uma atrelada à falta de algo no



sentido físico, no caso a falta da audição e, por outro lado, a uma concepção que vê o surdo como alguém diferente linguisticamente com uma identidade própria. Também observamos opiniões diversificadas a respeito da vivência da infância por parte das crianças surdas em relação à infância das crianças ouvintes.

Quanto à surdez relacionada com a falta da audição (do som) e de uma possível diferença entre a infância da criança surda e a da criança ouvinte, a professora regente Cristiane diz:

Surdez é a dificuldade pra ouvir o som das palavras, das coisas, é isso que penso. A questão da percepção do mundo, eu acho que, pelo menos nessa coisa de ouvir, eu acho que, por exemplo, alfabetizar é difícil, você não consegue, porque precisa do som das palavras, você precisa ouvir o som pra pronunciar, é por isso que geralmente o surdo é... o mudo é surdo, porque... o mudo é só mudo por causa da surdez, né? Porque eles não têm problema da fala, mas é porque não ouve, então... é só nisso, porque, assim, o relacionamento interpessoal eu acho normal.

A professora de jogos,<sup>20</sup> Elida, também acredita que a surdez esteja associada à falta do som e, em relação à infância das crianças surdas e ouvintes, ela aponta que elas não vivem a mesma infância por não conseguirem, muitas vezes, interagir com as outras crianças.

Por outro lado, há profissionais que entendem a surdez como uma diferença linguística, como no caso da pedagoga Juliete, que acredita que o surdo é aquele que necessita de uma comunicação diferente de uma pessoa ouvinte e também crer que crianças surdas e ouvintes vivenciam a infância com a mesma intensidade. A professora regente, Sandra, demonstra que sua concepção de surdez mudou a partir do momento em que teve contato com sua aluna surda:

Nossa! Eu tinha outra concepção antes de ter esse contato mais íntimo com a Estela. Eu pensava assim, a pessoa não ouve, eu não sabia que tinha diferença entre aluno surdo... Eu costumava chamar de surdo-mudo, mas não, na realidade, ela é surda, não fala porque não ouve. Hoje em dia, eu já procurei várias coisas. Eu entendo melhor o mundinho dela, a forma, às vezes que ela quer se expressar.

---

<sup>20</sup> Professor que trabalha no contraturno do horário regular das crianças, trabalhando oficina de jogos.

Sandra é professora na mesma escola que Eunice, que é intérprete de Estela e diz:

Para mim, ser surdo é a condição da pessoa surda. Eles têm a sua especificidade, o não ouvir e tem uma identidade, uma cultura surda que é própria dele.

Em relação ao ser surdo e sua infância, ela acrescenta:

Olha, é porque a gente tem umas divisões. Vou colocar assim nesses termos, divisões, com relação à criança surda. Tem a criança surda que está no mundo de ouvinte, que tem pais ouvintes. E a criança que tem pais surdos é muito diferente, muito diferente mesmo. A criança surda que está imersa dentro com pais surdos, com a comunidade surda eu considero que é a mesma coisa no sentido do desenvolvimento, no sentido da aprendizagem da apreensão linguística, é a mesma coisa. Modalidade diferente, porque a modalidade linguística é diferente. Mas é a mesma coisa nesse sentido.

Skliar (2013) nos chama a atenção para as representações sobre a surdez nos espaços educacionais, deixando emergir um movimento de tensão entre a educação especial e a educação de surdos. Além disso, destacamos a necessidade de ruptura entre esses tipos de educação, por acreditarmos que a educação especial, de modo geral, não permite aos surdos o reconhecimento efetivo de sua identidade, cultura, comunidade, entre outros. Cabe ressaltar que, nos contextos investigados, a educação das crianças surdas ficava a cargo, na maioria das vezes, dos profissionais da educação especial, o mesmo acontece com a parte gestora que assessora a educação de surdos.

Podemos notar que não há um consenso de opiniões a respeito da surdez e da infância da criança surda por parte dos profissionais investigados. Muitos deles estão tendo contato pela primeira vez com pessoas surdas e não dominam a Libras.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Sobre educação bilíngue, destacaremos os depoimentos de alguns profissionais, relatando como entendem esse tipo de educação e suas práticas, na tentativa de incluir o aluno surdo na educação infantil.

Cristiane, a professora regente de uma das UMEIs pesquisadas, mostra que nem sempre entendeu que a Libras fosse uma língua:

Bilíngue... Eu antes pensava que bilíngue fosse só assim português e um inglês e um espanhol, mas nunca pensei que a Libras fosse considerada uma outra língua, né? Quando a pessoa falou, eu achei interessante, diferente. Quer dizer, a gente é totalmente desinformada.

A professora regente, Sandra, também relata o seu entendimento por educação bilíngue:

Eu consegui compreender... Porque a gente tem aquela coisa, a gente nasce e a gente já, na nossa sociedade primeiro, que é nossa família, a gente começa a falar português. Então eu entendi que bilíngue são duas línguas, a língua materna dela, a primeira língua seria a Libras e a segunda, o português, que vai agregar Libras, que ela precisa ler também.

A professora intérprete, Eunice, em seu relato, faz menção aos desejos da comunidade surda, quando se refere a uma educação bilíngue.

Olha, eu vejo que a educação bilíngue seria o que muitos querem, o ideal da comunidade surda que quer a escola somente para o surdo... Assim a gente idealiza a escola bilíngue mesmo, mas aqui, nas Prefeituras é considerada educação bilíngue essa estrutura.

Observamos, em nossas entrevistas, que a grande maioria dos profissionais entrevistados considera a educação bilíngue como aquela que proporciona ao estudante duas línguas, no caso dos surdos, a Libras e o português escrito, todavia os professores não mencionam como deveria ocorrer essa educação e nem em quais espaços-tempos ela deveria acontecer.

Nesse contexto de opiniões sobre a educação bilíngue, os profissionais das escolas pesquisadas realizam suas práticas pedagógicas, que serão apresentadas a seguir. Vale destacar que o atendimento educacional especializado seria um dos locais destinados ao ensino da Libras, porém nenhum dos alunos surdos das escolas pesquisadas em Vila Velha frequentava esse tipo de atendimento, pois ele acontecia em um local distante das escolas em que os alunos estavam matriculados.

Sobre o trabalho com a criança surda na sala regular, a professora regente da escola polo, Cristiane, relata como acontecem suas práticas:

Olha, eu não poderia nem te falar assim muito bem realmente, porque eu fico assim, são 17 alunos, eu fico com os 15 e a professora bilíngue ela fica direcionada mais pra esses dois. Então, assim, eu fico no geral cuidando da disciplina deles, eu faço as atividades pra eles e ela adapta da forma que ela pode pra eles. Mas, assim, direcionada, trabalho mesmo eu não tenho momento de estar com eles sentada fazendo, não, porque ele vem falar comigo, a menina que ainda não está alfabetizada em Libras... Eu, assim, eu não tenho conhecimento nenhum da língua, a Libras, então, pra mim é muito complicado realmente estar me relacionando com eles. Eu me relaciono assim, com a mão, fazendo carinho, mas dialogando realmente pra mim é muito difícil, eu sinto muita dificuldade mesmo. Pra mim está sendo complicado nesse sentido, se não tivesse ela (a professora bilíngue) lá na sala, pra mim seria praticamente impossível.

Em relação aos seus planejamentos, Cristiana diz que o ideal seria fazê-lo junto com a professora bilíngue, mas que, infelizmente, isso não foi possibilitado, então elas vão trocando ideias sobre algumas atividades. Ela planeja para a turma como um todo e não faz atividades diferenciadas. Conforme apontam Lacerda, Albres e Drago (2013) diferentes estudos têm indicado que a não adequação às atividades para atender às particularidades de crianças surdas tem sido frequente, prejudicando o desenvolvimento da linguagem e o aprendizado da Libras por parte de alunos surdos.

Quando questionada se a estrutura, tanto física quanto de profissionais que a Prefeitura disponibiliza, seria o suficiente para suprir as necessidades para o trabalho com a criança surda, ela afirma:

Não, não supre, não. Com certeza foi um avanço ter essa professora bilíngue, à tarde tem mais duas pessoas, eu acho, uma é de Libras mesmo e o outro é bilíngue também, pra ensinar o português que eles falam para o surdo. Mas assim, a gente acha, nossa ignorância, não sei, que deveria ter uma sala de recursos, outro tipo de trabalho pra ser feito pra eles também, de trabalhar a estimulação.

A pedagoga, Juliete, também da escola polo, relata que, na medida do possível, acompanha os planejamentos das professoras e explica como ocorre o período de transição do turno matutino para o vespertino, onde há uma escala entre as cuidadoras, pois, nesse momento, entre 11h e 13h, não há professores na escola, as crianças ficam sob a responsabilidade das cuidadoras que dão banho e colocam as crianças para dormir até iniciar o turno vespertino. Nesse momento, não há profissionais que saibam a Libras.

Na parte da tarde, os alunos participam de oficina. A professora responsável pela Oficina de Jogos, Elida, diz que os professores vão revezando as turmas e dando as oficinas e que há uma professora bilíngue e uma professora surda que acompanham os alunos surdos durante as oficinas. A professora acrescenta que tenta incluir os alunos surdos nas atividades, mas, quando eles não querem participar, a professora bilíngue desenvolve outras atividades com eles.

Podemos notar que, apesar de ser considerada uma escola polo para alunos surdos, os profissionais ainda encontram muita dificuldade para o trabalho com a criança surda, principalmente no que tange à falta de comunicação entre professor e alunos pela questão linguística, tornando-se um desafio oferecer uma educação bilíngue à essas crianças.

A escola polo de Vila Velha é um local onde crianças surdas e ouvintes estudam em tempo integral. Pela manhã estudam na sala regular e à tarde participam de oficinas. Nela deveria ser concentrada a matrícula de alunos surdos para a vivência com seus pares, porém, por conta de o município ter uma grande extensão territorial, muitas famílias ficam impossibilitadas de matricular seus filhos nessa escola.

A professora regente de outra unidade de educação infantil, Sandra, diz que, no início do ano letivo, não havia um profissional específico para o trabalho com a aluna surda, então ela considera que o primeiro momento foi bem desafiador, pois não teve Libras na faculdade, mas, conforme o tempo foi passando, ela encontrou maneiras de ajudar sua aluna:

Eu pesquisei algumas coisas antes da professora (bilíngue) chegar, porque, no início do ano, não tinha. Quando eu assumi aquela turma, que foi em março, eu comecei a pesquisar e eu que pedi para ir para aquela sala. Eu estava em outra turma e queria justamente ter esse contato. Hoje nossa comunicação é através de sinais. A gente consegue se entender dessa forma (SANDRA, professora regente).

Ela ainda esclarece que a escola não tem muito recurso para o trabalho com alunos surdos. Acredita que tal fato se dá porque a UMEI não está preparada para receber essa criança ou por nunca terem tido a experiência de ter uma aluna surda matriculada naquela escola. Sandra tenta conciliar seu planejamento com o da professora bilíngue. Elas conversam a respeito do que será trabalhado com a turma

e a professora bilíngue faz adequações das atividades para a aluna surda, além de algumas que ela prepara especificamente para a criança.

Eunice, a professora bilíngue, diz que as atividades desenvolvidas com a aluna surda são feitas em sala de aula, pois eles também têm como foco a interação entre as crianças da turma. Para tanto, ela trabalha com o restante da turma alguns sinais para que eles possam se comunicar, além de ter conversas com o grupo sobre as especificidades do surdo. Em relação aos planejamentos, ela diz ter momentos em que planeja com a professora regente e, em outros, planeja sozinha, contudo ela sabe tudo o que a professora regente vai trabalhar, pois elas têm um cronograma de trabalho previamente definido.

Nessa UMEI, percebemos que, apesar das dificuldades, os professores buscam possibilidades para que, na medida do possível, possam oferecer uma educação que tenha o intuito de ser bilíngue, mesmo sabendo que há muito ainda a ser feito, não só em nível de escola, mas também por parte do município.

Como já mencionamos, há uma redução do conceito de educação bilíngue para o ensino de duas línguas, Libras e português escrito, no caso dos alunos surdos, sobressaindo a necessidade de compreender a amplitude dessa educação. Reforçamos que, conforme Stumpf (2008) defende, a educação bilíngue deveria abranger todos os alunos da escola. Além disso, o contato com outras pessoas e com outras subjetividades nos permite constituir a nossa própria subjetividade, nesse contexto. Reafirmamos que, da maneira como a educação bilíngue tem se efetivado na educação infantil, esse processo é fragmentado; a maioria dos alunos surdos, seus colegas de escola e os profissionais que lidam com eles não têm fluência em Libras, sobressaindo o meio de comunicação de ouvintes onde era para ser oportunizada uma educação efetivamente bilíngue.

## LIBRAS E ENSINO DE LIBRAS

Nesse contexto de busca por uma educação bilíngue, a Libras torna-se fundamental para sua concretização. Assim sendo, destacaremos, a seguir, como a língua de

sinais é utilizada, ou não, nas UMEIs e como acontece seu ensino, segundo os sujeitos entrevistados.

A professora bilíngue da escola polo diz que, a princípio, os pais de Estela queriam colocar o implante coclear na criança na expectativa de que ela falasse. Até aquele momento, o meio de comunicação entre os pais e a filha era a oralização. Assim, Eunice, em conversa com os pais, mostrou a questão da Libras e eles aceitaram que sua filha tivesse uma educação que incluía o ensino de Libras. Já Estela, no início, teve um pouco de resistência, fechava os olhos quando a professora fazia os sinais. Para tentar ensinar a aluna, a professora partiu para o trabalho com as coisas que faziam parte do cotidiano da criança, para que se tornasse um momento mais significativo para ela.

Estela não frequenta o AEE. A professora bilíngue conversou com os pais dela, que são ouvintes, sobre a possibilidade de colocá-la nesse atendimento, mas a justificativa é que onde ele é fornecido é muito distante do bairro onde moram, tornando-se complicado que ela participe:

Eu vou conversar [com os pais] porque o AEE é muito necessário. Porque, como a lei diz, é um suplemento, complemento e a Libras é muito importante. Até porque lá, nessa escola [onde é oferecido o AEE] como é referência de surdos, lá tem outros surdos, par linguístico. Até conversei com os pais. É muito importante, ela ainda não tem contato com outros surdos periodicamente ou outro surdo adulto (EUNICE, professora bilíngue).

A professora ainda aponta que o desafio é com os pais, pois eles precisariam saber Libras para ter uma melhor comunicação com a filha e, conseqüentemente, contribuir com o trabalho desenvolvido na escola. Outro desafio é que os outros profissionais da escola não sabem Libras e, segundo Eunice, não têm o mínimo entendimento do que é ser surdo. Ela diz que a Secretaria de Educação promove formações, todavia, como em outros municípios da Grande Vitória, as formações específicas da área da surdez são restritas aos profissionais ligados diretamente a essa área.

Em seu trabalho no ensino da Libras, Eunice diz ter adaptado algumas atividades e que promove o ensino de sinais do alfabeto, dos numerais e de alguns

conhecimentos específicos; mas, no início, questionou-se sobre a possibilidade de seguir outras linhas de trabalho, visto sua insegurança da primeira experiência nessa função de professora bilíngue. A princípio, a aluna surda não tinha uma língua para que a relação entre elas fosse mediada. Sendo assim, Eunice partiu para o trabalho com materiais concretos a que a aluna tinha acesso na escola, como lápis, borracha. Também procurou trabalhar os animais, as cores, o gênero da criança e levou para a sala algumas frutas para trabalhar os sinais com ela, além de ensinar alguns sinais em Libras para o restante da turma. Com isso, Estela já consegue fazer algumas solicitações em Libras.

Sandra, a professora regente de Estela, diz que a comunicação entre elas é feita por meio de gestos, sinais e fala, pois a aluna ainda tenta oralizar bastante e diz que um dos principais desafios, além da estrutura da escola, são os pais que não sabem a Libras e, conseqüentemente, não conseguem dar continuidade ao que é proposto pela escola em relação ao ensino da língua de sinais.

Na escola polo, há duas crianças surdas, segundo a pedagoga Juliete, que possui um curso básico de Libras. Sidney tem os pais surdos, mas já convive com a Libras. Isadora tem os pais ouvintes e está tendo acesso à língua de sinais pela primeira vez. Sua família apoia o ensino da Libras. As duas crianças permanecem em tempo integral na escola e não fazem parte do AEE. Pela manhã, frequentam a sala de aula regular e contam com o apoio de uma professora bilíngue e, na parte da tarde, elas participam de oficinas e têm com uma professora bilíngue e uma professora surda, que as auxiliam durante as oficinas e no ensino da língua de sinais.

A professora regente do turno matutino, Cristiane, relata que, por não ter o conhecimento de Libras, a comunicação entre eles se torna muito difícil, pois ela entende pouco do que as crianças falam com ela e aponta que a comunicação é o principal desafio que encontra em seu trabalho e, quando a professora bilíngue se ausenta, o desafio é ainda maior. Cristiane trabalha de um modo geral com a turma toda e o ensino da língua de sinais fica direcionado à professora bilíngue, que tenta desenvolver um trabalho do ensino da língua com outros profissionais da escola, mas encontra uma grande resistência por parte de seus colegas.



Elida, professora de jogos do turno vespertino, diz que não tem conhecimento de Libras, acha muito difícil aprender e teve poucas oportunidades de ter contato com a língua. No turno vespertino, também teve uma professora de Libras que quis ensinar aos demais profissionais, mas muitos contratempos não permitiram que o grupo pudesse ter as “aulas”. A sua comunicação com os alunos surdos é feita por meio de gestos e, quando ela não consegue se comunicar, solicita o apoio da professora de Libras. Elida diz que a Secretaria de Educação deveria estar mais presente na escola, pois, em suma, só vai à escola quando solicitada e acredita que o maior desafio é a falta de cursos para o preparo dos profissionais para o trabalho com a criança surda.

Percebemos, nos depoimentos dos profissionais, que muitas são as tentativas de comunicação com a criança surda. Destaca-se que o ensino de Libras fica a cargo de profissionais especialistas da educação especial. Nesse contexto, é pertinente retomar Skliar (2013), que aponta que a educação especial é um subproduto da educação, conduzindo a uma prática permanente de inclusão e exclusão. Essa educação para surdos é um espaço onde se reproduzem estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, ou seja, é um lugar onde a surdez está disfarçada. Dessa forma, compreendemos a necessidade de que se reconheçam os surdos como sujeitos diferentes linguisticamente dos ouvintes e que sua educação precisa romper com a relação com a educação especial e que, sobretudo, o surdo seja um aluno da escola como um todo e não só pertencente a um espaço restrito de educação e pertencimento, mas também de um lugar onde suas singularidades, cultura e identidade sejam respeitadas e valorizadas.

A partir dos depoimentos dos profissionais da Prefeitura de Vila Velha, observamos que muitos são os desafios e dúvidas a respeito de uma educação que seja efetivamente bilíngue para surdos. A falta de formação para os profissionais contribui para tal fato, porém ressaltamos também o esforço por parte de alguns profissionais que buscam por uma educação de qualidade para seus alunos.

De modo geral, os profissionais entrevistados em todos os municípios dizem que, apesar de uma melhoria na educação, ainda há muito que fazer para se ter uma educação de qualidade. Além disso, lamentam o fato de as formações específicas

sobre a surdez serem destinadas somente aos profissionais da educação especial (professores bilíngues e surdos).

A questão familiar de aceitar ou não o ensino da Libras também ganhou destaque na fala dos profissionais que se sentem despreparados para o trabalho com a criança surda, por não saberem Libras ou quando seu uso não é autorizado pela família. Dessa forma, não sabem a melhor maneira de comunicação com os alunos.

Além disso, os profissionais gostariam de ter mais a presença da Secretaria de Educação nas escolas para dar suporte e auxiliá-los. Contudo, muitos são os esforços que os professores fazem na tentativa de contribuir com a educação dessas crianças nas escolas pesquisadas.

### **5.3.3 Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais**

O município tinha três UMEIs com crianças surdas matriculadas. Realizamos a pesquisa em duas unidades, uma delas denominada de Unidade Polo, que funcionava em período integral. Notamos que a concepção de surdez variou entre os profissionais (surdez como a falta da audição ou surdez como pessoas diferentes linguisticamente). Em relação ao ensino de Libras, este ficava mais a cargo dos profissionais bilíngues e da professora surda.

Mais uma vez é importante pensarmos sobre o conceito de educação bilíngue. O município se propõe ofertar a essas crianças, visto que muitos profissionais da educação especial/equipe bilíngue têm a qualificação mínima exigida para serem contratados. Assim, não há a fluência em Libras e a educação das crianças surdas fica restringida e restrita a esses profissionais.

Os relatos do município de Vila Velha apresentados neste estudo acabam por ter grande concentração nos depoimentos dos profissionais da escola polo/integral, pois, nessa unidade de ensino, conseguimos desenvolver a entrevista com mais profissionais e/ou consideramos os depoimentos deles de maior relevância para nossa pesquisa.

A presença de profissionais com o conhecimento da Libras e das especificidades da criança surda se torna fundamental no desenvolvimento desse aluno, conforme podemos observar na fala da professora de jogos da Unidade Polo:

Por exemplo, agora eu estou trabalhando, agora, no final do ano, agora eu trabalhei muito com o alfabeto móvel, as letras, tanto que eles, o Sávio, ele reconhece as letrinhas do alfabeto. Por exemplo, escrevi a palavra casa, ele faz o C com A, vai lá, escreve, ainda, lógico com uma certa dificuldade, porque ainda não é uma alfabetização, seria o ano que vem com seis anos, mas ele consegue e gosta, porque eu vejo a professora surda fazendo uns trabalhos, as atividades de escrita, eu vejo que ele gosta (PROFESSORA de jogos da Unidade Polo).

Notamos que o trabalho desenvolvido pela professora surda, na visão da professora de jogos, tem permitido ao aluno apropriar-se dos conteúdos sistematizados trabalhados pelos professores.

Outra questão é sobre a resistência de algumas crianças surdas, filhas de pais ouvintes que têm o incentivo à oralização, a aprender a Libras:

A princípio, ela não aceitou, teve uma rejeição da Libras. Ela ficava fechando o olho, mas eu fui... Desde o primeiro dia aqui, eu conversei com ela em Libras. Fui sinalizando sim. Eu falava: 'Olha, eu vejo que ela vai entender pelo contexto, eu vou mostrando para ela e no nosso processo, ela vai entender. De alguma forma ela vai entender', porque a aprendizagem, como é que eu vou dizer, é mais significativa no cotidiano. Porque eu sinalizo com ela o tempo todo. Então tem coisas, por exemplo do espaço aqui, que eu vou mostrando que ela faz sinal. É um processo um pouquinho lento, mas eu entrei em maio e de maio para cá tem um avanço muito significativo, eu acredito (PROFESSORA intérprete da UMEI).

Podemos observar que a professora intérprete acredita que tem tentado trazer algum sentido ao ensino da Libras para essa criança e, quando questionada se a criança atendia às suas solicitações em Libras na rotina escolar, a professora acrescentou: "Pede. Comigo ela pede, com outros, por exemplo, ela sabe. As crianças elas são inteligentes, elas sabem que aquele professor não sabe Libras, então elas tentam oralizar. Comigo elas tentam sinalizar".

A professora regente dessa aluna também aponta como tem sido a comunicação entre elas: "Hoje a nossa comunicação é através de sinais, de olhares, ela já

entende. Às vezes ela vem falar alguma coisa e ela me mostra através de sinal, né?. E a gente consegue se entender dessa forma”.

Observamos que, mesmo com avanços, segundo os próprios profissionais, e a presença de professores bilíngues, ou em contexto escolares que são chamados de bilíngue, ainda não é possibilitado que as crianças surdas desenvolvam o máximo de suas potencialidades, reiterando que a maior parte do tempo o principal contato delas é com profissionais que não possuem o conhecimento da Libras.

Ainda lembramos que, conforme Vigotski e Luria (2001), a fala é fundamental para o sucesso ou o fracasso das operações psicológicas. Nesse contexto, quando a palavra não se faz presente, é possível utilizar vias alternativas para o desenvolvimento infantil. A Libras é uma dessas vias, na medida em que é uma língua visual-espacial que “[...] possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 68). Assim, o domínio da Libras potencializa infinitamente o desenvolvimento infantil, na medida em que permite a ampliação das interações da criança surda com os outros e a inserção em diversas práticas culturais e constituição de si como um ser cultural. Porém, para que isso ocorra na educação infantil, é necessário que a escola entenda que é ela que deve se adequar à criança e às suas necessidades e, assim, possibilitar seu desenvolvimento.

Portanto, é importante levar em consideração alguns princípios essenciais nas práticas educativas com crianças surdas. Como afirmam Vieira-Machado e Victor (2015), é preciso que os responsáveis pela implementação da política educação de surdos do município reflitam se estão, de fato, possibilitando o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, de modo que sejam respeitadas suas peculiaridades, uma inserção na cultura que passa pela da aquisição da Libras, que a valorize como primeira língua dos surdos, que possibilite um currículo acessível em Libras, que promova o encontro entre os pares linguísticos e busque por uma pedagogia visual bilíngue.

Constatamos que muitos esforços têm ocorrido para possibilitar condições de desenvolvimento das crianças surdas em processo de escolarização nos municípios

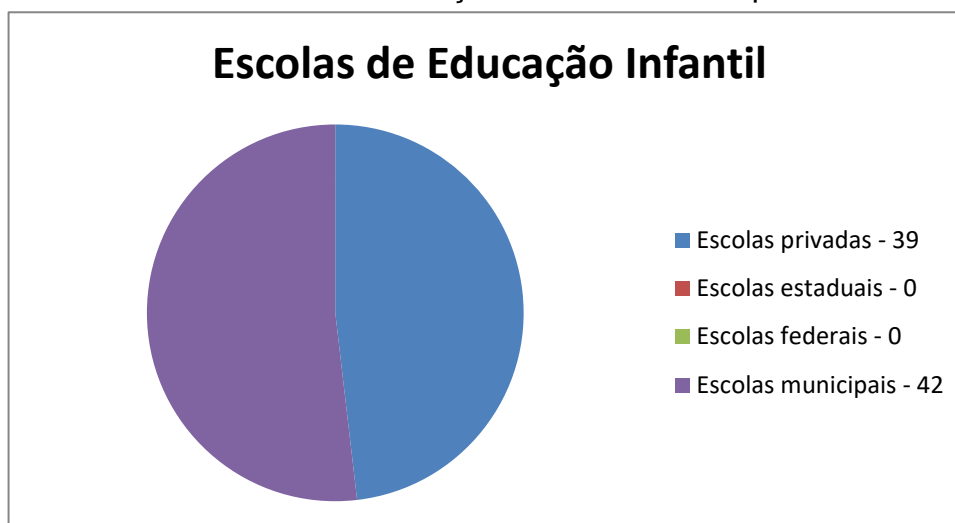
investigados, mas ressaltamos a necessidade de formação inicial e continuada à todos os profissionais que trabalham com essas crianças e uma educação efetivamente bilíngue, que seja meio de lhes promover a apropriação da sua língua, a participação e sua constituição na cultura, ofertando uma educação de qualidade.

## 5.4 O MUNICÍPIO DE CARIACICA

### 5.4.1 A proposta educativa para crianças surdas no município de Cariacica

O município de Cariacica tem uma área territorial de 279.718km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 384.621 habitantes (2016). O Ideb foi de 5,3 em 2015 para a 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e de 3,6 para 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano. A cidade de Cariacica possui, de acordo com o IBGE, 81 escolas de educação infantil (Gráfico 10):

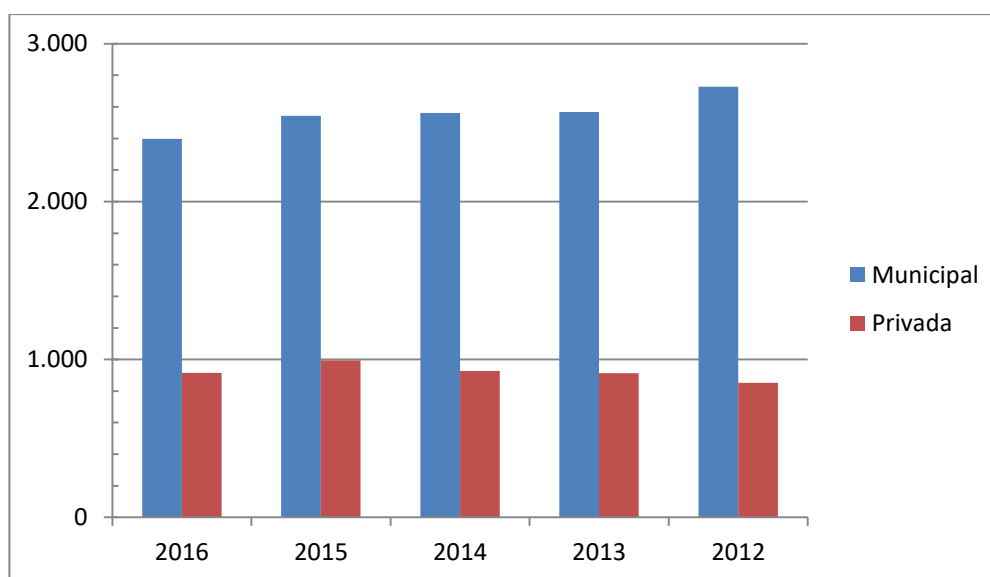
Gráfico 10 – Escolas de educação infantil do município de Cariacica



Fonte: Site IBGE.

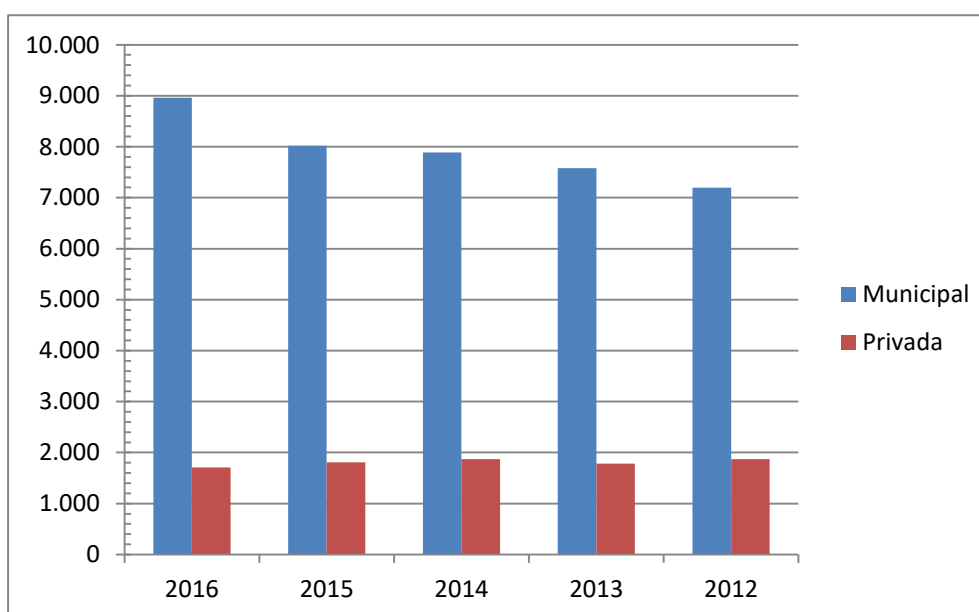
Cariacica não possui escolas públicas federais ou estaduais e as matrículas na educação infantil, entre os anos de 2012 e 2016, configuram-se da seguinte maneira para o ensino regular e/ou especial (Gráficos 11 e 12):

Gráfico 11 – Educação infantil – creche (Cariacica-ES)



Fonte: Site do Inep.

Gráfico 12 – Educação infantil – pré-escola (Cariacica-ES)



Fonte: Site do Inep.

Os gráficos com os dados referentes às matrículas na educação infantil no município de Cariacica demonstram que, mesmo com a quantidade de escolas (rede pública e privada) semelhantes, as matrículas são muito maiores na rede pública municipal. A rede privada aponta pouca variação de matrículas tanto nas creches quanto na pré-escola. Na creche do setor público, nos anos de 2012 a 2016, houve uma diminuição

nas taxas de matrículas, fato oposto ao que ocorreu na pré-escola em que, nesse mesmo período, houve um aumento significativo nesses números. Como já foi comentado, isso pode ter sido ocasionado pela obrigatoriedade que os pais têm em matricular seus filhos na educação infantil a partir dos quatro anos de idade.

Estamos de acordo com Alves e Alves (2010) quando afirmam que o ensino obrigatório a partir dos quatro anos – e, conseqüentemente, a exclusão das crianças de zero a três anos nessa obrigatoriedade – demonstra que educação infantil continua fragmentada, ao passo que as crianças maiores têm prioridade em relação às menores.

O município de Cariacica, em se tratando de matrículas, e em comparação com os outros municípios investigados, foi o que teve uma queda na creche em praticamente todos os anos, a partir de 2012 até o ano de 2016, e um aumento no número de matrículas na pré-escola no mesmo período, não oscilando esse número de matrículas entre os anos como nos outros municípios. A partir desses dados, e daqueles obtidos durante as entrevistas com os profissionais das escolas participantes da pesquisa, notamos que Cariacica conta com poucas escolas que atendem a crianças até os dois anos de idade. Assim sendo, prioriza o atendimento de quatro e cinco anos.

Acreditamos, bem como Souza e Prieto (2016) apontam, que focar na universalização de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e, conseqüentemente, destinar pouco investimento ao atendimento às crianças de zero a três anos é, ao mesmo tempo, universalizar o direito para algumas crianças e excluir outras, sob a prerrogativa da obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos.

Parece-nos que, na tentativa de demarcar o direito para uma determinada população, no caso, as crianças a partir de 4 até os jovens de 17 anos, acaba por excluir parte de um público que é pertencente à educação básica, as crianças de 0 a 3 anos. Uma das implicações é a continuidade da ausência de uma política de educação especial no Brasil para as crianças da creche (SOUZA; PRIETO, 2016, p. 844).

A garantia do direito à educação pode estar atrelada à disponibilidade de vagas para as crianças nas escolas de educação infantil, todavia não se resume a isso; é

necessário possibilitar uma educação pública de qualidade, que reconheça, também, o direito à educação de crianças de zero a três anos de idade e, entre elas, as surdas.

O município de Cariacica conta com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), Lei nº 5.465/15, cujos artigos são exatamente iguais ao que é estabelecido no Plano Nacional de Educação, no que se refere à educação especial. A construção do plano, segundo o sítio da PMC, na internet, aconteceu no Fórum Municipal de Educação (FME), com a colaboração de pais de alunos, professores, estudantes, membros do Poder Executivo, do Legislativo e de escolas particulares. O evento aconteceu em novembro de 2014, com cinco plenárias para abordar as temáticas: ensino fundamental, médio e profissionalizante, superior e especial.

Cariacica não possui uma proposta educativa sistematizada para a educação de alunos surdos na educação básica. Em 2016, tinha três alunos surdos matriculados na educação infantil. O documento posterior ao PME se intitula “Atribuições do professor colaborador das ações inclusivas” (2017) e traz ações desse professor no cotidiano escolar, tais como: participar de formações; articular-se com o professor da sala de recursos multifuncionais; planejar com pedagogos e professores regentes ações referentes à educação inclusiva; adaptar e adequar o material pedagógico e o currículo, priorizar a mediação pedagógica para o aluno no contexto de sala de aula.

Além disso, Cariacica conta com a Resolução nº 007/2011, anterior ao PME, que fixa normas para a educação básica no Sistema Municipal de Ensino que, em relação à educação especial, traz, no Capítulo III, as finalidades e objetivos dessa educação, ressaltando que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada às pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Deve ter início na educação infantil e ser assegurado o AEE.

As matrículas devem ocorrer em classe regular de ensino, contando com professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e



especializados. O currículo deve ser flexível e adequado aos alunos, bem como sua avaliação pedagógica. Os professores deverão participar de formações continuadas e formações em serviços.

O AEE deve ser ofertado em sala de recursos multifuncionais no ensino regular da própria unidade e/ou de outra unidade, em turno inverso.

Em relação à educação de surdos, o documento prevê aos alunos acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como a língua brasileira de sinais. Na organização do AEE, faz-se necessária a presença profissionais de educação, como tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Podemos observar que o município de Cariacica, apesar de ter a maioria de seus documentos anteriores ao PNE, engloba questões referentes à educação especial que estão contidas no Plano Nacional de Educação. Em relação à educação de alunos surdos, notamos que é destinada uma pequena parte do texto à sistematização da escolarização desses estudantes, não aprofundando pontos mais específicos.

Em Cariacica, a educação de surdos fica a cargo da Seme, especificamente de uma coordenação de educação infantil e educação especial, denominada Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional, formada por professores da rede municipal, que são convidados a fazer parte desse setor e atuar nas escolas por meio de assessoramento pedagógico, além da promoção de formações continuadas e da sistematização da educação para esses alunos. As assessorias são feitas pelos profissionais da coordenação, que dizem que qualquer um dos profissionais da equipe pode ir às escolas e, posteriormente, informar ao restante da equipe os casos trabalhados.

Segundo entrevista que fizemos com a coordenação, a Secretaria disponibiliza sala de recursos para os alunos surdos serem atendidos no contraturno. Vale destacar que a Prefeitura não oferece um auxílio para o transporte dos estudantes inclusive

para as escolas que contam com o AEE. De acordo com a demanda, encaminha-se um professor colaborador para o auxílio às crianças surdas na sala de aula regular.

O profissional entrevistado também destaca a resistência dos pais em aceitar o ensino de Libras, principalmente na educação infantil, e com alunos com implante coclear. Ele considera que a família tem receio de o filho ser estigmatizado como deficiente. Assim, o trabalho que eles desenvolvem nesses casos é de orientação e informação para que a família aceite a língua de sinais, contudo o primeiro contato quem faz é a escola e, quando há necessidade, a Coordenação participa desse diálogo.

Em relação aos momentos formativos, o representante da Secretaria disse que eles ocorrem a cada dois meses para os profissionais da educação especial e tenta unir nesse processo o professor colaborador que atua na sala regular e o professor que trabalha no AEE.

Sobre o processo de contratação do professor colaborador, a Secretaria informa:

Então, nós temos professores MAPA, MAPB que têm formação em educação especial que passaram por um processo de avaliação de perfil que o município organiza para atuar nessa função, por isso que a gente não tem intérprete de Libras, a gente não tem o cargo. Então se algum professor tenha fluência em Libras que a gente saiba, a gente tenta localizá-lo onde tem a demanda como colaborador e aí ele vai fazer a questão do intérprete, mas ainda há uma escassez de profissional (CINTIA, Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional).

Pela fala de Cintia, observamos que há uma dificuldade, por parte da Secretaria, em selecionar profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas. Além disso, outro ponto que merece destaque é a falta de um cargo específico para esse trabalho.

Quando questionada sobre a concepção de surdez do município, Cintia disse que eles entendem que a surdez está ligada à forma como a pessoa irá se comunicar e que, para ela ter uma comunicação em outra língua, precisa aprendê-la. Sobre a infância da criança surda e da criança ouvinte, acredita que não há diferenças: “[...]”

uma criança surda e uma criança ouvinte é uma criança. Você só precisa ter meios de você se comunicar com ela” (CINTIA, Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional).

Mais uma vez, o principal desafio destacado pela gestora é conseguir profissionais fluentes em Libras. Depois disso, outro desafio é que a família tenha o desejo que a criança aprenda a língua de sinais e, por último, é que o professor regente seja fluente em Libras para saber se comunicar e mediar o aprendizado do aluno surdo.

Sobre os documentos que norteiam a educação de surdos no município de Cariacica, fomos informadas de que o município ainda não organizou as diretrizes para a educação especial. Existem alguns documentos internos, mas não específicos para a educação de surdos e sim para a educação especial como um todo. Sendo assim, o município de baseia nas legislações nacionais para a educação especial para organizar a educação do município.

Os alunos surdos da educação infantil de Cariacica, no ano de 2016, estavam matriculados em diferentes CMEIs e eram atendidos por profissionais da área da surdez, quando aceitos por suas famílias. Na escola pesquisada, a família do aluno surdo optou por não receber esse atendimento e a criança era atendida pela professora regente e pelos demais funcionários da escola, sem o ensino e/ou uso da Libras. No ano do desenvolvimento da pesquisa, o município tinha três crianças surdas matriculas em três CMEIs.

Ressaltamos que o PME de Cariacica não aprofunda pontos mais específicos sobre a educação de surdos no município, contudo prevê a presença de um professor colaborador para o atendimento às especificidades da criança surda e o AEE no contraturno. Pelo depoimento da Coordenação de Diversidade e Inclusão (parte gestora da Seme que trata da educação especial), há uma resistência, por parte de algumas famílias, principalmente das que têm crianças com implante coclear, em aceitar o ensino de Libras para seus filhos. Além disso, aponta outros desafios na educação dessas crianças, como profissionais colaboradores e professores regentes fluentes em Libras, bem como o desejo da família de ofertar uma educação com a presença e o ensino da língua de sinais para essas crianças.

Percebemos que, assim como nos outros municípios, em Cariacica, a educação de surdos também é de responsabilidade da educação especial, bem como as formações continuadas que são destinadas aos profissionais dessa área. Cabe ressaltar que, neste estudo e como parte desta pesquisa, um dos desafios é a consolidação do trabalho com a criança surda com implante coclear. Não encontramos, explicitamente, indicação nas legislações municipais ou nacionais sobre orientações de como deve ser possibilitado o trabalho à criança com essa especificidade e, também, não são viabilizadas formações continuadas para professores regentes e da educação especial, de modo que contemple essas singularidades do trabalho com a criança com implante coclear.

Conforme aponta Silva (2013), o implante coclear ainda é um procedimento relativamente novo, trazendo muitas dúvidas aos profissionais da educação acerca de como atuar com a criança com implante coclear. Por outro lado, com o implante, as famílias têm a expectativa de que o filho vai ser uma “criança normal” e falar. Entretanto, o tratamento é longo e exaustivo, demandando muita atenção e persistência de todos os envolvidos, especialmente quando os pais, orientados pelos profissionais da clínica, não autorizam o ensino da Libras na escola.

De acordo com Silva (2013, p. 42), muitas vezes,

[...] há conflitos entre os sistemas de saúde e de educação, devido a visões e procedimentos diferenciados que vêm sendo adotados em relação à criança implantada, a qual é acompanhada por fonoaudiólogos que, em alguns momentos, visitam a escola para fazer interferência, muitas vezes, no processo educativo desse aluno, contrapondo-se à política bilíngue.

Outro ponto que merece ser refletido é que o primeiro contato com a família dessas crianças para que sejam passadas informações e orientações a respeito das possibilidades de sua educação é feito pelos profissionais da escola que, muitas vezes, como no caso da escola pesquisada, não possuem conhecimentos aprofundados para sanar dúvidas e inseguranças dessas famílias. Assim, é de fundamental importância a presença de profissionais com conhecimento dessas especificidades para a conversa junto dos professores e da família. Para além disso, urge que se coloque em discussão a educação escolar dessa criança, de maneira a possibilitar posicionamentos e orientações mais consistentes aos gestores e profissionais da escola.

### 5.4.2 A compreensão de profissionais de Cariacica sobre a educação de crianças surdas na educação infantil

O município de Cariacica foi o último dos quatro a autorizar a pesquisa e, com o final do ano letivo próximo, tivemos dificuldade em estar em todos os CMEIs. Além disso, é a cidade (dentre as quatro) que teve menos alunos surdos matriculados na educação infantil no ano de 2016, com apenas três alunos. O centro municipal de educação infantil investigado contava com uma aluna surda que tinha implante coclear e sua família não aceitava o ensino de Libras no contexto escolar, portanto a forma de comunicação deveria ser a oral. A criança era atendida pela professora regente que, neste estudo, chamaremos de Karla, e por uma professora colaboradora que não estava disponível para dar entrevista.

Para sistematizar as informações coletadas nas entrevistas a respeito dos centros de educação infantil onde estão matriculadas crianças surdas, a seguir apresentamos um quadro com os dados obtidos.

Quadro 9 – Informações coletadas nas entrevistas dos CMEIs

<b>Número de CMEIs investigados</b>	Um CMEI
<b>Número de crianças surdas</b>	Uma criança surda (com implante coclear)
<b>Formas de atendimento às especificidades dessas crianças</b>	O ensino de Libras não era oportunizado por decisão da família da criança
<b>Existência ou não do AEE na escola</b>	A criança não frequentava o AEE por decisão familiar e ele também não era ofertado na escola
<b>Profissionais bilíngues</b>	A escola não contava com profissionais bilíngues, pois a família optou por uma educação oral
<b>Conhecimento de Libras por parte da família das crianças surdas</b>	A família não sabia Libras

Fonte: Elaborado pela autora.

No município de Cariacica, entrevistamos a pedagoga da escola e a professora regente, além de dois profissionais da equipe gestora do município. A seguir,

apresentaremos parte dos depoimentos desses profissionais que contribuíram para o entendimento de como é oportunizada a educação de crianças surdas e, neste caso, de criança surda com implante coclear, cuja família não aceitou o ensino de Libras no município de Cariacica.

## SURDEZ

Karla diz que não vê diferença na infância da criança surda para a infância da criança ouvinte, desde que elas não tenham “outro problema junto” (expressão da professora). Diz que, de uma forma geral, elas são iguais.

Ela aponta que seu principal desafio é não saber se o que está fazendo é o correto, pois, por não ter uma formação específica para trabalhar com os surdos, não sabe se o seu trabalho faz diferença para a vida de sua aluna. Afirma que essa falta de formação a respeito da surdez e de suas especificidades não permite que ela possa planejar e viabilizar à criança atividades mais direcionadas e diversificadas:

Eu sei que ela produziria muito mais, aprenderia muito mais, talvez, se eu tivesse esse tipo de auxílio, ou se eu já tivesse esse conhecimento, porque as atividades que eles fazem que eles aprendem, ela vai aprender de forma diferente e aí eu não consigo me comunicar para que ela alcance esse aprendizado (KARLA, professora regente).

Ercília, a pedagoga do CMEI pesquisado, deixa emergir, durante a entrevista, que seu conceito de surdez está atrelado ao de deficiência auditiva e diz que, em um primeiro momento, a preocupação foi com a adaptação da aluna ao aparelho, pois no início ela tirava a todo o momento. No entanto, acredita que, aos poucos, os funcionários da escola foram vencendo o medo da superproteção e de ela se machucar.

Vieira-Machado (2013) aponta que muitos profissionais têm práticas oralistas e os cursos de Libras disponíveis não dão conta de que eles se tornem fluentes em Libras e compreendam a complexidade da educação bilíngue. Assim, o professor se sente inseguro para o trabalho com a criança surda e oferta uma educação para esse aluno, sem ter uma assessoria sobre o que está fazendo.

Percebemos, pelas entrevistas, que a professora muito se angustia pela falta de preparo para lidar com a surdez e compreendê-la em suas especificidades, já a pedagoga relaciona a surdez com a deficiência auditiva e traz em seu relato também os desafios de ter uma aluna com implante coclear na educação infantil. Notamos, dessa forma, a necessidade de mais processos formativos que incluam os professores regentes para que seus anseios possam ser superados e, conseqüentemente, que eles estejam mais preparados para o trabalho com a criança surda, especialmente a que tem implante coclear.

## EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Para a professora regente, Karla, a educação bilíngue é aquela que educa a criança em duas línguas. Como a família não autorizou o ensino de Libras para a aluna, a escola não pode ofertar uma educação bilíngue. Karla diz que planeja suas aulas de uma forma geral e inclui a aluna em todas as atividades. Acrescenta

Independente se eu vou precisar falar, se ela vai me entender ou não, eu tento mostrar pra ela como fazer aquilo ali. É claro que, como a gente é muito oral, é muito diferente, eu não consigo atingir todos os meus objetivos que eu espero com as atividades dela. E eu tenho outras atividades que eu faço que são específicas pra ela. Que são as fichas com imagens... Como eu não tenho estagiária aqui e eu também não tenho formação nenhuma em educação especial, foi uma forma que eu vi que, de repente, daria pra ensinar alguma coisa (KARLA, professora regente).

A formação inicial sem a disciplina de educação especial é um realidade para muitos professores que não a tiveram em seu currículo acadêmico e nos leva a refletir sobre a sua importância para a constituição do profissional que trabalha com várias especificidades no cotidiano escolar.

Além disso, ela diz que, com essas fichas de imagens, ela vai tentando falar especificamente o que são aqueles desenhos, pede que a aluna olhe para sua boca e, em seguida, solicita que repita o que foi dito. Outro recurso utilizado pela professora é o aparelho de DVD, que foi elogiado pela fonoaudióloga, mas com uma ressalva, de que não deverá ser o único recurso utilizado. Para Karla, a criança escuta um pouco, mesmo que, quando algum objeto cai perto dela ela, não demonstre nenhuma reação. A professora relata que, quando a aluna quer alguma

coisa, ela pega em sua mão e a leva até onde ela quer ir. Ela não frequenta nenhum tipo de atendimento educacional especializado. Em relação ao apoio da Secretaria de Educação, Karla disse que a pedagoga buscou ajuda, mas que a Secretaria não enviou nenhum profissional para atuar na escola.

Considerando o objetivo maior da educação infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam como fundamental o trabalho com as linguagens e a constituição subjetiva das crianças, entre outros aspectos, alicerçadas em práticas que promovam as interações e as brincadeiras, questionamo-nos sobre as condições de aprendizagens dessa menina com implante coclear.

Tendo em vista o papel da linguagem não só de comunicação, mas também de constituição das funções psicológicas superiores, o que essa criança tem vivenciado e do que tem se apropriado em termos da cultura? A restrição de suas possibilidades de interação e inserção nas práticas sociais apenas por meio da oralização limita suas possibilidades de desenvolvimento e de ser reconhecida e aceita pelos outros em suas singularidades.

Por outro lado, no CMEI, as profissionais se esforçam para encontrar formas de trabalhar com a criança sem a língua de sinais.

Ercília diz não ter muito tempo para estar diretamente com a professora, mas que a ajuda como pode, inclusive contribuindo na elaboração de alguns materiais utilizados pela professora. Relata que a aluna, no início do ano, só ficava subindo nas cadeiras e mesas e que hoje, com o trabalho desenvolvido, ela já consegue interagir mais e participar das atividades e brincadeiras, o que considera um avanço, tendo em vista as condições de trabalho que possuem.

Conforme Drumond (2017) e Skliar (1999), há uma complexidade em definir a educação bilíngue, contudo entendemos que essa educação, quando possibilitada, é uma oposição às práticas ouvintes de educação baseadas no oralismo e na correção do sujeito; sobretudo, é um reconhecimento político da surdez como diferença, o que está ausente no tratamento da criança com implante colear.



Observamos, a partir das conversas com a professora regente e com a pedagoga, que a falta de apoio mais intenso por parte da Secretaria de Educação interfere nas práticas existentes naquele contexto, pois muitas dúvidas a respeito do trabalho com essa criança perpassam por esses profissionais que se angustiam por não terem uma referência de como trabalhar e proporcionar uma educação que promova o desenvolvimento da aluna surda.

## LIBRAS E ENSINO DE LIBRAS

Ercília relatou que, a partir da justificativa de que quer que a criança fale, a família não aceitou o ensino de Libras. Sendo assim, a Secretaria de Educação não teve por que disponibilizar um profissional específico dessa área para atender a essa criança.

Karla, a professora regente, diz não ter o conhecimento de Libras, mas, caso tivesse, ela se disponibilizaria a ensinar a criança, se a família autorizasse. Apesar de ter algumas dúvidas a respeito do ensino de Libras, ela acredita na importância dessa língua para a aluna:

Eu acho que essa seria uma opção dela, eu acho que a família deveria ensinar. Como ela é pequena, eu acho que eles deveriam ensinar Libras. Eu não sei se da Libras já parte para ler lábios, como é isso, mas eu acho que eles deveriam ensinar tudo e ela resolver como fazer isso, né? Porque, ainda mais hoje em dia, que a gente vê que as pessoas são discriminadas e se autodiscriminam, eu fico pensando nela assim: quando ela chegar na adolescência, não sei se ela vai ter que... Se ela vai conseguir frequentar a Escola Normal direto ou se ela vai precisar de algum atendimento depois... Se ela tivesse um grupo com o qual ela se identificasse, ia ser melhor para ela (KARLA, professora regente).

Nesse caso, observamos a preocupação da professora em relação à aluna poder fazer suas escolhas e, assim sendo, deveria a ela ser oportunizado o ensino da Libras para que pudesse escolher a melhor maneira de comunicação, contudo, com a negativa da família, a professora preocupa-se com o futuro educacional da aluna e com seus possíveis desafios na vida escolar.

Stumpf (2008) alerta que as dinâmicas educacionais que são focalizadas na língua oral fazem com que o aluno surdo que está inserido nesse contexto de alunos ouvintes e sem os suportes necessários para sua educação acabe por tentar se

comportar como um deles. Assim, ressaltamos que, com a negativa da família ao ensino de Libras, momentos formativos deveriam ser oportunizados para esses profissionais para que eles pudessem compreender a singularidade dessa criança e, dessa forma, poder planejar suas práticas de modo que contribuam para o desenvolvimento dessa aluna, de sua identidade e cultura.

A partir da entrevista no CMEI pesquisado, fica evidente que muitas são as dúvidas no processo educacional inclusivo de crianças surdas na educação infantil. As dúvidas são tanto de origem conceitual quanto do tipo de educação a ofertar, de modo que atenda às especificidades dessa aluna. Os principais desafios estão na falta de formação específica e na ausência da Secretaria de Educação para acompanhar e auxiliar o trabalho dos profissionais com a criança, de modo a contribuir com o seu desenvolvimento.

#### **5.4.3 Possibilidades de práticas pedagógicas e condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras na perspectiva dos profissionais**

O município tinha três alunos surdos matriculados na educação infantil e, na escola pesquisada, uma aluna com implante coclear que a família não aceitava o ensino da Libras. A professora regente, Kátia, diz que tem dificuldade em planejar suas aulas por falta de formação.

Em relação à criança com implante coclear, a família não aceitava a Libras e ela não tinha nenhum atendimento específico; a comunicação com ela deveria acontecer por meio da oralidade. A pedagoga, Ercília, e a professora regente, Keila, apontam as dificuldades na comunicação com a criança surda e dela com as outras crianças. Em casa, a família usa muito como recurso o DVD, porém na escola estão tentando outras maneiras de ajudá-la no desenvolvimento da comunicação e da linguagem, como a utilização de fichas de imagens que a professora regente e a pedagoga fizeram para ensinar o nome das palavras à aluna. Observemos os relatos abaixo:

Antes a Layla só ficava subindo pelas cadeiras e rodando pela sala; hoje ela já para um pouquinho pra te escutar. Ela não interagia com os brinquedos, hoje ela já pega os brinquedinhos pra brincar, hoje ela já brinca até de fazer comidinha e isso já foi um avanço pra gente (ERCÍLIA, pedagoga).

Podemos constatar, na fala da pedagoga, que a aluna encontra dificuldade para interagir com os amigos e com os brinquedos, mas a escola tem tentado auxiliá-la de modo que ela consiga brincar com seus colegas ou individualmente, além disso, a fala também é incentivada, como podemos identificar no trecho da entrevista a seguir:

Com as fichas, eu mostro as imagens e falo... Tento falar especificamente o que é o desenho, por exemplo, lápis. Lápis. Aí, tento pedir pra ela olhar pra minha boca, falar pra ela repetir, porque não repete, né. E assim, quando vou fazer as atividades, eu pego na mãozinha dela pra mostrar qual o movimento que eu quero que ela faça. As coisas básicas: 'Vem cá'. Ela ainda não vem, mas ela já está começando a entender que estão pedindo alguma coisa pra ela. 'Não' ela entende. As outras brincadeiras de encaixar, de empilhar, tudo eu vou fazendo assim, vou pegando na mãozinha dela, mostro uma vez, se ela não entendeu, eu pego na mãozinha dela pra ela tentar fazer, pra entender o que eu quero que ela faça (KEILA, professora regente).

Observamos que, de acordo com a fala da professora, apesar dos avanços conquistados, como conseguir sentar e fazer as atividades, mesmo que por pouco tempo, participar de algumas brincadeiras e permitir a aproximação dos colegas, ainda há uma grande dificuldade na interação com os outros, por parte da menina.

Como Vigotski (1999) nos diz, a linguagem é um meio de compreender a si mesmo e os demais. Com a fala, a criança consegue resolver tarefas práticas não somente com os olhos, mas também utilizando a fala para orientar seu comportamento e planejar suas ações, tornando-se menos impulsiva (VIGOTSKI; LURIA, 2007). No caso da criança citada, ela encontra dificuldades de brincar, comunicar, ou seja, interagir com seus colegas e profissionais da escola, pois ainda não lhe foi possibilitada uma linguagem que lhe permita compreender e ser compreendida, na maioria das vezes.

Com base nos autores citados, podemos considerar que, mesmo com os avanços demonstrados pelos profissionais que atendem à criança surda com implante coclear, ainda não lhe é ofertada uma educação que lhe permita a apropriação da linguagem verbal de maneira a fazer avançar significativamente seu desenvolvimento.

Diante disso, consideramos pertinente a afirmação de Silva (2013, p. 43) a respeito de alguns municípios que devem orientar uma proposta educativa para crianças surdas com implante coclear:

[...] o processo educacional do surdo implantado deve ser embasado por políticas que se fundamentam no respeito à diferença, construindo um ensino que desenvolva sua língua, sua identidade, dentre outros aspectos. Uma política que proporcione a esses sujeitos uma vida escolar mais significativa e contextualizada, desvinculada da visão clínica, que pode ocasionar prejuízos à aprendizagem.

A aquisição da fala é de extrema importância para que a criança, além de outros aspectos, consiga participar do convívio escolar, como das brincadeiras, que é uma prática social fundamental no desenvolvimento infantil. A brincadeira, porém, também precisa ser aprendida e, por causa da dificuldade da criança em constituir numa língua (oral), ela sente dificuldade em interagir e brincar com os pares, demonstrar seus desejos e necessidades, bem como compreender as regras dessas brincadeiras.

Dessa forma, muitos são os desafios que a criança surda com implante coclear encontra na escola: a dificuldade na interação, nas brincadeiras, na comunicação, na expressão de seus sentimentos e necessidades que acabam por dificultar sua compreensão de si mesma e dos outros à sua volta, bem como interferir em seu aprendizado e desenvolvimento. Ressaltamos, também, a necessidade de formação para os profissionais que lidam com a criança com implante coclear, visto que as legislações vigentes não deixam claro como é a educação que essa criança deve receber, fazendo com que os profissionais se sintam despreparados para o trabalho com esse aluno, como demonstrado pela professora regente.

## 5.5 PRINCIPAIS QUESTÕES QUE SE COLOCAM NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO ESTUDO REALIZADO

Neste capítulo, vamos nos reportar à educação de crianças surdas na educação infantil em quatro municípios da Região Metropolitana de Vitória, enfocando aspectos como: as condições de implementação da educação de surdos para essas crianças assegurada pelos documentos em nível nacional; as concepções dos

profissionais acerca da surdez, educação bilíngue, ensino de Libras, além de seus depoimentos sobre as possibilidades de práticas educativas ofertadas a essas crianças, considerando seu desenvolvimento integral, finalidade da educação infantil.

No transcorrer deste estudo, constatamos que o cenário histórico da educação infantil não é linear. Nesse contexto, é necessário assegurar, além da universalização, uma educação comprometida com o desenvolvimento de todas as crianças. Com a obrigatoriedade da educação a partir dos quatro anos de idade, tem havido um movimento de diminuição de vagas para crianças de zero a três anos, ou seja, a educação infantil continua fragmentada, opondo-se a intencionalidade da educação como uma política para todos e evidenciando o desenvolvimento de políticas residualistas, em que o Estado só atende a uma parcela da população (CAMPOS, 2010; ALVES; ALVES, 2010; SIQUEIRA, 2012). Essa situação atinge diretamente as crianças surdas nos primeiros anos de vida, fase privilegiada de aquisição da linguagem e na qual a educação infantil tem um papel de destaque.

Além disso, cabe lembrar que, conforme Kramer (2003) e Kuhlmann (2015) é necessário romper com o mito da infância que compreende as crianças como sujeitos únicos que se desenvolvem da mesma forma, sem levar em consideração sua cultura e classe social. Os autores apontam para a necessidade de considerá-las como sujeitos históricos que vivenciam as suas infâncias de modo singular.

Assim, alguns dos desafios dessa etapa de escolarização são: ofertar uma educação para todos e de qualidade, superar o caráter assistencialista da educação para a infância e ampliar os recursos financeiros, seja para a estrutura física e recursos materiais e ampliação de centros de educação infantil, seja para a contratação de profissionais e formação continuada.

É importante destacar, conforme Garcia e Michels (2014), que a elaboração do Plano Nacional de Educação foi articulada pelo Fórum Nacional de Educação e “[...] com debates, conflitos e consensos na Conferência Nacional de Educação (Conae), dentro dos limites e possibilidades de uma democracia representativa da hegemonia de valores e princípios liberais constitutivos da sociedade capitalista” (p. 397).

Embora observemos fragilidades nas estratégias e formas de acompanhamento da Meta 4, que diz respeito à educação especial, consideramos relevante analisar como essa meta se articula com as propostas educativas para a educação de crianças surdas.

Podemos observar que os quatro municípios analisados têm suas especificidades, alguns avanços e muitos desafios perpassam a educação de surdos durante a infância, o que demanda profissionais capacitados e estruturação física que atenda às necessidades dos alunos, contudo muitos esforços são feitos na tentativa de ofertar uma educação de qualidade, como as formações continuadas, mesmo que ainda restritas aos profissionais da educação especial, que têm o objetivo de capacitar os profissionais para o desenvolvimento do trabalho nas unidades de educação infantil.

De modo geral, podemos observar que todos os Planos Municipais de Educação se articulam, de alguma forma, com o Plano Nacional de Educação (PNE). Em relação ao atendimento aos surdos, há uma preocupação com as escolas referências para surdos. Alguns municípios já conseguiram instituir esse atendimento (como o município de Vitória e Vila Velha), mesmo que ainda com o enfrentamento de muitos desafios para garantir uma educação de qualidade aos surdos.

É relevante destacar também que os municípios de Vitória e Vila Velha possuem uma proposta educativa específica para orientar a educação de crianças surdas, e apresentam detalhes sobre a educação dessas crianças, diferentemente dos municípios de Serra e Cariacica.

De acordo com Araújo (2016), refletir sobre políticas públicas no Brasil, especialmente as que são destinadas às crianças, faz com que pensemos num movimento paradoxal que envolve esse tema. Concordamos com a autora, quando diz que as ações para as crianças no Brasil são visíveis, todavia as práticas são perpassadas por prerrogativas de direitos não contemplados, pois “[...] o fato de reconhecer as crianças e adolescentes como “sujeito de direitos” não significa, na prática, que eles realmente o são ou estão incluídos nas regras de equivalência que a formalidade da lei supõe” (ARAÚJO, 2016, p. 407).

Sobre as propostas educativas nos documentos oficiais dos municípios investigados, todas trazem o ensino bilíngue, no entanto elas reduzem essa prática ao ensino da Libras como primeira língua e do português na modalidade escrita como segunda língua para as crianças cujas famílias concordaram com esse ensino. Além disso, nem todos os municípios contam com o AEE, fazendo com que o ensino da língua de sinais tenha que ocorrer apenas durante o período regular que a criança está na escola.

Há diferenças na organização da educação dessas crianças, mas os documentos procuram assegurar profissionais com conhecimento em Libras (que tenham curso de 120h no mínimo e não necessariamente precisam ser fluentes em Libras) para as crianças, mas nenhum deles é o professor regente.

É assegurado a todas as crianças dos CMEIs investigados o acompanhamento de um profissional com conhecimento mínimo em Libras. Assim, quando há mais de uma criança surda na escola e em salas diferentes, esse profissional precisa dividir o tempo entre essas crianças, fazendo com que, em algum momento, uma delas fique sem sua presença.

Nesse contexto, podemos indagar sobre as possibilidades de trabalho na perspectiva dos caminhos indiretos e da compensação social, conforme aponta Vigotski, pois notamos, durante nossa pesquisa, que há fragilidades no trabalho com as crianças que, em muitas situações, tiveram um acesso restrito à língua de sinais por ficarem com muitos profissionais que não sabem Libras. Lembramos que, para Vigotski, o processo de compensação social implica o compartilhamento de experiências e conhecimentos com outras pessoas que têm condições de colaborar com seu desenvolvimento. Ou seja, se, na educação infantil, a criança não está em contato com profissionais que saibam sua língua, a possibilidade de compartilhar formas de interagir, de pensar e de sentir, socialmente construídas, estará seriamente comprometida. Não basta que a criança esteja no mesmo ambiente que outras pessoas para aprender e se desenvolver; é necessário que ambas possam se comunicar por meio de uma língua, a qual será fundamental para a apropriação da cultura e para a constituição de formas mais elaboradas de pensamento.

Em todos os municípios investigados, há a contratação de profissionais para o trabalho com a criança surda e somente esses profissionais da educação especial recebem formação continuada. Assim, é um desafio e necessidade que outros profissionais da escola recebam essa formação para compreender as singularidades na educação de surdos.

Para além do que foi apontado pelos entrevistados em relação à necessidade de formação continuada e para todos os profissionais que atuam com as crianças surdas, consideramos importante ressaltar as considerações de Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 73) no que se refere aos conhecimentos necessários à atuação do professor bilíngue. Para os autores, esses conhecimentos extrapolam o domínio do português e da Libras e, de forma geral, implicam “[...] também o conhecimento de processos de ensino-aprendizagem, procedimentos metodológicos e curriculares que levem em conta a característica sociocultural e linguística do sujeito surdo [...]”.

As propostas educativas dos municípios investigados também não esclarecem como deve ocorrer o ensino para as crianças surdas cujas famílias não aceitaram o ensino da Libras, fazendo com que os professores regentes fiquem inseguros em como planejar suas práticas pedagógicas de modo que contribua com o desenvolvimento da criança.

A respeito da concepção dos profissionais acerca de conceitos importantes, como o de surdez, educação bilíngue e ensino da Libras, a maioria tem a visão de surdo atrelada à deficiência, à falta de algo, nesse caso, a audição. A sua educação fica, portanto, na maioria do tempo, direcionada aos profissionais da educação especial (bilíngues). Os poucos profissionais que têm uma visão diferente são os da equipe bilíngue que, em alguns casos, consideram o surdo um sujeito diferente linguisticamente dos ouvintes. Sobre o conceito de educação bilíngue, há uma redução para uma educação a ser feita em duas línguas (Libras e português escrito), mas sem aprofundamento do assunto.

O ensino da Libras é de responsabilidade da equipe bilíngue. Nenhum professor regente que fez parte do estudo é fluente em Libras, bem como a grande maioria dos profissionais que trabalhava com as crianças surdas, fazendo com que o ensino



da Libras ficasse restrito a esses profissionais que, muitas vezes, também só possuem conhecimentos mínimos da língua de sinais.

Nesse momento, consideramos importante nos determos um pouco mais nos diferentes sentidos que perpassam o termo “educação bilíngue”.

De acordo com Lodi (2013), há vários entendimentos do conceito de educação bilíngue para surdos. A autora aponta que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), compreende que cabem à educação especial os processos educacionais dos alunos surdos, que devem ingressar na escola comum e ter uma educação bilíngue em que a Libras seria a primeira língua e o português escrito a segunda. Nesse contexto, prevê uma mesma organização para todos os alunos surdos.

A autora também afirma que, embora o direito a uma educação bilíngue seja reconhecido na PNEE/2008, ela não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula regular, não levando em consideração que é impossível o uso das duas (Libras/português) ao mesmo tempo.

Segundo Lodi (2013, p. 55), compreende-se, a partir da PNEE/2008, que, na escola comum, “[...] a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos”. A presença da Libras nas salas de aula, nesse contexto, acaba por ficar a cargo dos tradutores e intérpretes que, por sua vez, não têm sua função definida no documento, sendo mesclada com a de outros profissionais de apoio educacional:

A partir do discurso que constitui a *Política*, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE) (LODI, 2013, p. 56).

A PNEE/2008 não discute como será garantida a aprendizagem em Libras por parte das crianças surdas, pois ela será ensinada e não adquirida nos espaços do AEE, demonstrando, assim, que Libras tem um caráter instrumental e não linguístico no referido documento.

Ainda conforme Lodi (2013), o Decreto nº 5.626/05 estaria em acordo com as reivindicações das comunidades surdas brasileiras. Esse documento defende uma educação bilíngue, definindo-a, bem como os espaços onde ela deve ser implantada. Assim, essa educação deveria acontecer em escolas ou classes bilíngues, onde a Libras e o português na modalidade escrita seriam as línguas de instrução utilizadas durante todo o processo educacional do aluno surdo.

O Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deve ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Os espaços para a escolarização inicial devem ser pensados de modo que a Libras seja a língua de interlocução entre o professor e o aluno, sendo assim sua língua de instrução, já que o português escrito, nesse momento, não pode ser utilizado nessa relação imediata durante o processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao português, Lodi (2013, p. 54-55) afirma:

A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional.

Além disso, o Decreto não tira a possibilidade de a educação de surdos ser desenvolvida na escola regular, desde que eles tenham professores das diferentes áreas do conhecimento que compreendam a especificidade linguística desses alunos, bem como a necessidade de tradutores e intérpretes de Libras/Português.

Entendemos que a concepção de educação bilíngue por parte dos municípios influencia diretamente as elaborações de políticas e, conseqüentemente, a efetivação da escolarização desses alunos. Observamos, a partir dos Planos Municipais de Educação, das Políticas Municipais de Educação para Surdos, das entrevistas e pesquisa de campo, que os municípios pesquisados se aproximam mais do sentido de educação bilíngue para surdos que consta no PNEE/2008 do que no Decreto nº 5.626/2005.

Sobre as possibilidades de prática educativa que potencializem o desenvolvimento da linguagem e da Libras para as crianças surdas, notamos que elas eram limitadas ao turno em que a criança estuda, com profissionais que, de modo geral, têm um conhecimento restrito de Libras e podem ter de dividir a atenção entre mais de uma criança em turmas diferentes. Já os professores regentes e os demais profissionais que lidam com as crianças surdas não são fluentes em Libras e criam meios de tentar se comunicar com essa criança, com gestos, fala oral, toque etc.

Assim, apesar de algumas ações por parte dos municípios na educação de surdos, há muito ainda para se discutir, refletir e proporcionar a essas crianças para que, de fato, tenham uma educação de qualidade que contemple suas especificidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

*A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo. (Albert Einstein)*

Com essa epígrafe, somos convidados a ampliar nossos horizontes, estender e repensar nossos conceitos, modificar, sempre buscado melhorar, nossas práticas pedagógicas e, sobretudo, não permitir que vejamos com os mesmos olhos o mundo tal qual nos foi apresentado.

Compreendemos que neste momento é preciso fechar nosso trabalho (mas não finalizá-lo), respeitando os limites que ele tem, por entender que tratamos de um tema atual e recente nas legislações vigentes e que ainda há muito que se discutir sobre as propostas educativas para alunos surdos na educação infantil.

Temos consciência de que essas propostas estão em constante mudança. Assim, é preciso cautela nos apontamentos conclusivos, que nem sempre trazem respostas, mas nos faz pensar sobre o tema proposto.

É relevante destacar que o processo de pesquisa, sobretudo os momentos das entrevistas com os profissionais que trabalhavam com alunos surdos, foi essencial para o movimento de discussão e reflexão sobre a educação de surdos. Movimentar o pensamento é uma possibilidade de ver além do que estamos acostumados a enxergar, é viabilizar uma “autoavaliação” de como somos constituídos e como podemos colaborar para a constituição do outro. Movimentar a escola é criar possibilidades, é chamar a atenção para o que está posto em nossa frente, mas que, muitas vezes, não conseguimos ver. É não perder o foco ou deixar o assunto cair no esquecimento. Assim é com a educação de crianças surdas na educação infantil.

Tivemos, como objetivo deste estudo, analisar as propostas educativas em vigor para crianças surdas na educação infantil em quatro municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES (Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica). Para tanto, realizamos análises de documentos oficiais tanto em nível nacional quanto

municipal, a fim de compreendermos como a educação de surdos está viabilizada nessas legislações e como é implementada pelos municípios e pelos profissionais que trabalham com a criança surda.

A base teórica que optamos por utilizar neste estudo contribuiu de forma significativa para investigarmos tais propostas, observando como elas possibilitam o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, especificamente a criança surda.

Para nós, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano foi de fundamental importância. Esse aporte teórico-metodológico compreende que é por meio das relações sociais que o ser humano se constitui e que essa relação é mediada pela linguagem que, por sua vez, além de ser meio comunicativo, é elemento fundamental para a constituição do pensamento. Nessa direção, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores é permitido por meio da inserção da criança na cultura.

Apontamos, neste estudo, que muitas propostas educativas para surdos na educação infantil têm sido elaboradas distintamente em nível nacional e municipal. Todas com o foco na educação bilíngue para surdos, porém sem que haja uma ampliação desse conceito, reduzindo-o à presença de duas línguas que, no caso dos surdos, seria a Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua.

Apesar de prever a presença de profissionais bilíngues para o trabalho com a criança surda, a exigência não é de fluência em Libras, mas sim de cursos com duração mínima de 120h, que não dão conta de que o profissional se torne bilíngue. Além disso, os documentos analisados preveem a formação continuada para os profissionais, no entanto somente o professor da educação especial (professor bilíngue) tem acesso a essas formações, deixando os outros profissionais da escola sem aprofundar conhecimentos a respeito dos modos de compreender as singularidades de alunos público-alvo da educação especial e as possíveis

adequações nas práticas educativas, de maneira a permitir sua participação efetiva no trabalho desenvolvido, bem como avanços em seu desenvolvimento.

Também notamos, durante análises dos documentos oficiais, que a educação de surdos, em suma, está atrelada à educação especial, fazendo-nos, assim, entender que eles não são reconhecidos como sujeitos diferentes linguisticamente dos ouvintes, por classificá-los de acordo com sua “perda auditiva”.

A educação de surdos na educação infantil, seguindo as determinações das legislações, em alguns municípios, é ofertada em escolas referências, no intuito de promover o encontro entre os pares linguísticos. Em outros, em escolas comuns, onde a criança pode ser a única surda, sem oportunidade de conviver com outras com a mesma especificidade, o que interfere no modo como constitui sua identidade como surda. Constatamos que há formas diferenciadas – e por vezes confusas – de conceituar a surdez nesses documentos que, em sua grande maioria, definem os surdos a partir da perda auditiva, colocando-os como deficientes auditivos, influenciando o modo como sua educação deve ser realizada e relacionando-a com a educação especial.

Outra diferença presente nas propostas educativas vigentes é que alguns municípios ofertam o vale ou transporte para o aluno surdo se deslocar até o AEE e outros não. Mesmo no caso dos municípios que oferecem essas condições, elas ainda não são suficientes para que todas as crianças surdas frequentem o AEE, por motivo de distância ou pelo fato de os responsáveis não terem o direito de acompanhar seus filhos que utilizam o transporte, emergindo a necessidade de que sejam pensadas outras formas de ofertar esse atendimento, de modo que atenda às necessidades dessas famílias.

Os documentos analisados também não esclarecem como deve ser a educação de criança surda ou com implante coclear, cuja família não optou pelo ensino de Libras. Não prevê formação específica e nem profissionais qualificados para o trabalho com essa especificidade. Notamos, também, que, por não ser esclarecido nos documentos, há uma dificuldade nas informações que são passadas para as famílias

com crianças surdas e com implante coclear. Na maioria das vezes, o contato com a família é feito por profissionais que não estão preparados para tal.

O estudo também discutiu sobre as concepções e análises dos profissionais dos centros de educação infantil investigados e gestores das Secretarias de Educação a respeito da proposta educativa e das ações implementadas para a educação dessas crianças. Nesse ponto, destacamos três conceitos: surdez, educação bilíngue e ensino de Libras. Estivemos atenta aos depoimentos dos profissionais no intuito de compreender a sua visão e/ou as possibilidades de educação de surdos.

Sobre o conceito de surdez, a grande maioria dos profissionais entrevistados associa esse conceito à perda auditiva, referindo-se ao surdo como um sujeito com deficiência. Poucos profissionais relacionam o surdo como um sujeito que é diferente linguisticamente dos ouvintes, como defendemos neste estudo. Os profissionais que apresentaram essa visão de diferença linguística são gestores da Secretaria de Educação, na parte de educação especial, ou professores bilíngues, ou seja, profissionais que já tiveram o mínimo de acesso a conhecimentos sobre os surdos e suas especificidades. Assim, torna-se fundamental que os professores tenham momentos formativos que englobem a surdez, auxiliando em suas dúvidas, dificuldades e ampliando a reflexão sobre a singularidade na educação desses alunos.

O que os profissionais conceituam como “educação bilíngue” segue o mesmo parâmetro da maioria dos documentos oficiais. Muitos profissionais entrevistados reduzem esse conceito à presença de duas línguas, sendo a Libras a primeira e o português escrito a segunda, não compreendendo a complexidade dessa educação. Nos centros de educação infantil, o que de modo geral se realiza são momentos de presença da Libras, coordenados por profissionais que não eram fluentes em Libras.

Esse cenário dificulta o desenvolvimento da linguagem e a apropriação da Libras como língua que orienta a maneira de as crianças surdas verem o mundo e a si mesmas.

O ensino de Libras, outro tema abordado com os sujeitos desta pesquisa, era restrito a profissionais da equipe bilíngue. Como já mencionamos, muitas vezes, eles não tinham o domínio da língua, o que acarretava uma abordagem descontextualizada e fragmentada da Libras, reduzida ao ensino de alguns sinais.

Nesse contexto, a comunicação com os alunos surdos por meio da língua de sinais ficava direcionada aos profissionais destinados ao trabalho com eles. Entretanto, isso por vezes gera problemas no atendimento às necessidades educativas dessas crianças, pois, nos centros de educação infantil que tinham mais de um aluno surdo, um único profissional precisava se revezar no atendimento a elas, fazendo com que nem sempre tivessem a presença de um profissional bilíngue para auxiliá-las.

Lembramos, com base em nosso aporte teórico, que nos constituímos por meio das relações sociais e que essa relação é mediada pela linguagem que, por sua vez, além de meio comunicativo, constitui-se do pensamento. Participamos da cultura, somos transformados por ela e a transformamos. Assim, podemos dizer que esses espaços que fragmentam o acesso à linguagem e, conseqüentemente, a constituição do pensamento, também não contribuem para que esses alunos participem ativamente da cultura. Logo, afetarão sua constituição como ser humano, um ser que é histórico e social.

Como parte desta pesquisa, também analisamos as contribuições dessas propostas que emergiram da fala dos entrevistados para a educação das crianças surdas na educação infantil. Constatamos que, apesar das determinações presentes nas orientações oficiais, a maioria dos profissionais se sente insegura e despreparada para o trabalho com alunos surdos, fazendo com que a educação deles fique mais direcionada pelos professores bilíngues. Assim, a maioria das experiências em Libras que os alunos surdos têm é quando estão com esses profissionais bilíngues e não durante todo o tempo em que permanecem nos centros de educação infantil.

Assim sendo, nosso estudo apontou que, embora haja propostas educativas tanto em nível nacional quanto municipal que têm como foco a educação da criança



surda, elas não dão conta de possibilitar, por si sós, que a educação oferecida seja bilíngue e de qualidade. Apesar de os municípios cumprirem determinações, como oferta de profissionais para o trabalho com essas crianças, ainda não é exigido que eles sejam fluentes em Libras, fazendo com que a criança não tenha uma vivência efetiva na sua língua nos espaços escolares.

Outro ponto de destaque são as formações continuadas restritas aos professores da educação especial, deixando os outros profissionais em meio a dúvidas e tensões a respeito da educação de surdos. Além dos profissionais, percebemos que as famílias também têm muitas preocupações a respeito da escolarização de seus filhos e sobre o ensino da Libras. Acreditamos que é necessária a preparação de funcionários para que informações pertinentes sejam passadas a elas.

A pesquisa concluiu que há fragilidades nas propostas de educação para crianças surdas na educação infantil, nos municípios investigados, sobretudo no que tange à formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma prática educativa que reconheça e considere suas especificidades.

Constatamos que esforços têm sido feitos, visando à educação infantil de alunos surdos, contudo ainda há muito que ser analisado nessas propostas oficiais, nas práticas educativas e nas condições de implementação para uma educação que reconheça suas singularidades e lhes possibilite a constituição como sujeito, a participação na cultura, a apropriação de sua língua, enfim, o seu desenvolvimento integral. A tese de que, em alguns contextos educativos, a educação de crianças surdas na educação infantil configura práticas que apontam uma perspectiva de inclusão excludente é confirmada diante de algumas fragilidades constatadas nos municípios investigados.

Reconhecemos que esse é um pequeno recorte de tudo que ainda precisa ser analisado e pensado sobre a educação de crianças surdas, porém acreditamos que, com este movimento de pesquisa, podemos contribuir para que modifiquemos a nossa maneira de pensar e possamos ver que o mundo do outro difere daquele que

estávamos acostumados a ver. Esperamos deixar possibilidades para novas outras indagações que permitam novos estudos e, conseqüentemente, novas reflexões sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F.; ALVES, E. F. **Gestão democrática na educação básica**: políticas e formas de participação. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/85>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ARAÚJO, V. C. de. **Infância e educação inclusiva**. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

BACH, M. R.; LARA, A. M. de B. Revisitando a reforma do estado: os anos 1990 e as políticas públicas em educação do início do século XXI. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [www.aped.org.br](http://www.aped.org.br) . Acesso em: 20 fev.. 2017.

BARBOSA, F. M. L. P. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

BARRETA, E. M; CANAN, S. R. Políticas públicas de educação inclusiva: avanço e recuos a partir dos documentos legais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Disponível em: [www.aped.org.br](http://www.aped.org.br) . Acesso em: 20 fev.. 2017.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento institucional**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI-2012-2016.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 22 set. 2015.

CAMPOS, R. **Educação infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAMPOS, R. F. **Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/88>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CORSINO, P; NUNES, M. F. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CÔRTEZ, D. M. **Brincar-vem**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. 543 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FREITAS, S. S. de; VICTOR, S. L. **Direito à educação**: acesso, permanência e apropriação do conhecimento da criança público da educação especial na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 11., 2017, Vitória. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[www.anfop.org.br](http://www.anfop.org.br)>. Acesso em: 18 mar. 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortes, 2006.

FULLGRAF, J. **Política nacional de educação infantil no Brasil**: uma luta contínua, uma política descontínua. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. **Hórus–Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/SP, n. 3, 2005.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; MEYRELLES, J. de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. Educação especial nas políticas de inclusão: uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GOÉS, M. C. R. de. Com quem a criança surda dialoga em sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GOÉS, M. C. R. de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 29-50.

GOÉS, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

INTRA, Z. F. **A constituição do “eu” entre crianças na educação infantil: diferentes modos de ser menina e ser menino.** 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

KLEIN, M. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador.** 2005. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03\\_07.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf)> Acesso em: 24 maio 2017.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, 2002.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAWCZYK, N. A construção social da políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS, M. M; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 1-12.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GOÉS, M. C. R. de. **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 51-84.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A; DRAGO, S. L. dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000100005&script=sci_arttext)> Acesso em: 25 set. 2015.

LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. Meta 4 educação inclusiva/especial. **Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024,** Brasília, Anped 2018. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>> Acesso em: 21 out. 2018.

LODI, A. C. B; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 33-50.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

LOPES, M. C. **Surdez e educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOUREIRO, B. **Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/457/179>>. Acesso em: 25 set. 2016.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 13-26.

NASCIMENTO, A. R. S; SOUZA, M. M. P. de; SANDER, R. E. **Bilinguismo pedagógico para surdos: por que essa ideia é tão defendida entre a comunidade surda?** Maringá, PR, 2012. Disponível em: <[http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit\\_mostra/Anderson\\_Rafael\\_Siqueira\\_Nascimento.pdf](http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2013/oit_mostra/Anderson_Rafael_Siqueira_Nascimento.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2015.

PADILHA, A. M. L; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação para todos: as muitas facetas da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 347-375.

PINTO, J. M. de R.; ALVES, T. **Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade?**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/82/310>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PORTO, S. B. das N. **Sou surdo e não sabia? Situação linguística, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município**. João Pessoa, PB, 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4856/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro, Graphia, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA. Lei nº 5.465/15. **Plano Municipal de Educação.** Cariacica, 2015. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/plano-municipal-de-educacao-e-sancionado/>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. Lei nº 4.432/15. **Plano Municipal de Educação.** Serra, 2015. Disponível em: <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/L44322015.html>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Lei nº 8.829/15. **Plano Municipal de Educação.** Vitória, 2015. Disponível em: <[http://files.comev-2.webnode.com/2000012003ecfe3fcc/L8829%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCAÇÃO%20DE%20VITÓRIA%20-%20PMEV%202015%20A%202025%20-%20PUBLICAÇÃO%2025.06.2015%20\(2\)%20\(1\).PDF](http://files.comev-2.webnode.com/2000012003ecfe3fcc/L8829%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCAÇÃO%20DE%20VITÓRIA%20-%20PMEV%202015%20A%202025%20-%20PUBLICAÇÃO%2025.06.2015%20(2)%20(1).PDF)>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. Lei nº 5.629/15. **Plano Municipal de Educação.** Vila Velha, 2015. Disponível em: <<http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/L56292015.html>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa.** Tradução de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11. 2008, Vitória, **ANAIS...** Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008, p. 15–27.

QUADROS, R. M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos:** inclusão/exclusão. Santa Catarina, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>>. Acesso em: 3 abr.2017.

RIZZINI, I. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N; CAMPOS, M. M; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 63-94.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.



SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. de F. da; SANTOS, M. E. P. **A educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva culturalmente sensível/relevante**. Foz do Iguaçu, PR, 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/7181>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SILVA, J. A. S. da. **A infância do aluno surdo com implante coclear**: reflexões sobre a família, a clínica e a escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Federal do Espírito Santo, Vitória.

SILVA, S. C. A. M. **Inclusão de crianças surdas na educação infantil**: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa. Paranaíba, MS, 2014. Disponível em: <[http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1\\_2014-11-06\\_14-36-26.pdf](http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2014-11-06_14-36-26.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2015.

SIQUEIRA, R. M. **Federalização da educação infantil**: direito público e social das crianças. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/182>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. p. 7-14.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E; SÁ, M. das G. C. S. de. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 504-525, 2016.

SOFIATO, C. G. **A política de inclusão de alunos surdos na rede municipal de ensino na cidade de campinas**: o Programa de Inclusão Bilíngue. São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <[http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Cassia\\_Geciauskas\\_Sofiato.pdf](http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Cassia_Geciauskas_Sofiato.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

SOUZA, F. C; PRIETO, R. Plano Nacional de Educação e Educação Especial. **Journal of Research in Special Educacional Needs**, v. 1, p. 841-845, 2016.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 16-31.

VASCONCELOS, K. E.L; SILVA, M. C. da S; SCHMALLER. **(Re)visitando Gramsci**: considerações sobre o Estado e o poder. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802013000100008>>. Acesso em: 25 out. 2016.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Educação bilíngue em foco: desafios para a inclusão de sujeito surdo. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.).

**Educação especial:** indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 107-122.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C; VICTOR, S. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Departamento de Educação Especial, n. 24, p. 623-634, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner: 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4 p. 861-870, dez, 2011.

VYGOTSKI, L. S **Obras escogidas V:** fundamentos da defectologia. Madri: Visor,1983.

VYGOTSKI, L. S **Obras escogidas III:** incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor,1995.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

1. Como você percebe a educação infantil hoje? Como vê a educação no município em que trabalha?
2. Como é formado o setor de educação especial em que atua? Como se organiza? Como é o trabalho de acompanhamento das atividades nos centros de educação? Como o município se organiza para atender às especificidades da criança surda?
3. Em que o município baseia para a educação de crianças surdas na educação infantil?
4. O que entende por surdez? Considera alguma diferença da infância da criança surda e das demais crianças da educação infantil?
5. O que entende por educação bilíngue?
6. Quantas crianças surdas estão matriculadas na educação infantil no município? A Secretaria recolhe informações sobre a existência de outras pessoas surdas na família da criança? Há crianças com implante coclear entre elas? Nesse caso, o que a Secretaria recomenda? Quando a família não é surda, como a Secretaria se articula?
7. Qual a idade dessas crianças?
8. Tem informações sobre o conhecimento de Libras das crianças e de suas famílias?
9. Em quais centros de educação infantil estão matriculadas?
10. Qual é a estrutura que esses centros de educação infantil têm para atender a essas crianças: Profissionais? O trabalho com a criança surda?
11. O município conta com salas de recursos multifuncionais? Como elas são organizadas?
12. Conta com o AEE? Como ocorre o ensino no AEE para atender às especificidades da criança surda? O AEE ocorre só no espaço da educação infantil ou pode acontecer em outro lugar?
13. Como é o processo de contratação/seleção dos professores especializados para atuar com as crianças surdas?
14. Há propostas de formação continuada para esses profissionais? Como se organizam essas propostas?

15. Quais os principais desafios que a Secretaria enfrenta em relação ao acesso e permanência dessas crianças na educação infantil?
16. A Secretaria de Educação Especial se articula com outras Secretarias para atender às especificidades da criança surda?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (pedagogos, professor regente, professor de educação especial, assistente de educação infantil, professor de Educação Física, professor de Música, professor de Jogos, professor de Artes, estagiário)**

1. Qual a sua formação profissional?
2. Tem conhecimento de Libras?
3. Como é o planejamento das aulas?
4. Como é o trabalho desenvolvido com a criança surda?
5. Quais são os principais desafios enfrentados na educação dessa criança?
6. Como o centro de educação infantil se organiza para atender às especificidades dessas crianças?
7. As crianças surdas frequentam o atendimento educacional especializado?  
Como é o trabalho desenvolvido nesse espaço?
8. O que você entende por surdez?
9. E por educação bilíngue?
10. Vê alguma diferença da infância da criança surda e da criança ouvinte?
11. Como ocorre o ensino de Libras para essas crianças?
12. Como é a relação da família da criança surda com a escola?
13. Como ocorre a assessoria da Secretaria de Educação com a escola?
14. Vocês participam de formações continuadas que tratem de assuntos sobre a surdez?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa de Doutorado em Educação. Nessa pesquisa, buscaremos analisar as propostas educativas para crianças surdas na educação infantil nos municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES por meio dos depoimentos dos profissionais da educação, bem como pelas análises de documentos que definem a proposta de educação para as crianças surdas nos municípios investigados, a fim de compreender como as especificidades desses alunos são contempladas e asseguradas.

Se você concordar em participar como sujeito da pesquisa, podemos lhe garantir que: a) em análise, adotaremos procedimentos para preservar a sua identidade e resguardar a sua privacidade; b) ao divulgarmos os resultados do estudo, adotaremos procedimentos que impeçam que você seja identificado.

Os benefícios de sua participação como sujeito de pesquisa serão diretos, na medida em que consideramos que, ao apresentarem seus depoimentos e partilhar suas experiências pedagógicas, os profissionais da educação produzem um espaço de diálogo e reflexão acerca da educação infantil para alunos surdos. Por outro lado, não negamos o fato de algumas pessoas terem mais dificuldade com a narração do que as outras (por timidez, por medo de expor suas histórias com outros), o que pode gerar constrangimento nos sujeitos ao longo do processo de coleta de dados. Destacamos que você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento que assim o desejar, sem que isso lhe traga qualquer sanção. Os dados brutos originados a partir dos depoimentos dos participantes serão arquivados e armazenados pelo pesquisador responsável pela pesquisa. Os conhecimentos

resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais, trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica, em Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Abaixo estão os dados relativos a esta pesquisa e o campo para a sua assinatura, caso concorde em participar como voluntário.

Título da pesquisa: A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA

Pesquisadores responsáveis:

Dayane Bollis Rabelo (doutoranda)

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (27) 99897-5499

E-mail: dayane\_vix@hotmail.com

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (27) 4009-2547 / 4009-2536

E-mail: ivone.mo@terra.com.br

**Objetivo do estudo:** Analisar as propostas educativas para crianças surdas na educação infantil nos municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



**ANEXOS**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
Secretaria de Educação

### AUTORIZAÇÃO

Autorizo a Doutoranda **Dayane Bollis Rabelo**, da linha de pesquisa **DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS** do Curso de Doutorado em Educação da **Universidade Federal do Espírito Santo-UFES**, realizar a pesquisa "A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória" com o objetivo de analisar as propostas educativas vigentes para crianças surdas na educação infantil em municípios da região metropolitana de Vitória-ES.

Informamos à pesquisadora que ela deverá dialogar com os(as) gestores(as) das Unidades de Ensino, nas quais pretende realizar a pesquisa, dos (das) quais receberá autorização para desenvolver a investigação.

Cabe, ainda, à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos profissionais envolvidos na pesquisa, recebendo assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica e apresentar os resultados do estudo aos (às) profissionais desta Rede Municipal de Ensino, sob a forma de formação planejada junto à GFDE.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação-GFDE.

Vitória-ES, 03 de novembro de 2016

  
Adriana Sperandio  
Secretária Municipal de Educação

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SERRA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

A

Secretária de Educação do Município de Serra

Ilm<sup>ª</sup>. Sr<sup>ª</sup>. Márcia Lamas

Eu, Dayane Bollis Rabelo, aluna do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo venho solicitar sua autorização para realizar a pesquisa intitulada "A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória", cujo objetivo de analisar as propostas educativas vigentes para crianças surdas na educação infantil em municípios da região metropolitana de Vitória/ES.

Para isso, o estudo prevê entrevistas com membros da equipe de educação especial da Secretaria de Educação, bem como a pesquisa de campo nas escolas que possuem alunos surdos matriculados na educação infantil.

Diante do compromisso ético da pesquisa será assegurada a preservação da identidade dos sujeitos e das escolas participantes do estudo.

Contando com sua autorização, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Dayane Bollis Rabelo  
Dayane Bollis Rabelo

Vitória, 20 de setembro de 2016.

Dayane Bollis Rabelo  
CPF: 118.341.057-30  
Tel. 99897-5499  
e-mail: dayane\_vix@hotmail.com  
Matrícula PPGÉ-UFES: 2015141700

PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES  
Tel. 3335-2547

PROTOCOLU  
SEDU/PMS  
Nº 9986 Em 15/9/16  
r .. xmp

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL



**PREFEITURA DE  
VILA VELHA**

**SECRETARIA MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO**

Rua Castelo Branco, 1803, Centro  
Vila Velha - ES - CEP 29100-041  
Telefone: (27) 5389.7231

### AUTORIZAÇÃO PARA ESTÁGIO CURRICULAR

Vila Velha, 15 de setembro de 2016

Caro (a) Coordenador (a),

**Dayane Bollis Rabelo**, aluna cursando doutorado em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo, realizará uma pesquisa intitulada "A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória" no Setor Educação Especial, no turno vespertino, com carga horária de 50 h. Ressaltamos que para o desenvolvimento da pesquisa a coleta de dados poderá se dar por meio de observação, questionário ou intervenção.

Certos de contar com sua colaboração, agradecemos.

**Coordenação de Estágios**

**Jaqueline Calmon Dias Pinto**

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA  
PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretária Para Assuntos Pedagógicos**

Cariacica, 24 de Novembro de 2016.

Informamos a liberação do pedido de Pesquisa da Professora Dr<sup>a</sup>. Ivone Martins de Oliveira, Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da **Universidade Federal do Espírito Santo**, para a aluna **Dayane Bollis Rabello**, para realização da pesquisa nas Unidades de Ensino Municipais objetivando conhecer a realidade educacional do município.

Assinatura do aluno(a): Dayane Bollis Rabello

Atenciosamente,

  
**Ione Aparecida Duarte Santos Dias**

Subsecretária para Assuntos Pedagógicos

Matrícula 101623.1

 **Ione Aparecida D. S. Dias**  
Prefeitura de Cariacica  
Subsecretaria Pedagógica  
Matr.: 101623.1

**Rua da Laje, 13, Itaquiri, Cariacica-ES. CEP: 29.151-480**  
**Tel: (27) 3354-5769**  
**Correio Eletrônico: [gen.seme@cariacica.es.gov.br](mailto:gen.seme@cariacica.es.gov.br)**

