

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Sheyla Cristina Araujo Matoso Silva**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A  
INTENCIONALIDADE E A REALIDADE REVELADA NA PESQUISA**

**Paranaíba/MS**

**2014**

**Sheyla Cristina Araujo Matoso Silva**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A  
INTENCIONALIDADE E A REALIDADE REVELADA NA PESQUISA**

**Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Celi Correa Neres**

**Paranaíba/MS**

**2014**

S583i

Silva, Sheyla Cristina Araujo Matoso

Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa/ Sheyla Cristina Araujo Matoso Silva - - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

120f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação de surdos. 2. Inclusão escolar. 3. Educação infantil. I. Silva, Sheyla Cristina Araujo Matoso. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**SHEYLA CRISTINA ARAUJO MATOSO SILVA**

**INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: entre a  
intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 27 de agosto de 2014

**BANCA EXAMINADORA**



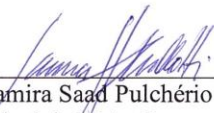
---

Profª. Dra. Celi Corrêa Neres (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



---

Profª. Dra. Carina Elisabeth Maciel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)



---

Profª. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*Dedico primeiro àquele que me mostrou novos caminhos, “caminhos de paz e não de mal”, que conhece meu interior e minha estrutura, ao DEUS de minha salvação, se não fosse Ele muitas coisas não aconteceriam, a mais importante, acreditar em mim e aceitar ser guiada por Ele.*

*Aos meus filhos EDUARDA, minha princesa que me inspirou a buscar cada dia mais, desde o dia em que descobri estar grávida; meu príncipe HENRIQUE, que me fortalece a cada olhar atento e observador; minha caçulinha GABRIELA, que me encanta a cada dia com seu jeitinho de “moça de cavalo”.*

*Ao meu esposo JOIL, essa conquista é nossa, há vinte e dois anos juntos, passamos por muitas situações e estamos aqui... juntos, para comemorarmos essa vitória. A frase que me vem à mente é “tudo valeu a pena!”.*

*Aos meus pais JOÃO e TEREZINHA, que, na sua simplicidade, me ensinaram a ser humana, e todos os conhecimentos adquiridos nesse tempo de vida acadêmica não me fizeram ser menos humana, pelo contrário, busco a cada dia mais, onde estou, disseminar junto com o conhecimento científico o conhecimento de ser gente, de me preocupar com os outros, e isso foram vocês que me deram.*

*Aos meus irmãos, que fazem parte de minha base... porque a cada conquista eu tenho mais convicção de que minha família vale muito... cada um de vocês representa um pouco de mim e isso me completa, por isso dedico a vocês.*

*A todos os surdos que me ajudaram a conhecer um pouco o “mundo visual”, o mundo deles, desde os primeiros sinais que utilizei em LIBRAS (muitas vezes errados) tem sido um percurso maravilhoso e cada realidade descoberta me vem o desejo de saber mais para poder fazer mais, sei que não mudarei o mundo, mas quero apenas começar mudando a mim mesma.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que sempre me sustentou e me fez andar por caminhos “altaneiramente”...

Aos meus filhos Eduarda, Henrique e Gabriela, herança mais que sonhada, por entenderem minha ausência em tantos momentos, tantos almoços de marmitas, as viagens para as aulas, dias sobre o computador e livros, férias sozinho e sem passeio, porque a mãe estava estudando... Enfim, um preço pago, obrigada por me entenderem, por nunca reclamarem, exceto a caçula Gabi, que de vez em quando pedia: “Fica comigo hoje”.

Ao meu esposo Joil, que sempre me incentivou e apoiou. Sem dúvida, seu apoio fez toda a diferença em muitos momentos, principalmente aqueles momentos em que eu não acreditava que os sonhos seriam possíveis, obrigada!

Aos meus pais João e Terezinha, que, mesmo de longe, e com pouca instrução, às vezes, sem muito saber o que “tanto estudo”, continuavam na torcida. Sei que o que sou hoje devo a vocês; então muito obrigada, vocês são minha referência.

Minha mana Gislaine, que é um exemplo de mulher para mim e esteve sempre aberta aos momentos mais difíceis de toda minha trajetória. Obrigada pelos ouvidos que me permitiram desabafar e prosseguir.

Aos meus outros manos Jayson, Alexandre e Jakeline. Vocês são para mim minha base de vida, pois sobre essa base consegui construir minha vida. Eu amo muito vocês! E, com certeza, meus sobrinhos, sobrinhas, cunhados e cunhadas fazem parte dessa base.

A minha sogra Délcia e ao sogro Soares, quando precisei que cuidassem das “crianças” nas férias, vocês sempre estiveram dispostos a ajudar, isso é família! Obrigada pelas muitas palavras de incentivo e bênção.

A você “tia Nice”, um agradecimento especial. Você e sua família fazem parte dessa conquista, afinal, como iria viajar para as aulas em Paranaíba, para os eventos? Sem ter com quem deixar a Gabi, e ainda levá-la e buscá-la na escola, ou dar uma “assistência” à Duda e ao Hick? Obrigada mesmo. Deus colocou vocês em nossa vida.

As minhas amigas e colegas de mestrado Amanda e Kátia, obrigada pelos muitos quilômetros de terapia, risada, discussões, reclamações e motivações... esses quilômetros estarão sempre comigo, vocês me ensinaram muito.

A minha amiga e cunhada Grazielly, pelas palavras de incentivo e ajuda, que seria impossível enumerar, obrigada! Amo você e sua família.

As dicas e ajuda da minha amiga e colega de trabalho Raquel Quiles. Aprendo muito com você e espero retribuir um dia seu carinho.

Ao Gilberto e Luciene, colegas do mestrado, que fizeram minhas matrículas no Programa. Sem vocês, eu teria que viajar alguns quilômetros para efetivar a matrícula, e vocês sempre me ajudaram prontamente. Obrigada!

À querida e amável Irany, secretária do Programa, que sempre me auxiliou nas burocracias e me lembrava de detalhes outrora esquecidos, mas o que mais me chamava a atenção era seu jeito gentil e encorajador de ser. Obrigada Irany, precisamos de mais “Iranys” neste mundo.

Aos professores do Programa de Mestrado. As contribuições e discussões das aulas me fizeram pensar e repensar em toda minha trajetória como docente, e “quando crescer, quero ser como vocês”.

A minha professora e orientadora Celi, por acreditar em mim e contribuir com minha formação pessoal e profissional.

Às professoras da banca examinadora, suas contribuições foram muito importantes para que esta pesquisa se findasse e foi uma honra tê-las em minha banca.

Aos surdos, que me ensinaram a respeitá-los e me motivam a pesquisar cada vez mais sobre sua escolarização, sobre as políticas públicas que os envolvem, enfim, mais sobre eles. Obrigada por se tornarem parte de minha vida pessoal e profissional.

Aos profissionais das instituições que abriram suas portas para que eu realizasse a pesquisa e, especialmente, as professoras, coordenadoras e a intérprete que disponibilizaram parte do seu tempo para que eu concretizasse as investigações por meio das entrevistas.

## RESUMO

Esta pesquisa elege como objeto o processo de inclusão escolar das crianças surdas na Educação Infantil. Para tanto, abordam-se as produções acadêmicas sobre os direcionamentos legais e enfoques sobre a educação de surdos na Educação Infantil, convergindo para a discussão dessa realidade nas instituições municipais na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Busca-se elucidar o objeto de pesquisa, inclusão escolar de surdos na educação infantil no interior das políticas públicas no atual momento da sociedade capitalista, marcada pela exclusão. Este estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas focalizadas com alguns dos profissionais diretamente ligados aos alunos matriculados na etapa anunciada. O referencial teórico e a análise das entrevistas focalizadas apresentam resultados importantes sobre a necessidade de se priorizarem trabalhos e desdobramentos mais efetivos sobre a educação de surdos nessa etapa da educação básica, por ser compreendida como um período importante para o desenvolvimento das crianças menores. Espera-se que esta pesquisa contribua para a discussão e consecução de outras pesquisas referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência na educação infantil, especificamente no que tange às crianças surdas e às inquietações e possibilidades de uma pedagogia para atendimento delas nessa etapa da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Inclusão escolar. Educação infantil.



## **ABSTRACT**

The aim of this study chooses the school inclusion of hearing impaired children in early childhood education. For that, was covered academic productions about the legal directions and approaches of deaf education in the early childhood education converging to the discussion of this reality in municipal schools in Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Was tried to elucidate the research object, which is school inclusion of deaf children in education within public policy at the present moment of capitalist society, marked by exclusion. This study was conducted through literature review, document analysis and interviews focused on some of the professionals directly related to students enrolled in this process. The theoretical framework and the interview analysis have had important results about the need to prioritize works in this field and more effective impacts on the deaf education at this stage of basic education, which is understood as an important period for the development of younger children. It is hoped this research will contribute to the discussion and execution of other researches regarding the inclusion of hearing impaired students in early childhood education, specifically regarding to deaf children and the possibilities of a pedagogy that attends to them at this stage of education.

**Keywords:** Deaf Education, School Inclusion, Early Childhood Education

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Resultados do censo demográfico dos anos intercalados entre 1991 e 2010.....	72
TABELA 2 - Indicativos de matrículas na Etapa da Educação Infantil - ano-base de 2012 e 2013.....	73
TABELA 3 - Indicativos de matrículas na Educação Especial, alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos na etapa da Educação Infantil - ano-base de 2012 e 2013.....	73
TABELA 4 - Número de matrícula dos últimos quatro anos, no município de Três Lagoas, MS, com a variante da dependência.....	74
TABELA 5 - Número de matrículas na modalidade Educação Especial.....	75

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro demonstrativo das pesquisas concluídas com ano, título e título do trabalho.....	58
---	----

## LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento educacional especializado
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	-	Língua de Sinais Americana
BM	-	Banco Mundial
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	-	Centro de Educação Infantil
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CORDE	-	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	-	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
GT	-	Grupo de Trabalho
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
LILACS	-	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
MEC	-	Ministério da Educação
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
PE	-	Pré-Escola
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
SciELO	-	Scientific Electronic Library Online
SECADI	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
TGD	-	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	-	Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais
UEMS	-	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Direcionamentos Legais e Princípios Normativos para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 A Educação dos Surdos e a Proposta de Inclusão Escolar.....</b>	<b>30</b>
1.2.1 Princípios Legais Norteadores.....	35
1.2.2 LIBRAS como Disciplina Curricular no Contexto da Proposta da Educação de Surdos.....	37
1.2.3 Os Profissionais Envolvidos no Processo de Inclusão Escolar de Alunos Surdos.....	39
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA ESCOLAR.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 A Educação Infantil: Contextos e Trajetórias.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Direcionamentos Legais para o Atendimento na Etapa Zero a Cinco Anos.</b>	<b>49</b>
<b>2.3 Direcionamentos Pedagógicos sobre a Educação Infantil.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4 A Inclusão Escolar na Educação Infantil.....</b>	<b>56</b>
2.4.1 A Criança Surda.....	65
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS, MS.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 A Inclusão Escolar de Crianças Surdas no Município de Três Lagoas .....</b>	<b>76</b>
3.1.1 Os Alunos Matriculados.....	78
<b>3.2 As Práticas Escolares e a Proposta de Inclusão Escolar de Alunos Surdos.....</b>	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

Aqui se propõe realizar uma breve explanação das razões que levaram ao interesse em direcionar as investigações desta pesquisa de mestrado abordando o atendimento das crianças com surdas nos centros de educação infantil, creches e escolas que têm oferta desta etapa educacional.

Atualmente esta pesquisadora faz parte do quadro de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no *campus* da cidade de Três Lagoas, ministrando a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de contribuir com projetos de extensão à comunidade, no sentido de disseminar esta língua desconhecida por muitas pessoas. As experiências desta pesquisadora com as comunidades surdas<sup>1</sup> iniciaram em 2000, quando o acesso a LIBRAS foi instituído por meio de um curso realizado. No mesmo ano, deu-se o ingresso no curso de Pedagogia, como graduanda na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, hoje Universidade Federal da Grande Dourados. Desde então, o interesse em pesquisar os direcionamentos dados à educação especial, bem como à educação de surdos, tornou-se um interesse central que tem impulsionado as investigações desta pesquisadora até o momento.

Um dos pontos que tem instigado novos estudos, principalmente no caso dos surdos, grupo no qual esta pesquisadora encontra-se estava mais conectada, é a culpabilidade direcionada a essas crianças<sup>2</sup>. Depositar essa “culpa” pelo fracasso das crianças com deficiência, em seu *déficit* biológico é uma tentativa de justificar esse fracasso e o descaso em que são tratados esses sujeitos, desde a mais tenra idade.

Durante muito tempo os surdos foram tolhidos de participarem socialmente das atividades inerentes as demandas sociais, eram compreendidos como incapazes e a esses eram negados muitos direitos, dentre esses o direito à educação. Posteriormente foram direcionados a obterem uma escolarização ainda alicerçada pela ideia de incapacidade e eram banidos de

---

<sup>1</sup>O relacionamento com os surdos teve início pela participação de alguns surdos em uma instituição religiosa, desde então se iniciaram os cursos e capacitações e o desejo de conhecer mais sobre seu aprendizado e sua língua foram aumentando. Anos mais tarde, esta pesquisadora passou a atuar como tradutora-intérprete de LIBRAS (tradutor-intérprete de língua de sinais - TILS) em escolas públicas. Esses anos trabalhados em escolas municipais e estaduais, inicialmente na cidade Dourados-MS e posteriormente, em Três Lagoas-MS, somam oito anos e renderam experiências marcantes e inquietações incansáveis.

<sup>2</sup>Refiro-me à criança por serem alguns dos sujeitos desta pesquisa, mas essa culpabilidade também é vivenciada por jovens e adultos com deficiência.

utilizarem a língua de sinais, os mesmos eram submetidos a práticas de oralização<sup>3</sup> e a escolarização dos surdos tinha o objetivo de ensiná-los a falar, com pouca preocupação voltada a seu desenvolvimento quanto aos conceitos e outros aspectos desempenhados na escola.

Com o advindo da proclamação do respeito a diversidade e a proposta da inclusão escolar<sup>4</sup>, aos surdos foi destinada a matrícula no ensino comum e o direito de ter sua escolarização em sua língua oficializada<sup>5</sup> no país. Com a anunciação desses direitos no início deste novo século, a educação de surdos passa por mudanças e estes têm seu ensino assegurado por uma vertente bem diferente da anterior, esses alunos tem agora o direito de serem ensinados por meio da Libras e de contar com alguns novos profissionais que terão a função de colaborar com processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

Inicia-se um cenário diferente na escola, e esta passa a receber em suas matrículas aquele aluno que utiliza uma outra língua que não seja a Língua Portuguesa, além de necessitar de outros ajustes que contemplem um ensino no qual a Língua Portuguesa tem função de segunda língua e não mais de primeira língua.

Essas crianças, que antes eram mantidas em instituições especializadas passam a chegar cada vez mais cedo às escolas e alcançam a etapa da educação infantil. Esta etapa tem em seu histórico um processo semelhante, no que tange a ressignificação, vez que atualmente a educação infantil como a etapa inicial da educação básica, é regida pelas políticas públicas elaboradas para garantir o acesso e desenvolvimento das crianças, especialmente, as de zero a cinco anos<sup>6</sup>.

No entanto, apesar de todo o aparato legal e apesar de terem garantido à criança seu direito de matrícula na etapa da educação infantil, bem como em outras etapas escolares, e de

---

<sup>3</sup> Oralização é o termo utilizado por para descrever as práticas do treino da fala, a história da educação de surdos demonstra que essa prática era caracterizada também no período histórico que foi marcado pela proibição do uso da língua de sinais e obrigatoriedade em se desenvolver a fala (SKLIAR, 2005).

<sup>4</sup> Optou-se pela terminologia “inclusão escolar” levando em conta as discussões de Bueno (2008) onde o autor analisa o processo inter-relação entre a educação especial e a educação inclusiva, problematizando inclusive as traduções dos documentos legais internacionais, e indica que o conhecimento dos conceitos é fundamental para as discussões acerca do tema.

<sup>5</sup> No Brasil a Libras foi oficializada como língua utilizada pelos surdos brasileiros no ano de 2002, através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002).

<sup>6</sup> Apesar de encontrar nos regimentos legais indicativos de um atendimento na etapa da Educação Infantil de zero a seis anos, a mudança do ensino fundamental para nove anos antecipou a entrada das crianças no ensino fundamental, e, com isso, as crianças permanecem na primeira etapa até os cinco anos e não mais até os seis anos. Tal alteração é proveniente das discussões sobre o tema e está em vigor desde 2005, ano em que a Lei nº 11.114 entrou em vigor alterando os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005a).

ter garantido um ensino bilíngue<sup>7</sup> em todas as etapas, observa-se que urge a necessidade de pesquisas que contemplem e expliquem os direcionamentos relacionados a criança surda incluída na educação infantil.

A presente pesquisa pretende, entre outras discussões, abordar como vem acontecendo a inclusão escolar dessas crianças ante a uma sociedade cada vez mais excludente em suas práticas, e ainda focar nos argumentos inerentes dessa sociedade. Verifica-se que de fato se assumida as condições atuais que vivenciam as crianças surdas, tanto as menores, presentes na educação infantil, quanto as maiores do ensino fundamental é que se poderá repensar se os espaços educativos estão realmente sendo preparados para incluí-las.

Inquietações como essa trilharam, no contexto da pesquisa, discussões baseadas na aceitação das diferenças, de fato, não como uma normativa distante, mas como ponto de partida para o dia à dia, como princípio norteador de dias em que as diferenças existam com suas peculiaridades sendo respeitadas e ainda, ocasionando planejamentos melhor elaborados, ações pedagógicas mais comprometidas, em sua totalidade.

Há que se pensar em mudanças que permitam e conduzam transformações efetivas, para isso faz-se necessário trazer à discussão a sociedade da qual as crianças surdas fazem parte e que tais ações e reações somente caminharão para serem efetivadas quando, em uma proposta de respeito e aceitação estiverem compromissos de mudanças políticas e sociais de estrutura.

As mudanças necessárias para se pensar em um espaço educativo que aceite a diversidade precisariam de discussões que são intrínsecas às realidades sociais e políticas. Neste sentido, pensar numa escola que atenda os alunos surdos, entre outros, na escola, creche, no Centro de Educação Infantil (CEI), e até mesmo ensino superior, significa pensar em um outro projeto de sociedade.

O objeto dessa volta-se para a educação infantil, por se tratar da etapa inicial da educação básica, etapa esta que Mendes (2010), aponta ter suma importância de se discutir a inclusão escolar, pois esse momento pode ser configurado como porta de entrada da criança no sistema educacional. Além de, no caso das crianças surdas, os primeiros anos de vida serem fundamentais para a aquisição da língua de sinais, assim como para qualquer outra língua.

---

<sup>7</sup> Entende-se por ensino bilíngue o modelo em que a Libras – Língua Brasileira de Sinais é tratada como a primeira língua dentro do processo de ensino para surdos e a Língua Portuguesa na modalidade escrita constitui segunda língua. O ensino da fala é compreendido como opcional nessa perspectiva bilíngue (BRASIL, 2005).



Outro fato que impulsionou esta pesquisa foram discursos de que na educação infantil a criança não precisaria conhecer e ser fluente na língua de sinais ou necessitasse de atividades muito elaboradas, uma vez que esta etapa foi compreendida como uma etapa de pouca importância, pois as crianças só precisam brincar e ter os cuidados de higiene pessoal.

Todavia, para o desenvolver desta pesquisa tentou-se trilhar o percurso percorrido historicamente pela pessoa com deficiência, mais precisamente pela criança surda, que passaram por momentos distintos em relação ao seu papel ante a sociedade, e ainda reações diversas nas diferentes concepções históricas de cada tempo distinto. Conhecer um pouco desses períodos, modificados histórica e politicamente, contribuiu para discutirmos melhor a temática em questão e pontuar alguns aspectos relevantes em alguns períodos.

O que pretende-se com esta pesquisa é investigar e discutir como vem acontecendo o atendimento das crianças surdas na etapa da educação infantil nas escolas e CEIs municipais da cidade de Três Lagoas. Esta discussão nos remete a investigar também quais são os princípios norteadores legais que indicam como deve ser o atendimento a essas crianças. Ao iniciar-se esta pesquisa, não se tinha a certeza de que se iria encontrar esses alunos na primeira etapa escolar. A investigação apontou a matrícula de dois alunos surdos, como seguem os dados da pesquisa, na etapa da educação infantil em duas instituições municipais da cidade de Três Lagoas- MS, uma matriculada em um Centro de Educação Infantil e outra em uma escola.

Somente após esses dados é que a pesquisa foi conduzida para uma compreensão maior das especificidades referentes a educação dos alunos surdos, seus aspectos legais e pedagógicos. Esse aprofundamento do tema proporcionou momentos ricos de estudos e contribuiu para a análise da pesquisa de campo.

As inquietações em torno da presença ou ausência das crianças com surdez nas instituições destinadas à educação infantil, bem como as prerrogativas para tal atendimento, geraram muitos questionamentos, esses por sua vez dão voz ao caráter investigativo que seguem como indagações, tais como: As crianças menores estão sendo atendidas nas creches ou pré-escola? Se sim, como têm sido os direcionamentos para esse atendimento? Acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil? de que forma? Esses e alguns outros questionamentos se tornam propulsores da investigação.

Para a realização desta pesquisa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, realizou-se um estudo exploratório e analítico a fim de objetivar uma pesquisa de caráter qualitativo, buscando *in loco* respostas para as indagações levantadas, pois a mesma possibilita identificar os fatores que determinam os fenômenos e acontecimentos dentro do

espaço escolar, nas relações cotidianas de inclusão/exclusão, analisando conceitos, documentos, discursos sobre as práticas.

No intuito de dar sustentação teórica para a análise do objeto de pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico de obras selecionadas na área de educação e políticas públicas, além de estudos específicos da área da educação especial, educação infantil e ainda específicas da educação de surdos.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, reportou-se aos dispositivos regulatórios em vigência, tanto os que contemplam a abordagem da inclusão escolar quanto aos que indicam direcionamentos sobre o atendimento na etapa da educação infantil, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d), Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que dá instruções sobre a educação de surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) do Conselho Nacional de Educação (CNE), e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), este em discussão desde o ano de 2011 aprovado neste ano, entre outros que subsidiaram os aspectos legais da pesquisa e estão relacionados nas referências.

Optou-se por investigar o objetivo da pesquisa a partir de referências que permitem aprofundar as relações estabelecidas na sociedade e processo de in/exclusão. Para tanto, utilizou-se dos estudos de MARX; ENGELS, 1986; ENGELS, 1984; MÉSZÁROS, 2002, 2005; SAVIANI, 2005; GENTILI, 2005; BUENO; MENDES; SANTOS, 2008; KASSAR, 2004, 2011a, 2011b; THOMA; HILLESHEIM, 2011. No caso específico da educação especial e educação infantil autores como: ARIÉS, 1981; KRAMER, 2003a, 2003b, 2005, 2011; KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2005; ANDRADE, 2010; GÓES; BARBETI, 2010; LACERDA, 2006, 2009; LODI, 2005; QUADROS, 1998, 2012; MENDES, 2010 e DRAGO, 2011, subsidiaram as análises e discussões numa perspectiva crítica das áreas.

Com o intuito de desenvolver uma investigação mais abrangente sobre a temática da inclusão escolar de crianças surdas na educação infantil, realizou-se uma busca pelos estudos e pesquisas já efetivados, que se referem aos anos de 2008 a 2012<sup>8</sup> que será explanada no capítulo 2, capítulo destinado a esta discussão. No entanto, cabe destacar que foram encontradas poucas pesquisas sobre a temática, totalizando cinco pesquisas de mestrado,

---

<sup>8</sup> Optou-se em pesquisar o período pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tendo como limite o ano de 2012, ano anterior ao início das investigações desta pesquisa.

nenhuma de doutorado e apenas uma no campo de artigos científicos, mas essa não pertence à área de educação.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de desenvolver pesquisas que possam investigar aspectos inerentes à inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil no intuito de se tentar a construção de alguns direcionamentos no que tange ao fazer pedagógico relacionado a essas crianças e ainda a desconstrução de outros que, muitas vezes reforçam a exclusão.

Os capítulos que se seguem foram pensados com a finalidade de se entender e discutir os apontamentos legais e pedagógicos organizados para o atendimento das crianças surdas na etapa inicial da educação básica. Para isso inicia-se as discussões traçando os pontos norteadores referentes à educação, de maneira geral, das pessoas com deficiência e posteriormente sobre a educação de surdos, culminando nos direcionamentos à etapa da educação infantil.

O primeiro capítulo versa sobre o contexto da educação especial, na perspectiva da inclusão escolar. Nele pretendeu-se discutir e apontar questões tratadas nas políticas públicas e as concepções que envolvem a in/exclusão nas vertentes da força motriz de uma sociedade. Este capítulo também apresenta atual proposta educacional para os alunos surdos, descrita nos indicativos legais como educação bilíngue e ainda outros aspectos relevantes da educação de surdos.

O segundo versa sobre a trajetória da educação infantil e com isso da infância, como esta foi conceituada, a construção e as mudanças desses conceitos. Consiste parte importante desta pesquisa por alinhar os objetivos e funções dessa etapa da educação básica, os aspectos legais e pedagógicos que envolvem a educação das crianças pequenas.

Pontua-se, ainda nesse segundo capítulo, as discussões sobre alguns estudos referentes a criança surda e apresentando as hipóteses apontadas em pesquisas nesta temática, que indicam que se a educação de surdos fosse pensada, de fato, na primeira infância, melhorias poderiam ser discutidas, em destaque o acesso inicial à língua de sinais.

No terceiro capítulo, inicia-se a análise dos dados coletados no lócus da pesquisa. As investigações propiciaram o mapeamento do atendimento nessa etapa da educação básica, bem como a contextualização dos dados obtidos com os estudos teóricos. Este capítulo ainda contempla alguns dados quantitativos levantados em pesquisa oriunda dos sítios do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), números que servem para compreender o contexto do local.

Com base no exposto, nas observações e nos dados coletados, investigou-se como está ocorrendo o processo de inclusão escolar das crianças de zero a cinco anos nas instituições municipais que atendem essa faixa etária no município de Três Lagoas, no intuito de desvelar alguns pontos e contribuímos com possíveis incursões, nas discussões pautadas na proposta de inclusão escolar.

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma reflexão sobre o estudo realizado, ao destacar os pontos de maior relevância com relação à atual proposta de inclusão escolar para alunos surdos na etapa da educação infantil e os constituintes desse processo.

Pretende-se com esta pesquisa colaborar para os estudos que se fazem presentes no campo das pesquisas e discussões sobre a inclusão escolar dos alunos com surdez, na tentativa de se esclarecerem, à medida que se investiga, alguns aspectos importantes e cruciais para o desenvolvimento educacional e social das crianças com deficiência, nesse caso, as crianças surdas. Trata-se de um estudo preliminar, pois muitas questões aqui apresentadas devem ser amadurecidas e necessitam de pesquisas mais detalhadas, para uma melhor discussão e abrangência do tema em questão.

Compreende-se que o campo ora pesquisado ainda encontra-se escasso de informações e discussões, apontando para a necessidade da continuidade de pesquisas que envolvam a inclusão escolar na etapa da educação infantil, assim como a educação dos surdos de uma maneira geral. Esperando que novos estudos possam ser desenhados no intuito de se continuar contribuindo com produção do conhecimento na área.

## 1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

*“[...]Independente da ideologia dominante a característica mais notável dos princípios e práticas educacionais é a sua avassaladora e impressionante uniformidade.”*  
(Basil Berstein)

Considerando que as práticas de ensino/pedagógicas são direcionadas pelas políticas educacionais em curso, pretende-se neste capítulo elucidar principais documentos e legislações que tratam da educação especial e de maneira mais específica, os surdos.

Bezerra (2012, p. 31) pontua que, para se discutir sobre essa educação inclusiva e os documentos legais que a regem, é necessário elucidar pontos que devem ser mais bem-investigados, aos quais a atual proposta remete. O autor indica que:

Deve-se questionar como um ajuste pontual possa realmente promover uma grande mudança nas relações e institucionais e sociais, colocando a escola como agente autônomo em relação aos conflitos de classe e aos objetivos mercadológicos existentes. Afinal, soa no mínimo suspeita a importância crescente dada à categoria de inclusão, certamente não apenas de pessoas com deficiência, [...]

Discussões sobre a inclusão escolar careceriam permitir avançar para mudanças significativas no sentido de como contribuir para a inclusão de fato desses alunos em um viés mais prático. O fato é que não se deve compactuar com ações e reações que colocam esses alunos como troféus a serem mostrados e, em outros momentos, como dignos de total descaso por desacreditar no progresso deles.

Nesse sentido, “[...] É preciso cuidar para que a educação inclusiva não seja apenas um novo modismo sustentado pelas práticas escolares e sociais cristalizadas, que ativamente contribuem para que nada seja de fato modificado” (FERRARI; FRELLER, 2011, p. 7).

Destaca-se ser primordial que os olhares estejam ampliados a fatores que antecedem aos embates do acesso dos alunos com deficiência à escola comum e permanência deles, ou seja, retroceder aos caminhos que direcionam a exclusão de uma maneira geral. Com isso é possível discernir a base que constitui tal sociedade como excludente, o que torna ainda mais complexo pensar na inclusão escolar, de um modo geral na atualidade.

Nesse sentido é necessário discutir educação pelo viés da problemática que tem acompanhado a proposta de universalização do ensino, essa, por vezes, pensada para atender necessidades presentes em cada época da sociedade e que muitas vezes precisam ser

desveladas pois, nem sempre estão comprometidas com os reais problemas e consequência das reformas propostas.

Frigotto (2005, p. 72) acerca da crise vivenciada pela educação em geral assemelha-se, em parte, ao vivenciado pela educação especial, o autor ao analisar a crise aponta que,

Mesmo considerando que a educação seja capaz de desempenhar o papel heróico que dela se espera, é estarrecedor não encontrar um único papel de dúvida quanto aos rumos que a combinação liberalização, ajuste econômico, redução da capacidade de intervenção dos estados nacionais e descentralização vem produzindo. Przeworski (1993) é especialmente lúcido quando aponta as imensas mazelas que a nova ordem internacional tem provocado ou aprofundado. Pensar que a educação deve se ajustar e será, além disso, beneficiada por demandas que se opõem a partir deste novo quadro, é sufocar aquilo que o pensamento educacional teve de mais rico em toda a sua existência: a inquietação e a recusa quanto à produção da desigualdade.

A educação está compreendida como atividade própria da natureza humana, compõe uma totalidade que está relacionada às relações interpessoais, e, no contexto dessas relações, é que são apreendidas as possíveis concepções. Ela resulta em ações complexas e até contraditórias, nas quais o indivíduo é considerado como agente histórico e constitui-se elemento dessa totalidade (BARUFFI, 2009).

Esta educação, compreendida como algo inerente ao ser humano, traz em suas propostas ações conduzidas pela ideia de que por ela e por meio dela é que se reconduziria à novas estratégias para se viver em “harmonia social”. Nessa mesma vertente pode-se discutir a inclusão escolar, que passa a ser considerada como mecanismos para se “igualar” os “desiguais”, na tentativa de uma universalização do ensino para a “equalização social”, como aponta Neres (2010, p. 14),

A defesa da inclusão escolar aparece como alternativa para a superação das condições sociais de uma grande parcela da população considerada excluída. A inclusão dos alunos ditos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o ideário da escola como instrumento de equalização social. Na educação especial, a inclusão dos alunos com deficiência em escolas comuns é defendida como meio de superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos.

No entanto, para Martins (2008, p. 31), “[...] a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, seguindo sua própria lógica e o problema está justamente nessa inclusão”. No sentido de que essa inclusão é estritamente arquitetada para a manutenção de todo um sistema, que, por sua vez, mantém o domínio sobre o “leme”.

O fato é que, talvez, não seja possível se discutir inclusão escolar sem antes apresentar os fatores que ancoram a exclusão, fatores esses que não se limitam à exclusão de crianças

com deficiência, mas que abrangem toda uma sociedade e trazem consequências catastróficas, de cunho educacional e social.

Dentre os processos de exclusão, destaca-se a econômica, intrínseca à sociedade capitalista, na qual as pessoas que se encontram em um nível denominado pobreza experimentam as mazelas oriundas dessa exclusão, ou de uma suposta inclusão social, diariamente, neste sentido Martins (1997, p. 18-19 apud PATTO, 2008, p. 31) assevera que:

A velha pobreza oferecia ao pobre a perspectiva de ascensão social, com base em pequenas economias feitas à custa de duras privações ou por meio da escolarização e do estudo de filhos e netos, quando possível. A nova pobreza já não oferece essa alternativa a ninguém. Ela cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável.

A questão é que, se delinear por uma discussão em que se entenda que a exclusão é o maior dos problemas, com certeza as pessoas ficarão inertes ao real problema, qual seja, a inclusão marginal, que cita Martins (1997, p. 18-19 apud PATTO, 2008, p. 32): “[...] discutimos a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”.

Sem esse contraponto, as demais discussões ficariam vagas, uma vez que, em uma sociedade do capital, tanto a educação quanto o trabalho estão fielmente subordinados a essa dinâmica. E a educação significa o processo de “interiorização” das condições de confirmação do sistema que explora o trabalho, que faz dele mercadoria, induzindo então a uma aceitação passiva (MÉSZÁROS, 2005).

Gentili (2005, p. 47) aponta para uma discussão que se propõe pela compreensão da função escolar na atual sociedade, fator que norteia as propostas educacionais nos tempos atuais,

[...] a crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos de 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída a escolaridade[...] processo que, como é óbvio, marcará profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século.

Discutir a função da escola perante os direcionamentos excludentes traz indicativos de que, como aponta Méészáros (2005, p. 11),

[...] o simples acesso à escola é condição necessária mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

Para entender essa sociedade, é preciso, antes de tudo, caminhar pelo que seria a base dela, compreender como se iniciam os processos de exclusão, de não aceitação, e ainda da

pseudoinclusão, que pode ocorrer na tentativa equivocada, na qual os alunos são expostos, muitas vezes, a situações totalmente excludentes, porém com a bandeira da inclusão escolar apresentada como efetiva.

Padilha (1997, p. 9) argumenta que:

[...] as características interpretadas como distúrbios, patologias, incapacidades para aprender e para se adaptar ao meio escolar são consideradas como problemas unicamente do indivíduo. Os desvios estão nele. Tal concepção está marcada tanto na prática pedagógica de sala de aula [...] como na legislação que estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial, na área da deficiência mental.

No intuito de perseverar para uma inclusão escolar em que os sujeitos com deficiência não sejam mais peças do tabuleiro é de suma importância que a eles seja dada a oportunidade de construir e participar da construção de possíveis mudanças, em respeito ao que sugere o princípio “Nada sobre nós sem nós”<sup>9</sup>, e se tornem participativos nas decisões e nos direcionamentos legais.

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses dela, pois, muitas vezes, o que tem são arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e de toda a sociedade. Assim, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.

Um dos fatores que contribuem para a separação de um grupo, em detrimento do outro, confere ao fator da não aceitação do que é diferente, por sua vez, gerando reações de rejeição oriundas de estigmas e preconceitos. Ao discutir a inclusão escolar, é preciso ter posicionamentos que sejam distantes dessas reações apresentadas, no intuito de evitar que o sujeito a ser incluído se sinta “[...] inseguro quanto à forma de recepção e por não saber em que categorias ele será inserido, e mesmo que essa inserção seja favorável, corre o risco de ser definido em termos de seu estigma, de se transformar na sua própria marca” (BUENO; MARTINS, 2010, p. 126).

Há que se discutir a inclusão escolar com a clareza e compreensão de que sociedade estamos falando, de seus proponentes, e atentar-se à questão de que o acesso nem sempre denota a ruptura com as mazelas que cercam todo contexto social e educacional. No entanto tem que se admitir que à medida que estes alunos com deficiência forem sendo inseridos no

---

<sup>9</sup>Um princípio que tem como lema a participação dos sujeitos, os principais beneficiários de qualquer ação pela e para a inclusão, nas discussões. Tal princípio surgiu em 1986, na África do Sul, juntamente com a luta contra o *apartheid*, e disseminou por outros países.



contexto preparado em uma perspectiva homogênea, desentoa, e esse desentoa pode gerar mudanças.

O fato é que não se pode discorrer sobre educação separadamente do contexto social, político e ideológico. Com base no entendimento de que “[...] não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital” (SAVIANI, 2005, p. 17).

Talvez os diálogos pertinentes à temática da inclusão escolar devam perpassar as discussões que antecedem ao processo de inclusão e trilhar caminhos que conduzam aos questionamentos inerentes à atual organização social. As próprias políticas públicas são constituídas para manter essa ordem, e com isso se corre o risco de se estabilizar em pontos ainda muito oscilantes.

Os ideais de uma escola que primasse por uma educação verdadeiramente democrática estão presentes nos discursos das atuais propostas para uma “educação inclusiva”. No entanto, “[...] isto é somente aparência, pois se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo” (BUENO; MENDES; SANTOS, 2008, p. 56, grifo dos autores).

Pensar e discutir as propostas elencadas em políticas públicas, criadas para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, permite perpassar por vertentes que atenuam quão excluídos estão tais pessoas.

### **1.1 Direcionamentos Legais e Princípios Normativos para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência**

*Na solidão do professor em sala de aula não há inclusão. Nem do aluno, metade do dia enfileirado, vigiado, impedido de dialogar com o colega do lado, e a outra metade, frente a um televisor, a uma tela de computador ou de telemóvel... sozinho.*  
(José Pacheco)

As políticas públicas para o acesso dos alunos com deficiência ao ensino comum e permanência deles ocasionaram, momentos de muitas incertezas por parte daqueles que estão intrinsecamente ligados com todo o processo, os professores. A culpabilidade aplicada a esses

profissionais de maneira camuflada as verdadeiras razões pelas quais esses sujeitos são excluídos em todo o tempo e em diversas situações.

Patto (2008, p. 34), discutindo as políticas de inclusão escolar, pontua que:

Infelizmente não há muito o que dizer em favor da política educacional brasileira nos últimos quinze anos. No bojo do entusiasmo da abertura política e do fim do período ditatorial, o sonho de uma escola pública mais igualitária assumiu, nos anos oitenta, várias formas promissoras. Mas da intenção à realidade o fosso foi grande.

Nozu, Souza e Araujo (2013, p. 215) destacam que:

Após a segunda guerra mundial fortalecem-se, no plano internacional e nacional, as discussões acerca dos direitos humanos das denominadas 'minorias sociais', dentre elas o grupo das pessoas com deficiência. [...] nesse contexto, militantes políticos, juristas, profissionais da área da saúde e da educação, pessoas com deficiência e seus familiares passaram a defender o direito das pessoas com deficiência à cidadania e participação plena da vida em sociedade.

No entanto, há de se ter claro que esses direitos nem sempre são oriundos de contexto efetivamente alicerçado por uma perspectiva comprometida com uma mudança efetiva, de cunho social e político. Ao contrário disso, muitas vezes, há indícios de regimentos que tendem a alimentar os interesses e intenções do próprio Estado, e nesse sentido, Lasta e Hillesheim (2011, p. 93) discutem que

As políticas públicas podem ser pensadas como sendo o Estado implantando um projeto de Governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade; ou seja, as políticas públicas se situam no interior de um tipo particular de Estado, sendo formas de interferência do Estado no momento em que visam à manutenção das relações sociais de determinada forma e/ou a partir de determinada norma.

Tomando o contexto recente dos princípios normativos que tecem a atual proposta educacional para a inclusão escolar, observa-se que a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, sinaliza, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Pautadas nesse pressuposto legal, com base no princípio da igualdade e para atender a prerrogativa de que deveria se ter um atendimento diferenciado às pessoas com deficiência inseridas no ensino comum, vão surgindo as propostas legais para a escolarização de alunos que apresentam algum tipo de deficiência e/ou transtorno. Esses alunos passam a ser atendidos preferencialmente na escola comum, assumida como um espaço para todos, e ainda nas instituições de ensino especializado. Kassir (2011a, p. 69-70) relata que:

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor).

Neste período, a corresponsabilidade de uma terceira via para os setores da saúde e educação aumentam com o intuito de distribuir então as responsabilidades oriundas do Estado, também chamado de “terceiro setor”.

Kassar (2011a) aponta que houve uma influência dos apontamentos da Declaração de Salamanca para a organização deste terceiro setor, uma vez que tais espaços alegariam não darem conta da demanda oriunda dessa inclusão:

Essa declaração enuncia que diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB/96 – é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. (KASSAR, 2011a, p. 71)

Os apontamentos da autora remetem às discussões sobre a entrada e então permanência do terceiro setor como corresponsáveis das ações nos espaços da educação e saúde. Essa discussão, por sua vez, aponta para as estratégias de ações políticas na qual a responsabilidade sobre esses espaços está atribuída à organizações não governamentais, contribuindo ainda mais para o crescimento gradativo desse terceiro setor nas tomadas de decisão. Tal conjuntura retrata recuo do Estado no que se refere às políticas sociais, característica do neoliberalismo.

Importante destacar que a busca pela inclusão escolar fora impulsionada por ações internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca, de 1994 (UNESCO, 1994), que conclamaram a necessidade de instituição de políticas públicas educacionais, para que a diferença humana fosse assumida como mais uma peça do ato educativo.

Neres (2010, p.28) aponta que:

O cenário político-econômico da referida década, marcado pela lógica do capitalismo em sua configuração expressa pela globalização e neoliberalismo, determina a materialização de um jogo social em que as marcas do desemprego e da exclusão social refletem nas propostas educacionais, como expressão de manifestação de uma política pública que seja capaz de dar respostas às crises sociais e à exclusão.

Para Alves (1995, p. 83-84)

[...] numa época em que a crise do capitalismo está radicada na impossibilidade de o capital reproduzir, cada vez mais elasticamente, a riqueza social, as políticas burguesas têm funcionado no sentido de desamparar os excluídos que, ainda recentemente, sob o manto protetor do Estado do bem-estar social, viviam de consumir, improdutivamente, parcelas da riqueza social. Com isso, a miséria social tem crescido de forma galopante. Não há mais como desconhecer o fato de que, hoje, se aprofunda a tendência à barbárie, como decorrência dessas políticas por muitos designadas neoliberais. O mergulho na barbárie não é só uma possibilidade que se coloca no horizonte. A barbárie grassa entre nós e manifesta-se no aumento crescente das hordas de excluídos que, sem a possibilidade de retorno ao trabalho, ameaçam a ordem social; na ausência de projetos sociais alternativos à sociedade burguesa; no individualismo exacerbado que transforma o “contrato social”, exclusivamente, num instrumento de dominação da capital por meio do Estado.

Avulta-se uma dessas propostas a também formulada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994, conferência na qual teve origem a Declaração de Salamanca, que dispõe sobre os princípios, políticas e práticas da educação especial, culminando em uma proposta de educação inclusiva. Ela estabelece, entre outros direcionamentos, que “[...] As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994).

Esse movimento internacional influenciou muitos países, dentre eles o Brasil, que mantém a posição favorável à política de educação inclusiva e se sustenta nos documentos legais e normativos, elaborando então a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que garante, no capítulo V, artigo 58, a matrícula dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse sentido, desde os anos de 1990, diversos projetos e reformas no campo da educação vêm acontecendo, com vistas a atender às novas demandas do mundo contemporâneo. Porém, não se pode deixar de relatar que tais propostas e reformas têm sido determinadas principalmente por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros interessados em disseminar as políticas educacionais homogêneas, como que em um pacote<sup>10</sup> (LIMA, 2012).

---

<sup>10</sup>Lima (2012, p. 306) adverte que esse “pacote” está relacionado aos interesses do BM nas reformas educativas para os países em desenvolvimento e, para enriquecer os esclarecimentos, apresenta as análises que Torres (2003, p. 179 apud LIMA, 2012, p. 306) faz sobre essas propostas do BM, dentre elas, o impulso do setor privado e das organizações não governamentais (ONGs).

Tais discussões direcionam para o que Bezerra e Araujo (2013) chamam de “ideário inclusivista”, com novos direcionamentos abordados a cada ano como tentativas de implantar a ideia e concretizar o que se propõe com tal ideário.

Surgiram ainda outros dispositivos que têm corroborado para os compromissos já anteriormente assegurados, por exemplo, a Declaração de Caracas (ONU, 2002, p. 7), que adverte ser:

[...] compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias, por meio de serviços de qualidade em: saúde, educação, moradia e trabalho; criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma seguridade social equitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho, entre outros; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária.

Porém, esses problemas descritos na Declaração de Caracas não estão presentes na vida apenas das pessoas com deficiência. As mazelas e dificuldades enfrentadas oriundas das desigualdades sociais são inegáveis e não se limitam a uma parcela da população.

Outro fator que precisa ser exposto é a forma em que os movimentos em prol da inclusão escolar estão relacionados. Segundo Torres (1998 apud JESUS; VIEIRA, 2011, p. 97),

Esses movimentos merecem ser pensados em sua complexidade, pois, ao passo que trouxeram perspectivas de expansão do ensino para as minorias sociais, trouxeram, também, implícitos os interesses das agências de fomento – em especial as do Banco. Vale ressaltar que o Banco Mundial tem sido um ator importante no cenário da política educacional dos anos 90, no Brasil, considerando a Educação como um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza, principalmente nos países subdesenvolvidos. Nesse sentido, verifica-se que no Brasil vários pacotes de reformas educativas foram propostos pelo Banco Mundial.

O que se tenta destacar é que as políticas públicas oscilam nos direcionamentos sobre o atendimento efetivo dos alunos com deficiência, no intuito de dar respostas ao que se exigem, provenientes dos tratados e acordos aceitos e firmados. Porém, ressalta-se que as políticas públicas educacionais no campo da inclusão escolar têm apontado, cada vez mais, a urgência em construir no país escolas que realmente incluam, que estejam prontas para receber todo e qualquer aluno. Nesse sentido, Lancillotti (2012, p. 9) ressalta:

É necessário que as escolas abram suas portas para todos que a ela acorrem, mas é preciso que esse movimento seja feito com benefícios amplos, para todos os envolvidos, particularmente para alunos com deficiência, que têm de ter assegurada a atenção devida para uma formação de qualidade.

No entanto, após décadas de discussões, os estigmas, alicerçados em um passado recente, os indivíduos incapazes de aprender e de se socializar, perduram nos corredores e

salas de aulas, e ultrapassam seus muros, ou ainda, advém de fora para dentro das escolas. A forma como a escolarização desses alunos deve ser realizada parece ainda não estar clara ou fundamentada no atendimento voltado ao respeito às diferenças.

E é válido salientar que, como relatam Dorziat, Araújo e Soares (2011), pouco ou quase nada tem sido feito para a melhoria das condições das escolas públicas, para se conseguir a escola proposta no ideário de uma educação inclusiva, e ainda que

A prática escolar tem sido, em geral, desenvolvida com base na ideia de aluno hipotético. Generalizações tendem a ser corriqueiras, prejudicando a emergência de visão mais realista, em que cada grupo apresenta determinadas características internas de raça, de classe, de gênero, de religião etc., produto de seu trajeto histórico-econômico-social, que pode vir a provocar conflitos, inseguranças divergências e a influir no seu processo identificatório como um todo.

Os direcionamentos legais sugerem mudanças significativas, contudo a essência da sociedade em questão continua firme em seus propósitos avassaladores, nos quais o menor continua sendo o menor e assim o deve ser sempre, para que se mantenha a ordem. As consideradas minorias são postas na sociedade como peças de um tabuleiro de xadrez, e a esses são criados e construídos caminhos que, muitas vezes, os conduzem a situações que tendem mais a funções segregativas do que a inclusivas.

Dentre as orientações normativas, que versam sobre a temática da inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino comum e que asseguram o direito de, além de estarem matriculados, terem o atendimento devido e, se for o caso, específico, estão: a LDB - Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b), Resolução nº 2 (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que direcionam que o atendimento às crianças com deficiência deva ser preferencialmente no ensino comum. No entanto, o documento mais recente que discute a proposta em questão, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011b), assevera que as instituições especializadas oferecerão também o atendimento educacional especializado a esses alunos matriculados no ensino comum e terão apoio técnico e financeiro dos órgãos competentes, como segue:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o *caput* devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. (BRASIL, 2011b).

O fato é que esses dispositivos legais não são suficientes para que a escola, que é o espaço social que “[...] traduz manifestações não somente de ideários da organização pedagógica, mas, também, conteúdos de cultura e diversos signos estéticos, sociais e ideológicos” (SILVA, F., 2004, p. 11), consiga mudar essas práticas excludentes. O fato é que essa escola, ou seja, os profissionais a ela ligados, têm grande participação nas mudanças sociais necessárias para uma educação que vise a entender a diferença como diversidade e não simplesmente como um problema a ser solucionado.

Porém, cabe ressaltar que as contestações que entrelaçam as discussões sobre a inclusão escolar demonstram claramente quão incipientemente são constituídos os regimentos legais que a ela se anexam e direcionam como deve ser o atendimento a esses alunos.

Assim, se percebe que, muitas vezes, as ações pedagógicas são direcionadas para contemplar os padrões considerados como ideais em uma sociedade cuja desigualdade está presente, e como destaca Kramer (2011, p. 62),

[...] há uma dimensão que é eminentemente política e que tem a ver com a opção, com as escolhas que fazemos: no caso da realidade brasileira, essa opção está marcada pela posição que ocupamos, pelo lugar em que nos colocamos em relação à igualdade e à diferença, como tratamos da igualdade e da diferença.

As diferentes orientações, que as políticas educacionais contêm, são decorrentes das conflitivas relações entre os interesses e as forças do Estado, da sociedade fundada numa base material econômica e socialmente excludente. Assim refletem as contradições existentes no plano das ideias, das intenções das legislações e das realidades educacionais, segundo os espaços e os tempos históricos, que carregam com suas propostas educacionais ideários e concepções.

Como contribuição às discussões, são trazidas as reflexões de Marx (2011, p. 138 apud BEZERRA, 2012, p. 200): “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual”.

Em termos de legislação, pode-se afirmar que o Brasil, em seus marcos legais, contempla afirmações da proposta da inclusão escolar, porém, os estudos detalhados da realidade dessas crianças nos espaços educativos, inclusive as oriundas dessa pesquisa, denotam que os discursos nem sempre são os aplicáveis quando se referem à realidade vivenciada pelos alunos com deficiência.

As políticas públicas apontam para a inclusão escolar de todos no espaço denominado ensino comum. Nessa direção, no Brasil, em 2008, foi publicada a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre os objetivos citados no documento estão “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2008, p. 8).

## 1.2 A Educação dos Surdos e a Proposta de Inclusão Escolar

*[...]Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos...*

(Terje Basilier) mudar a epígrafe

Não obstante ao que fora apresentado nos parágrafos anteriores, a educação de surdos possui, nos termos legais, previsão de direitos quanto a sua educação, respeitando a condição bilíngue dos sujeitos surdos. No entanto, pesquisas têm revelado que o previsto nos dispositivos legais não tem se materializado.

Atualmente, as propostas educacionais para o alunado surdo têm vertentes comuns em seus objetivos, no que tange a promover o acesso destes à educação escolar, respeitando sua diferença linguística, porém diferentes em opiniões e discussões perante a melhor maneira de construir esse espaço bilíngue. Algumas pesquisas, como as de Quadros (2012), Lima (2012); Lodi e Luciano (2010) e Lodi, Melo e Fernandes (2012), entre outras, apontam como tem acontecido a educação de surdos experimentada nas tentativas de inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular.

Para Lima (2012, p. 303),

As atuais políticas públicas têm estabelecido determinações legais, visando a incluir todos os alunos, independente de suas características biológicas, físicas ou socioculturais, na escola regular. Isso tem gerado novos desafios para os segmentos mais diretamente envolvidos nesse processo [...].

O fato de se ter a somatória de alguns direcionamentos indicando como deveria acontecer a educação de surdos, de forma a respeitar sua diferença linguística, não garante por si só que isso se efetive de maneira harmoniosa e se sustente em ações que desenvolvam a escolarização na perspectiva bilíngue.



Uma das prerrogativas que asseguram isso talvez seja o fato de que “[...] o sistema educacional, ao contrário do que se propala, sempre foi dos setores da sociedade mais voltados para a manutenção do poder vigente” (DORZIAT; JOELMA; SOARES, 2011, p. 23).

Em uma pesquisa a respeito da educação bilíngue presente no atual sistema educacional vigente, Albres e Santiago (2012, p. 294) apontam que os surdos,

[...] se opõem a educação ordinária, a educação pensada para ouvintes e aplicada a todos, a educação que busca os universais e não respeita a singularidade do aluno surdo que, a despeito de suas pretensões inclusivistas, na prática, são excludentes, linguisticamente discriminatórias, e pedagogicamente ineficientes e; logo, antitéticas.

Dentre as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontram-se as orientações para os alunos surdos, conforme se observa a seguir:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, [...]. (BRASIL, 2008, p. 11).

A política apresentada aponta a modalidade oral como opção no atendimento educacional especializado, porém apresenta a modalidade escrita da língua portuguesa (como segunda língua) para a escolarização dos alunos surdos e ainda prevê uma mesma organização educacional para todos os anos de escolarização destes; no entanto, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005b) demonstra a preocupação em pensar o atendimento dos anos iniciais diferentemente dos finais. Tal documento indica que os anos iniciais devam ser desenvolvidos por professores bilíngues, tendo em vista que a modalidade escrita da língua portuguesa ainda não possa ser a língua de locução, uma vez que as crianças provavelmente ainda não tenham domínio da escrita nos primeiros anos da educação básica. (LODI, 2013).

Muitas discussões têm surgido para atender a atual proposta, e, nesse sentido, Lacerda e Lodi (2009, p. 12) apresentam a busca pela implementação e consolidação:

[...] de uma educação bilíngue para surdos, que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente

possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Desta forma, tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio [...].

Confluindo com as propostas pensadas para a educação bilíngue, foi constituído um relatório elaborado pelo grupo de trabalho sobre políticas linguísticas. Tal documento indica possibilidades para constituir os espaços educativos na tentativa de se concretizar o proposto no ensino bilíngue.

Destacam-se a seguir, algumas das metas apresentadas no Relatório citado.

1) Implementar a educação bilíngue de surdos em tempo integral na educação básica: educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, em escolas urbanas e rurais. 2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica. 3) Implementar escolas bilíngues de surdos em tempo integral e escolas polo multimunicipais, com a garantia de transporte escolar acessível e merenda escolar. 4) Implantar a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. 5) Articular-se com o CNE e membros do GT Política Nacional de Educação Bilíngue, com vistas a elaborar uma Resolução que regulamente a criação de escolas bilíngues em tempo integral, classes bilíngues e atendimento especializado bilíngue. 6) Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. 7) Cadastrar nas Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal as escolas bilíngues de surdos com creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante, as escolas polo, ou escolas multimunicipais, [...]. (BRASIL, 2014, p. 19).

Percebe-se que o caminho trilhado pelos surdos no aspecto educacional não difere em nada dos demais grupos considerados como minorias, marcas dos estigmas de incapacidade ainda perduram e tecem o processo educativo deles. Diversas crianças surdas são fadadas a se “encaixarem” em diagnósticos de incapacidades cognitivas oriundos de concepções errôneas as quais subjagam essas crianças como impossibilitadas de alcançar o currículo proposto.

Sobre os embates que envolvem a educação de surdos, a pesquisadora Fernandes (2013) relata, em uma entrevista, alguns dos motivos que levaram os movimentos surdos a tentarem por muito tempo desvincular a educação de surdos da educação especial.

Embora o movimento surdo reivindique sua desarticulação da área da educação especial como espaço para debater as políticas voltadas à sua educação, legalmente e institucionalmente, há uma identidade histórica entre educação de surdos e educação especial. Por isso, o movimento dos surdos vem lutando nos últimos 20 anos para que a educação dos surdos não tenha enfoque clínico-terapêutico com tem sido historicamente praticado no Brasil. A escola especial para os surdos era concebida como um ambiente onde eles iam se “reabilitar” da audição e da fala[...] a educação para os surdos era uma educação “especial” que visava apenas a reabilitação da fala e desconsiderava o ensino, a parte pedagógica, que poderia ser desenvolvida através da língua de sinais. (FERNANDES, 2013).

Nesse sentido, as tentativas e reivindicações contribuíram para uma das mudanças na redação do projeto inicial do Plano Nacional de Educação (PNE) votado e aprovado neste ano. No texto inicial não constavam indicativos de que forma e os meios em que aconteceria o ensino bilíngue, apenas assegurava na Meta 4.4, a de “Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (CONGRESSO NACIONAL, 2010, p.7).

A redação final aprovada acrescentou um novo subitem, meta 4.7 que dispõe:

[...]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 (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) 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; (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, grifo nosso).

O Decreto citado no PNE vem para contemplar e regulamentar a Lei nº 10.436, de 2002, que já apresentava a necessidade de constituir espaços bilíngues. A Lei que consolidou e oficializou o uso e difusão da LIBRAS traz o indicativo de que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Essa difusão foi anunciada há mais de uma década e com isso os direcionamentos para o atendimento da parcela surda na educação continuou trilhando o percurso rumo a contemplar a proposta bilíngue<sup>11</sup>. Tal proposta assegura que os surdos tenham acesso à LIBRAS desde muito cedo, porém, o discurso médico ainda é acentuado e tentativas de solucionar o problema ainda são as atitudes mais comuns.

Discutindo tais concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, torna-se interessante destacar que, como aponta Goldfeld (2002, p. 58): “[...] hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso da linguagem, mas a comunidade geral ainda tem esta compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como um incapaz”.

---

<sup>11</sup>Entende-se por filosofia bilíngue o modelo em que a LIBRAS é compreendida como a primeira língua dentro do processo de ensino para surdos e a língua portuguesa, na modalidade escrita, constitui segunda língua (BRASIL, 2005b).

Isso ocorre, além do já exposto no capítulo anterior, pelo fato de que os surdos sofrem as consequências de uma educação que, historicamente, não se caracterizou pelo viés do ensino, mas sim por uma tentativa de sanar uma questão clínica, biológica e com isso os direcionamentos eram pautados em incansáveis treinos de oralização para a reabilitação da fala.

Para Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 26),

Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais. No entanto, é necessário olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como recurso acessório às práticas pedagógicas. Sem dúvida, a linguagem dos surdos- a língua de sinais- é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática.

Apesar de todo o avanço vivenciado pelos surdos no que tange aos direcionamentos educacionais, o longo período de mais de um século<sup>12</sup>, quando os surdos foram proibidos de utilizarem sua língua de sinais e foram forçados a serem oralizados, o que os levou a grandes fracassos, decorrentes dessa tentativa de normalização, fracassos esses que transcendem as questões históricas e temporais e deixaram marcas, para Skliar (2005, p. 7),

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Porém, como apontam várias pesquisas, em destaque as de Skliar (2005), Lodi (2005), Lacerda (2006) e Quadros (1997), que descrevem e discutem os fatos ocorridos e as transformações que as novas propostas ocasionaram, e avultam que tais discussões direcionavam por muito tempo, e em alguns casos até o momento, as diferentes teorias e filosofias para o ensino dos alunos surdos, permanecendo por muito tempo na esfera da discussão o uso ou não da língua de sinais.

Ocasionalmente com isso, uma confusão quanto ao real significado da proposta educacional bilíngue para os surdos, uma vez que, em muitos casos, a língua de sinais é vista como secundária e a língua oficial, no caso do Brasil, a língua portuguesa, como língua

---

<sup>12</sup>Esses cem anos são provenientes das decisões tomadas no Congresso Internacional de Surdo Mudez, realizado em Milão, na Itália, em 1880, que deram novos direcionamentos para a educação de surdos, cujo método oralista constitui proibindo por quase 100 anos o uso da língua de sinais nos espaços educativos. Os surdos eram orientados a fazer o treino da fala e da leitura labial, e esse foi considerado o método mais adequado para o ensino de alunos surdos.

superior e a língua de sinais passa a ser vista não como uma língua, mas como um simples instrumento de acesso (QUADROS, 2012).

A proposta educacional para o alunado surdo, em qualquer etapa da educação formal, está baseada nos dois marcos legais, os quais são discorridos nos próximos parágrafos. Apesar de ser uma conquista significativa para os surdos brasileiros, pouco difere dos demais grupos que estão passando pelo processo do “incluir” no ensino comum e em toda a sociedade “comum”. Lacerda (2009, p. 27) pontua que “[...] a escola que os surdos precisam, defendida no Decreto 5.626/2005 e a escola real oferecida aos surdos ainda são bastante diferentes”.

### 1.2.1 Princípios Legais Norteadores

Dentre os direcionamentos que tratam especificamente da educação de surdos, tem-se a Lei, já citada, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais como língua dos surdos brasileiros teve seu projeto discutido desde 1996 e, com o apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), foi apresentada ao Congresso Nacional, obtendo aprovação e promulgação em 2002. A Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) estabelece que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.  
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Após três anos da oficialização<sup>13</sup> da língua de sinais no Brasil, foi constituído o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005b), que regulamenta e dá instruções de como deve ser a educação dos alunos surdos. Sem dúvida, o Decreto conduz a novas possibilidades de uma educação que respeite a diferença linguística do aluno surdo, mas há de se pontuar que são necessárias mudanças efetivas das práticas, assim como das demais áreas que galgam o ensino inclusivo.

Outro documento importante de ser citado nessa temática da educação de surdos é o relatório elaborado pelo grupo de trabalho constituído por profissionais e pesquisadores da área, dentre eles, professores surdos. O documento denominado *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*

---

<sup>13</sup>Embora a língua já fosse utilizada há muitos anos, por se tratar de uma língua considerada pela linguística como natural aos surdos. Nas diferentes regiões do país, utilizavam-se a língua de sinais e seus dialetos, porém foi oficializada no Brasil como Língua Brasileira de Sinais em 2002 (DINIZ, 2010).

(BRASIL, 2014) traz alguns apontamentos reforçando a proposta do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005b), bem como novas metas e estratégias para a educação de surdos.

O referido Relatório é resultado de momentos de estudos e discussões sobre a educação de surdos pelos profissionais escolhidos pelo MEC para compor esse grupo de trabalho e aponta como um dos objetivos, o repensar a escolarização das pessoas com surdez, uma vez que, segundo o documento,

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc.). Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar. (BRASIL, 2014, p. 3).

O embate existente sobre as propostas educacionais para os alunos surdos deve ser mencionado, uma vez que tem sido acirrada a luta por alguns pesquisadores perante a atual proposta de inclusão escolar de alunos surdos no ensino comum. Tal discussão se dá principalmente ao fato de se ter como princípio o direito dos alunos surdos a terem um ensino bilíngue, porém, há de se questionar de que ensino se está falando, uma vez que para contemplar o ensino bilíngue é necessário, antes de tudo, que os próprios alunos, bem como os profissionais envolvidos no contexto educacional, sejam bilíngues, uma realidade ainda muito distante da atual.

Têm-se nesse cenário discussões sobre a temática da educação de surdos, no qual pesquisadores e a própria legislação ramificam os direcionamentos para o atendimento deles, uma vertente que caminha para a inclusão escolar desse alunado no ensino comum e outra que defende que o ensino das crianças surdas deva ocorrer em um ambiente linguisticamente pensado, com isso priorizar salas ou escolas especiais para surdos.

Porém, como uma das estratégias descritas nos anexos da Lei nº 13.005, votada neste ano, que aprova o PNE (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014), converte a atenção para a educação bilíngue e destaca como estratégia no item 1.11:

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, **assegurando a educação bilíngue para crianças surdas** e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, grifo nosso).

Com relação às metas, encontra-se no item 4.7 do mesmo documento, o indicativo para o atendimento das crianças, a partir dos primeiros meses de vida, em espaços bilíngues e ou inclusivos, conforme já apresentado nas explicações sobre a educação de surdos.

E ainda na meta quatro, item 4.13, apoiando a ampliação das equipes e profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, dentre eles os surdos “[...] garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues”. (BRASIL, 2014)

### 1.2.2 LIBRAS como Disciplina Curricular no Contexto da Proposta da Educação de Surdos

Com a preocupação voltada ao atendimento dos alunos surdos incluídos no ensino comum, o Decreto nº 5.626/2005 sinaliza a importância em se pensar na formação dos professores que atenderiam esses alunos, propondo em seu artigo 3º a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, como segue:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005b).

A disciplina de LIBRAS é um componente curricular que pode ajudar na formação dos acadêmicos e contribuir com as discussões sobre a realidade surda, de forma a reconhecer o potencial para aprendizagem dos alunos surdos desde que se considerem suas especificidades, essencialmente sua diferença linguística no processo de escolarização.

[...] há quem pregue que o surdo não aprende os conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes. [...] Tenho que cair no lugar-comum para reforçar que não se trata de dificuldade intelectual e sim de *oportunidade*. Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas [...]. (GESSER, 2009, p. 57-58, grifos do autor).

No entanto, as mudanças nas grades dos cursos de licenciatura, apesar de ser uma das estratégias de constituir a educação bilíngue, não se resumem em fonte para a resolução dos problemas vividos pelos surdos por inúmeros anos, tampouco podem ser consideradas como a resposta para a educação de fato desses alunados.

Dessa maneira, acredita-se que proporcionar aos acadêmicos o contato com os primeiros sinais da LIBRAS é fundamental. Todavia, é necessário contemplar uma proposta

que busque caminhos para que nessa disciplina a língua de sinais seja entendida como ferramenta importante para que o aluno surdo consiga comunicar-se e portanto ter acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, é preciso que se pontue que os objetivos dessa disciplina no ensino superior precisam estar sob uma ótica que supere um ensino meramente tecnicista em cumprimento à legislação vigente ou ainda pior, como algo que camufle a segregação linguística que os surdos vivem atualmente.

O que se propõe é que a LIBRAS como disciplina no ensino superior contribua, por meio da formação desses novos profissionais, para novas práticas e ações pedagógicas dedicadas aos alunos surdos, de forma que estas atendam suas necessidades específicas de aprendizagem, que vão além da presença do intérprete em sala e do uso da LIBRAS no contexto educativo. No entanto, deve-se ter muito claro que é apenas uma estratégia, mas que isso não indica que os surdos terão, daqui a alguns anos, com esses professores formados já atuando na escola, um ensino que respeite verdadeiramente sua condição bilíngue.

No intuito de retratar a realidade da escola comum reporta-se a Lacerda (2009), que, por meio de uma pesquisa feita em um centro de educação infantil com alunos surdos incluídos, remete à seguinte reflexão:

A escola sabe pouco sobre a surdez, e mesmo com a realização de capacitação [...] a construção de sentidos e a compreensão da realidade enfrentada pelas pessoas surdas se fazem lentamente e ainda são bastante parciais [...] um conhecimento superficial sobre a surdez, que nos embates cotidianos se revelam insuficientes para o enfrentamento das necessidades das crianças surdas e as demandas impostas pela inclusão. (LACERDA, 2009, p. 60).

Apesar das mudanças e dos avanços, que contribuem para a concretização de uma educação bilíngue, é notável que os surdos não se encontram em situação de total êxito no que tange a sua escolarização ou ainda socialização. Uma das hipóteses seria o fato de que, muito embora as representações legais sejam fundamentais para a continuidade dos processos de tentativas de ações inclusivas há tempos iniciadas, após mais de uma década de tal oficialização, a LIBRAS ainda é compreendida como língua informal, insuficiente e menos importante que as línguas faladas.

Nesse sentido, a pesquisa de Maher (2007, p. 71, grifos da autora) aponta que:

A função da língua minoritária no currículo é, portanto, servir apenas de elemento facilitador, de ponte, de muleta para a aprendizagem da língua dominante, [...]. Em termos sociolinguísticos, esse modelo propõe um *bilinguismo subtrativo*. [...] o aluno começa sua escolaridade monolíngue na língua minoritária, passa para um bilinguismo transitório e termina monolíngue na segunda língua.



Dessa forma, para pensar e discutir sobre o bilinguismo, motivo pelo qual se instituiu como disciplina obrigatória o ensino da LIBRAS nos cursos de formação de professores, retoma-se a discussão da referida autora com a intenção de fazer uma relação com os questionamentos de como vem acontecendo verdadeiramente a educação dos surdos, pois, apesar de todos os avanços, constata-se nas fontes estudadas que, por vezes, “[...] esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista<sup>14</sup> de Submersão. A única diferença [...] é que a violência linguística é agora praticada em doses homeopáticas” (MAHER, 2007, p. 71).

Quadros e Karnopp (2004) esclarecem que as línguas de sinais são consideradas pela linguística como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. E, ainda, o quanto antes a criança surda estiver inserida em ambientes linguísticos favoráveis, melhor será para seu desenvolvimento.

A marca linguística não é a única questão a ser discutida sobre a inclusão escolar dos surdos e sobre a surdez, porém, por meio da legitimidade da língua, é que serão mais possíveis ao surdo, novas perspectivas que não sejam as direcionadas pelas representações patológicas, vinculadas por vezes às lacunas na cognição e no pensamento.

### 1.2.3 Os Profissionais Envolvidos no Processo de Inclusão Escolar de Alunos Surdos

No contexto da inclusão escolar de alunos surdos, dois profissionais têm a função de apoiar o professor regente na sala de aula do ensino comum, bem como nas salas de recursos multifuncionais para o AEE, quais sejam: o tradutor-intérprete de língua de sinais e o instrutor de LIBRAS. Ambos os profissionais são figuras ainda desarmônicas, uma vez que muitos professores os encaram como empecilho e não como somatórios ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

De acordo com Lacerda (2009, p. 28),

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte, devendo o mesmo ter domínio da Libras e do português, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela.

No Brasil, apesar de a profissão de tradutor-intérprete de língua de sinais já ter sido reconhecida, por força da recente Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010),

---

<sup>14</sup>Sob a análise de Maher (2007), o bilinguismo de minorias linguísticas quase sempre resulta em um modelo assimilacionista de submersão, que é aquele em que o aluno que utiliza uma língua diferente da majoritária, não tendo com quem interagir em sua língua materna, é forçado a abandoná-la em favor da língua oficial.

ainda perdura uma imagem de um profissional alicerçada pelo assistencialismo, oriunda do início da atuação desses profissionais, que se deu em instituições religiosas, por meio de trabalho voluntário (LACERDA, 2009).

Além do tradutor-intérprete de língua de sinais, outro profissional que é indicado no Decreto nº 5.626/2005, artigo 7º, para contribuir no processo de escolarização dos alunos surdos, mas que ainda é muito ausente no corpo das escolas e instituições de ensino, é o instrutor de LIBRAS, conforme o documento:

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério. (BRASIL, 2005b).

Para atuação como instrutor de LIBRAS, as pessoas surdas devem ter preferência no desenvolvimento da função, uma vez que é compreendido que, por ser utente dessa língua, o surdo teria maior propriedade para trabalhar e desenvolver a interação dos alunos surdos, principalmente das crianças. Outro ponto assegurado no mesmo documento.

A presença desse profissional, no tocante aos processos de escolarização de crianças surdas, é essencial, uma vez que, na maioria dos casos, as crianças não têm acesso à língua de sinais antes de chegar à escola, levando a uma aquisição tardia da língua, o que pode acarretar em disfunções de cunho cognitivo, por essa imersão tardia. Sacks (1998) afirma que a aquisição da língua de sinais, na forma gramatical, ocorre de maneira muito semelhante à da fala, e mais ou menos na mesma idade. Ou seja, se não for proporcionada à criança surda interação para a troca linguística, com certeza ela será prejudicada. Esse seria um dos objetivos do instrutor surdo em contato com alunos surdos.

Além do exposto sobre a aquisição da língua de sinais, a contratação de instrutores surdos é indispensável para a escola que se dispõe a acolher alunos surdos, pois, como participantes da comunidade de surdos, eles possibilitam também a interação entre seus pares, colocam-se como referência de identificação ao semelhante (na surdez), além de partilhar modos de significação do mundo que não se apoiam na audição (GÓES; BARBETI, 2010).

A realidade é que, em consequência da limitação de acesso à LIBRAS, por estarem inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte, que faz uso de uma língua oral-auditiva, e por não terem familiares que saibam a LIBRAS desde o seu nascimento, os surdos não experimentam o processo natural de aquisição de linguagem. Com isso, a escola se tornou o espaço para essa interação com a língua, fato que deve ser observado, uma vez que a escola

não deve ser o único espaço para os surdos interagirem entre si (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011).

Em uma pesquisa realizada por Santos e Gurgel (2010), as autoras apontam que o instrutor surdo é uma figura nova no contexto educacional e, apesar de ser fundamental para a efetiva inclusão escolar dos alunos surdos, muitas são as dificuldades e carências desse profissional. E ainda que “[...] uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo, facilitando a comunicação destes junto a seus outros colegas [...]” (SANTOS; GURGEL, 2010, p. 53).

É preciso atentar ao equívoco pontuado por Góes e Barbeti (2010) que, não apenas nos casos de crianças surdas, se corre o risco de asseverar que a inserção no ensino comum, proveniente de alguns ajustes mínimos e serviços complementares, configura, por sua vez, em alunos incluídos.

Após anos de discussões e mudanças, é possível afirmar que falar em educação de surdos é falar em desafios, a cada resposta surgem novos questionamentos e, por consequência, novos desdobramentos que interferem em todo o sistema educativo, ou, ao contrário disso, haverá repetidas ações que impermeabilizam as possíveis mudanças, alimentando a alienação das práticas normalizadoras.

E, ainda, como apontam Lacerda e Bernardino (2010, p. 66):

[...] a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas [...].

O fato é que novos profissionais começam a fazer parte da tipologia dos espaços educativos para que o acesso ao currículo seja garantido de forma linguística, mas não garante ajustes que devem ser realizados exatamente pelos professores. Por esse motivo é que a inserção de disciplinas curriculares nos cursos de formação, conforme apontado, bem como a formação contínua, é de suma importância para consolidar essa aproximação com a realidade linguística dos alunos surdos.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA ESCOLAR

*Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são nem ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.*

(Eduardo Galeano)

Este capítulo destina-se a trilhar o percurso histórico que ocasionou as concepções atuais de infância e educação infantil, os pontos e contrapontos que fundamentam os objetivos dessa etapa na educação.

Outro ponto importante abordado neste capítulo são os referenciais legais e instrutivos destacados nas políticas públicas para o atendimento das crianças de zero a cinco anos. Estes, por sua vez, norteiam como devem ser ajustados os espaços de atendimento às crianças pequenas. Contudo, assim como em outras etapas, esses aspectos normativos não são o que garantem o atendimento a todas as crianças, tampouco um atendimento com o atributo desejado.

Compreender alguns processos de relação de poder entre a criança e o adulto, bem como as origens das mazelas atuais dessa sociedade, talvez permita identificar algumas possíveis causas das reações de resistência diante da inclusão escolar de crianças com deficiência, tanto na etapa da educação infantil como nas demais.

Para Haddad (1999 apud MENDES, 2010, p. 47), as políticas para a infância têm passado por vários conflitos, esses, por sua vez, partem das “[...] tensões envolvendo a relação família-Estado frente à responsabilidade perante a criança pequena, a conciliação entre trabalho dos pais e responsabilidade familiar e o enfoque sobre desenvolvimento infantil e ensino-aprendizagem”.

Outro aspecto significativo para discussão é compreender que papel ocupa a criança e a educação desta nas instituições que as atendem na sociedade atual, bem como perpassar pelas questões históricas que demonstram se houve mudanças em tais concepções. Nesse sentido, Drago (2011), ao fazer uma explanação das percepções sobre a infância, ressalta:

Uma que considera a criança um ser em desenvolvimento e que precisa da educação para se tornar alguém, chegando-se a confundir a visão de criança com uma concepção de um tipo de educação voltado para ela, indo de encontro tanto com os dispositivos legais destacados quanto com os estudos realizados; e outra que considera a criança também em desenvolvimento, porém visto como sujeito ativo, em transformação, mediador de cultura e produtor de conhecimento; dotado de uma fonte inesgotável de possibilidades de superar o sentido histórico da palavra infantil que, por sua vez, deriva de infante, que, etimologicamente, pode ser entendida como aquele que não fala. (DRAGO, 2011, p. 55).

As concepções adotadas pelo campo da educação infantil assumem, a cada momento histórico, um modelo coerente com as necessidades sociais impostas. Hoje assiste-se à defesa da criança e do espaço para a educação infantil no sentido de buscar uma pedagogia própria que atenda as crianças em tempos de rápida expansão das creches e pré-escolas, dada a demanda de assistir as crianças que não têm assistência, hoje, nem no âmbito familiar, diante da crise que se instala na sociedade atual.

## 2.1 A Educação Infantil: Contextos e Trajetórias

*A visão da própria criança sobre o que é ser criança, por sua vez, revela que elas oferecem informações que nos levam a constatar que a criança tem perspectivas, é capaz de assimilar de forma positiva ou negativa aquilo que o meio lhe oferece para seu desenvolvimento. (Fraga)*

Ao falar sobre a educação infantil, cabe elucidar as mudanças sociais e culturais que ocasionaram a grande demanda de se pensar em uma instituição para cuidar das crianças pequenas, bem como uma análise histórica de como surgiram esses espaços e para quais fins.

Kuhlmann (2000. p. 07) destaca que:

A instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores. Froebel, fundador do jardim-de-infância, na Alemanha, em 1840, chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade, como no seu livro para as mães com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês.

As mudanças sociais influenciaram, como nos dias atuais, as mudanças na organização familiar, ocasionando, por consequência, a emancipação desses espaços, antes destinados para cuidar das crianças abandonadas<sup>15</sup>. Nesse sentido, há de se discutir que a interferência do

---

<sup>15</sup>Aqui pontua-se o que a história traz sobre a roda dos excluídos, espaços instituídas no século XVIII e gerenciados pela igreja que serviam para abrigar crianças, bebês na maioria das vezes, abandonadas por seus familiares, a maior parte de famílias carentes ou mães solteiras. Muitas vezes, essas crianças chegavam desnutridas, doentes e recebiam cuidados médicos e permaneciam no local por anos (MARCÍLIO, 1997).

campo da organização social trouxe reações significativas, que resultaram em uma busca por assegurar o cuidado das crianças nos espaços destinados a elas.

Com a expansão do trabalho nas fábricas e a entrada de toda a família no mercado de trabalho, as mulheres, por consequência, mães a quem era destinada a função do cuidado dos filhos, passaram a trabalhar também nas fábricas, surgindo com isso a necessidade de se buscar um lugar para que essas crianças fossem cuidadas e pessoas que se dedicassem a essa função.

Muda-se, assim, todo o cenário da ocupação familiar, como apontam Paschoal e Machado (2009), trazendo para isso as observações de Marx:

Marx (1986), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um [...]. O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Essas crianças, filhas das mães empregadas nas fábricas, por não terem com quem ficar, passaram a ficar sob os cuidados das outras mulheres, que, por sua vez, já tinham seus filhos e com isso as mazelas só foram aumentando. Segundo Paschoal e Machado (2009), por falta de estruturas e recursos financeiros para o efetivo cuidado, as crianças eram vítimas de maus-tratos, abusos e mortes precoces; isso se abateu tornando todo esse processo um caos, contudo um caos aceito socialmente. Assim, nascem as primeiras instituições<sup>16</sup> que assumem pelo viés assistencialista o cuidado dessas crianças.

Nascimento (2012) relata em uma de suas pesquisas que, no caso do Brasil, isso acontece em meados do século XIX, quando

A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada caracterizou-se por importantes alterações no grupamento familiar. Nas sociedades baseadas na agricultura, a estrutura das chamadas famílias extensas era compatível com a necessidade de mão-de-obra para a lavoura de subsistência. Nesse tipo de família contava-se com a convivência de até quatro gerações, desde o bisneto até o bisavô, além da presença de parentes laterais e outros agregados. Já a família típica da sociedade industrial é a família nuclear, composta de um casal e poucos filhos, quando existem. Mas tanto o contingente de casais separados quanto o de solteiros que vivem sozinhos também é considerado. (NASCIMENTO, 2012, p. 8).

---

<sup>16</sup>Esse caos gerado por tantas mudanças é permissivo pela sociedade em geral, que vê com bons olhos as crianças serem colocadas em abrigos filantrópicos, pois, dessa forma, as ruas ficavam limpas da presença de crianças “baderneiras” e sujas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Cabe mencionar as observações de Kuhlmann (2000, p. 10) que em uma de suas pesquisas, destaca que:

Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCR) do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos *Centros de Recreação*, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos (Kuhlmann Jr., 2000). A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais.

Percebe-se nessas ações o interesse, mencionado pelo autor, de atender as exigências para fins de mercado, prática comum em toda a esfera educacional como apontam outros autores citados nesta pesquisa. Observa-se ainda que o cuidado das crianças pobres, era o objetivo dessas instituições pensadas e organizadas de maneira filantrópica nesse momento histórico.

Essas instituições foram constituídas como guarda diária de crianças pequenas, unidas às necessidades do mercado de trabalho feminino no segmento industrial. Além disso, estas trazem respostas às questões como o abandono, a desnutrição e a mortalidade infantil, que geravam incômodos por parte dos grupos sociais no tocante ao descaso que as crianças sofriam.

Kramer (2003a), discutindo a trajetória da educação infantil no Brasil, no campo político e pedagógico, relata que o atendimento a essa etapa passou a contar com a participação do setor público na década de 1930, e que a grave situação da infância reflete as suas classes sociais de origem, e ainda que:

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto 'de adulto' [...] na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura [...] (KRAMER, 2003a, p. 19, grifo da autora).

[...] a criança não pode mais ser considerada como um não adulto, o quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda não é! Ao contrário, ela deve ser percebida como sujeito social, pessoa, gente, cidadã que, como tal, é determinada pelos aspectos históricos, econômicos, políticos e socioculturais do meio em que está inserida. (KRAMER, 2003a, p. 120).

O movimento em defesa da educação infantil ganha força nos anos de 1990 no Brasil, como forma também de atenuar tensões sociais, o que impulsionou o movimento da sociedade civil, que apoiada na perspectiva da universalização do ensino, abre espaço para a luta pela educação infantil como um direito da criança pequena.

No entanto, como aponta Kuhlmann (2000, p. 07),

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, freqüentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral.

Na década de 1990 as discussões indicam formulações que apoiam, cada vez mais, inseparabilidade entre o cuidar e o educar das crianças pequenas, acarretando aproximações dos conteúdos a serem trabalhados com essas crianças que irão, anos posteriores, para o ensino fundamental, como quanto a “arbitrariedade” instituída na etapa do ensino fundamental, no quesito de condição “disciplinar” (KUHLMANN, 2000 p. 13).

Neste mesmo período e com os avanços da psicologia e das pesquisas de cunho social, buscando sanar muitas das mazelas foi constituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (BRASIL, 1990). A partir desse regimento legal, várias ações foram desencadeadas e a luta pelos direitos da criança, no Brasil, foram intensificadas.

Todavia, como apresenta Osório (2007, p. 33 apud SILVA, M., 2012, p. 34):

A guarda do aluno por algumas horas do dia em uma instituição escolar já é um resultado positivo para a sociedade, embora ela não tenha interesse algum em saber o que ocorre neste período entre os muros. Acredita-se que a partir das condições sociais impostas, o uso e o nome da educação podem servir para tudo, mas jamais para educar.

Nesse sentido, apesar de se ter a consolidação de muitas políticas públicas voltadas a esse público, a realidade é que atualmente ainda é preocupante, uma vez que a oferta de vagas em instituições públicas permanece insuficiente para atender as crianças que contemplam a idade de zero a seis anos.

Tozoni-Reis (2002, p. 103) adverte que

A necessidade de compreender as crianças da rede pública de educação infantil exige caracteriza-las concreta e historicamente. Para isso é preciso desvendar os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que se estabelecem no conjunto de suas relações. A ideia de que existe uma criança única, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada.

A concepção baseada no assistencialismo ou na vocação maternal ocasionam uma certa desvalorização no que se refere ao objetivo da educação infantil, e ainda confundem e privam as ações pedagógicas pensadas para as crianças na primeira infância. Com isso, o que se percebe é que essa desvalorização emudece ainda mais essa parcela considerada, muitas



vezes, insignificante, porém tão significativa no que tange às possíveis mudanças, inclusive no âmbito social.

No sentido de entender a que se refere o “infantil” da educação infantil, é necessário fazer um resgate dos conceitos de infância que são definidos por modificações das formas de organização da sociedade, que, por sua vez, é parte engrenada nas relações estabelecidas socialmente

Por muito tempo, a infância ficou encoberta, e, após esse período, ela surge rodeada por conceito de inferioridade em relação ao adulto. Isso se deu por concepções de incompetência ou falta de habilidades por parte das crianças, sem acreditar que elas tinham personalidade de um ser em desenvolvimento. A realidade demográfica era discrepante e a mortalidade de crianças era constante, oriundas das fragilidades físicas delas, e sua insignificância era decorrente também dessa possível fragilidade (ARIÉS, 1981).

Ao debruçar nas concepções históricas da infância, encontra-se a visão platônica que indica que ela se enquadra nas intencionalidades políticas, e, para Platão, apresentado por Kohan (2003, p. 28), “[...]a infância só é um problema filosoficamente relevante enquanto se tenha de educá-la de maneira específica”.

Os mesmos estudos de Kohan (2003) apontam que o filósofo Sócrates indica que os primeiros anos de vida são os mais importantes e que, demonstrando que as crianças começam a ser vistas, porém, como forma moldável, conduzindo aos padrões que se quer, evitando que elas tivessem acesso àquilo que era contrário ao que se esperava no futuro.

Nesse sentido, o filósofo defende que:

Porque se se pensa a vida como uma sequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que será resultado das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos. As marcas que se recebe na mais tenra idade são ‘imodificáveis’ e ‘incorrigíveis’. Por isso deve-se cuidar especificamente desses primeiros traços, por sua importância extraordinária para conduzir alguém até a virtude. (KOHAN, 2003, p. 39, grifo do autor).

Muitas são as concepções pautadas ainda na ideia de inferioridade e desprezo e essa relação gera ações das mães variadas, e é decorrente da forma que a sociedade enxerga essas crianças. Somente após compreender a visão internalizada por uma sociedade é que será possível trabalhar melhor com as políticas destinadas à infância.

Stearns (2006, p. 12) nos apresenta que a lista de variações é imensa e cita algumas:

A infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro. Algumas sociedades admitem o trabalho da maior parte das crianças pequenas, e, com frequência, trabalho pesado. Outras sociedades ficam chocadas com esse tipo de violação da inocência e vulnerabilidade infantis. Para algumas sociedades as crianças deveriam ser felizes. Para outras, embora não defendendo

infâncias infelizes, essa preocupação parece estranha. Algumas sociedades admitem que grande parte das crianças morrerá [...] Outras trabalham arduamente para prevenir a morte de crianças. Algumas sociedades acham os bebês encantadores, outras comparam-nos aos animais. Algumas sociedades aplicam rotineiramente disciplina física nas crianças, outras ficam chocadas[...].

De fato, conhecer a história da construção dessa concepção de infância atual e reconhecer que as mudanças não são apenas temporais, mas essencialmente sociais, permite contextualizar os problemas atuais apregoando os tantos pontos que ainda carecem de mudança efetiva.

Os estudos de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 38) apontam que o processo histórico

[...] foi consolidando a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dê atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança.

Com os estudos sobre as mudanças que ocorreram com relação à infância, tornou-se possível uma visibilidade dessas mudanças na vida das crianças. Apesar de existirem ainda muitos problemas em diferentes regiões do Brasil, há de se admitir que as mudanças ocorreram; pelo menos as mais conturbadoras, ou pelo menos em algumas regiões do país pode-se encaixar o seguinte texto:

Mudamos de uma concepção de criança como um *adulto em miniatura* para uma de criança como *ser histórico e social*, de uma mãe *indiferente* para uma *mãe coruja*, de um atendimento feito em *asilos*, por adultos que *apenas gostassem de cuidar* para um feito em uma *instituição educativa*, por um profissional da área do qual se exige *formação adequada* para lidar com as crianças. (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, p. 1, grifos das autoras).

No entanto, existem mudanças que só serão possíveis à medida que se reconhecer o bojo em que está inserido o problema, não apenas a educação infantil, mas todo o cenário educacional, pois, sem esse reconhecimento, as lutas se tornam em vão e as mazelas tendem a maximizar.

Mészáros (2005, p. 47, grifos do autor) assim argumenta:

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente.

Nesse sentido, o sociólogo Qvortrup (apud NASCIMENTO, 2012, p. 73) destaca que as crianças estão inseridas na sociedade, portanto, fazem parte dela e são expostas às mesmas

forças sociais, ainda que de modo diferenciado, e “[...] o cerceamento da participação das crianças na vida social ampla reduz suas possibilidades de voz e de atuação social, o que torna as crianças pouco visíveis”.

## 2.2 Direcionamentos Legais para o Atendimento na Etapa Zero a Cinco Anos

*Se as coisas são inatingíveis...ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas.*  
(Mario Quintana)

Essa mágica pelo caminho, como traz o poeta, proporciona buscar as melhorias atingíveis e aquelas que, por ora, soam como inatingíveis. Nesse campo, situam-se as políticas públicas que têm em seus textos direcionamentos tidos como obrigatórios ou instrutivos, mas que, na prática, as vezes, permanecem como discursos que camuflam uma realidade tão próxima.

Com o “surgimento” da criança na sociedade e a necessidade de um olhar mais atencioso a ela, surgem norteadores legais e normativos que apontam como deve ser o cuidado e a educação das crianças, que aqui será tratada da idade inferior a cinco anos, a qual destina a educação infantil.

As reflexões de Sarmento e Pinto (1997, p. 49-50) ressaltam as mudanças ocorridas nos últimos séculos e destacam:

O processo de valorização da infância e os estudos do processo de desenvolvimento e de socialização das crianças conheceram, a partir do século passado, desenvolvimentos qualitativos a que não lhe é alheio, certamente, o novo quadro de problemas sociais originados pela industrialização e o movimento social pelos direitos da criança, que começa a manifestar-se já desde o século XVIII, mas que acabará por ver as suas preocupações traduzidas em legislação apenas no século XIX e sobretudo no século XX. Esse movimento exprime, ao fim e ao cabo, uma nova sensibilidade e uma nova atitude que procura valorizar a voz e a expressão cultural das crianças.

A criança menor passa a ter seus direitos garantidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo um deles o direito à educação, destacando o atendimento e a política de educação infantil a essas crianças na faixa etária de zero a seis anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), que são os outros componentes que asseguram o direito dessas crianças ao atendimento na etapa da educação infantil.

Há de se observar, como já apontado anteriormente, que o ECA pode ser intitulado como um marco nos direcionamentos legais, pois, por meio dele, a atenção voltada às crianças recebe caráter legal e os que não cumprissem estariam infringindo esse mecanismo e com isso penalizados.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Porém, é válido destacar que os abusos e discrepâncias contra crianças, das menores as maiores, continuam, hoje, estampadas nos telejornais e em outros mecanismos midiáticos. Com isso ressalta a ideia de que as leis e seus componentes não mudam a essência de uma sociedade.

Ainda assim, prossegue-se detalhando os direcionamentos legais e os princípios normativos que participaram da construção do cenário atual da primeira etapa escolar. Cabendo sempre a indagação de a que direito se está referindo: direito à educação para qualificação apenas ou a uma emancipação de sujeitos sociais, mesmo com pouca idade.

No mesmo Estatuto, o artigo 54, inciso IV, destaca o direito ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990). Esse direito foi afirmado cinco anos depois, como segue no artigo 29 da LDB - Lei 9.394/1996, que norteia que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

E, ainda, da outras orientações:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis<sup>17</sup> anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

---

<sup>17</sup>A Lei nº 11.114/2005 alterou para a idade de zero a cinco anos (BRASIL, 2005a).

Nesse sentido, Kramer (2011, p. 64), a respeito da educação infantil, questiona se “[...] devemos atender as crianças por que é lei? Não, o direito deve ser garantido porque é nossa responsabilidade social, enquanto professores, mulheres e homens, cidadãos, tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade”.

Os estudos de Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 9) apontam que

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica a que todo cidadão brasileiro tem direito e que o Estado tem obrigação de garantir sem exceção nem discriminação.

No entanto, há controvérsias se esse direito à educação tem sido realmente garantido, uma vez que a demanda tem aumentado e pouco se vê em ações que contribuam para o aumento da oferta de vagas pertinentes a essa faixa etária.

Outro ponto importante a ser destacado, ao discutir sobre a trajetória da educação infantil, é que o descaso político e social em que essas crianças vivenciaram por anos ocasionou um esquecimento por muito tempo, e, posteriormente, um atendimento meramente assistencialista, de cunho caritativo e não como direito legal, como cidadão pequeno, mas cidadão.

As pesquisas de Ferreira e Côco (2011, p. 361) contribuem para contemplar o cenário que vem sendo construído na etapa da educação infantil, como observado a seguir:

Na esteira das diferentes medidas de reestruturação do sistema educacional brasileiro iniciadas no final do século XX, a etapa escolar da EI apresenta um crescimento da oferta bastante significativo, não obstante o atendimento em creches ser ainda pequeno em comparação ao tamanho da população de 0 a 3 anos de idade (da ordem de 18,4%). Em relação à escolarização das crianças de 4 ou 5 anos de idade, os dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) de 2009 revelam que foi de 74,8%, mas com uma alteração dos dados de acordo com o nível salarial da população (IPEA, 2010). Assim, quando uma parte da população possui um rendimento mensal domiciliar *per capita* inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo, o índice cai para 66,8%; já para aquelas pessoas que residiam em domicílios com rendimento de 1 salário-mínimo ou mais, essa proporção alcançou 86,9%.

Apesar disso, esse espaço ainda é muito disputado no que tange a uma vaga nos espaços públicos para atendimento das crianças menores, uma vez que a própria legislação não compreende como etapa obrigatória a etapa de zero a quatro anos. Para Mészáros (2002, p. 175, grifos nossos),

O aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade

de **tratar as causas como causas**, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo. Esta não é uma dimensão passageira (historicamente superável), mas uma irremediável dimensão estrutural do sistema do capital voltado para a expansão que, em suas necessárias ações remediadoras, deve procurar soluções para todos os problemas e contradições gerados em sua estrutura por meio de ajustes feitos estritamente nos **efeitos** e nas **consequências**.

Versar as “causas como causas” permite admitir que os problemas enfrentados atualmente não são meramente consequências de um ensino de má qualidade, e sim direcionamentos articulados em função de uma razão estrutural da atual sociedade. Debater políticas públicas e as mazelas com o olhar ofuscado pelos pequenos detalhes não permite enxergar as “causas” verdadeiras de um sistema de ensino cada dia mais contraditório.

Nesse sentido, pontua-se que, apesar da Lei nº 12.796, de abril de 2013 (BRASIL, 2013b) tornar dever do Estado, e não mais opção, o acesso das crianças a partir dos quatro anos, alterando assim a proposta da LDB (BRASIL, 1996) que previa a obrigatoriedade a partir dos seis anos, continuam algumas contrariedades, dentre elas, a questão da preocupação da formação dos professores que atuarão na educação básica.

Apesar de ter na Lei a nova proposta do atendimento do ensino fundamental antecipado para os quatro anos, as questões referentes à formação dos professores que atuarão nessa etapa escolar ainda se encaixam nessa vertente contraditória. Isto porque, no artigo 62-A, “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em **nível médio ou superior**, incluindo habilitações tecnológicas.” (BRASIL, 2013b, grifos nossos).

Isso se dá para contemplar a expansão do atendimento, porém com um barateamento dos custos relacionados à educação, setor esse que precisaria de investimentos incontáveis, dentre eles, valorização dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, inclusive os da educação infantil.

O texto contido no artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996, grifos nossos) instituiu que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida como formação mínima** para o exercício do magistério **da Educação Infantil** [...].

No que se refere ao perfil desses profissionais envolvidos, percebe-se que ocorreram alterações, pois anteriormente como a função era pensada como guarda, não era exigida uma formação específica, mas, hoje, com a proposta mais alicerçada em uma visão de uma criança em desenvolvimento, é que as mudanças ocorreram no campo da formação docente. No entanto, é válido destacar deve-se ter o reconhecimento do estado da insuficiência dos

programas de formação e que em algumas regiões do país, a formação mínima é a única possível.

Um dos pontos relevantes pelo qual esse retrocesso é alimentado envolve o interesse do Estado em manter profissionais de nível médio nas salas de aulas, no intuito de diminuir os recursos materiais utilizados, uma vez que a alteração salarial se efetiva pelo nível de escolaridade dos profissionais.

Apesar dos apontamentos de que a formação deve ser contínua e a compreensão de ser uma necessidade e um direito dos profissionais que atuam nessa etapa, não é aceitável que se retroceda a ponto de assegurar que o atendimento possa ser feito por pessoas sem, no mínimo, uma formação acadêmica.

Aquino (2008, p. 170) aponta que

A consolidação de propostas educacionais - baseadas em princípios de respeito aos direitos das crianças como sujeitos de cultura - exige que os professores sejam vistos do mesmo modo- sujeitos de cultura, produtores de conhecimento e agentes de sua própria formação.

Ressalta-se, então, que as políticas para a infância precisam abarcar aspectos como cidadania, cultura, conhecimento e formação, e elas devem estar comprometidas com as crianças como cidadãs, induzindo a serem cada vez mais pessoas críticas e reflexivas, com isso indo na contramão do que é óbvio e reproduzido.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de reconhecer o espaço das IES na formação docente para a educação infantil, no intuito de se pensar em projetos de formação inicial e continuada, que sejam capazes de garantir uma profissionalização aos educadores dessa etapa da educação básica.

### **2.3 Direcionamentos Pedagógicos sobre a Educação Infantil**

*[...] um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade.*  
(Sonia Kramer)

As discussões sobre os procedimentos pedagógicos na etapa da educação infantil têm sido palco de muitos embates, por vezes bastante calorosos, oriundos de discordâncias em

muitos aspectos. Neste tópico apontam-se alguns deles, no intuito de dialogar com o tema, e pensar as possibilidades pedagógicas nessa etapa inicial da vida escolar.

Apesar de todas as mudanças históricas e sociais que conceberam políticas públicas para o atendimento das crianças de zero a cinco anos, a concepção de uma função baseada em objetivos de apenas assistir as crianças, conforme apresentado no início deste capítulo, deixou marcas que ainda perduram, marcas de uma visão tolhida dos muitos resultados possibilitados pela etapa da educação infantil. Fatores esses que se tornam, muitas vezes, impeditivos de se dar a essa etapa a devida importância.

Para Wada (2003, p. 56, grifos da autora), é essencial que se caminhe na vertente de que

Olhar e refletir sobre a novidade do trabalho das professoras junto às monitoras e às crianças pequenininhas revela ‘uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação’ (ROCHA, 1999, p. 58). Nestas bases, a Pedagogia da Educação Infantil está sendo construída, e é fundamental a compreensão do que já é feito e das condições desse fazer pedagógico.

Outro embate que envolve os direcionamentos pedagógicos para a educação infantil está relacionado aos últimos anos dessa etapa, e envolve o quesito alfabetização na educação infantil. Há quem defenda que as crianças, antes de entrarem no ensino fundamental, não devem ser expostas ao processo, muitas vezes maçante, da alfabetização. Todavia, há aqueles contrários a essa ideia e acastelam argumentos de que a alfabetização deve fazer parte dos procedimentos adotados na idade entre quatro e seis anos.

Não será aqui defendida uma ou outra linha nesse embate permanente envolvendo a educação infantil, porém, como se está discutindo a etapa da educação infantil. Cabe pontuar alguns questionamentos apresentados por pesquisadores dessa temática, esses, com certeza, não refletem a verdade absoluta, mas propõem a observar detalhes, talvez dantes passados despercebidos.

Se se levarem em conta, no processo de ensino e aprendizagem, somente as questões referentes ao desenvolvimento individual de inteligência, ou até mesmo direcionamentos para a alfabetização, estaria, como aponta Kramer (2005, p. 32), minimizando os fatores sociais e políticos e, “Nesse sentido, considerar o desenvolvimento da inteligência como prioridade do trabalho pedagógico traria os riscos de uma pedagogia elitista, centrada na proposta norteadas por uma teoria ‘científica’ e implementada por educadores supostamente neutros”.

As crianças menores não diferem das maiores, matriculadas no ensino fundamental, no qual o fazer pedagógico está imbricado em uma relação histórica e social, cujos elementos são pensados para contemplar essa relação. As mudanças estão ocorrendo ano a ano, contudo



ainda perduram ações nas quais os elementos que constituem o fazer pedagógico encontram-se confusos ou incompletos, e quando se postula a primeira etapa da educação infantil, o fator histórico tem uma influência significativa, tendo em vista essa visão educacional, nessa etapa, ser ainda muito recente, como destacado neste capítulo.

Alves (2005, p. 17) destaca que em todo contexto histórico sempre houve alguma forma de organização do trabalho didático, com seus objetivos explícitos ou implícitos, e essa forma, por sua vez, [...] só pode ser captada concretamente quando referida à forma social que determinou o seu aparecimento, como decorrência de necessidades educacionais dos homens”.

Outro problema apontado por Kramer (2011) refere-se ao risco de compreender a educação infantil e o ensino fundamental como antagônicos. A autora assevera que essa tem se tornado mais uma das muitas dicotomias na área da educação. E, ainda, se concordar em denominar alunos, aqueles que pertencem ao ensino fundamental e crianças os que estão na educação infantil, corre-se o risco de assimilar o pedagógico como algo instrucional apenas. Em destaque, para a autora não existe essa separação, pois “[...] temos - ou precisamos ter - *crianças sempre*” (KRAMER, 2011, p. 71, grifo da autora).

Não se pode dar por inocentes e pensar que o atendimento às crianças menores, que passou de médico sanitário a assistencial e posteriormente a educacional, fazendo hoje a junção médico-sanitário-nutricional-social-educacional, é a resposta para a mudança de toda uma sociedade. Reproduzir essa ideia não permitirá divulgar que o fator da precarização nos três planos (saúde, assistência e educação) é resultado do modelo econômico atual, da estrutura social, com isso é de fato determinante. Além de ser a consequência e não a causa das muitas mazelas (KRAMER, 2003a).

A mesma autora, alguns anos mais tarde, ao discutir os desafios de ensinar as crianças, fazendo desse ensinamento caminhos para ensiná-las a viver, a lutar pelo que se pretende, esclarece:

Estou longe de ser ingênua; sempre critiquei a ideia de infância como esperança de um melhor futuro, porque essa visão retira as crianças de suas condições sociais e econômicas e porque abre mão de pensar o próprio presente, jogando para depois as alternativas de mudança [...] mas não abro mão de contestar a visão que tenta anular a possibilidade de mudança e diz: “Bem, não há mais infância” [...]. (KRAMER, 2011, p. 116, grifos da autora).

De fato, o direcionamento pedagógico permitirá o “trabalhar” com a infância levando em conta que a criança deve ser compreendida como agente de sua história, atuante nas relações estabelecidas nos momentos de interação e desenvolvimento. Todavia, é preciso se

ter a dimensão que o agir pedagógico é eminentemente político e assim o deve ser mesmo, pois é por esse olhar e agir político que se constituem as pessoas, e as crianças são pessoas em idade inferior à dos adultos, mas são pessoas.

Kuhlmann Jr (1999, p. 60 apud CERISARA, 2002, p. 337) destaca que

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende.

A questão destacada remete a ter como ponto de partida para toda a ação pedagógica voltada às crianças de zero a seis anos de que “[...] todas as crianças devem ter o direito a uma educação infantil de qualidade, pautada em um projeto educativo emancipatório, que promova o desenvolvimento de suas potencialidades e contribua para uma participação ativa e efetiva na sociedade” (ANDRADE, 2010, p. 18).

Nesse entrelaçar de cuidado e educação, deve estar imbricada uma escolaridade com liberdade, assegurando o direito de “brincar, criar, aprender”, e ainda assegurando a vaga para que as crianças tenham esse acesso a ela. E, ainda, é preciso enfrentar dois desafios: “[...] o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais” (KRAMER, 2011, p. 73).

As concepções e os direcionamentos voltados ao atendimento das crianças pequenas, bem como as políticas públicas elaboradas, são arraigados em situações extremamente paradoxais, uma vez que destacam e declaram os direitos dessas crianças, porém, o que de fato acontece, é o descaso acirrado no atendimento não apenas no campo educacional, mas em toda a esfera social.

A compreensão desse caráter paradoxal é de fundamental importância para pensarmos no trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil, no ensejo de que esses espaços possam ser espaços de concretude da cidadania da infância, pois, apesar do vasto campo de conhecimentos produzidos sobre a infância, encontramos muitas dificuldades no trabalho com as crianças e na efetivação de seus direitos sociais. (ANDRADE, 2010, p. 22).

## **2.4 A Inclusão Escolar da Criança Surda na Educação Infantil**

*[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança,*

*enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.* (GÓES, 2002).

Kassar (2004) adverte que o conceito de inclusão invadiu o vocabulário, o que remete a situações, às vezes, insatisfatórias. Daí a necessidade de não correr o risco de maquiar a realidade e saber de fato de que inclusão se está falando, quem são os atores dessa inclusão, quais os objetivos que se têm, e assim por diante.

Não obstante ao apresentado sobre a inclusão, de modo geral, situamos a etapa foco desta pesquisa, a educação infantil. Com intuito de clarear o que se tem discutido sobre a temática, efetuou-se a busca pelos trabalhos e pesquisas já realizadas sobre esta temática entre os anos de 2008 a 2012<sup>18</sup>, utilizando com descritor as expressões “educação infantil”, “inclusão”, “criança surda” e “deficiência auditiva”<sup>19</sup>. Tais buscas se remetem a bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) na procura de relatórios de teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Foram localizadas somente cinco pesquisas de mestrado nessa temática e nenhuma referente a pesquisa de doutorado. O número encontrado na primeira busca efetivada no início desta pesquisa de mestrado utilizando como descritores as expressões “inclusão e educação infantil” e “deficiência e educação infantil” e tendo como ano referência os anos de 2007 a 2011, foram localizadas 82 pesquisas concluídas, sendo 65 dissertações de mestrado e 17 relatórios de teses de doutorado. Destas 82 pesquisas apenas duas eram referentes a inclusão escolar de crianças surdas na educação infantil, ambas oriundas de pesquisas de mestrado e nenhuma de doutorado.

Com relação à temática que esta pesquisa reporta observa-se que no ano de 2012 mais três pesquisas foram acrescentadas ao banco de tese da CAPES, indicando um interesse ainda pequeno em pesquisas nesta temática. Demonstrando que a inclusão de alunos surdos na etapa inicial da educação básica, a educação infantil, ainda necessita de mais pesquisas que contribuam com as discussões acerca do tema proposto.

Na tentativa de explorar os detalhes das pesquisas encontradas, segue quadro demonstrativo, com algumas informações sobre os resultados encontrados:

---

<sup>18</sup> Delimitou-se o período inicial 2008 por considerar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e período final como sendo 2012 por ser o ano anterior ao início desta pesquisa.

<sup>19</sup> Optou-se em dinamizar a busca pelas duas terminologias “surdo” e “deficiência auditiva” pelo fato de o Decreto 5.626/2005 trazer as duas terminologias e com o intuito de que não ficasse de fora alguma pesquisa pela escolha única do descritor.

Quadro 1 – Quadro demonstrativo das pesquisas concluídas com ano, título e título do trabalho.

Ano	Título	Título do Trabalho
2008	Mestrado	A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.
2011	Mestrado	Contribuições do material em libras para o ensino de ciências na educação infantil
2012	Mestrado	O ensino de língua brasileira de sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano
2012	Mestrado	Brincar vem: A criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.
2012	Doutorado	Aprendizagem lúdica como suporte à educação de crianças surdas por meio de ambientes interativos.

Ainda com o mesmo descritor utilizado para as pesquisas dos programas de pós-graduação e com a intenção de investigar as pesquisas publicadas em artigos científicos, com a mesma perspectiva, efetuou-se uma busca no principal *site* de buscas neste segmento *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

No *site* da SciELO, optou-se pelos artigos partindo dos descritores, e, após a busca, foi localizado apenas um artigo que abordasse componentes dos descritores, este publicado no ano de 2010, com o título “Conhecimentos e práticas de professores de educação infantil sobre crianças com alterações auditivas”, no entanto o mesmo não encontra-se publicado em um periódico vinculado as temáticas da educação e sim a área da saúde, publicado na Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

Em periódicos comprometidos pelo viés educacional foram encontrados nove artigos científicos com a temática da inclusão escolar na educação infantil, no entanto nenhuma pesquisa que abordasse a inclusão escolar de crianças surdas na educação infantil, este levantamento se refere os anos entre 2008 a 2012, como feita para as outras buscas.

Na tentativa de compreender o cenário das pesquisas brasileiras sobre a temática da inclusão escolar dessas crianças na educação infantil, optou-se também por fazer um levantamento dos trabalhos apresentados, tendo como referência o mesmo período, nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - no Grupo de Trabalho (GT) 15, que discute educação especial, e GT 07, que aborda a etapa da educação de crianças de 0 a 6 anos. Nestes não foram encontrados trabalhos sobre a inclusão escolar de alunos surdos na educação infantil, deparou-se com quatro pesquisas relacionadas a inclusão, de modo geral, na educação infantil, mas nenhum efetivamente sobre a temática abordada nesta pesquisa.

Esse fato demonstrou que as pesquisas nesta temática específica são pouco referendadas e que nos cinco anos investigados (2008-2012) não houve discussões acerca do tema nas duas opções de busca de trabalhos e pesquisas investigados. Parece não haver o interesse em se pesquisar esta temática, isso por sua vez acentua ainda mais a necessidade de se efetivarem estudos e pesquisas sobre o tema, tendo em vista que esse procedimento teve o intuito de verificar os discursos produzidos pela temática anunciada e como elas têm sido tratadas nos últimos anos, como uma das expressões de produção científica brasileira. Tais pesquisas poderiam contribuir com a construção de novos direcionamentos pedagógicos e sociais, inclusive quando se refere à formação dos professores.

Para Silva e Silva (2009, p.21), algumas mudanças têm ocorrido neste âmbito e,

[...] a área de Educação Especial no Brasil nos últimos anos vem se consolidando, ainda que de maneira tímida no interior dos programas de pós-graduação em Educação, possibilitando inclusive a constituição de áreas de concentração e/ou linhas de pesquisas no âmbito destes programas [...]

Prosseguindo com as discussões sobre esse tema, agora com relação as políticas normativas sobre o tema será estabelecida uma relação com o que traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no artigo 58, inciso 3º, que estabelece que o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais terá início na faixa etária de 0 a 6 anos, na Educação Infantil. E, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que reforça, no artigo 1º, parágrafo único, o que estabelece a referida Lei.

Kassar (2002) destaca, em uma de suas pesquisas, alguns pontos sobre a Resolução n.º 2/2001, que somam às investigações desta pesquisa.

A Resolução nº 02 institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e, para entender a abrangência da Lei, precisamos nos lembrar que Educação Básica constitui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Logo de início, um parágrafo único explicita que: o atendimento escolar terá início na educação infantil e que devem ser assegurados os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Esse artigo, então, explicita a necessidade de ver assegurado:

- a) a matrícula de ‘crianças com necessidades educacionais especiais’ desde a Educação Infantil;
- b) que as unidades de educação (inclusive pré-escolas e creches) devem assegurar os serviços de Educação Especial. (KASSAR, 2002, p.15).

Outro direcionamento é encontrado na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que assegura:

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

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Portanto, como visto no início deste capítulo, a educação infantil, na sua trajetória histórica, traz marcas de um atendimento pautado em uma vertente compensatória, na qual as crianças eram vistas pelas suas limitações e carências como seres incompletos, o mesmo pode-se afirmar da educação especial, cujas primeiras propostas de atendimento visavam a corrigir aquilo que faltava no sujeito, também compreendido como limitado e incompleto. Subsidiada também pelo caráter compensatório.

Mendes (2010, p. 47) destaca que:

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida [...]. (MENDES, 2010, p. 47).

Para entender isso no contexto desta discussão, elenca-se a afirmação de Kramer (2003a, p. 23) sobre a relação do adulto com a criança: “[...] a primeira relação existente entre o adulto e a criança é econômica. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger”.

Nesse sentido, os primeiros anos de vida de uma criança são extremamente dependentes de seus familiares e/ou cuidadores. No caso da criança com deficiência, não é diferente, a dependência dela e a intervenção de um adulto são fatores indiscutíveis, e a estimulação necessária para seu crescimento e desenvolvimento serão também fundamentais, assim como para as crianças sem deficiência.

Para Drago (2011, p. 147), “[...] ao se conceber a inclusão como um processo meramente socializador, corre-se o risco de se perder de vista o caráter maior da educação [...] da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica também para a criança deficiente”. Essa observação do autor é válida no sentido de pensar a educação infantil como

etapa inicial da educação, e não apenas no quesito de socialização, como ocorre algumas vezes quando se refere aos alunos com deficiência.

No caso dessas crianças, pode-se pontuar que o acesso ao ensino comum, desde os primeiros anos, não é o que garante sua aceitação, tampouco garante o ensino pautado em ações educativas engajadas nessa ideia de novos caminhos para alcançar os objetivos traçados. Dentre esses caminhos, ressaltam-se estratégias precocemente pensadas para o desenvolvimento das crianças que necessitam de algum direcionamento específico, como apontadas no capítulo seguinte.

Cabe lembrar que a competitividade estimulada pelo capitalismo e incentivada desde a etapa da Educação Infantil remete à mesma e notória exclusão, que não é algo vinculado apenas ao âmbito educacional, ao contrário disso, essas atitudes estão arraigadas em uma sociedade que prima sempre pela produção pela produtividade, características que seguem a um padrão e que as crianças com deficiência não se enquadram.

O que as etnografias da escola não podem mostrar é a forma institucional do sistema de ensino como um todo. A seletividade nos níveis mais altos significa uma oferta limitada de educação, que força desempenhos desiguais, esforce-se ou não o sistema para oferecer oportunidades iguais. (CONNELL, 2005, p. 25).

Tornando a etapa inicial de escolarização, na maioria dos casos, a porta de entrada de um sistema educacional que ressignifica, a todo momento, a incapacidade de aprendizado daqueles que por não se enquadrarem aos padrões ora estabelecidos estão fadados ao fracasso. Isso se dá tanto por questões de (in)capacidade intelectuais, sensoriais, físicas e convergem em atitudes excludentes.

Quando se refere a essas ações no espaço educacional, não se tenta com isso minimizar a culpa de um sistema educacional que está imbricado no sistema mais amplo, que é o sistema social e político, pois isso seria como culpabilizar alguns “atores” e redimir outros. Oliveira (2008, p. 174) assevera que:

As ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, das práticas dos professores.

Discutindo a inclusão escolar na educação infantil, Mendes (2010) destaca um ponto importante para esta pesquisa, ao relatar, na fala das professoras,<sup>20</sup> que:

---

<sup>20</sup>Depoimentos colhidos por meio de uma pesquisa feita pela autora em creches, com o intuito de investigar a temática da inclusão escolar na realidade brasileira e ainda levantar as possibilidades de iniciar pelas creches, porta de entrada da criança no sistema educacional (MENDES, 2010).

Percebemos ainda, nas entrelinhas das falas das educadoras, que prevalece uma cultura de desvalorização da creche, enquanto ambiente de atenção às crianças pequenas de modo geral; e a permanência no lar junto a família ainda parece ser vista como a melhor opção [...] mais arraigada no caso das crianças especiais e parece predominar o raciocínio expresso por uma das educadoras: *‘se fosse meu filho, não estaria aqui’*. (MENDES, 2010, p. 257, grifos da autora).

Esse depoimento denota, a princípio, como o olhar vindo de dentro das próprias instituições caracteriza a inclusão como segundo plano, e essa, por sua vez, como ideário ainda muito distante no que se refere à prática pedagógica.

Esses pensamentos são reflexos de muitos embates, que por sua vez caracterizam uma realidade na qual “[...] A Educação Infantil vem sendo mencionada como existente em um contexto inclusivo, mas sob a sombra de alguns conceitos que não lhe são próprios – NEE, deficiência, AEE, professor especializado, currículo especial, currículo adaptado” (GARCIA e LOPEZ, 2011, p. 12).

As observações de Bruno (2011) contribuem para compreender os muitos problemas ainda enfrentados quando o assunto é inclusão escolar, e na educação infantil não seria diferente. A autora assim expõe:

Os meus anos na Educação Especial permitem-me observar que os obstáculos são praticamente os mesmos nos diferentes momentos do processo histórico. Romper com tradições, com as crenças e com a mesmice do dia a dia é sempre muito difícil. A resistência vem do medo do novo, do incerto, das mudanças no fazer pedagógico. Isto ocorreu no momento da integração e não é diferente diante das propostas de inclusão e na hora de redimensionar o papel da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. (BRUNO, 2011, p. 3).

Outro agravante para essa temática está relacionado à ausência de vagas suficientes para a atual demanda. É certo que esse problema não é apenas das crianças com deficiência, pois, como apontado anteriormente, as vagas são escassas para toda a população público-alvo da educação infantil, que tem seus direitos básicos tolhidos desde cedo por um ou outro motivo.

Pesquisar e questionar as propostas educacionais inclusivas destinadas a essa etapa da educação básica, bem como buscar em *loco* os desdobramentos das práticas educacionais, podem ser fundamentais para a emancipação de uma educação que prime por atitudes que incluam, uma vez que se a educação infantil se refere ao início da vida escolar de muitas crianças, torna-se imprescindível ser lembrada com mais alento e, como assinala Mendes (2010, p. 62),

[...] a finalidade dupla da Educação Infantil poderia ser um fator facilitador da inclusão escolar, considerando que muitas de suas dificuldades de inserção social emergem na medida em que se ampliam as demandas acadêmicas. Neste sentido, a



inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais.

Evidenciando isso, Skliar (2004, p. 8) destaca que:

[...] o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento. O cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit. Em outras palavras, a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional.

Discutir inclusão escolar na educação infantil remete a percorrer caminhos que foram escritos e reescritos em momentos distintos que, por consequência ao seu tempo histórico, constituíram conceitos, tanto de infância, quanto de deficiência, diferentes dos atuais. Nesse sentido, discute-se a infância que, por um lado, como já apontado nesta pesquisa, se encontrou por muito tempo alheia a um direcionamento mais pensado e elaborado de forma sistematizada, e por outro lado, trata da temática da educação de pessoas com deficiência, que também percorreu historicamente direcionamentos distintos e incansáveis debates, como se segue ainda nos tempos atuais, tanto a educação infantil quanto a inclusão escolar desses alunos.

Essas temáticas remetem a lembrar das também distintas discussões sobre direcionamentos que levassem à melhoria nas relações, tanto educacionais como em outros aspectos, de grupos que foram, ou ainda os são, de alguma forma, excluídos, como os indígenas, os negros, os idosos, as discussões de diferenças de gênero, entre outros. Esses por muito tempo não tiveram seus interesses e direitos atendidos, se é que se pode dizer que agora, no século XXI, os têm.

Como aponta Drago (2011, p. 96):

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

Todavia, incluir essas crianças nas instituições da educação infantil tem se tornado um desafio, pois “[...] ao longo da história da Educação Especial, os serviços para bebês e crianças pequenas com necessidades educacionais especiais também foram organizados

separadamente daqueles serviços destinados a crianças com desenvolvimento típico” (MENDES, 2010, p. 50). O que, de certa forma, não difere das demais etapas educacionais.

A autora ainda aponta em sua pesquisa diversos problemas enfrentados pelas crianças com deficiência, alguns citados neste trabalho, de que muitos deles estão diretamente ligados à “[...] cultura de desvalorização da creche associada à crença de que elas ficariam melhores em suas famílias ou em ambientes segregados” (MENDES, 2010, p. 257).

Com base no exposto, salienta-se que, muito além de assegurar as vagas para os alunos com deficiência nos espaços educativos destinados à educação infantil, cabe discutir sempre de que inclusão escolar se fala, quais os direcionamentos que precisam ser pensados quando o debate se refere à temática apresentada.

Considerando indubitavelmente a ideia de que, como aponta Prieto (2002, p. 58 apud DRAGO, 2011, p. 69),

[...] não se melhora a qualidade do ensino considerando somente a sala de aula e seus agentes ou outro espaço isoladamente; essa melhoria depende de um conjunto articulado de mudanças, as quais devem ser sustentadas pelo poder público. Em suma, as mudanças educacionais dependem dos sistemas de ensino e da vontade política de seus gestores.

Apesar de, como já citado anteriormente, encontrar um número acanhado de estudos e pesquisas que interpoem sobre a atual proposta de inclusão escolar na etapa da educação infantil. É uma temática necessária e primordial, para que se tenham resultados satisfatórios no que se refere à escolarização significativa dos alunos com deficiência.

Para Carneiro e Zaniolo (2012, p. 137),

Há que ser considerado, contudo, que a inclusão escolar da pessoa com deficiência refere a um processo ainda a ser construído e que, como tal, requer que sua estruturação ocorra a partir de experiências concretas que promovam a transformação e o aprimoramento de sua prática. Outra consideração a ser feita reflete a dificuldade de como tornar a inclusão escolar algo exequível e plenamente realizável diante de tanta exclusão social com que a sociedade brasileira ainda se depara.

Com base nessas prerrogativas é que se situa todo o sistema educacional atual, com todos os seus aparatos legais e indicativos que regem a educação contemporânea. No entanto, permanecem muitas dúvidas e desconfortos quando se propõem discussões nessa temática, dentre essas discussões ainda perduram indagações da permanência ou não dos alunos com deficiência no ensino regular.

Em se tratando da primeira etapa da educação básica, que pouco difere das demais etapas, a matrícula das crianças com deficiência nas creches e CEIs ainda causa desconfortos

e insegurança por parte dos professores e, como relata Mendes (2010, p. 110), nos resultados de uma pesquisa realizada com professores da etapa da educação infantil,

[...] percebemos que há uma aceitação, pelo menos no âmbito do discurso, e que os relatos evidenciam que elas estão sensibilizadas para a questão. Os argumentos utilizados para justificar a opção baseiam-se nos dispositivos legais, que garantem o direito dessas crianças de acesso e permanência nas creches e nos aspectos éticos e humanistas. Entretanto, a aceitação parece vir acompanhada de uma atitude de resignação e conformismo a uma situação onde não se pode optar, mas que não é incondicional.

Essas atitudes de aceitação pela “falta de escolha” criam muitas vezes uma resistência entre os objetivos das ações pedagógicas propostas e as adaptações necessárias para o desenvolvimento de crianças com deficiência, uma vez que o próprio professor, às vezes, não motiva seu aprendizado e estimulação por não acreditar na atual proposta imposta pelos sistemas educacionais.

Porém discutir essas dificuldades de aceitação recai sobre a mesma ideia indicada no início desta pesquisa, nas quais imperam forte os padrões elencados para que a criança seja aceita em determinados meios ou não. A instituição educativa é um desses meios, que, por sua vez, tem, em suas ações, caráter fundamental para alimentar ou não a forma excludente de uma sociedade.

#### 2.4.1 A Criança Surda

Refere-se à criança surda com base no próprio Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b) que indica a nomenclatura a ser usada: “Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

A forma como a escolarização desses alunos deve ser realizada parece ainda não estar clara para as instituições e seus gestores, nem fundamentada no atendimento voltado para o respeito às diferenças linguísticas e culturais, na perspectiva do respeito às necessidades desses sujeitos surdos, mesmo com tão pouca idade e em mecanismos que proporcionem a valorização e aceitação deles na primeira etapa educacional, à qual se refere esta pesquisa.

As pesquisas têm demonstrado que, embora haja bases normativas que indicam para o atendimento pautado no desenvolvimento e promoção da aprendizagem significativa do aluno surdo, existem ainda desacertos e desconhecimento por parte desses professores e comunidade escolar, bem como conceitos e paradigmas que precisam ser desconstruídos. Por

outro lado, há que se considerar as condições materiais que envolvem esse processo: a presença de uma pedagogia que desconsidera a diferença, falta de recursos, formação de professores, entre outros problemas.

Isso se dá muitas vezes porque eles iniciam sua vida escolar em grande desvantagem, não com relação as suas potencialidades natas ou adquiridas, mas com relação a “não língua”, ou a falta de uma língua que lhe oferecerá caminhos para seu desenvolvimento, no mais vasto sentido da palavra.

Quadros (1998), discutindo sobre a aquisição da LIBRAS por crianças surdas, apresenta uma pesquisa feita por Bellugi e Petitto (1988) referente à aquisição da Língua de Sinais Americana (ASL) por crianças surdas americanas em que revela:

Os dados sugerem que a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, os dados apresentados sugerem que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas, sim na função linguística que a serve. [...] Esse processo ocorre em período análogo à aquisição de crianças ouvintes. (QUADROS, 1998, p. 78).

E, ainda, com relação à outra pesquisa semelhante, que:

Outro estudo realizado com surdos adultos que adquiriram a língua de sinais em diferentes fases da vida, [...] apresentou resultados que sugerem que realmente existe um período adequado para o aprendizado da língua. Ou seja, a aquisição da linguagem é muito melhor quando realizada o mais precocemente possível. (QUADROS, 1998, p. 79).

Tal pesquisa confere de maneira análoga com a pesquisa feita pela própria Quadros (1995) com crianças surdas brasileiras, a qual também demonstra a importância da aquisição precoce da língua para o pleno desenvolvimento nos aspectos cognitivos, emotivos e sociais.

O que se quer destacar, como as pesquisas apontam, é que para que essa aquisição aconteça de maneira efetiva e significativa, seria fundamental conceder o acesso à língua, seja por parte dos familiares (fluentes em LIBRAS) ou outro ambiente que proporcione essa interação, com isso as crianças poderiam estar no contexto bilíngue.

Um dos espaços propostos seria de educação infantil, mas desde que assegurada a esse aluno vivência efetivamente bilíngue e não somente a inserção no espaço educativo. Nesse sentido é que se relembram os profissionais destacados no primeiro capítulo, principalmente a pessoa surda inserida nesse contexto, no intuito de esclarecer que a interação com a língua não pode acontecer apenas em “momentos”, mas sim uma vivência em LIBRAS.

Essa diferenciação dos contextos vividos pelas crianças surdas e ouvintes precisa ser explicada, e exemplificada, para ter claro, ou pelo menos ideia, de como o atendimento das

crianças surdas na primeira etapa de vida é fundamental. A questão é destacada por Lacerda e Lodi (2010, p. 14):

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas, em geral, não têm possibilidade para esse/a desenvolvimento/aproximação. (LACERDA; LODI, 2010, p. 14).

Esse fator, citado pelas autoras, deve-se ao fato de que “[...] as crianças surdas são em grande maioria filhas de pais ouvintes” (LACERDA, 2009, p. 50). Assim, articular o trabalho nas creches e pré-escolas como o realizado pelos setores especializados de atendimento é, com certeza, oportuno.

Até mesmo nas brincadeiras infantis, no processo lúdico, crianças surdas estariam em desvantagem, não porque não brincam, mas porque brincam sem saber ao certo de que brincam, os significados das coisas que brincam (GOLDFELD, 2002).

Essas diferenças poderiam estar baseadas nas trocas comunicativas que são de relevante importância na formação de conceitos diversos, as quais as crianças ouvintes fazem com seus familiares, trocas essas que não são tão comuns com as crianças surdas, filhas de pais ouvintes. A criança ouvinte participa das conversas com e entre os pais e outros adultos, ela tem mais informações a respeito de tudo e tais informações criam outras possibilidades de significação, enquanto que as crianças surdas, com atraso na linguagem, provavelmente não têm.

As oportunidades de aprendizagem das quais desfrutam as crianças ouvintes devem contemplar as crianças surdas. Sobre esse assunto, Lacerda (2006, p. 181) declara:

Assim, para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental. A proposta de educação bilíngue para atender os alunos surdos, traz uma possibilidade singular, antes inimaginável no seu processo de alfabetização e letramento.

Se pensarmos em um ideal para a criança surda seria o desenvolvimento em língua de sinais compatível com o que a criança ouvinte tem da língua portuguesa. Todavia, na realidade isso raramente acontece, pois essas crianças chegam à escola sem o domínio da língua, cabendo ao intérprete “ensinar”<sup>21</sup> a elas a língua que é entendida como “sua” ao mesmo tempo em que essa criança e a classe onde está inserida são alfabetizadas na língua

---

<sup>21</sup>A filosofia bilíngue direciona a educação de surdos de forma que a criança surda adquirira a língua de sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas aprendida dentro de contextos significativos para ela (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

portuguesa. Tal situação, por si só, já coloca a criança surda incluída em desigualdade ou ainda uma possível desvantagem em suas condições de aprendizagem e, conseqüentemente, em seu processo de escolarização.

Goldfeld (2002, p. 57) ressalta que

A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é pelo diálogo e aquisição conceitual que ela pode-se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a Libras na adolescência ou na fase adulta, não possibilita a reversão total deste quadro.

Com base nessas afirmações, salienta-se a importância de a criança surda ter acesso e interação, ainda muito cedo, com a LIBRAS, pois é por meio dessa interação que acontecerão as trocas comunicativas. Para uma melhor compreensão sobre essa questão, poderia se reportar à criança ouvinte, pois esta, em processo de aquisição de sua primeira língua, desde muito pequena, encontra-se exposta a várias formas de “brincar com a língua”, por exemplo, as cantigas de roda, brincadeiras, musicalização infantil. Tudo em prol de uma interação da criança com a língua e dela com os demais utentes de uma mesma comunidade. Na maioria das vezes, isso não acontece com crianças surdas.

Para embasar essa afirmativa, a reflexão de Goldfeld (2002), que salienta as várias dificuldades na aprendizagem das crianças surdas brasileiras, dentre elas, a dificuldade de aquisição da língua de sinais. Isso ocorre por causa da falta de contato entre crianças surdas e seus pares, inibindo a capacidade das crianças surdas, que é análoga à das crianças ouvintes, de desenvolvimento apropriado da linguagem. Ainda nesse sentido, Moura, Vergamini e Campos (2008), ao analisarem o percurso de crianças surdas e ouvintes, relatam que quanto aos aspectos inatos, encontram-se em igualdade de circunstâncias, o que faltou às crianças surdas foi a oportunidade de aquisição de linguagem, o que pode vir a provocar um corte irremediável no desenvolvimento linguístico, e, como consequência deste, no social, e em alguns casos mais graves, pode afetar até mesmo o aspecto cognitivo de tais crianças.

Discutindo o desenvolvimento das crianças na primeira infância, Piaget (1967, p. 26) aponta que:

Com a linguagem, a criança descobre as riquezas insuspeitas de um mundo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fontes de atividades imprevistas e misteriosas. Mas agora esses mesmos seres revelam seus pensamentos e vontades, e este novo universo começa a se impor com sedução e prestígio incomparáveis.

Nesse sentido é que as crianças surdas que ficam separadas de uma comunicação efetiva, pela aquisição da língua de sinais, podem perder parte de seu desenvolvimento pleno, uma vez que a linguagem é fator indubitavelmente fundamental para o desenvolvimento das crianças como sujeitos sociais, políticos e afetivos.

Muitas vezes, por causa da não aquisição ou aquisição relativamente tardia da língua de sinais, as crianças surdas têm vivido sua escolarização de forma “pesada”, o que leva a consequências muito piores que uma reprovação. O que deve ser pensado de maneira mais incisiva é que, segundo Sacks (1998, p. 44),

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida (e ela pode ser fluente aos três anos de idade), tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita [...].

Para propor um pensamento mais incisivo quanto à urgência de direcionamentos para que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais, a que se refere à modalidade espontânea, tendo em vista que também de forma espontânea suas experiências são assimiladas visualmente.

Quadros (1998, p. 79-80), citando Rodrigues (1993) sobre a temática aqui proposta, sugere que se do ponto de vista biológico o aprendizado das línguas de sinais, assim como as orais, tem “[...] período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem; após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível); se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado.”

Entende-se haver uma latente necessidade de compreensão e esclarecimento sobre os alunos surdos incluídos, suas dificuldades e potencialidades, um conhecimento mais profundo sobre a surdez, principalmente na Educação Infantil, na qual se passa o começo da vida escolar/acadêmica, pois nessa etapa acontecem as primeiras experiências escolares e a base para as séries seguintes, que exigirão cada vez mais sua fluência em LIBRAS e outros conhecimentos.

O que se poderia pontuar é que talvez não seja a surdez em si a causadora dos grandes problemas que os surdos têm enfrentado (em destaque o baixo rendimento escolar), e sim as consequências da surdez, dentre essas “as dificuldades ou distorções da vida comunicativa desde o princípio” (SACKS, 1998, p. 72).

Para Skliar (2005, p. 27), crianças surdas diferem muito das crianças ouvintes, no processo da aquisição da linguagem, porque a estas são lhes dadas, naturalmente, condições em que àquelas são negadas e essa falta, ocasionada pela falta de troca de experiências

linguísticas, pode gerar outros desconfortos e dificuldades que levam a problemas incalculáveis, tanto no quesito aprendizado, como nos relacionais.

Entende-se que são necessários direcionamentos mais claros e efetivos no que se refere ao atendimento de crianças surdas na Educação Infantil. Não que o atendimento propriamente dito se refira à presença e permanência dessas crianças nas instituições de Educação Infantil, pois esta já está garantida e amparada pelas atuais legislações, mas sim um olhar sobre o acesso das crianças à LIBRAS, e, se possível, a um profissional surdo (fluyente em LIBRAS) no processo educacional.

Apesar de saber que a presença desse profissional tem um valor incalculável no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, também compreende que o número de pessoas surdas interessadas nessa demanda pode ser menor do que o necessário; nesse sentido não se pode ficar fadado à espera desses profissionais. Há de se trabalhar a formação atual para que como um reflexo de uma boa escolarização e socialização tais profissionais, surdos, cheguem aos espaços educativos.

É importante pontuar que, como apresenta o próprio Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b), deve-se questionar a atual formação dos professores que atuarão na etapa aqui elencada, uma vez que prevê também a inserção de professores bilíngues para a etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A presença desse profissional contribuirá também para essa troca linguística, que, por sua vez, resulta em um aprendizado mais significativo, em sua língua na modalidade mais espontânea, a língua de sinais.

Compactuando com as concepções de Lacerda (2006), há de se pensar em mudanças significativas quanto aos resultados de fracasso estabelecido sobre os surdos, favorecendo, para além do acesso ao ensino regular, mesmo ao da educação infantil, a possibilidade de uma escolarização com aprendizagens significativas.

Faria et al. (2011, p. 181) apontam que:

Embora seja importante e válida a defesa pela aquisição da Libras nos primeiros anos de vida, deve-se salientar que há muitos casos de surdos que não a adquirem em tempo ideal. Fernandes (2003) assevera que a criança deve aprender uma língua até 12 anos de idade, pois, após essa fase ela tem seu processo de aquisição da língua e seu desenvolvimento cognitivo comprometidos, uma vez que a língua tem papel fundamental nesse processo.

Nota-se a necessidade de uma reflexão sobre o atendimento feito às crianças surdas na etapa da educação infantil, uma vez que, como já apontado, precisam ser proporcionados meios para a aquisição da linguagem e constituição do pensamento por parte das crianças



surdas, sendo essas pautadas no sentido visual, já que os recursos sonoros estão reduzidos ou ausentes.

Ao se reportar a uma de suas observações sobre os surdos, Sacks (1998, p. 52) apresenta o caso de um menino surdo de 12 anos que não havia adquirido língua alguma até essa idade, muito embora outras crianças ouvintes já tinham o domínio da língua. “Não é que lhe faltasse uma mente; o que acontecia é que ele não estava *usando sua mente por completo*” (SACKS, 1998, p. 52, grifos do autor) e ainda que “[...] há muitos indícios de que a aquisição da língua assinala um desenvolvimento absoluto e qualitativo na natureza humana” (SACKS, 1998, p. 55).

Góes (1996), ao discutir a linguagem com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky, sugere que as experiências de linguagem nas relações sociais participam, desde cedo, ou desde sempre, da formação da criança. Assim: “[...] a linguagem participa da constituição do pensamento e repercute sobre as funções mentais, propiciando transformações na atenção, na memória, no raciocínio [...]” (GÓES, 1996, p. 32).

A mesma autora enfatiza que o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro. E que: “Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem” (GÓES, 1996, p. 38).

A maioria das crianças surdas ainda é matriculada nos primeiros anos do ensino fundamental sem ter domínio algum da LIBRAS e, em muitos casos, conhecimento da língua, por terem vivido os seus primeiros anos de vida sem ter tido o contato e interação com a língua. Esta, por sua vez, deveria acompanhá-las desde os primeiros meses de vida<sup>22</sup>. Em situação pior ou na mesma proporção a essa, são matriculadas na Educação Infantil, porém julgada sem importância alguma a interação com a LIBRAS por intermédio de profissionais surdos, instrutores de LIBRAS ou o convívio com outras crianças surdas.

---

<sup>22</sup>O contato com a língua de sinais, no caso das crianças nascidas surdas, deve iniciar nos primeiros meses de vida, uma vez que a aquisição dessa modalidade visuoespacial se assemelha à modalidade oral-auditiva e é por meio da interação com pessoas fluentes na língua que a adquire de forma espontânea (QUADROS, 1998).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS, MS

*[A língua de sinais], nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. (LONG, 1910).*

Desenvolver essas discussões sobre a realidade local, ou seja, contextualizar a etapa da educação infantil nas instituições públicas do município de Três Lagoas requer, a princípio, compreender a demanda atual da população três-lagoense.

Para isso, recorre-se aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e ao sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, no intuito de contribuir para a contextualização sobre o local onde ocorreu a pesquisa.

A Tabela 1 demonstra os resultados das pesquisas feitas pelo IBGE, tendo como base as duas últimas décadas. Ela contribui para que se conheça a evolução populacional da cidade, que acompanha de maneira similar à evolução do Estado, bem como a do Brasil.

TABELA 1 - Resultados do censo demográfico dos anos intercalados entre 1991 e 2010

Ano	Três Lagoas	Mato Grosso do Sul	Brasil
1991	68.162	1.780.373	146.825.475
1996	74.430	1.907.853	156.032.944
2000	79.059	2.078.001	169.799.170
2007	85.914	2.265.274	183.987.291
2010	101.791	2.449.024	190.755.799

Fonte: Adaptada a partir dados do IBGE (2013a, 2013b, 2013c, 2013d), com base em dados do Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007 e Censo Demográfico 2010.

A cidade passou de atividade econômica movida principalmente pela agropecuária para as novas propostas de indústria e agroindústria de diversos setores e exportação de produtos oriundos do setor agroindustrial<sup>23</sup>.

Os dados da Tabela 2 são referentes às matrículas na etapa da educação infantil em todo o Brasil de 2012 e 2013. Os números referem-se às instituições municipais e estaduais,

<sup>23</sup>Pesquisas apontam que o crescimento nessa região é decorrente de uma procura por bases naturais sustentáveis. Nesse cenário encaixa-se a região leste do Estado de Mato Grosso do Sul, onde está localizada a cidade de Três Lagoas (BUSCOLI; SOUZA, 2013).

porém, no município pesquisado, não há o oferecimento dessa etapa pelas instituições estaduais, somente municipais. O Censo Escolar aponta um quantitativo de 4.501 crianças na faixa etária entre zero e cinco anos matriculadas nas instituições públicas do município de Três Lagoas. Os números contribuem para compreender o geral, e depois, o local.

TABELA 2 - Indicativos de matrículas na etapa da Educação Infantil – ano-base de 2012 e 2013

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Brasil</b>	<b>Mato Grosso do Sul</b>	<b>Três Lagoas</b>
2012	Educação Infantil	5.155.408	79.177	4.150
2013	Educação Infantil	5.336.658	85.030	4.501

Fonte: Adaptada pela pesquisadora com base em dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP): Censo Educacional (apud IBGE, 2013a).

Ainda tendo como fonte o Censo Escolar do INEP, utilizou-se o quantitativo apresentado sobre a educação especial, os quais também se atentam à etapa inicial da educação básica, chegando ao resultado apresentado na Tabela 3.

TABELA 3 - Indicativos de matrículas na Educação Especial, alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos na etapa da Educação Infantil - ano-base de 2012 e 2013

<b>Ano</b>	<b>Etapa</b>	<b>Brasil</b>	<b>Mato Grosso do Sul</b>	<b>Três Lagoas</b>
2012	Educação Infantil	35.383	362	12
2013	Educação Infantil	37.791	423	11

Fonte: Adaptada pela pesquisadora com base em dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP): Censo Educacional (apud IBGE, 2013a).

Percebe-se um aumento nas matrículas no âmbito nacional e estadual, porém, no município, as matrículas diminuíram. Esse demonstrativo permite traçar um paralelo com o total de alunos matriculados na etapa da educação infantil. De acordo com o exposto na Tabela 2, encontram-se matriculadas 4.501 crianças nas instituições municipais de Três Lagoas, e destas, 11 são denominadas matrículas da modalidade da educação especial (Tabela 3), que poderiam ser em escolas ou classes especiais e alunos incluídos no ensino comum. Como no município pesquisado não há escolas ou classes especiais, esse quantitativo seria de crianças incluídas em CEIs ou em escolas que oferecem os dois últimos anos da etapa da educação infantil, denominados pré I e II.

Continuando o paralelo para contextualizar os dados quantitativos referentes ao município pesquisado, pontua-se que o Censo Demográfico de 2012 revela um número de 105.224 habitantes no município de Três Lagoas, e, em 2013, esse número subiu para 109.633 (IBGE, 2013b).

Percebe-se, por meio do levantamento, que os dados referentes à educação infantil são muito incipientes, quanto a um detalhamento mais preciso, conforme apresenta Silva, T., (2008), após pesquisas relacionadas ao atendimento de crianças de zero a seis anos:

[...] Observa-se uma carência de dados sistematizados sobre a atuação das esferas políticas-administrativas na participação dos serviços prestados à criança. Uma política para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. Para construir essa política, será preciso manter um amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis pelo atendimento das crianças de zero a seis anos. (SILVA, T., 2008, p. 148-149).

Nesse sentido, o elo com as práticas e ações desse atendimento fica por vezes camuflado ou ainda despercebido, impedindo o diálogo que possibilitará encontrar os pontos a mudar, ou até mesmo a novas concepções que forem surgindo, uma vez que, como apontado no capítulo anterior, o atendimento à infância organizada e pensada pela esfera educacional é algo bastante recente.

No intuito de conhecer a realidade da etapa da educação infantil no município de Três Lagoas, buscou-se os resultados totais das matrículas, posteriormente os resultados referentes aos números de matrículas de crianças com deficiência. Esse quantitativo foi encontrado nos sítios responsáveis em disponibilizar a divulgação dos dados colhidos no Censo. No entanto, obtiveram-se os números e quantitativos de todas as matrículas efetuadas nas instituições públicas de educação infantil do município. Uma vez que não existem no município instituições estaduais e federais que atendam à educação infantil, esse número reflete exatamente os sujeitos a serem investigados nesta pesquisa.

A Tabela 4 foi elaborada com as variantes do número de matrículas na educação infantil nos últimos quatro anos, cuja análise desses dados contribuirá para denotar a que segue esta pesquisa.

TABELA 4 - Número de matrícula dos últimos quatro anos, no município de Três Lagoas, MS, com a variante da dependência

Dependência	Ano-base		Ano-base		Ano-base		Ano-base	
	2010		2011		2012		2013	
	Creche	PE	Creche	PE	Creche	PE	Creche	PE
Federal	Não consta	Não consta	0	0	0	0	0	0
Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal	1.604	1.937	1.719	2.053	1.978	2.172	2.225	2.281
Privadas	269	565	319	617	423	680	278	719
<b>Total</b>	<b>1.873</b>	<b>2.502</b>	<b>2.038</b>	<b>2.670</b>	<b>2.401</b>	<b>2.852</b>	<b>2.503</b>	<b>3.000</b>

Fonte: INEP (2013).

Legenda: PE=Pré-Escola.

Destacam-se as matrículas feitas na dependência municipal (Tabela 5), por ser a fonte desta pesquisa, porém observa-se que, nos últimos quatro anos, as matrículas nas instituições privadas de ensino tiveram um aumento anual progressivo na creche e nas salas de pré-escola, porém, em 2013, nas creches, esse número teve queda.

Essas instituições privadas não fazem parte desta pesquisa, por compreender que o olhar deve estar, *a priori*, nas públicas, para a garantia do direito ao ensino público, seja em qualquer etapa, bem como o refletir na prática da inclusão escolar.

TABELA 5 - Número de matrículas na modalidade Educação Especial

Depen- dência	Educação Especial (número de matrículas nas escolas especiais, classes especiais e ensino comum)								Total
	Cre- che	Pré- escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Educa- ção Profis- sionaliz- ante nível técnico	EJA Fun- da- men- tal	EJA médio	
Estadual	0	0	53	64	10	1	10	3	141
Federal	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Municipal	3	8	93	11	0	0	0	0	115
Privada	24	9	292	1	0	2	0	0	328
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>438</b>	<b>76</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>586</b>

Fonte: INEP (2013).

Legenda: EJA=Educação de Jovens e Adultos.

Ressalta-se que a Tabela 4, com os números dos últimos quatro anos, foi elaborada para se ter uma ideia de realidade local. No entanto, os alunos que fazem parte desta pesquisa não estão nela computados, uma vez que no Censo Escolar aqueles com deficiência são contados separadamente, conforme a Tabela 5.

Na tentativa de aproximar as estimativas para os números específicos das pessoas surdas ou com algum tipo de deficiência auditiva, esta pesquisa traz os dados obtidos do IBGE (2014, p. 29), tendo como referência o ano de 2010<sup>24</sup>, de que aproximadamente 5,1% da população nacional tem algum tipo de deficiência auditiva.

<sup>24</sup>Utilizam-se os dados do ano de 2010 por serem do último censo demográfico detalhado, realizado pelo órgão responsável.

A pesquisa chegou aos números disponibilizados pelo IBGE (2014) de um quantitativo de 4.647 pessoas com o descritivo de deficiência auditiva, cujo número compreende os residentes, homens e mulheres no perímetro urbano e rural do município de Três Lagoas.

Os números referentes às matrículas efetuadas na etapa da educação infantil (tabela 5) no ano de 2013 são destacados salientando que não se trata apenas dos alunos incluídos, mas também daqueles que estão matriculados em escolas ou classes especiais.

Computando um total de 44 crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais matriculadas na etapa da educação infantil, sendo 27 nas creches e 17 na pré-escola, esses dados referem-se a todo o município, como apresenta a Tabela 5, e não apenas às instituições pesquisadas, que são as instituições municipais.

Outro ponto que chama a atenção é que a maior parte das crianças está matriculada nas instituições privadas<sup>25</sup>, denotando uma predominância das matrículas nessas dependências, indicando que essas crianças não estão, em sua maioria, sendo atendidas pelas redes públicas de ensino. E ainda, que, a cidade de Três Lagoas não conta com escolas especiais nas redes de ensino federal, estadual e municipal, e, com isso, o quantitativo aqui apresentado das matrículas, totalizando 44 alunos (Tabela 5), refere-se a alunos matriculados no ensino comum e ou a unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, que após verificação constatou-se que a mesma está organizada como instituição privada.

Contudo, segue-se a pesquisa partindo do pressuposto de que quanto antes as crianças com deficiência tiverem o direito de acesso à educação infantil, dentro dos objetivos a ela transpostos de etapa de desenvolvimento, mais possibilidades hão de se ter para trabalhar o seu desenvolvimento pleno e proveitoso. Ressalta-se que esse acesso não pode ser apenas à matrícula, mas a ações pautadas e pensadas em uma vertente de dar as oportunidades dantes tolhidas.

### **3.1. A Inclusão Escolar de Crianças Surdas no Município de Três Lagoas**

O levantamento empírico foi iniciado como forma exploratória, pois, a princípio, era preciso conhecer a realidade do município, saber se, nos espaços destinados à etapa da educação infantil, seriam encontradas essas crianças matriculadas, para então seguir com a pesquisa delineando os passos seguintes.

---

<sup>25</sup>O que para esta pesquisa não assegura que essas crianças estejam incluídas no ensino comum, pois, no quantitativo apresentado, não há um detalhamento onde as crianças estão, pois traz como variante “Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos”, conforme Tabela 8.

Optou-se por realizar uma pesquisa exploratória e descritiva, pois, conforme Gil (1991 apud SILVA, 2001), esse tipo de pesquisa visa a proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.

Lüdke e André (1986, p. 26) esclarecem que:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação, ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

Nesse sentido, Vianna (2003) explica que a observação, quando realizada em campo, por representar um trabalho intenso e, por vezes, prolongado, poderá levar a novas opções de coleta de informações no sentido de espaços de atuação. O autor explica que essa etapa deve ser realizada com cautela quanto à coerência dessas informações.

O primeiro contato foi realizado na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Três Lagoas e, em conversa com a pessoa responsável pelo Setor de Educação Especial, obtiveram-se os primeiros dados referentes à inclusão escolar nas instituições municipais destinadas à educação infantil.

Passou-se, então, ao levantamento dos CEIs que atendem o Berçário, Maternal I, II e III e Pré I e II, e as escolas que contam com a Pré-Escola I e II, obtendo um total de 14 CEIs e 15 escolas. Das instituições municipais que atendem as crianças de zero a cinco anos no município de Três Lagoas, há um total de 4.585 crianças matriculadas<sup>26</sup>, e destas, 1.587 estão em escolas que atendem Pré I e Pré II e 2.998, nos CEIs, que atendem desde o Berçário até o Pré II.

Uma observação importante a se destacar na pesquisa é que, após a análise desses números disponibilizados pela SEMED, os números constantes no *site* do INEP, referentes ao Censo Escolar, conforme as Tabelas 4 e 5, não são os mesmos. Essa variante pode ser por causa do período da coleta realizada por este estudo e da coleta de dados feita pelo órgão responsável pelo Censo Escolar.

Feito isso, iniciou-se a investigação sobre a presença ou ausência de crianças com deficiência matriculadas na etapa da educação infantil. Os números apresentados pela SEMED compreendiam um total de 15 alunos denominados “alunos da educação especial”, mas não seguiam informações de onde estariam esses alunos.

---

<sup>26</sup>Números fornecidos pela inspeção escolar do município em visita à Secretaria Municipal de Três Lagoas, MS.

Nesse momento, por se tratar do início da investigação, ainda não se tinham os números do Censo Escolar disponibilizados pelos órgãos responsáveis via *site* oficial. Por esse motivo, os dados iniciais foram fornecidos pela própria SEMED, no Setor de Inspeção Escolar, que indicou o número acima mencionado, 15 alunos matriculados em toda a educação básica, mas sem informar quais destes estariam na educação infantil.

A propósito, um fato intrigante surgiu após essa disponibilização no *site* do INEP (2013) do número de alunos e o mencionado pela Secretaria estar totalmente discrepante com o encontrado no Censo Escolar, conforme Tabela 5. Isto fez esta pesquisadora voltar ao órgão e entender em detalhes os números apresentados, porém, sem muitas explicações, informaram que o número “correto” seria mesmo o de 15 alunos matriculados na educação básica e não o apresentado pelo censo do INEP, um total de 115. Há que se questionar tamanha disparidade entre os números apresentados pelo INEP e a SEMED, uma vez que podem demonstrar a fragilidade de tais dados.

### 3.1.1 Os Alunos Matriculados

Nessas primeiras visitas à Secretaria Municipal de Educação, no setor de Educação Especial, obteve-se a sinalização, por parte da pessoa responsável, sobre a localização dos alunos com deficiência matriculados nos espaços educativos na etapa de interesse desta pesquisa.

A informação foi de que existiam três crianças que estariam matriculadas e frequentando a etapa da educação infantil nas instituições municipais - outro dado que não corresponde com o divulgado pelo Censo, conforme números apresentados na Tabela 5. Mas como se tratava do início da pesquisa e ainda não tinham esses dados, pouco se questionou sobre os números, exceto pelo incômodo que, por vezes, remetiam em não saber onde então essas crianças estariam.

De posse desses dados, por meio do contato com o setor responsável foram obtidos mais detalhes sobre essas crianças e suas especificidades referentes às deficiências. Com base nessas informações chegou-se ao quantitativo de três alunos assim distribuídos: duas crianças em um CEI, matriculados no Maternal II, uma dessas diagnosticada com surdez profunda e a outra ainda sem um diagnóstico exato, mas com indicativos de transtorno global do desenvolvimento<sup>27</sup>. A terceira criança também tem surdez profunda e encontra-se matriculada em uma escola que atende a educação infantil, na sala do Pré I.

---

<sup>27</sup> Informações também apresentadas pelo setor responsável, sem ter-se a precisão do que levaria a esse diagnóstico, por esse motivo se optou em investigar somente as crianças surdas.



Diante disso, os sujeitos eleitos para investigação foram as duas crianças surdas, sendo denominadas como A1- a criança com três anos de idade, matriculada no CEI- e A2- a criança com 5 anos de idade, matriculada na escola.

Essa busca geral foi realizada sem delimitar apenas os alunos surdos incluídos no ensino comum, porque, antes de tudo, era necessário conhecer a realidade local, fazer a relação dos números disponibilizados pelo INEP, com aquilo que se iria ter de mais preciso: o contato efetivo com as instituições de ensino e seus atores.

O setor de educação especial informou que para o aluno A2, foi contratada uma intérprete, com a qual também efetuou-se a entrevista focalizada, no intuito de investigar a relação do aluno com a língua de sinais e o seu atendimento na escola pelo olhar da TILS, tendo como norte que esse profissional tem importante função em todo o processo.

Salienta-se, como aponta Lacerda (2009, p. 33), que, no caso dos intérpretes educacionais, existem algumas diferenciações com relação à tradução e interpretação em outros segmentos. Nesse sentido,

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

O outro aluno matriculado no CEI, denominado A1, não possui esse profissional para seu apoio. No entanto, foi contratada uma estagiária como auxiliar da professora, que fica responsável em ajudar a criança nas atividades, mas ela não é fluente em LIBRAS. A informação fornecida pela responsável na SEMED é que seguiriam o ano com a contratação de um TILS, fato esse que aponta contradições com o previsto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b). O referido Decreto não proíbe a contratação do intérprete, mas prevê, entre outros direcionamentos, o professor bilíngue para a etapa da Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental e não o TILS, conforme o artigo 22, inciso I, as instituições devem ser planejadas de forma que assegure: “escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005b).

No entanto, um dos fatores que torna difícil essa contratação se dá pelo fato de termos poucos profissionais habilitados neste quesito bilíngüe<sup>28</sup>, uma vez que, como já apontado, algumas horas-aula da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores não são suficientes para formar esse profissional.

---

<sup>28</sup> Compreende-se por professor bilíngue o professor que seja fluente nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa.

Cabe pontuar que essa é uma das estratégias apontadas no relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, já citado no primeiro capítulo desta pesquisa, destacando que sobre a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos surdos o documento indica.

Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior. (BRASIL, 2014, p. 17)

Segundo os depoimentos, tanto da SEMED quanto da coordenadora do CEI, A1 teve seu diagnóstico somente após entrar no CEI, pois, até essa idade, a família não havia percebido a surdez. Ao chegar à instituição, um dos professores percebeu e solicitou a investigação, constatando então, por exames médicos, que a criança era surda, e estava dentro do quadro de surdez profunda. A esse aluno foi designada uma estagiária, para ficar à disposição total e integral, no entanto, ela não é fluente em LIBRAS.

Para buscar elementos que indicassem como vem ocorrendo o atendimento às crianças surdas menores de cinco anos na educação infantil e no intento de atingir os objetivos da pesquisa, iniciou-se o período de visitas às instituições para a coleta de dados, totalizando seis visitas ao CEI e sete à escola para análise documental, entrevistas e conversas com os profissionais selecionados para participarem desta investigação.

Na tentativa de investigar o contexto a ser pesquisado, continuou-se com a pesquisa para conhecer os espaços, seus adjacentes físicos e os sujeitos envolvidos, proporcionando um olhar mais aproximado dos acontecimentos.

As duas instituições estão localizadas em bairros periféricos, distantes da região central, e o CEI, onde se encontra matriculado A1, fica a leste da cidade, em um bairro relativamente novo. No entorno da instituição, há construções novas de porte mediano, com alguns comércios próximos ao CEI. O prédio é bem-localizado no bairro, tendo sua fachada em uma rua pavimentada. Nesse CEI encontram-se matriculados 212 alunos, sendo distribuídos em nove salas de aula, não atendendo apenas as crianças em idade de Pré II, que se refere ao último período da educação infantil. A instituição atende nos turnos matutino e vespertino.

O aluno está matriculado em uma sala com 13 alunos, tendo como profissionais envolvidos, nessa sala, a professora regente, o professor de Educação Física, outra professora

de Artes e ainda duas estagiárias, uma disponível somente para os cuidados com o aluno surdo.

A outra criança, A2, está matriculada na sala de Pré I de uma escola que atende da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental. Está situada em um bairro antigo e a parte de infraestrutura é bem precária. No bairro, poucas ruas são pavimentadas e as moradias são bem simplórias. A escola<sup>29</sup> possui uma demanda de 534 alunos matriculados, sendo 131 na etapa da educação infantil. A sala em que o aluno surdo está inserido possui um total de 16 alunos matriculados, no período matutino.

Dentre os dados pesquisados estão fontes documentais das instituições, das quais dois projetos políticos-pedagógicos e o caderno de planejamento anual da professora da escola, P2, pois a professora do CEI não forneceu os planos de aula ou projetos desenvolvidos por ela com a turma.

Em seguida foram realizadas entrevistas focalizadas, com o objetivo de identificar como é o atendimento das crianças surdas, as dificuldades apresentadas pelos profissionais envolvidos, as concepções sobre as discussões da inclusão escolar desses alunos, o conhecimento que os profissionais possuem a respeito das LIBRAS no processo educativo.

Para a realização desta pesquisa, foram elencados cinco sujeitos que participaram das entrevistas que foram feitas de maneira individual e transcritas posteriormente para uma análise mais detalhada das informações, os profissionais selecionados são aqueles que estão diretamente ligados à interação educacional das crianças matriculadas, sendo esses profissionais assim organizados: a professora da turma do Maternal II do Centro de Educação Infantil, sala onde se encontra matriculado um aluno surdo, denominada P1, e ainda com a coordenadora pedagógica do CEI, identificada como C1.

Na segunda instituição, na escola, foram entrevistadas a professora do Pré I, denominada P2, escola em que se encontra matriculada a criança surda, caracterizada como A2; a respectiva coordenadora da etapa da educação infantil dessa mesma instituição, a C2, e a tradutora-intérprete de LIBRAS que atendia esse mesmo aluno.

No CEI, primeira instituição aqui citada, não há no quadro de profissionais envolvidos um tradutor-intérprete de LIBRAS, porém, conforme relato da professora e coordenadora, há sim uma atendente destinada para ajudar nos cuidados e atividades com o referido aluno, mas esta não conhece a língua de sinais tampouco foi designada para a função de tradutor-

---

<sup>29</sup>Durante o período das análises dos dados obtidos na escola, bem como das entrevistas, ocorreu um fato lamentável, o prédio da escola foi incendiado, por motivos que ainda estão sendo investigados, e a maioria dos documentos e materiais foram destruídos. Desde então, a escola funciona em outro prédio alugado pela prefeitura da cidade.

intérprete e sim de auxiliar da professora. Por esse motivo, não se realizou a entrevista com essa profissional.

Na tentativa de pensar de que profissionais se está falando e elucidar alguns aspectos importantes das professoras pesquisadas, elaborou-se, dentro da proposta investigativa, o perfil delas, o que contribuirá para uma melhor compreensão de sua formação docente e tempo de atuação na etapa da Educação Infantil.

A professora P2 atua nessa etapa da educação básica há cerca de 15 anos e sua formação superior foi em Licenciatura em História e especialização para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Quando inquerida a respeito de sua formação no âmbito da proposta de inclusão escolar e até mesmo da LIBRAS, se houve o acesso a essa língua em sua formação, ela enfatizou:

Na minha formação não, mas na secretaria tinha cursos...assim de conhecimento continuado, tinha vários cursos, assim, geralmente a gente, acha que nunca vai precisar, nunca vai... mas, chega uma hora que você tem que aprender, não tem escolha. E as próprias crianças, elas te ajudam, porque eles aprendem mais rápido do que você, né... eles começam a linguagem de sinais com os coleguinhas, com um deficiente auditivo né ? é assim que fala? eu aprendi com eles, com os alunos, eles que me ensinaram, eu aprendi com eles. (ENTREVISTADA: P2).

Já a professora P1, sobre sua formação, relata: “Eu fiz magistério, fiz Letras, fiz Pedagogia e fiz psicopedagogia, é uma especialização de psicopedagogia”. Ela destacou que é o primeiro ano dela atuando nessa etapa, e que, “Na educação infantil, para falar a verdade, eu estou iniciando agora, mas eu estou no ensino fundamental há 22 anos. Sempre trabalhando assim com alfabetização, eu pego sempre o primeiro ano que é alfabetização, as séries iniciais” (ENTREVISTADA: P1).

A análise dos dados coletados permite uma melhor aproximação com o objeto em si, e a metodologia utilizada concerne, de acordo com Minayo (2008, p. 22), às “[...] concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Nesse sentido, compreende-se que tão importante quanto à escolha dos instrumentos de pesquisa, é a escolha das concepções teóricas sobre o problema perquirido.

Para iniciar uma compreensão de como ocorre o processo de inclusão escolar desses alunos e seus desdobramentos nas respectivas instituições foram traçados os passos seguintes desta pesquisa, ressaltando que se partiu do pressuposto de uma escolarização pautada nos regimentos legais, oriunda de uma proposta educacional direcionada e pensada para esses alunos surdos.

### 3.2 Práticas Escolares e a Proposta de Inclusão Escolar de Alunos Surdos

Por meio da análise do projeto político-pedagógico (PPP) das duas instituições e dos documentos pertinentes ao planejamento educacional, planos de aula desenvolvidos pelas professoras e dos relatos delas, das coordenadoras pedagógicas e da intérprete, que atua no Pré I com o A2, é que se delimitaram as discussões com os referenciais teóricos e bibliografia estudada, o que permitiu apontar alguns pontos a serem destacados nesta pesquisa.

Para tanto, a análise de todo o material coletado foi sistematizada, para que o diálogo com o objeto explorado permitisse a contextualização do processo de inclusão escolar dessa etapa da educação básica no contexto local, considerando as orientações da política educacional em curso, no bojo das relações mais amplas desencadeadas na sociedade capitalista em seu estágio atual. Buscou-se analisar como são constituídos alguns condicionantes no processo de inclusão escolar de crianças surdas, na etapa inicial da educação básica.

Para isso, realizou-se, entre outros procedimentos, um estudo dos documentos que regem as ações pedagógicas dos professores de cada uma das instituições - os PPPs. Essa investigação permitiu pontuar como esses alunos são vistos e como a organização do trabalho pedagógico é delineada pelos documentos elaborados e pensados pela escola e pelo CEI. Ambos os documentos apontam, como sendo um dos princípios norteadores das ações, o respeito e o reconhecimento da diversidade humana. Destaca-se que no caso dos alunos surdos, o que pode assegurar sua inclusão de fato é o reconhecimento da diversidade linguística.

O estudo sistemático dos documentos que norteiam e direcionam as ações permitiu conhecer o mote de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas, e, por consequência a esse estudo, detectar alguns pontos que não corroboram com a atual proposta que orienta a inclusão escolar de alunos com deficiência, especificamente os alunos surdos.

A análise dos documentos do CEI forneceu algumas informações que cabe aqui apresentar: uma delas está descrita no item 4.1 do documento que traça um dos eixos principais do trabalho na Educação Infantil, “4.1- Identidade e autonomia - construção da identidade e da autonomia”. Esse eixo remete a pensar do que exatamente se fala quando se mencionam identidade e autonomia. No caso das crianças surdas, como essa autonomia e essa identidade são trabalhadas com o aluno que é, ou será, usuário de outra língua que não a usada pela maioria das crianças ouvintes (TRÊS LAGOAS, 2012).

Nesse sentido, são importantes as reflexões de Faria et al. (2011, p. 193):

A valorização da cultura ouvinte provoca um desconhecimento e desinteresse pelas angústias dos surdos quanto ao seu saber e a sua capacidade de aprender. O atraso escolar é uma realidade provocada pela falta de compreensão dos conteúdos. As pessoas que lidam diretamente com o surdo, tais como: os familiares e os professores, por décadas, desconhecem as especificidades próprias da comunidade. Diante do exposto, surge um questionamento quanto à capacidade intelectual dos surdos. Ora, se o desenvolvimento cognitivo está atrelado à valorização da interação social entre sujeitos, com certeza ao surdo foi negado esse direito por décadas no nosso país.

Ainda referente à análise do PPP do CEI, ressalta-se uma observação feita no item 5 desse documento, que trata dos objetivos por faixa etária, no documento consta como um dos objetivos traçados para a idade do Maternal II, faixa etária em que a criança surda está matriculada, “Desenvolver a linguagem oral incentivando-as a contar histórias e estimular a conversa [...]”. Dentro desses objetivos, nada aponta à possível presença de crianças surdas, que, por razões de sua deficiência, poderá não desenvolver a “linguagem oral” (TRÊS LAGOAS, 2012).

No mesmo documento, encontram-se denominados como plano de ação, alguns indicativos relacionados à educação inclusiva, dentre eles, promover palestras para os profissionais, estudos com as famílias e para melhorar o envolvimento com os alunos inclusos no CEI.

Com relação à importância de se estabelecer um diálogo contínuo entre a organização das ações em sala e o PPP, Veiga (2002, p. 14) relata que “[...] é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...]”

Já com relação à escola, em que o aluno A2 era atendido na educação infantil, o estudo do PPP demonstrou que há referência às crianças com deficiência, uma vez que se estabelecem indicativos de ações diferenciadas no caso de inclusão escolar de alunos com deficiência, deixando claro que incluir não se trata apenas da presença, mas de proporcionar o aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência, segundo as necessidades específicas delas.

Essa investigação permitiu, a princípio, comungar com o que Mendes (2010) aponta sobre a inclusão escolar nas creches. Nesse caso, refere-se às crianças com deficiência de zero a três anos, que tiveram sempre seus direcionamentos para um atendimento separado das que possuíam um desenvolvimento típico. “[...] Na perspectiva da educação inclusiva, o desafio atual na educação infantil consiste em tornar os programas regulares de atenção à criança inclusivos para aquelas que apresentem necessidades educacionais especiais [...]” (MENDES, 2010, p. 50).

Com relação ao planejamento das atividades, o CEI prevê em seu PPP que as ações devam ser concretizadas pelos seguintes eixos de trabalho: Linguagens – Raciocínio Lógico-Matemático – Conhecimento de Mundo – Formação Pessoal e Social – Movimento – Sensibilidade Artística. Esses, por sua vez, constituem a base da construção desse planejamento (TRÊS LAGOAS, 2012).

A escola pesquisada apresenta, em seu PPP, um discurso mais acentuado no quesito sobre o respeito às diversidades. Esse documento traz indicativos importantes, descritos no histórico da escola, que merecem ser destacados:

O ritmo acelerado das transformações vividas pela sociedade no final do século passado atinge também a Educação que, como as demais ciências, evoluiu. A idéia que se tinha de criança, de conhecimento, de escola, de métodos de trabalho, de ensino [...] tudo evoluiu, acompanhando o ritmo da vida que é puro movimento. Nesta perspectiva, as práticas educacionais, além de exigirem ações adequadas às necessidades educativas e aos cuidados específicos referentes à faixa etária da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, pressupõem ainda o desenvolvimento de práticas de qualidade, que permitam a inserção equitativa e participativa dessas crianças no universo social, cultural, econômico e político da realidade brasileira. Em consonância com a lei e comprometida com a oferta de um serviço de qualidade, a Escola Flausina de Assunção Marinho adapta-se à faixa etária que atende com relação aos espaços, as práticas educativas e atendimento das necessidades básicas adequados às crianças. (TRÊS LAGOAS, 2010, p. 3).

E ainda, “Concebe a inclusão escolar não como um modo de educar todos igualmente, mas como uma forma de garantir que cada um aprenda, resguardando sua singularidade” (TRÊS LAGOAS, 2010, p. 6).

Apesar de a escola compreender essa singularidade latente, a falta de conhecimento e de como melhor fazer, nos casos desta pesquisa, demonstrados na entrevista com a professora da sala, que será tratado a seguir, remetem ao pensamento destacado por Oliveira (2008, p. 163),

Se, por um lado, essas posições favoráveis à inclusão de crianças com deficiência na classe do ensino regular representam um avanço em termos do acesso à educação dessa parcela da população de alunos, por outro, vários autores têm apontado em seus estudos que, principalmente nas escolas públicas, têm sido desenvolvidas práticas pedagógicas que não favorecem o êxito escolar de muitos alunos.

Dois fatos ocorridos durante a presença desta pesquisadora nas instituições pesquisadas, que avolumaram as inquietações no que tange à acessibilidade e educação das pessoas surdas e que não estão detalhadas nesta pesquisa como entrevista ou registro, advieram em duas situações distintas: a primeira, na escola, quando a professora da sala de recursos multifuncionais disse sobre as dificuldades do trabalho na Sala de AEE com os alunos surdos do ensino fundamental, no quesito de não terem material apropriado para as

atividades desenvolvidas. Mas o fato curioso é que a referida professora inquiriu sobre se haveria na cidade cursos de LIBRAS, oferecidos pela pesquisadora, pois ela não tinha domínio da língua. Quando questionada como seria o trabalho nas salas de AEE, se havia um intérprete para o auxílio na comunicação, ela falou que não.

Fato esse que trouxe ainda mais inquietação, pois a professora designada para o auxílio no contraturno, na sala destinada ao atendimento especializado, não domina a língua supostamente utilizada pelo aluno em questão. Ela informou que a sala possui cinco alunos surdos do ensino fundamental que são atendidos no contraturno.

A segunda situação ocorreu no CEI, após o término da entrevista com a coordenadora, esta fez uma solicitação, pedindo se seria possível comparecer ao CEI em um dia e horário já marcados antecipadamente para que fosse realizado um trabalho de interpretação das apresentações em uma atividade comemorativa para a mãe de uma das crianças matriculadas no CEI, pois esta era surda e não havia profissionais que pudessem fazer tal trabalho, que fossem fluentes em LIBRAS.

Após o aceite do pedido, por esta pesquisadora, foi questionado como aconteciam as reuniões com os pais, outras festividades, situações semelhantes, como o CEI se organizava perante essa situação de interação linguística com a mãe. A coordenadora então explicou que não há nenhum tipo de suporte nesses casos e que eles acabam não tendo como ter um diálogo ou até mesmo uma interação mais efetiva.

Os dois acontecimentos estão registrados nesta pesquisa apenas para retratar um pouco do ocorrido, pois o enfoque aqui está no atendimento na etapa da educação infantil. No entanto, permite embasar que o despreparo é quase que geral, e, por vezes, muda somente a etapa, mas os acontecimentos são muito parecidos.

Um dos pontos que esta pesquisa tenta abordar é sobre a importância de se caminhar para um comprometimento legítimo desde a etapa considerada como base, como início, e que a falta desse comprometimento acarretará consequências que poderão perdurar pelos próximos anos de escolarização.

Nesse sentido, Marques (2000 apud CARNEIRO; ZANIOLO, 2012, p. 127) ressalta:

Por todos os caminhos que se possa trilhar na educação, é indiscutível a importância exercida pela Educação Infantil no desenvolvimento global do ser humano, tenha ele ou não, uma deficiência. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

Com base no exposto se enfatiza a importância do olhar dos professores e de todo o corpo pedagógico envolvido nessa primeira etapa como uma possibilidade maior de



atividades pensadas no desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Para tanto, essas estratégias devem ser asseguradas nos norteadores pedagógicos que, por sua vez, têm imbricado fortemente aspectos políticos em seu contexto pedagógico.

Outra questão a ser apresentada é que o trabalho coletivo contribui para as formulações e execuções do que se pretende, da intencionalidade real das ações pedagógicas. Dessa forma, Kramer (2011, p. 81, grifos da autora) assevera que:

Do ponto de vista da *dimensão política*, do projeto político pedagógico, o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo, é resultado. Precisamos do trabalho coletivo para construir e consolidar o projeto político-pedagógico, mas um projeto político-pedagógico sério, competente, resulta no fortalecimento do trabalho coletivo.

Destaca-se que não há como se pensar em uma intencionalidade pedagógica que não ultrapasse as questões de ensino e culmine com ações extremamente políticas, as quais são estabelecidas nos planejamentos das ações. Com base nessas afirmativas é que a análise dos planejamentos e projetos desenvolvidos na escola investigada e CEI podem estabelecer um elo com essa intencionalidade no ato de ensinar.

Tanto o CEI quanto a escola não asseguram em seus PPPs indicativos para o atendimento educacional especializado das crianças menores, matriculadas na educação infantil. No caso da escola, esta contém uma sala de recursos multifuncionais, mas não é citada no projeto político-pedagógico.

Foi disponibilizado pela escola, para análise e contribuição da pesquisa, um projeto desenvolvido pela etapa da educação infantil em conjunto com professores e alunos do ensino fundamental, com o título *Libras em Difusão*, que teve como objetivo o esclarecimento e a interação da LIBRAS com toda a comunidade escolar e, ainda, o intercâmbio entre os alunos surdos e ouvintes.

O projeto foi desenvolvido no início do segundo semestre de 2013 e teve a duração de cinco dias letivos, e contou com a participação de professores e intérpretes<sup>30</sup> da escola pesquisada.

Especificamente para a educação infantil, há as seguintes ações a serem trabalhadas com as crianças nesse projeto:

- Orientá-los sobre, expressão facial, corporal.
- Cineminha em libras com áudio em português Filme: Branca de Neve e os Sete Anões

---

<sup>30</sup>A escola possui mais duas intérpretes contratadas para o trabalho com dois outros alunos matriculados no ensino fundamental. O projeto foi elaborado pelas três intérpretes da escola e teve culminância com mais uma escola municipal, que também possui alunos surdos matriculados.

- Propor brincadeiras:
- Estoure o Balão
- Descrição: Estourar o balão e sinalizar a letra do alfabeto ou numeral encontrada dentro do mesmo seja palavras, formas geométricas, números entre outros. (TRÊS LAGOAS, 2013, p. 04).

Uma iniciativa importantíssima para o acolhimento dos alunos surdos, contudo, o projeto foi uma proposta das intérpretes e não das professoras, com interesse em difundir e esclarecer algumas questões sobre a LIBRAS e os utentes dessa língua.

Tal iniciativa contribui para o processo de inclusão escolar desses alunos. No entanto, quando se observam os planejamentos disponibilizados pela professora da escola<sup>31</sup>, constata-se que em nenhum dos planos de aula quinzenais há indicativos ou menção sobre a criança surda matriculada, atividades que envolvessem a língua de sinais ou afins, exceto na semana que culminou o projeto desenvolvido pelas intérpretes da instituição, citado anteriormente.

Atitudes como essas, idealizadas pelas intérpretes da escola, contribuem para o processo de inclusão escolar de alunos surdos, como destaca Lima (2012, 308):

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser vista como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação.

Um dos fatores que podem estar diretamente relacionados às ações dos professores e demais envolvidos no processo de escolarização deve-se à seguinte questão, apontada por Capellini (2011, p. 129): “[...] muitos professores podem não estar preparados para enfrentar a diversidade na sala de aula, pois nossa formação foi voltada para o aluno ‘ideal’. As escolas não são estruturadas para atender à diversidade, pois, historicamente, ensinou a ‘alguns’ e de uma forma única.” Romper com essa lógica significa projetar um outro projeto de educação que se preocupe com a formação e qualificação de professores e com práticas menos segregativas cristalizadas no interior das escolas.

Para continuação desta pesquisa, e como somatória às análises documentais, prosseguiu-se com as análises das entrevistas focalizadas e semiabertas com os professores, coordenadores pedagógicos dos alunos em questão e intérpretes de LIBRAS. Para tanto, elaborou-se um roteiro de entrevistas que nortearam a investigação, além de contribuir com a precisão das informações.

---

<sup>31</sup>A professora P2 disponibilizou para registro da pesquisa seu caderno de planejamento das aulas, que é feito quinzenalmente e avaliado pela coordenação pedagógica.

O roteiro destinado às duas professoras foi constituído com o objetivo de contribuir com a análise do processo de inclusão escolar de alunos surdos matriculados na etapa da educação infantil, e, para isso, definiu-se nas seguintes temáticas:

- a) Sobre a formação das professoras, quanto tempo de atuação na educação infantil, sua relação com o aluno em questão. A interação entre professor-aluno, quanto ao conhecimento da LIBRAS pela professora;
- b) Como é constituído o planejamento das aulas, nesses planejamentos existe o auxílio e interação do intérprete de LIBRAS, os conteúdos trabalhados são assimilados pelos alunos surdos. Os limites e possibilidades na educação de surdos na perspectiva inclusiva;
- c) Existe a estimulação, essencial, no caso da criança pequena com surdez;
- d) A existência do apoio do atendimento educacional especializado e como este é organizado/desenvolvido na etapa da educação infantil.

No caso dos coordenadores pedagógicos, foi desenvolvido o seguinte roteiro de entrevista semiaberta:

- a) Quais são os apoios pedagógicos para a concretização do trabalho didático efetivado pelos professores, considerando a inclusão escolar da criança surda;
- b) Como são oferecidos os recursos didáticos para o desenvolvimento desses alunos e se os materiais disponibilizados contêm abordagens na LIBRAS;
- c) Sobre o apoio pedagógico, na elaboração das atividades diferenciadas, pensadas a partir das necessidades das crianças surdas.

O terceiro grupo entrevistado é o dos tradutores-intérpretes de LIBRAS, profissionais que estabelecem um apoio contínuo às professoras e têm a função de mediar a comunicação entre os alunos e os profissionais envolvidos. No caso desta pesquisa, tinha somente uma pessoa com essa função alocada na escola. Para esta entrevista, foi elaborado um roteiro que permitiu obter informações sobre as crianças e o acesso à LIBRAS, como segue:

- a) As crianças e a interação com a língua antes de chegarem à instituição, se estas já dominavam a língua de sinais, e posterior à chegada à escola-CEI, como acontece;
- b) A relação da função desempenhada pelo intérprete e as ações pedagógicas das professoras, o que contribui nessa organização do trabalho didático;
- c) A interação entre as outras crianças ouvintes e o processo de desenvolvimento das crianças.

A análise desses pontos destacados como norteadores da entrevista focalizada para os três grupos permitirá dimensionar a proposta de inclusão escolar de crianças surdas no ensino comum, desde a educação infantil.

As entrevistas aconteceram em momentos distintos, porém respeitando o mesmo tempo disponibilizado a cada componente dos grupos, para que a coleta de dados acontecesse de maneira pontual, com o intuito de dimensionar alguns aspectos do trabalho didático abordado pelas professoras que possuem crianças surdas em suas salas.

A respeito de entrevista, Gil (1999, p. 117 apud NERES, 2010, p.82) destaca:

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

Com base no exposto, compreende-se a entrevista como um instrumento de busca das informações pretendidas. Para a construção da pesquisa em questão, os dados obtidos permitiram uma análise da realidade vivenciada pelos elementos investigados.

Após a realização das entrevistas focalizadas, dedicou-se às análises delas, que permitiram, por meio das informações coletadas e sistematizadas, contemplar parte do vivido pelos professores e alguns agentes da comunidade escolar entrevistados. Bem se sabe que para se obter uma descrição mais aguçada da realidade vivenciada no espaço educativo, é preciso de mais tempo de observação e análise, o que não se contemplou nesta pesquisa.

Buscou-se destacar a fala dos profissionais que estão inteiramente ligados com esse processo de desenvolvimento, ensino e aprendizagem e inclusão escolar das crianças com surdez inseridas nas salas de aula de ensino comum na Educação Infantil, por entender que isso permite uma melhor compreensão de alguns pontos antes apresentados nos aportes teóricos desta pesquisa, o que, por sua vez, contribuirá para as futuras discussões sobre o tema.

Apesar de a entrevista ser parte integrante desta pesquisa e trazer, de certa forma, evidências sobre o pensamento dos profissionais envolvidos, principalmente as professoras, concorda-se com a afirmação de Mendes (2010, p. 145) quando destaca que:

O discurso das educadoras sobre a questão da inclusão escolar, em entrevistas, nem sempre corresponde ao que elas realmente pensam, ou mesmo a forma como elas agem quando alguma criança identificada como especial ingressa em suas turmas. Evidências dessa incoerência não significam, entretanto, que as educadoras sejam mal intencionadas ou incompetentes, mas sim, que podem haver falhas na formação.

Contudo, a transcrição das entrevistas permitiu analisar, de certa forma, as concepções, por parte dos profissionais citados, do processo de inclusão escolar de crianças surdas no ensino comum, especificamente na etapa inicial do ensino básico.

Outro aspecto a ser discutido, por meio dos relatos das entrevistas, refere-se à identificação de como tem acontecido o direcionamento a esses profissionais, perante as situações de “inclusão” de crianças surdas, e ainda refletir sobre a formação deles.

O fato de estarem matriculadas na referida etapa escolar apenas duas crianças surdas permite enfatizar que não poderia aqui discutir ou apontar uma proposta educacional baseada em uma interação linguística, uma vez que essa interação aconteceria pelo encontro entre os “pares”, o que, por sua vez, não ocorreria em nenhuma das instituições pesquisadas, pois havia apenas uma criança matriculada no CEI e uma criança na etapa da educação infantil na escola.

As arguições de ambas as professoras enfatizando não estarem preparadas para atenderem os alunos “incluídos” e falas de descontentamento, não com a presença, mas com a maneira como tudo acontece, são percebidas nas duas entrevistas, como seguem nas descrições apresentadas nos parágrafos que se seguem.

Dorziat, Araújo e Soares (2011), ao discutirem uma pesquisa realizada com professores que tinham alunos surdos matriculados em suas salas de aula do ensino comum, destacam que “A maioria desses professores deixam transparecer certa insatisfação face a esse novo processo. Essa insatisfação surge, principalmente, devido à falta de capacitação específica, o que é necessário para possibilitá-los a incluir os alunos surdos de modo eficaz [...]” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 52).

Tal insatisfação não é algo único e exclusivo da educação de surdos, mas sim uma insatisfação com as formas e processos mal-pensados e, por consequência, mal-elaborados quando se referem à inclusão escolar de maneira geral.

Mendes (2010, p. 62) destaca:

Considerando que se encontra legalmente estabelecido o direito dos alunos com necessidades especiais de ingressar nas turmas comuns, inclusive nas creches, seria preciso, portanto, preparar o educador para recebê-los, e esse preparo deveria estar sendo sistematizado nos cursos regulares de formação. Entretanto, a recenticidade das ideias, tanto da proposta de inclusão escolar quanto a ideia das creches fazerem parte do sistema educacional, ainda não permitiu que fosse produzido o conhecimento necessário para se saber como deve ser a formação dos educadores de creches.

Com relação à língua de sinais e à criança surda, a professora P1 explana que ela nem a atendente têm conhecimento da língua, e que se a criança utilizasse a língua, elas não

estariam preparadas para atendê-la. A professora descreve com detalhes como direciona as atividades:

[...] a linguagem de sinais não, mesmo porque eu não estou preparada, nem a atendente; não estamos preparadas pra isso, certo? O que a gente faz é a mesma linguagem que eu utilizo a linguagem oral com as outras crianças eu utilizo com ele, por ele possuir essa deficiência, eu procuro, as vezes ... a gente usa os métodos que tem. Fala um pouco mais alto, próximo dele entendeu? Então toda a atividade que eu vou fazer, eu procuro trazer ele mais próximo de mim ... fala mais alto, mostra pra ele, né, com gestos pra que de alguma maneira ele possa participar, aprender. (ENTREVISTADA: P1).

Percebe-se que as orientações sobre o atendimento de crianças surdas nessa etapa não são concebidas de maneira satisfatória nessa instituição, não por desinteresse dos profissionais envolvidos, mas por concepções equivocadas de se compreender o que e como seria a educação bilíngue assegurada às crianças surdas. Para elucidar isso, são citados os direcionamentos descritos no artigo 22 do capítulo VI, inciso I, do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b), que, conforme apresentados nos capítulos anteriores, definem o perfil dos professores que as instituições devem prever para atenderem as crianças surdas na etapa da educação infantil: “I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005b).

Lacerda (2012, p. 278) discutindo a educação de surdos e seus componentes destaca que “[...] Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial”.

Com o intuito de esclarecer alguns pontos sobre a proposta educacional bilíngue, é que menciona-se o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014), constituído neste ano de 2014, pelo grupo de trabalho:

No contexto da educação bilíngue de surdos destaca-se o fato de a maior parte das crianças surdas terem acesso tardio à Libras, o que exige um programa na educação infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente. A partir disso, instaura-se a educação bilíngue contando com a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna). (BRASIL, 2014, p. 9).

Dentre as metas citadas no referido Relatório, algumas se referem à etapa da educação infantil, pedindo providências quanto à forma de se organizar a educação bilíngue aos alunos surdos. Uma delas aponta a necessidade de “Criar programas de imersão precoce para

aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos” (BRASIL, 2014, p. 19).

Bem se sabe que esse despreparo não é algo único e exclusivamente do ensino destinado às crianças surdas, mas, de uma maneira geral, às escolas, CEIs e ainda às instituições de ensino superior, que pouco sabem a respeito das especificidades de como trabalhar o desenvolvimento dos estudantes denominados “incluídos”.

Sobre esse despreparo, esse não saber como agir, uma das coordenadoras entrevistadas, a C2, faz um relato sobre a experiência quando já exercia a função de coordenadora em um CEI do município, em que o aluno referendado nesta pesquisa, o aluno A2, encontrava-se matriculado em tal CEI, hoje matriculado na escola. Ela destaca que teve momentos tensos por pedir aos responsáveis a contratação de alguém que pudesse auxiliar nos procedimentos pedagógicos com a criança surda, e relata:

[...]. Aí eu me deparei com essa criança lá já no maternal I, essa criança já estava lá desde o berçário, só que aí eu briguei por ele, briguei entre aspas, eu queria, eu precisava de uma interprete. Eu consegui quando ele já estava no maternal III. Porque ele começou a usar aparelho pra ouvir, só que a mãe não sabia regular, a gente não sabia regular e ela queria saber se ele ouvia mas a gente também não sabia se ele ouvia `porque nós não temos esse preparo, entendeu? Tem que ser um especialista e eu comecei à bater na tecla, como se diz: eu não fico em cima do muro. Se um aluno da educação infantil dentro da escola tem acompanhante, porque que um aluno assim não pode ter. Eu fui até a secretaria de educação e briguei por isso. Cheguei a ouvir coisas que sabe... me deixou mal, eu falei: eu vou até o fim dessa luta. E consegui no maternal III. Ele estava com intérprete, veio pra cá com a mesma intérprete. (ENTREVISTADA: C2).

A discussão da inclusão escolar de crianças surdas na etapa inicial da educação básica, nos CEIs e escolas que atendem essa etapa, perpassa decisões e direcionamentos dos procedimentos de dentro da instituição, uma vez que todo o desenrolar pedagógico está embasado nos posicionamento dos gestores, que regem os sistemas educacionais e, por vezes, pouco sabem, efetivamente, como proceder para que a inclusão escolar desses alunos aconteça de fato e que o aprendizado e desenvolvimento prossigam de maneira significativa.

Para Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 29),

Considerar as diferenças no âmbito escolar vai além de, pura e simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente a minorias. Agir dessa forma significa continuar a centrar os questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas do conhecimento.

Nesse sentido, os direcionamentos pedagógicos voltados aos alunos surdos dentro dos espaços educacionais devem estar comprometidos com ações pensadas em seu desenvolvimento, de maneira geral, e não apenas na aceitação dessas diferenças, ou, ainda,

aceitação de sua condição de usuário de uma outra língua, ou até mesmo da falta de uma língua, como é o caso da maioria das crianças surdas (questão já apontada nesta pesquisa).

Nascimento (2013, p. 130) destaca em sua pesquisa que,

Na escola, a imposição do código de linguagem dominante para deficientes auditivos sem considerar as metodologias de ensino, como propõe o modelo bilíngue, acaba por prorrogar o fracasso desse alunado. Ressalta-se que o modelo bilíngue é uma proposta pautada em resultados de pesquisas no campo da educação de surdos e vem sendo utilizado há muito tempo em países desenvolvidos, como a Suécia e os Estados Unidos, com bons resultados práticos.

Contudo, esta pesquisa demonstra que os professores investigados ainda desconhecem os bons resultados do ensino bilíngue, e, por vezes, não sabem como desenvolver o trabalho na educação infantil para atingir os objetivos propostos pela atual política linguística. Outro ponto a ser destacado é quanto ao acompanhamento e assessoramento pedagógico para que contemplem tais metodologias de ensino, para atenderem a esses alunos nessa perspectiva bilíngue.

A professora do CEI, chamada de P1, ao ser inquerida sobre como acontecia o apoio e assessoramento por parte dos gestores, Secretaria de Educação e da própria instituição, sobre a disponibilização de materiais didáticos ou instruções específicas para o trabalho com crianças surdas, adverte: “Não, não tem apoio, eu desconheço aqui na CEI, certo! Sei que deve ter salas de AEE, como eu já vi em curso. Eu fui num curso esses meses atrás aí, certo, e tem sala de AEE que ela dispõe de material necessário, na sala de aula eu desconheço” (ENTREVISTADA: P1).

Essa fala da professora revela a insegurança que se tem sobre a questão de como desenvolver as atividades nesse processo de inclusão escolar, lançando sobre o atendimento separado, especializado, nas salas multifuncionais de AEE, como o lugar em que se teria a chave para o atendimento de fato desses alunos. No entanto, ressalta-se o que Mendes, Almeida, Denari e Costa (2010 apud PADILHA; TELLES, 2012, p. 11) destacam:

Embora o atual contexto demande professores qualificados em Educação Especial o país enfrenta na atualidade sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto à própria história dessa área específica de formação.

Quando indagada sobre as atividades desenvolvidas nas aulas, se a criança surda participava delas e como eram dados os direcionamentos dessas atividades, respeitando a questão da surdez que a criança possui, P1 explanou que, às vezes, fica em dúvida se a criança está mesmo interagindo e assimilando os conteúdos propostos.



Fui instruída que eu tinha um aluno com deficiência auditivo, e que a gente sabe que ele tem que participar tem que realizar as atividades da mesma maneira que os outros, né, então eu não posso deixar ele excluído por conta da deficiência. Mas, a gente, a gente sente sim ... por exemplo: ele não ouve, a gente procura orientá-lo à conduzir as atividades da mesma maneira que os outros. Mas eu tenho medo, será que isso tá internalizando o conhecimento dentro dele, por ele não ouvir. Os outros estão me ouvindo, e ele? Será que não tá fazendo mecanicamente uma atividade né, copiando, ou porque tem auxílio de uma atendente ao lado dele, né. (ENTREVISTADA: P1).

A outra professora entrevistada, que atuava no Pré I, explicou sobre as atividades propostas aos alunos e enfatizou como eram desenvolvidas essas atividades em sala de aula.

É, trabalhei com atividade...a mesma atividade, a atividade que eu apliquei para os outros eu apliquei a mesma coisa, não diferencio. Tinha o que fazer, tinha a monitora, tinha a intérprete pra ajudar, então...você tendo um intérprete bom não tem problema, então ali... só que eu cobrava dele, entendeu? O que ele ia alcançando, pra mim tava ótimo [...]. (ENTREVISTADA: P2).

Outra observação importante de mencionar são os estigmas presentes, na maioria dos casos, quando se referem à criança com algum tipo de deficiência, o indicativo de que esta acarreta outros aspectos comportamentais e de desenvolvimento. Nesse caso, a professora destaca o comportamento inadequado da criança surda, fazendo uma possível referência desse comportamento a sua deficiência, como segue em um dos trechos da entrevista:

Tem uma atendente específica pra ele que fica junto com ele sabe, orientando nas atividades, cuidando dele porque principalmente de uns dias pra cá ele anda muito inquieto, sabe, ele meche em tudo, certo; eu estava até comentando se é uma fase que ele está passando ou já é em decorrência da deficiência que ele tem que vai deixando ele com essa maneira irritado; ele tá totalmente agitado, ele não para, nós tivemos que subir as coisas, tá vendo; porque se deixar ali ele pega aí ele se distrai facilmente, e ele procura se distrair com essas coisas. Brincar com outros objetos. E eu quero, a gente quer que ele participa, que fica numa roda de conversa, e ele de certa maneira fica sabe a gente em cima dele, ele realiza as atividades que a gente propõe, faz junto com os colegas. (ENTREVISTADA: P1).

Percebe-se que muitas vezes, essas reações são oriundas de ideias fixadas, durante muito tempo, de que a deficiência traz consigo sempre inadequações que deixam mais latentes seu estado de “anormalidade”. No caso das crianças surdas, a falta de uma língua de instrução, e com isso a ausência de uma comunicação efetiva, acarreta, em geral, reações que são condizentes com o fato de não estarem conseguindo entender, por vezes, o que está acontecendo ao seu redor, ou ainda de não serem compreendidas nas tentativas frustradas de comunicação.

O fato de a comunicação entre os professores ouvintes e os alunos surdos não acontecer de forma tranquila, exatamente pela falta de domínio das línguas envolvidas, torna esse processo de inclusão ainda mais confuso e desastroso. E o aluno surdo carrega consigo estereótipos como os apresentados no depoimento da P1 e possivelmente outros que não

foram citados, tendo em vista sua dificuldade em se socializar com os demais pela falta de uma língua, seja a de sinais ou a oralizada.

Para Rabelo (2012, p. 240),

Neste contexto, é questionável a exequibilidade de uma proposta de inclusão escolar num contexto de uma sociedade capitalista essencialmente excludente. Para uma análise mais apurada é necessário relacionar práticas sociais e culturais construídas historicamente para estigmatizar pessoas consideradas ‘desviantes’ da norma, aqui no caso em debate, pessoas com deficiência.

Ressalta-se que o próprio Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b) prevê em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, que as instituições devem “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”. Muito embora se sabe que essa ainda não é a realidade da maioria dos casos nos quais se encontram alunos surdos incluídos no ensino comum.

Para Lacerda (2009, p. 27), “Não basta um decreto para uma transformação efetiva das práticas. A legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do surdo for compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas”.

Lima (2011, p. 161) adverte que,

Ao analisar as várias implicações que decorrem da inclusão de surdos na escola regular, Perlin e Quadros (1997) destacam as implicações linguísticas, que dizem respeito ao descumprimento dos direitos de os surdos terem acesso ao conhecimento através da sua própria língua (língua de sinais, que se constitui primeira língua - L1) e, também, ao conflito de necessidades entre surdos e ouvintes com relação à língua portuguesa, considerada primeira língua para os ouvintes e segunda para os surdos (L2). Portanto, acreditamos que se não forem consideradas e respeitadas as particularidades dos surdos no tocante à sua principal idiosincrasia, a língua de sinais, haverá dificuldades em se promover um verdadeiro processo inclusivo.

Nesse sentido, discutiu-se que esse respeito linguístico deve se iniciar nos primeiros anos de vida, quando a linguagem já deve fazer parte do contexto da criança a partir de suas interações sociais, das mais diversas possíveis. Com isso, a diferença linguística entre surdos e ouvintes não pode ser o limitante, e sim se tornar propulsora de novos elementos construtivos.

Corroborar-se com essa discussão, apresentando os estudos de Marques, Barroco e Silva (2013), que destacam a importância da aquisição da LIBRAS para as crianças surdas e ainda debatem as novas possibilidades que surgem também às crianças ouvintes em contato com a LIBRAS na educação infantil:

Por meio da sua aquisição o sujeito surdo tem alterado o seu psiquismo. Por meio dela pode se dar a sistematização do ensino e se descortina a possibilidade da

aprendizagem de conteúdos tanto do cotidiano como científicos, sobretudo na escola. Sobre isso, lembramos que Vygotski (2001) considera que o desenvolvimento não resulta apenas da maturação biológica ou de um processo linear, mas atravessa diversas crises dinâmicas e dialéticas, sendo revolucionárias para a formação humana. Tais crises são necessárias e derivam tanto do próprio desenvolvimento biológico como das tentativas que o sujeito faz para superar dificuldades encontradas. Estas superações, possibilitadas por mediações instrumentais, culminam em novas aprendizagens. (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 510).

Como já apontada, a etapa da educação infantil precisa ser compreendida como propulsora de possibilidade de desenvolvimento e formação pessoal, e, nesse aspecto, Marques (2000, p. 31 apud CARNEIRO; ZANIOLO, 2012, p. 127) destaca:

Por todos os caminhos que se possa trilhar na educação, é indiscutível a importância exercida pela Educação Infantil no desenvolvimento global do ser humano, tenha ele ou não, uma deficiência. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo.

Durante esse período deve ser proporcionado às crianças momentos de interação e aprendizagem significativa, contribuindo assim para seu pleno desenvolvimento. As atividades e estimulações trabalhadas na etapa inicial de vida das crianças contribuirão para futuras incursões.

Outro aspecto a ser observado refere-se ao AEE na educação infantil, assegurado pela Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica e assegura nos artigos a seguir:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em **todos os níveis, etapas** e modalidades de ensino, **tendo o AEE como parte integrante do processo educacional**. (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Nesse sentido, compreende-se que o AEE deve fazer parte da vida escolar das crianças com deficiência desde os primeiros anos da educação básica, e a etapa da educação infantil confere a primeira etapa, mas as constatações das observações demonstram que esse procedimento ainda é bem confuso nessa etapa. Ao ser inquirida sobre esse atendimento ao aluno matriculado na sala de aula em que a professora P1 trabalhava, ela comenta: “Então, agora eu não sei, porque tem uma criança ali, que ele também tem necessidade especial, e parece que ele já frequentou uma sala de AEE, agora que ele tá no pré I. Agora eu não sei... porque ele é autista. Esse meu não frequenta, nunca frequentou” (ENTREVISTADA: P1).

Bersch e Machado (2007, p.19 apud VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 416) relatam:

[...] a educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade.

Esse atendimento tem então caráter de complementar, desde os primeiros anos, as reais necessidades das crianças com deficiência. No entanto, ainda existem muitas incertezas quanto à maneira de se trabalhar com elas, tanto na sala de aula comum, quanto ao que se refere ao AEE.

Mais uma vez destacam-se os direcionamentos do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b), que indica no artigo 14, parágrafo 1º, inciso IV, que esse atendimento deve ser assegurado aos alunos surdos incluídos no ensino comum, desde a educação infantil: “[...] garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”.

Outro ponto importante é a questão da aquisição da língua pelas crianças surdas. Para tanto, percebe-se isto em algumas falas das entrevistadas P1 e C1, que demonstram a realidade local, e as das professoras e coordenadoras das instituições pesquisadas sobre os encaminhamentos para a interação do surdo com a língua de sinais, deixando explícitos que ainda não são contemplados, pelo menos na realidade de Três Lagoas, MS, o que aponta o relatório elaborado pelo grupo de trabalho que explana a questão da educação bilíngue:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). (BRASIL, 2014, p. 6).

Segundo relatos da professora P1, quando inquerida sobre a questão de o aluno ter tido acesso à língua de sinais, ou se houve alguma orientação sobre isso, ela relatou:

Não. Ele não faz ainda; até outro dia teve um pessoal do AEE, umas meninas, conversamos, ela viu ele né... ainda não. Porque ele está em processo de tratamento pra ver se recupera a audição, entendeu? Agora mesmo, em maio ele vai passar por um médico especialista, se possível for uma cirurgia de implante entendeu? Mas assim ... até então não. Mas as meninas comentaram que se ele não vir a ouvir realmente vai ser necessário, sim. Uma forma de comunicação, né. (ENTREVISTADA: P1)

Os anos iniciais de vida da criança surda são importantes para seu desenvolvimento, não apenas linguístico, assim como o é para todas as crianças, e o fato de a própria família não ter orientações precisas de como agir poderá acarretar em consequências que vão além da falta de uma língua propriamente dita. Nesse sentido, o próprio Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b) pontua, no artigo 25 do capítulo VII, que se devem dar “[...] orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa”.

Sobre esses primeiros anos de vida, Lodi e Luciano (2010, p.34) destacam que “[...] o desenvolvimento da linguagem, atividade exclusiva dos seres humanos, tem seu início a partir das interações do bebê com as pessoas ao seu redor, por meio das quais ele poderá se apropriar dos aspectos culturais do meio social em que vive”. Nesse sentido, tanto os familiares e cuidadores quanto as instituições que recebem as crianças menores precisam ter as orientações para que se possa inserir as crianças surdas em um contexto linguístico aplicável ao uso da LIBRAS como primeira língua.

Outro relato importante é o da coordenadora C2, que destaca como iniciaram os primeiros contatos do aluno surdo A2 com a LIBRAS, ainda no CEI:

E aí eu vi meu sonho realizado. Lá no CEI quando ela sentava com ele pra ver o alfabeto do surdo e mudo, né, porque eu não vou falar a criança, mas eu vou falar que é uma grande profissional que é a intérprete. Ela trabalha na rede do estado também, e ela trouxe o alfabeto e ele começou a conhecer, eu arrepio de falar isso... mas isso é o nosso melhor troféu. (ENTREVISTADA: C2).

Esses ambientes linguísticos somente serão possíveis quando um número maior de profissionais da educação for fluente em LIBRAS e, ainda, quando houver a contratação dos instrutores surdos, previstos também no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b) e que poderão fazer esse incentivo e interação linguística.

Ainda sobre a questão da aquisição da língua, a intérprete relata como aconteceram as primeiras interações<sup>32</sup> do aluno A2 com a LIBRAS:

No início quando eu tive contato com ele era mais mímica que ele usava com a mãe dele, nesse caso uma coisa ou outra que ele fazia, mas não... era praticamente insignificante, se você conceber ao aprendizado que uma criança surda e... foi uma experiência boa, porque é... tive a oportunidade de passar aquilo que fosse pelo menos essencial pra comunicação pro início né, sinal de mãe, água, quando ele queria alguma coisa, quando ele queria ir no banheiro né, e ele teve um desenvolvimento assim... bastante considerável, que os professores admirou né, e a... não sei se a autoestima dele mesmo né, ele passou a ter uma socialização melhor com as crianças. (ENTREVISTADA: INTÉRPRETE).

<sup>32</sup>Esse acesso inicial não ocorreu na escola e sim no CEI, quando o aluno estava no Maternal III, com a mesma intérprete, conforme relato da coordenadora da escola, já descrito nos parágrafos anteriores desta discussão. Porém, é importante para a pesquisa apresentar como aconteceu esse contato inicial com a língua.

Nesse caso, percebe-se que a função designada à intérprete, a princípio, não se deteve exatamente à interpretação de uma língua-alvo para uma língua-fonte, e sim para o ensino da língua, uma vez que a criança ainda não era fluente em LIBRAS. A situação relatada é também um ponto a ser discutido, pois se compreende que a língua não deva ser ensinada e sim adquirida de maneira gradual, à medida que as relações vão sendo estabelecidas.

Nesse cenário é que se pode situar o instrutor surdo, também descrito no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b), que tem a função de levar as crianças surdas a terem uma maior interação com a língua de sinais, proporcionando momentos de troca linguística em uma primeira língua. Isso para não correr o risco de se pensar nesses momentos como ensino de uma segunda língua, tendo em vista que, para o intérprete de LIBRAS, a língua portuguesa possui caráter de primeira língua, diferentemente dos surdos.

Para Lodi e Luciano (2010, p.48), as crianças surdas vivem em um contexto cujas atividades são pensadas para alunos ouvintes. Os autores destacam:

Mesmo em sala de aula, com a presença do intérprete, as práticas de ensino são aquelas planejadas para ouvintes, o que inviabiliza, pelo atraso de linguagem em que chegam ao espaço escolar, uma maior participação das crianças nas atividades. A resposta a este questionamento fica na dependência de uma transformação das situações desenvolvidas no espaço escolar, de forma a levar as crianças ao estabelecimento de relações em Libras por um período maior de tempo. (LODI; LUCIANO, 2010, p.48).

Essa situação tem levado à busca, por parte das instituições que atendem surdos, de adultos surdos fluentes em LIBRAS e de intérpretes capacitados a colaborar no processo de ensino e aprendizagem. Isto tem mostrado uma realidade que Pereira e Vieira (2009, p. 48) assim a expressam:

Um número crescente de adultos surdos se prepara para atuar na educação. Neste sentido, constata-se o aumento expressivo de surdos que buscam formação universitária que os capacite a atuar na educação de surdos, não só como instrutores da língua de sinais, mas também como professores.

Ainda quanto ao profissional citado, tradutor-intérprete de língua de sinais, existem alguns equívocos referentes à real função desse profissional dentro dos espaços educativos. Lacerda (2009), trazendo alguns apontamentos observados em uma pesquisa com intérpretes no espaço educativo, ressalta que esses profissionais

[...] assumem diversas funções inclusive de motivadoras dos alunos, para além da tarefa específica de interpretar. Não se trata de ocupar o papel do professor, mas nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que elas não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem. Muitos autores defendem que esse profissional deveria integrar a equipe educacional das escolas

sendo formados e colaborando para as reflexões que envolvem a aprendizagem dos alunos surdos. (LACERDA, 2009, p. 52).

Em uma das falas da professora P2, ela explana algumas dessas confusões quanto à maneira mais adequada de direcionar os trabalhos desse profissional:

Agora a questão do intérprete, eu acho importante, mas, eu não concordo que o intérprete fica com a criança dois, três anos. Porque pega afetividade que atrapalha, o vínculo atrapalha, entendeu? Eu acho que não deveria. Eu acho que se você coloca intérprete muito tempo com a criança ela não vê como professor, fica muito próximo a afetividade. E intérprete acaba... eu não falo que aconteceu isso comigo, entendeu, eu falo pelos meus amigos, colegas que já reclamaram disso, e aí o intérprete começa a ajudar demais e acaba atrapalhando, entendeu? (ENTREVISTADA: P2).

Lacerda e Bernardino (2010, p. 75), discutindo sobre a importância da etapa inicial de escolarização para atender a condição bilíngue dos alunos surdos, destacam:

A educação infantil tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem de qualquer criança, mas seu compromisso com a criança surda tem um componente singular em virtude da necessidade de construir a condição bilíngue. [...]. Para essa construção é imprescindível privilegiar a Libras.

Percebe-se que existem ainda muitas incertezas com relação aos profissionais que devem estar inseridos nas instituições que atendam alunos surdos e incertezas no agir pedagógico, construindo espaços que respeitem os aspectos linguísticos próprios dos surdos, bem como as contribuições para que se tenham espaços em que essa diferença linguística seja pensada de maneira mais efetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto que se destaca com relação a esta pesquisa refere-se à carência de estudos direcionados à área da inclusão escolar na educação infantil, tanto em estudos mais gerais, quanto sobre a educação de surdos. Essa etapa tem sido gradativamente valorizada na educação básica e, com isso, tem se encaminhado para propostas mais comprometidas com o cunho educacional, porém, ao dedicar às pesquisas relacionadas à temática aqui proposta, se vivenciaram momentos que apontaram que ainda carecem pesquisas e discussões mais aprofundadas sobre a educação de surdos. Há de se pesquisar muito nessa vertente, uma vez que, concomitantemente à temática da educação infantil, a educação especial perpassou por momentos históricos diferentes dos atuais, com propostas bem distintas.

Por meio do levantamento da produção da área, foi possível verificar quão escassa é a produção de materiais e estudos referentes à temática abordada, o que impulsiona a continuidade de estudos e pesquisas relacionadas a ela e tentar, de maneira singular, contribuir nas ações a serem elaboradas para se contemplar a educação dos surdos, não apenas em uma ou outra etapa de escolarização, mas em todo o processo educacional.

O fato é que pensar em uma educação que aceite verdadeiramente a todos é preciso, antes de tudo, pensar em mudanças de cunho social e político. Nesse sentido, pontuar que o descaso ocorre somente na etapa em evidência na pesquisa seria um equívoco muito grande, e pensar que as políticas públicas são suficientes para tornar a sociedade mais inclusiva é, com certeza, um equívoco ainda maior. Isso porque tais documentos acabam por expressar os interesses do Estado e a escola, por sua vez, tende a reproduzir o discurso oficial.

Ao que se segue, como apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, a segregação, exclusão, estigmas, preconceitos se fizeram presentes na vida das pessoas com deficiência e das parcelas da sociedade consideradas excluídas.

Compactua-se com as reflexões dos pesquisadores citados no corpo do trabalho, que completam o pensamento de que as mudanças educacionais são necessárias para pensar em uma inclusão escolar, e que o modo de organização da sociedade capitalista só aprofunda ainda mais o processo de exclusão.

Os estudos sistematizados e a observação dos dados coletados permitiram identificar que a educação de surdos perpassou momentos distintos e que as discussões ainda são divergentes e demandam muitos estudos e reflexões sobre o tema. Nesse mesmo contexto, situa-se a educação infantil, que, por muito tempo, foi considerada como uma etapa de “pré”



algo, não tendo em seus objetivos caráter expressamente comprometido com o desenvolvimento das crianças menores.

Essas incertezas referem-se, inclusive, ao posicionamento perante a inclusão escolar e suas demandas, que refletem, de maneira nítida, a influência e as consequências dos embates ideológicos nas diferentes formas históricas da sociedade. Apresentam, com isso, reações que diferem das orientações contidas nos regimentos e direcionamentos legais, porém influenciadas de diferentes formas.

Importante ressaltar que, como apontam Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010, p. 119),

Ao propor a construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, expandimos nosso foco de atenção para além das crianças e enfatizamos a importância da inclusão de todos aqueles que participam do contexto educacional (Sekkel, 2003). Estar incluído não é apenas estar presente, é também ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão. Buscar construir um espaço em que a diferença possa existir não significa negar nossas dificuldades de relacionamento com os outros e os nossos preconceitos, mas, pelo contrário, admitir que esses sentimentos estão presentes, de modo que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los.

Outro ponto a ser destacado é o “desconhecer”, por parte dos profissionais investigados, professores e demais envolvidos no processo de escolarização e nos cuidados dessas crianças, o indicativo sobre a presença de outros profissionais que precisam ser assegurados na perspectiva de se alcançar, minimamente, o ensino bilíngue. Esses descritos de maneira explicativa no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b).

Um desses profissionais refere-se ao instrutor surdo, que possui, entre outras funções, a de permitir à criança surda uma maior familiarização com a língua de sinais, que se dá pelas trocas linguísticas que um adulto surdo pode permitir. O outro profissional, já antes citado, é o tradutor-intérprete de língua de sinais, que faz parte desse processo como um dos meios para se alcançar o proposto na interação das crianças surdas com os professores e com os colegas ouvintes.

Acentua-se que esses dois profissionais possuem importância considerável, uma vez que proporcionarão esse acesso à comunicação com o aluno surdo, mas não retira a responsabilidade inerente ao professor, que deve planejar suas ações com vistas a alcançar objetivos que contemplem o desenvolvimento pertinente à etapa da educação infantil, as crianças de zero a cinco anos.

A análise dos projetos político-pedagógicos da escola e do CEI permitiu uma leitura de como essas instituições se organizam em seus espaços diante da inclusão escolar de alunos com deficiência. Da mesma forma, podem-se entender os planejamentos educacionais,

também analisados, por serem componentes importantes no desenrolar de todo o processo, mas que nem sempre demonstram as práticas de fato, as intenções e os interesses.

As entrevistas focalizadas ajudaram a discutir o objeto desta pesquisa e levaram a observações da relação entre os professores e os alunos surdos, e ainda de como são direcionados os aspectos pedagógicos desses profissionais perante essas crianças. Outro ponto importante a ser destacado como resultado desta pesquisa e que as entrevistas demonstraram com os profissionais envolvidos no proposto com a inclusão escolar dos alunos surdos, tanto no CEI quanto na escola (pré-escola), é que os papéis ainda se confundem e existe pouca informação para esses professores e coordenadores de como melhor se trabalhar com essas crianças surdas, de forma a respeitar e incentivar a característica linguística delas.

Esta pesquisa aponta que os professores se encontram um tanto quanto perdidos sobre a melhor forma de se pensar e protagonizar a educação de surdos, e, assim como ocorre em outras demandas, talvez seja algo ainda muito recente<sup>33</sup>, quando se considera a inclusão escolar das crianças surdas no ensino comum. Percebe-se nas entrevistas que os professores ainda desconhecem muitas das peculiaridades de um ensino pensado e planejado de forma bilíngue. Isso se dá porque eles não são também bilíngues, e, muitas vezes, por não fazerem ideia do que vem a ser esse ensino bilíngue ou ainda das peculiaridades de se ensinar no caráter de segunda língua.

Esse fato não é e nem pode ser considerado por uma análise que sustente que essas ações dos professores são consequências apenas de eles estarem desmotivados e desinteressados em primar pela inclusão escolar. A questão vai adiante, na qual se percebe que as políticas públicas vão se assegurando cada vez mais em tentativas equivocadas de criarem e discutirem propostas e proposições sem levar em consideração as outras instâncias e seus atores. No caso aqui específico se defende, desde o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b), sobre proporcionar, aos educandos surdos, um ensino bilíngue, mas pouco se questionou como seria isso, como atender a demanda dos novos profissionais solicitados com tanta urgência, tais como: professores ouvintes bilíngues, instrutores surdos, tradutores-intérpretes de língua de sinais e professores de LIBRAS para o ensino superior.

Mediante o que determina o referido Decreto, foi constituído o grupo de trabalho para pensar estratégias de como materializar a política linguística de educação bilíngue para

---

<sup>33</sup>Recentes no sentido de que os registros históricos e as legislações apontavam que esses alunos deveriam ter um ensino segregado dos demais, em instituições especiais. O movimento de inclusão escolar toma força na década de 1980 nos países desenvolvidos e na década de 1990, nos demais países. Com isso, as escolas e as instituições de educação infantil foram sendo organizadas para receberem a matrícula dos alunos compreendidos como alunos com deficiência, dentre eles, as crianças surdas.

surdos, apresentado pelo grupo recentemente, neste ano de 2014 (BRASIL, 2014). Seguindo para o Plano Nacional de Educação aprovado também neste mesmo ano, que prevê a demanda das escolas ou classes bilíngues (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014).

Essas estratégias para a educação de surdos podem ser consideradas de extrema relevância, porém não é possível definir se esses profissionais, citados e elencados nos documentos mencionados, estão prontamente disponíveis para que se construa esse novo modelo educacional, conforme apontam os dados aqui analisados.

O fato é que, para a efetivação das metas e estratégias de um ensino pautado nos parâmetros de uma educação bilíngue, é preciso, além de outras providências, que as “engrenagens” estejam bem-ajustadas, ou seja, pouco adianta apenas a matrícula de crianças surdas no ensino comum, seja em qual etapa for, se os professores pouco sabem sobre tal questão, e ainda se não houver profissionais envolvidos em todos os processos.

Como já assinalado, a educação infantil é uma etapa singular da educação básica no que tange ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, frisa-se a importância da realização de um trabalho pedagógico com qualidade, pois esta será a etapa base para os futuros anos de escolarização e de vida dessas crianças. No caso dos alunos surdos, o acesso à língua de sinais, ou a falta desse acesso, poderá determinar muitas outras questões de desenvolvimento dessas.

Uma das ideias equivocadas, sobre os direcionamentos na educação infantil para os alunos surdos, é pensar que esse período ainda se refere a experiências importantes, mas que não se precisaria de uma língua para, por exemplo, participar de uma brincadeira de roda, e que essa língua só faria falta nos momentos mais “rígidos” de escolarização e que a etapa da educação infantil não teria esse caráter.

Esse pensamento tem feito com que as crianças surdas vivenciem momentos de plena exclusão linguística, mesmo sendo matriculadas em uma sala denominada inclusiva, experiências que comprometem, por vezes, o pleno desenvolvimento dessas crianças, que passam a ter contato com sua língua nos primeiros anos do ensino fundamental, privando-os de experimentarem, na etapa inicial, a educação infantil, momentos sublimes de aprendizado, tal qual qualquer criança pode vivenciar.

Uma das problemáticas apontadas nesta pesquisa refere-se ao fato de que por serem as crianças, em sua maioria, filhas de pais ouvintes, elas não compartilham uma língua comum com eles, levando-as a situações de isolamento social e cultural, ocasionando, em muitos casos, falta de informações nesses aspectos, pois não são acessadas pelas crianças surdas.

No contexto educativo, essa “falta” da língua ocasiona ainda, por parte das crianças, sentimentos de desinteresse pela escola, ou pelos conceitos por ela trabalhados, fazendo com que se distanciem cada vez mais dos espaços educativos. Isso por se ter, no ensino comum, uma organização escolar pensada e planejada para crianças ouvintes, em sua língua oral auditiva, além de ter, nesse espaço, professores interessados, mas sem saber como desenvolver estratégias para o ensino das crianças surdas.

A realidade exposta, bem se sabe que não é única e exclusiva dessa parcela da sociedade, há um tempo considerável que se tem tentado proporcionar espaços mais inclusivos e menos excludentes para todas as crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno, que necessitem de direcionamentos específicos para seu desenvolvimento e aprendizado, porém ainda se buscam mecanismos que ajudem a construir esses espaços. Entretanto, tais propostas demandam um outro projeto de educação, que possa atender as diferenças.

As entrevistas serviram para compreender como vem acontecendo o atendimento das crianças surdas nas instituições que atendem a etapa da educação infantil no município de Três Lagoas, especificamente as instituições públicas. A análise dessas demonstraram que os professores pesquisados ainda se sentem “perdidos” sobre a educação bilíngue assegurada legalmente a essas crianças.

O que se percebe nas falas das professoras é que, muito embora exista interesse em melhor atender essas crianças, elas vivenciam momentos de muitas dúvidas e inseguranças diante da situação de ter matriculada em suas salas de aula uma criança que necessita de outra língua, que não a sua, para seu desenvolvimento e aprendizagem efetivos.

Esse sentimento e desconhecimento refletem em seus planejamentos, resultando em ações em que essas crianças são, muitas vezes, excluídas das atividades proporcionadas, por conta do ideário de uma sala homogênea. Mesmo com todas as informações e discussões sobre diversidade, ainda existem fortes influências de uma pedagogia homogênea que está assentada no ensino coletivo e que desconsidera as diferenças.

Registra-se que esta pesquisadora sentiu-se impossibilitada, por decorrência do curto prazo para a investigação no espaço do CEI e da escola para se estar mais próxima da realidade vivenciada tanto pelos professores, coordenadores e intérpretes quanto pelas crianças surdas. Ressalta-se que esse olhar mais detido na prática pedagógica seria, sem dúvida, muito interessante no que tange às possíveis observações que poderiam ser realizadas. Contudo, houve um esforço de fazer uma aproximação da realidade por meio das observações e entrevistas.

Espera-se que esse trabalho se construa como ponto de partida para outras investigações que possam contribuir para a educação e inclusão escolar das crianças surdas.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Educação Bilíngue: respeito à especificidade linguística dos alunos surdos. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Contrapontos da educação especial**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2012. p. 277- 298.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED. 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>>. Acesso em: 23 nov. 2013.
- AQUINO, Ligia Maria Motta Lima de. Saber docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 167-192.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1981.
- AZEVEDO, Heloísa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt07>>. Acesso em: 26 out. 2013.
- BARUFFI, Helder. A educação como “direito do homem”. In: BARUFFI, Helder (Org.). **Direitos fundamentais sociais: estudos em homenagem aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e aos 20 anos da Constituição Federal**. Dourados: Editora UFGD, 2009.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas: uma crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2012.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr./jun. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2/2001**. 11 set. 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de dados**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 maio 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, SEESP, 2001d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue**: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_. OMS diz que mais de 1 bilhão de pessoas no mundo sofrem de algum tipo de deficiência. **Portal Brasil**, Ciência e Tecnologia, 10 jun. 2011a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/06/10/oms-diz-que-mais-de-1-bilhao-de-pessoas-no-mundo-sofrem-de-algum-tipo-de-deficiencia>> Acesso em: 30 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Decreto nº 6.571, de 17 de novembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008. p. 26. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 13 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011b. p. 12. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.319** de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2014.

BRUNO, Marilda Garcia. **Maria Garcia Bruno**: depoimento. Santos: Lar das Moças Cegas. Entrevista concedida a Entrevista@.com. 2011. Disponível em: <[http://www.lmc.org.br/entrevista\\_marilda\\_2011.html](http://www.lmc.org.br/entrevista_marilda_2011.html)>. Acesso em: 26 nov. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos Santos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARTINS, Jose Luiz Germano. As relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

BUSCOLI, Roberson da Rocha; SOUZA, Adauto de Oliveira. O discurso da sustentabilidade como elo às novas estratégias de desenvolvimento regional: o caso dos Eixos Nacionais de integração e Desenvolvimento nos governos Fernando Henrique Cardoso I e II no estado de Mato Grosso do sul. **Cuadernos de Geografia**, Bogotá, v. 22, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível



em: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/36306/41582>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

CARNEIRO, Keila Cristiane de Oliveira; ZANIOLO, Leandro Osni. Inclusão escolar na educação infantil: e quando o “era uma vez...” não termina com “... e foram felizes para sempre”. In: ZANIOLO, Leandro Osni; DALL’ACQUA, Maria Julia C. **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 121-140.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>>. Acesso em: 23 set. 2013.

CONGRESSO NACIONAL. **Projeto de lei n°** [sem número]. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Biuf6kuwV5AJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Fgid%3D7244%26option%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Biuf6kuwV5AJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Fgid%3D7244%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 7 jul. 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

CONNELL, Robert Willian. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-42.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da língua de sinais brasileira (Libras)**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93667/282673.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-60.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de José Silveira Paes. 3. ed. São Paulo: Global, 1984.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ALVES, Edneia de Oliveira; BATISTA, Marie Gorett Dantas de A. e M.; MONTEIRO, Regina de Fátima F. V. Língua de sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 171- 208.

FERNANDES, Sueli. **Sueli Fernandes**: entrevista. [16 jan. 2013]. Entrevistador: Angelo Vanhoni. [s.l.]: Blog Vanhoni, 2013. Disponível em: <<http://www.vanhoni.com.br/2013/01/o-plano-nacional-de-educacao-e-o-ensino-bilingue-para-surdos-entrevista-com-sueli-fernandes/>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; FRELLER, Cintia. Apresentação. In: FRELLER, Cintia; FERRARI, Marian Ávila de Lima e Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva**: percursos na educação infantil: laboratório de estudos sobre o preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/17/180>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 77-108.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise da educação especial na educação infantil (2000-2010). In: **34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-902%20int.pdf>>. Acesso em: 27 de mai de 2014.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GESSER, Audrei. **LIBRAS que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, Maria Cecília Rafael de; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 127-142.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mato Grosso do Sul**: Três Lagoas: infográficos: escolas, docentes e matrículas por nível. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=500830&search=mat-o-grosso-do-sul|tres-lagoas|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso do Sul**: Três Lagoas: infográficos: evolução populacional e pirâmide etária. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=500830&search=mat>>

o-grosso-do-sul|tres-lagoas|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>. Acesso em: 3 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso do Sul: Três Lagoas: população.** Rio de Janeiro, 2013c. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500830&search=mato-grosso-do-sul|tres-lagoas>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500830&idtema=92&search=mato-grosso-do-sul|tres-lagoas|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2013d. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

\_\_\_\_\_. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 41-58, maio/ago. 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2002. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista\\_0304/02\\_artigo\\_kassar.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_0304/02_artigo_kassar.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2013.

KOHAN, Walter Omar. Filosofias clássicas da infância. In: KOHAN, Walter Omar. **Infância entre filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-59.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-52.

\_\_\_\_\_. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003b. p. 13-38.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; ALHARES, Marina S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2005 p. 51-65. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62).

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 05-18. Disponível em: Acesso em 02 de setembro de 2014.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas**. Letramento em Língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre. 2. ed. Mediação, 2010. p. 65-79.

LACERDA Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre. 2. ed. Mediação, 2010. p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247- 287.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Trabalho didático na proposta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, 11., 2012, Corumbá. **Anais...** Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

- LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 303-331.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e educação do surdo: uma leitura bakhtiniana da história. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-50.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-518, out./dez. 2013.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação para Surdos: Práticas e perspectivas**. São Paulo: GEN: Grupo Editorial Nacional e Santos editora. 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Crianças pequenas e a produção de culturas**. In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO Maria Letícia Barros Pedroso. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 68-88.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Educação, inclusão e TICS**: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SOUZA, Calixto Júnior de; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado: os desafios para a interface entre o ensino especializado e o ensino comum**. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; SOUZA, Ailton de (Orgs.). **Políticas públicas na contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2013. p. 215-230.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. **Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender**. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos Santos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 163-204.

ONU-Organização das Nações Unidas. **Declaração de Caracas**. In: CONFERÊNCIA DA REDE IBERO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS FAMÍLIAS, out. 2002, Caracas, Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/convencoes\\_ONU.PD](http://www.ampid.org.br/convencoes_ONU.PD)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PADILHA, Adriana Cunha; TELLES, Rute Terezinha Gaido. **Atendimento educacional especializado e formação de professores em educação especial: considerações a partir do ensino à distância**. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Contrapontos da educação especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 11-27.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos Santos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 25-42.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4\\_MCristina\\_.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2013.
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento mental da criança. In: \_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967. p. 13-65.
- QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição da linguagem por crianças surdas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: língua brasileira de sinais**. Brasília: SEESP, 1998. v. 3.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Deficiência, estigma e preconceito: há uma inclusão possível na sociedade atual? In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.) **Contrapontos da educação especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 239-249.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1413-2478&nrm=iso&rep=&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&nrm=iso&rep=&lng=pt)>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília: **Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE; CNPq**. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1413-6538&nrm=iso&rep=&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&nrm=iso&rep=&lng=pt)>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-64.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-26.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a13v15n1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **A escola e os alunos com indicadores de necessidades especiais**. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA, Marina Cezaria da. **A deficiência na infância: a formação dos discursos e formas de controle**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

SILVA, Tanea Maria Mariano da. A infância e as políticas sociais: tecendo o espaço da criança de zero a seis anos. In: SILVA, Adriana Rodrigues da et al. (Orgs.). **Educação políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: Ed UNIDERP, 2008. p. 137-151.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SILVA, Sarah Maria de Freitas Machado. Processo de criação e expansão da pós-graduação stricto-sensu em educação/educação especial no Brasil. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; MANZINI, Eduardo Jose; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; FUJISAWA, Dirce Shizuko; BUSTO, Rosangela Marques (Orgs.). **Tópicos de metodologia de pesquisa para educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 15-24.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STEARNS, Peter. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TRÊS LAGOAS. Prefeitura Municipal de Três Lagoas. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico do Centro de Educação Infantil Olga Salate**. Três Lagoas, MS: SME, 2012.

TRÊS LAGOAS. Prefeitura Municipal de Três Lagoas. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico Escola Municipal Flausina de Assunção Marinho**: Três Lagoas, MS: SME, 2010.



UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 24 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico na escola**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-35.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão das crianças com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 53-65, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-wadamjfa.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.