



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

**ALEINE EDUARDO FERNANDES MOTTA MOREIRA DANTAS**

**OS [DES] CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA SURDEZ:  
EXAMINANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORTALEZA  
DOS QUE OUVEM COM OS OLHOS E FALAM COM AS MÃOS**

**FORTALEZA**

**2012**

ALEINE EDUARDO FERNANDES MOTTA MOREIRA DANTAS

OS [DES] CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA SURDEZ:  
EXAMINANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORTALEZA  
DOS QUE OUVEM COM OS OLHOS E FALAM COM AS MÃOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Magalhães Leitão.

FORTALEZA

2012

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

- 
- D21 Dantas, Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira.  
Os [des]caminhos da escolarização na surdez: examinando a educação infantil na Fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos / Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira Dantas. – 2012. 127 f. : il. color., enc. ; 31 cm.
- Mestrado (dissertação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança.  
Orientação: Profª. Dra. Vanda Magalhães Leitão.
1. Professores de educação especial – Formação – Fortaleza(CE). 2. Inclusão escolar – Fortaleza(CE). 3. Educação especial – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 371.912

---

ALEINE EDUARDO FERNANDES MOTTA MOREIRA DANTAS

OS [DES] CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA SURDEZ:  
EXAMINANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORTALEZA  
DOS QUE OUVEM COM OS OLHOS E FALAM COM AS MÃOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Data da aprovação: 29 / 02 / 2012.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Magalhães Leitão (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bernadete de Souza Porto  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. João Emiliano Fortaleza Aquino  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho ao meu avô,  
Aprigio Fernandes Monteiro,  
que sempre quis ver sua neta se tornar “doutora”.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em especial à terceira pessoa da Santíssima Trindade, o Espírito Santo, que me agraciou com momentos de lucidez, esclarecendo dúvidas e me dando forças para continuar.

À CAPES, que financiou minha pós-graduação.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Vanda Magalhães Leitão, por descortinar diante dos meus olhos a necessidade do outro e por todos os momentos em que foi mais que professora. Não existem palavras para descrever a pessoa que ela é.

Aos professores que constituíram a banca de defesa deste trabalho, Dr.<sup>a</sup> Bernadete de Souza Porto e Dr. João Emiliano Fortaleza Aquino, por suas contribuições.

Aos funcionários Adalgisa Feitosa, Geisa Sydrião, Nataly Holanda e Sérgio Ricardo, do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da U.F.C., que sempre me trataram com muita presteza e atenção, e ao coordenador Prof. dr. Enéas de Araújo Arrais Neto.

À minha amiga de todos os momentos, que me acompanha desde que passei no vestibular para Pedagogia até os dias de hoje, Márcia Cunha Silva Costa, por ser instrumento de Deus na minha vida. Por todos os dias de estudo, por todas as lágrimas minhas que enxugou, algumas de alegria outras de tristeza. Enfim, por não ter me deixado desistir e pela sua amizade incondicional.

Aos meus amigos surdos, particularmente aos meus primos Érica e Eckner Filho e às intérpretes Diná e Izalete, por serem fonte de minha inspiração. Inteligentes e audazes. Divertidos e brilhantes.

À minha professora de Libras e colega de Mestrado, Kátia Lucy, por me inserir no seu mundo gestovisual com muita competência.

À Karla Eveline Barata de Carvalho, pelas fontes de pesquisa enviadas e por me auxiliar na feitura do contraponto deste trabalho e, acima de tudo, pelo fato de respeitar minha opinião e me ensinar a diferenciar pontos de vista e amizades.

À professora Margarida Pimentel, não só por elucidar questões e instantes de dúvida de forma tão atenciosa, como também pelos conselhos e zelo com meu bem-estar nesta jornada.

Aos queridos professores doutores Ribamar e Eliane Furtado, pelas contribuições dadas, mesmo com todas as atribuições inerentes a cada um.

Às “meninas” Solange, Marli, Marlúcia, Regina e Patrícia pela amizade, força e consideração.

À minha mãe, Maria Celeste Fernandes Motta, por seu cuidado com minha educação, dizendo sempre que esta é “a maior herança que posso te dar”.

À minha tia Lumena, por todos os cuidados com minha saúde, todos os conselhos e orações.

À minha querida prima, Nandinha, pelas traduções.

Aos meus filhos João Eduardo, Wylder Junior e Maria Vitória por compreender que a minha ausência nessa etapa das nossas vidas era essencial para a minha realização como pessoa.

Ao meu marido, Wylder, por se deixar ensinar, ao longo desses anos, que “a gente só ama aquilo que admira”.

A todas aquelas pessoas que torceram pelo meu sucesso, amigos e familiares,

meu muito obrigado!

A idade de ser feliz

Existe somente uma idade para a gente  
ser feliz, somente uma época na vida de  
cada pessoa em que  
é possível sonhar e fazer planos  
e ter energia bastante para realizá-los  
a despeito de todas as dificuldades  
e obstáculos.

Uma só idade para a gente se encantar  
com a vida  
e viver apaixonadamente  
e desfrutar tudo com toda intensidade  
sem medo nem culpa de sentir prazer.

Fase dourada em que a gente pode criar  
e recriar a vida à nossa própria imagem e  
semelhança  
e vestir-se com todas as cores  
e experimentar todos os sabores  
e entregar-se a todos os amores  
sem preconceito nem pudor.

Tempo de entusiasmo e coragem  
em que todo desafio é mais um convite à  
luta que a gente enfrenta com toda  
disposição de tentar algo NOVO, de  
NOVO e de NOVO,  
e quantas vezes for preciso.

Essa idade tão fugaz na vida da gente  
chama-se PRESENTE e tem a duração  
do instante que passa.

Mário Quintana

## RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo verificar como as práticas docentes elaboradas e executadas nas instituições de Educação Infantil estão contribuindo para o progresso dos seus educandos surdos e como estão desenvolvendo estratégias e condições adequadas à evolução dessas crianças, sem esquecer as diferenças linguísticas entre esses agentes, analisando a língua como possível obstáculo, em razão do desconhecimento, por parte de ambos, de suas línguas naturais. Para alcançar esse objetivo, como percurso metodológico, escolheu-se a análise qualitativa dos dados, mediante estudo de caso. Optou-se por entrevistas, observação e análise de documentos, registrados em fotografias, além das gravações de áudio, do diário de campo em caderno e lápis e, quando adequado e possível, observações digitadas em um *notebook*. As referências teóricas empregadas para a fundamentação da análise dos dados foram centradas, principalmente, mas não exclusivamente, nas obras de Miguel Zabalza (1998), para a categoria que versa sobre a Educação Infantil e suas características tão peculiares a quem lida com os pequeninos; Carlos Skliar (1997) e Sanchez (1990), sobre surdez, sua linha histórica e suas vertentes educacionais, além dos conceitos sobre Libras e correlatos; Priscila Lima (2010) e Rossana Ramos (2010), em Educação Especial e Inclusiva, exibindo as variações de terminologias que, com frequência, mais nos confundem do que esclarecem; nos documentos do MEC, que normatizam os pilares deste trabalho: a Educação Infantil, a Educação Especial, a Educação Inclusiva e temas relacionados à surdez, como a Libras, a regulamentação da profissão dos intérpretes de Libras e o decreto sobre as Salas de Recurso Multifuncionais onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado. Partindo das análises destes, constata-se que, apesar dos esforços que estão sendo feitos, a ausência da Libras como mediadora das relações educador e educando e a superficialidade do conhecimento das particularidades da surdez dificultam o êxito das práticas docentes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Especial. Educação Inclusiva. Práticas docentes. Surdez.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to determine whether the teaching practices defined and carried out in the institutions of early Childhood Education are contributing to the progress of their deaf pupils and how they are developing strategies and appropriate conditions for the development of these children taking into account the linguistic differences between these players, analysing the language as a possible obstacle, due to the lack of knowledge of both of their natural languages. To achieve this objective, in a methodical way, I have chosen the qualitative analysis of the data, by studying the case. I decided upon interviews, observation and analysis of documents, recorded in photographs, in addition to audio recordings, a field diary written in a book with a pencil and when possible, notes entered in a notebook. The theoretical references which I used as the foundation of the analysis of the data obtained were focussed principally but not exclusively on the works of Miguel Zabalza (1998), for the category which discusses early Childhood Education and its characteristics which are so particular to those who work with the little ones.; Carlos Skliar (1997) e Sanchez (1990), about deafness, its history and its educational aspects, apart from the concepts about Libras (Brazilian Sign Language) and correlated; Priscilla Lima (2010) and Rossana Ramos (2010), in Special Education and Inclusive presenting the variations in terminology which more frequently confuse us rather than clarify; in the documents from MEC (Brazilian Ministry of Education and Culture) which standardise the pillars of this work; early Childhood Education , Special Education, Inclusive Education and themes related to deafness, as Libras the regulation of the profession of interpreters of Libras and the law about the rooms for Specialized Educational Services and beginning with the analysis of these I established that despite the efforts which are being made, the absence of Libras as intermediary in the relationship between teacher and pupil and the superficiality of knowledge of the peculiarity of deafness and the way in which an individual observes and deals with his present surroundings in the school environment become overriding and make the success of teaching practices more difficult.

**Key words:** Early Childhood Education. Special Education. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Deafness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Aluno surdo interagindo com a professora durante o período de atendimento na sala de AEE .....	88
Figura 2	– Quadros com as letras do alfabeto e figuras associativas .....	89
Figura 3	– Jogo da memória relacionando o sinal e a palavra .....	89
Figura 4	– Quadro branco pautado usado para a escrita dos alunos, fantoches e quadro com letras com pinos .....	90
Figura 5	– Espaço Cantinho da Leitura, com livros, mesa para leitura e execução de trabalhos dos alunos e exposição de algumas tarefas realizadas na sala de AEE .....	91
Figura 6	– Sequência de quadros com fotos do alfabeto manual de letras e números .....	95
Figura 7	– Alfabetos manuais britânico, americano e sueco .....	95
Figura 8	– Alfabeto manual brasileiro .....	96
Figura 9	– Fichário dos nomes das crianças em atendimento na sala de AEE em tecido .....	96
Figura 10	– Material lúdico composto de dominós de madeira .....	97
Figura 11	– Material lúdico composto de quebra-cabeças, material dourado, pinos e jogos de encaixe de figuras geométricas em madeira .....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Graus de surdez .....	63
Quadro 2 – Número de alunos surdos por sala, série e SER .....	76
Quadro 3 – Dados de identificação do local da pesquisa .....	80
Quadro 4 – Dados pedagógico-administrativos do local da pesquisa .....	81
Quadro 5 – Dados sobre o processo de ensino-aprendizagem .....	81
Quadro 6 – Conteúdos de ensino .....	85
Quadro 7 – Atividades e procedimentos realizados pelos professores .....	86

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language (Língua Americana de Sinais)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACED	Faculdade de Educação
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
IISM	Imperial Instituto de Surdos Mudos
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua e Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
SME	Secretaria Municipal de Educação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UVA	Universidade do Vale do Acaraú
WFD	World Federation of the Deaf

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>O campo da pesquisa</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Escolha dos sujeitos</b> .....	<b>28</b>
<b>2.4</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO ESPECIAL A CAMINHO DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA</b> .....	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Menção a termos nem sempre corretamente usados</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2</b>	<b>Ainda a questão das terminologias</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3</b>	<b>Viabilização da Educação Inclusiva</b> .....	<b>37</b>
<b>3.4</b>	<b>Direitos surdos – Para ouvir, ver e respeitar</b> .....	<b>41</b>
<b>4</b>	<b>SURDEZ</b> .....	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Breve relato da História da Educação dos Surdos</b> .....	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Diferença das vertentes da Educação de Surdos</b> .....	<b>57</b>
<b>4.3</b>	<b>Os surdos não são todos iguais – conceitos de surdez</b> .....	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS SURDAS</b> .....	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização da Educação Infantil e seu principal: a criança</b> .....	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>O espaço da creche/ escola de Educação Infantil</b> .....	<b>70</b>
<b>5.3</b>	<b>As práticas pedagógicas</b> .....	<b>72</b>
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>76</b>
<b>6.1</b>	<b>Números que chamaram atenção</b> .....	<b>76</b>
<b>6.2</b>	<b>O cenário e seus atores</b> .....	<b>77</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>117</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Quem tão pouco compreende um olhar,  
Tampouco compreenderá uma longa explicação.”

Mário Quintana

Neste trabalho pretendo analisar os caminhos que se descortinam na Educação Infantil, especificamente na sala de Infantil V, bem como a influência das práticas docentes, relacionando a importância da língua de sinais com a escolarização do sujeito surdo.

A justificativa para este estudo não parte somente da minha curiosidade e inquietações como pesquisadora sobre a surdez. Deve ser levado em conta também o retorno que dará para a academia e para sociedade, porém existe um interesse pessoal envolvido.

Tenho surdos em minha família. São meus primos e eles são mais velhos do que eu alguns poucos anos. Nosso convívio durou até meus nove, dez anos de idade e eu não os via como pessoas diferentes de mim.

Nunca tivemos problemas de comunicação. Pelo menos era assim que eu pensava. Dentro do nosso código familiar, com gestos inventados pela rica criatividade infantil que nos era própria, cheios de familiaridade e carinho e dos esforços, muito maiores por parte de Estrela e Pipi (nomes fictícios), meus supracitados primos, brincávamos e, mais tarde, trocávamos novidades típicas de quem sente afeto, mas se distanciou.

Apesar de ficar maravilhada em vê-los fazendo uso das mãos para se comunicar, nunca me detive em mais do que meia dúzia daqueles sinais. Afinal, conseguia entendê-los e me fazia entender, com nossa forma de comunicação. Também não sabia que aqueles gestos não eram apenas gestos. Eram sinais que faziam parte de uma língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Leiga, achava que eram convenções criadas por minha tia, Tetê, em sua dedicação de mãe especialmente divertida. Não havia mau tempo para ela.

Para a adolescente Aleine, o único lamento era não poder partilhar com meus primos da beleza das notas musicais, uma das minhas maiores paixões. Nunca nutri por eles, nem por seus amigos surdos, qualquer espécie de sentimento de pena. Muito pelo contrário: achava-os mais inteligentes do que eu, pois sabiam falar com as mãos e ouvir com os olhos. Tudo tão rápido, tão dinâmico e alegre. E

foi assim que me acostumei a passar os olhos de um para o outro, para entender o que queriam me transmitir.

Crescemos, casamos e nos formamos. Ambas em Pedagogia. Eu e Estrela. Pensei que ela e Pipi viviam como todos os outros primos. Como eu. Nunca imaginei, dentro do meu egoísmo, próprio do ser humano, que se perde no sempre barulho ensurdecedor do nosso dia a dia, quão difícil poderia ser a vida de um surdo. Eles, que muitas vezes, não tinham as mesmas oportunidades de formação, escolarização, trabalho, lazer e até mesmo o de ir e vir, em razão da acessibilidade não eficaz ser inúmeras vezes passada despercebida pela mente daqueles que projetam casas, escolas ou cidades.

Hoje, esporadicamente, voltamos a nos encontrar nos momentos de grandes alegrias, como nossos aniversários, casamentos, batizados dos nossos filhos, ou de outros episódios em que lamentamos – juntos – perdas e lágrimas.

Foi então que veio o primeiro vestibular. Foi aos 16 anos que ingressei no curso de Biologia na Universidade Federal do Ceará. E o motivo era estudar Genética e compreender por que nascem tantas pessoas que precisam de cuidados e atenções clínicas e educacionais especiais. Este curso não atendeu a minha expectativa como pesquisadora, pois não me deu as respostas de que eu precisava. O curso das Ciências Biológicas, contudo me fez rever questionamentos e hipóteses. Minhas questões naquele momento não se centravam mais nas origens da surdez, ou da cegueira, ou de outra particularidade qualquer. Meu foco passou a ser como essas pessoas poderiam um dia chegar à Universidade. Como aprendiam conceitos tão abstratos, em quais instituições e de que forma esse processo ocorria.

No mesmo período em que fiz o curso de Biologia, fui professora titular do Ensino Fundamental e professora substituta das séries do Ensino Médio no Colégio Christus. Foram cinco anos de intenso aprendizado e constantes interrogações de como seria minha rotina como educadora e que mudanças seriam necessárias para ministrar aquela mesma aula para crianças surdas, ou me perguntar como seria para meus alunos e para seus pais, se houvesse um aluno surdo na minha sala de aula, naquele momento.

Então, percebi que o arcabouço de conhecimentos em Cálculo e Ciências Físicas e Biológicas que eu tinha não me fazia uma professora completa. Faltava algo. Algo que eu somente descobri, quando cursei Pedagogia.

Quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) eu já havia me casado e era mãe de dois filhos. O terceiro veio em meio á graduação: Maria Vitória. Passei então a estudar com maior afinco sobre as teorias do desenvolvimento da criança e do adolescente, acerca das teorias que versavam sobre pensamento e linguagem e aprendizado e, finalmente, a respeito das deficiências: cegueira<sup>1</sup>, autismo<sup>2</sup>, deficiências físicas<sup>3</sup> e surdez.

Interrompi meus estudos em Fortaleza e precisei morar três anos em Natal. Lá, fiz novamente o vestibular para Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – e trabalhei como Coordenadora Pedagógica na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Espaço Educação, onde participei dos planejamentos das aulas e acompanhei a execução dos projetos pedagógicos que foram realizados na Educação Infantil, assim como na análise de seus resultados.

Nesses anos, acompanhei de perto a rotina das professoras e daqueles pequeninos de 18 meses a seis anos de idade e das suas mães, com expectativas bem diferentes das mães dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, às quais eu já estava tão habituada.

Retornei a Fortaleza e ao curso de Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará – e completei os últimos anos de graduação. Após tantas aulas, textos, palestras e filmes, percebi o que realmente me interessava: a surdez.

---

<sup>1</sup>Segundo Ochaita e Rosa (1995) apresenta-se como deficiência sensorial, com um ou dois canais de percepção visual comprometidos, redução da acuidade visual em graus variados, diminuição do campo visual, com as mais variadas origens, podendo ser congênita ou adquirida, brusca ou paulatina, gerando a necessidade de uma organização específica do espaço em que o cego habita, bem como do espaço escolar e material didático a ser usado

<sup>2</sup>A concepção diagnóstica que engloba o Transtorno Autista, citada no DSM-IV-R, é o do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A característica desse grupo é de “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidade de interação social recíproca, habilidade de comunicação ou presença de estereotípias de comportamentos, interesses e atividades”. (DSM-IV-R, 2002, p. 98). A especificidade do autismo leva ao diagnóstico de “presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses” (DSM-IV-R, 2002, p. 99). Como explicitado em Rivière (1995) baseando-se na descrição feita por Leo Kanner (1943) a incapacidade de constituir relações interpessoais, dificuldade na comunicação e na dimensão social, resistência em lidar com alterações em seu ambiente, favorável às atividades que seguem um ritual e aos movimentos circulares e repetitivos, com capacidade de concentração em um determinado foco, incluindo objetos e por vezes possuidores de talentos especiais, são características que fazem parte do quadro de autismo.

<sup>3</sup>A deficiência física como conceito, foi achada no Artigo 4 do Decreto nº 3.298 de 1999, da legislação brasileira, como sendo uma modificação em qualquer parte do corpo, de forma parcial ou total que afete o desempenho físico e que produza limitações em suas funções.

Após estudar a respeito dos conhecimentos sobre as teorias de aquisição de linguagem, dos processos de formação de conceitos, da origem do pensamento, comecei a me questionar sobre como isso se daria na criança surda e, paralelamente, como seria seu desenvolvimento linguístico, sua escolarização.

Pensei em mim. O que me faz feliz? Minha autonomia, minha liberdade, minhas opções e o poder de fazer escolhas que cabem tão somente a mim, embora nem sempre estas escolhas possam ser feitas de forma simples, sem riscos, perdas e compensações.

Acredito ser necessário que o surdo tenha essa mesma autonomia, essa liberdade de escolha, que nos leva à realização profissional, a cumprir o papel social e à riqueza dos relacionamentos com o outro; e que o papel dos educadores com os quais essas pessoas interagem, aprendem, obtêm conhecimentos, não só sistematizados e pertencentes a um planejamento educacional, como também os conceitos cotidianos sejam revistos e analisados.

Assim, passei a observar alguns amigos surdos considerados vitoriosos, pessoas de sucesso, e fui refazendo seus percursos no sentido contrário: reconhecimento profissional, cursos de pós-graduação e especialização, cursos no Ensino Superior, Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Logo, cheguei ao início da caminhada na escolarização de um surdo.

Aí é encontrada a bússola que norteia esta pesquisa: como as práticas docentes realizadas em uma escola de Educação Infantil, em uma sala do Infantil V estão contribuindo para a escolarização dos seus alunos surdos?

Por isso, fui examinar as práticas docentes voltadas às crianças surdas, na Educação Infantil, onde as primeiras letras, palavras, números, preconceitos e conceitos são apresentados aos alunos e mediados pelos seus educadores, para que possam se desenvolver, adquirir e elevar seus conceitos cotidianos aos conceitos científicos sistematizados, nessa etapa, que é a base para os anos seguintes da vida escolar.

Examinando principalmente as práticas docentes, os planejamentos realizados pelo corpo docente da escola escolhida e os resultados das entrevistas, após analisar os dados, procurei avaliar, de acordo com as teorias que apreendi, se as mesmas práticas são adequadas às necessidades educacionais destes alunos.

Para a comunidade surda, procurei verificar e registrar esses dados e suas análises, que é uma das formas destes se fazerem compreendidos.

Inventariei como objetivos específicos deste trabalho:

- 1) explicitar em quais aspectos as propostas dos planejamentos pedagógicos contemplam a criança surda;
- 2) quanto a composição do quadro de docentes da escola escolhida, mostrar não só os dados referentes à sua composição, mas também quanto à presença de professores surdos e se sua formação é adequada para o ensino ao aluno surdo;
- 3) verificar a existência de recursos visuais que possibilitem a acessibilidade da criança surda ao conhecimento formal;
- 4) observar como ocorre o uso da Língua Brasileira de Sinais<sup>4</sup> como L1-Primeira Língua<sup>5</sup> e o Português como L2 – Segunda Língua<sup>6</sup>, para a escrita e leitura realizada por alunos e professores e, finalmente, se a condição de surdez é verdadeiramente respeitada e incentivada dentro da escola, refletindo nas práticas docentes, ou se prevalece tão somente sua aceitação.

Organizei esta dissertação, além dos elementos pré-textuais em sete partes.

Na primeira parte, que é a introdução, traço em linhas gerais os objetivos do trabalho, a justificativa, o interesse pessoal, o percurso que me levou ao tema e a divisão da dissertação.

Na segunda, escrevo sobre a metodologia utilizada, o delineamento da pesquisa, quais as obras que li sobre surdez, inclusão, práticas docentes, desenvolvimento da linguagem e pensamento da criança e Educação Infantil, como ocorreram a escolha da escola e do sujeito e os procedimentos metodológicos,

---

<sup>4</sup>Também conhecida como LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no Decreto 5626/2005. Disseminado seu uso pela FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, tem por característica maior ser visual-gestual e visual-espacial, pois é executada com movimentos no espaço de sinalização, sendo detentora de uma gramática própria, que encerra em si Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, tendo como parâmetros principais a configuração das mãos, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial, além dos classificadores. Satisfaz a necessidade de expressar ideias e conceitos e da comunicação entre seus usuários. A Libras não é universal, cabendo a cada país ter sua Língua de Sinais como a ASL, nos Estados Unidos, a LSF, na França ou a LSC, no Chile entre outras. Ela não é exclusivamente icônica ou mimética, não é um código secreto entre os sinalizantes, não é artificial, não é uma versão sinalizada do Português, nem um alfabeto manual (QUADROS; KARNOPP, 2004).

<sup>5</sup>Slomski (2010) conceitua a Primeira Língua ou L1 como a língua adquirida de modo natural e contextualizado pelos surdos, não possuindo entraves ou adaptações para sua aquisição pelos indivíduos com surdez.

<sup>6</sup>Slomski (2010) afirma que Segunda Língua ou L2 são as denominações usadas para a língua majoritariamente usada pelos usuários ouvintes, sendo o Português, no caso do Brasil.

considerando a trajetória e a finalidade deste trabalho e as teorias que formaram o alicerce preciso, a fim de que eu pudesse refletir sobre os questionamentos que me inquietavam e que estão relacionados às informações obtidas nas entrevistas, nas observações e nos documentos vistos na escola selecionada para este estudo.

A terceira parte – “*A educação especial a caminho de uma proposta inclusiva*” – dividi em quatro tópicos. Apresento, nos dois primeiros, a problemática do uso das terminologias, sendo que trato no primeiro de termos como inclusão, integração, exclusão, Educação Especial e Educação Inclusiva, e, no segundo, as palavras diferença, desvantagem, incapacidade, diversidade e deficiência que carregam em si toda uma responsabilidade em seu uso, pois, em razão deste, são construídos conceitos que podem se propagar e perpetuar na sociedade. No terceiro tópico, trago os requisitos mais proeminentes para a viabilização da efetivação da Educação Inclusiva, como o corpo docente, sua formação e suas estratégias para a formação dos infantes e os recursos disponíveis e seu uso. No último tópico deste capítulo, expresso, segundo as leis que vigoram em nosso País, os direitos dos surdos que possuem relação com seu desenvolvimento, possibilitando o direito de cidadania.

Na quarta parte, primeiramente exibio a História da educação dos surdos, enfatizando suas origens e as vertentes dessa educação, pois ambas ficam mais bem explicitadas quando mostradas em paralelo e foi por esse motivo que, para um melhor entendimento da situação atual da educação de surdos, na cidade já mencionada, sugeri um retorno aos primórdios deste tema, mostrando que a história da educação de surdos no Ceará é permeada pelo descaso, pela falta de informação e ideias preconcebidas com base no senso comum de gestores de ambientes educacionais e lideranças políticas. Esse desapercibimento da realidade dos que não ouvem leva às ações que afetam de forma limítrofe à comunidade surda.

No mesmo capítulo, exprimo os conceitos de surdez e suas classificações, a conceituação de surdo, ouvinte e “ouvintismo”.

Na quinta parte, trato da Educação Infantil de crianças surdas na qual descrevi os elementos fundamentais da Educação Infantil como, o cenário e os atores desse enredo, que são os educandos, e a estrutura física do ambiente e suas particularidades. A intenção é mostrar como se caracterizam este espaço, seus sujeitos e as relações de cuidado, socialização e educação nele existentes. Utilizo-

me das falas dos autores que explanam sobre a importância do desenvolvimento infantil em suas fases, para enfatizar a importância desse nível de escolarização de forma alguma menos importante do que os demais. Como se sustenta uma casa sem um bom alicerce? Daí, parto para o que está normatizado pela lei brasileira sobre esse assunto e posteriormente para os trabalhos que auxiliam o leitor a ter uma noção de escola/creche de qualidade. Por fim, no mesmo capítulo, escrevo sobre os exercícios pedagógicos, ressaltando as práticas docentes.

A apresentação e a análise dos dados é mostrada na sexta parte, na qual descrevo os dados obtidos na pesquisa de campo e, finalmente, na sétima parte, delinco as considerações finais, onde incluo nas propostas, alguns exemplos de ações que possam ser realizadas por professoras de crianças surdas, o uso da Libras em seus variados contextos, a questão da formação de professores sinalizantes ouvintes e, principalmente, professores surdos, o apoio aos pais de crianças surdas e a existência das escolas com educação bilíngue.

Finalizo este trabalho com as referências bibliográficas, apêndice e os anexos. O trabalho demonstra o que foi observado e estudado: os diferentes tipos de surdez e que cada uma traz consigo suas particularidades e necessidades diferentes, bem como uma forte cultura que lhes é peculiar. Foi percebido também que a surdez não é uma doença a ser curada. A comunidade surda é sim, uma comunidade paralela e entretanto, com entremeios e elos unindo à comunidade em que eu, ser que ouve, vivo; com língua e costumes próprios. Devemos, pois, caminhar juntos, lado a lado, compreendendo que não existem inferiores nem superiores. Apenas diferentes.

## 2 METODOLOGIA

“As Indagações  
A resposta certa, não importa nada:  
O essencial é que as perguntas  
estejam certas.”

Mário Quintana

Este capítulo foi dividido em quatro tópicos, o primeiro dos quais mostra o delineamento da pesquisa. O segundo descreve como o campo da pesquisa foi selecionado. O terceiro tópico apresenta a escolha do sujeito e a justificativa para esta. No quarto, são expostos os procedimentos e as limitações para a coleta de dados, o tipo de entrevista, a observação e a relação dos documentos que foram vistos.

### 2.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa deste trabalho é do tipo qualitativa, que, para Martinho Rodrigues (2007), é a pesquisa que – predominantemente – pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos [...], de estudo de caso. Essa escolha se deu em razão das suas características a serem explicitadas aqui: possuir caráter descritivo; a valoração do processo da pesquisa ser a mesma dos resultados a serem obtidos; uma pesquisa social que pretende estudar, em certo lugar e momento, determinada realidade social com seus costumes e representações, crenças e opiniões, ações e valores de um dado grupo social, com foco no estudo de um contexto, acordando com as ideias de Bogdan e Biklen (1994).

O contexto do estudo tem como espaço a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Clara Luz<sup>7</sup>, localizada no Município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, no bairro Conjunto Alvorada, pertencente à área abrangida pela Secretaria Executiva Regional II (SER II). As características da estrutura da escola, assim como da gestão, do corpo docente e do educando serão explicitadas no capítulo 6, que cuida os dados.

Considerarei os enunciados feitos por Lakatos e Marconi (1991, p. 186), ao ensinar que a pesquisa de campo objetiva ter informações sobre um problema para

---

<sup>7</sup>Nome fictício para preservar o anonimato da instituição.

o qual necessitamos de resolução e que, entre suas etapas, a primeira requer a realização de uma pesquisa bibliográfica.

A princípio, tomando por base a busca de campo, na fase exploratória, além da delimitação do estudo, foi feita a busca de um referencial teórico com uma pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca da Universidade Federal do Ceará e na Biblioteca da Universidade de Fortaleza, como também no uso do material didático acumulado ao longo dos anos da minha graduação.

Adquiri também informações da Internet, na Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e nos *sites* do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) e do Instituto nacional de Educação de Surdos (INES), contendo nesses dois últimos a parte histórica, documentos e leis relacionados ao tema. Nas plataformas citadas, encontrei artigos, teses e dissertações, inclusive de autores que pertencem às áreas da Medicina, Psicologia e Enfermagem, cujas obras se restringiam à visão clínica da surdez, o que não era do meu interesse – mas não só: encontrei também trabalhos que foram importantes para as minhas elaborações. Os quatro primeiros livros que li sobre surdez foram também os que mais me impressionaram e contribuíram de forma positiva para que eu enveredasse por esse caminho. Foram eles: O voo da gaivota, de Emanuelle Laborit (1994); Vendo Vozes, de Oliver Sacks (1998); A incrível e triste história da surdez, de Carlos Sanchez (1990), e A surdez: um olhar sobre as diferenças, que tem Carlos Skliar (2010) como organizador de vários artigos.

Fazer uma classificação dos livros que li não foi uma tarefa simples, em função da heterogeneidade de assuntos tratados em uma mesma obra, embora todos pertencentes ao tema da surdez. A importância do letramento, da linguagem, da escrita, na educação de surdos, foi descrita por Botelho (2005). A autora faz seus escritos baseada em de suas experiências com surdos, preocupando-se com as relações de ensino-aprendizagem e refletindo sobre o quanto as situações preconceituosas e estigmatizantes podem prejudicar esse processo. Também a respeito de educação de surdos, mas com o foco voltado para o bilinguismo, encontrei abordagens feitas nos trabalhos de Fernandes (2005), organizadora de artigos nos quais existem argumentos em defesa da educação bilíngue e o arcabouço de medidas necessárias para sua efetivação e Slomski (2010), Lacerda e Lodi (2009), Quadros (1997) e Quadros e Finger (2008) concordando com essa

autora e acrescentando as teorias da aquisição da linguagem. Contrapondo essas ideias e valorizando o oralismo e a educação inclusiva incondicional, estão as autoras Souza, Silvestre e Arantes (2007) e Couto (1986) sendo esse último com várias técnicas de exercícios fonoarticulatórios, almejando a “normalização” do surdo, ação que me ponho, desde já, contrária e acreditando que a língua de sinais seja a mais indicada aos indivíduos surdos.

Li a obra de Quadros (2004) que explica a importância do intérprete da Libras, a relação da língua de sinais e áreas e ações cerebrais descritas por Bellugi, Hickok e Klima (2004), afirmando que as áreas do hemisfério esquerdo do cérebro ativado durante o uso da língua de sinais é o mesmo na língua falada e que a organização neural da sinalização, apesar de visoespacial, se assemelha à organização neural da fala. Quadros (2009) elaborou um artigo, concordando com as colocações há pouco descritas. Também sobre a Língua de Sinais, contudo dando destaque às escolhas lexicais feitas pelos surdos para que sua interação com outro seja facilitada e concluindo que estas não são meras imitações de gestos mímicos, nem representações icônicas do Português falado, Gomes (2009) conclui que o foco dessas escolhas está relacionado ao grau de importância conferido às relações interativas. Já Gesser (2009) exprime suas ideias no formato pergunta-resposta sobre o que é surdez e o que é ser surdo mas também a respeito do que é Libras, de modo tal que um leigo, que nunca tenha ouvido falar de tais assuntos, consiga compreendê-los. A autora indaga e responde paralelamente sobre a Libras ser ou não universal, artificial, com gramática, se é mímica, icônica, se tem origem histórica, se é a mesma coisa de alfabeto manual e justifica cada resposta dada com embasamento teórico de autores nacionais e internacionais. Lacerda e Góes (2000) organizam artigos que se reportam ao uso dos sinais por crianças e a presença de intérpretes de sinais em uma sala de alunos ouvintes e suas implicações, situando esta opção como uma imposição/opção à questão do professor ouvinte, não sinalizante, não dar conta da comunicação com seu aluno surdo. O intérprete se encontra na posição de paliativo dessa circunstância, pois a presença dele não assegura a aprendizagem do aluno.

O ensino da Língua Portuguesa como opção para leitura e escrita do aluno surdo e para a realização do letramento foi encontrado nas obras de Campos, Harrison e Lodi (2004) e Campos *et al.* (2009) que se colocam a favor dessa ideia, na condição de segunda opção de língua, salientando que a Libras é a língua natural

dos surdos. Estratégias para o ensino do Português para surdos, encontrei em Quadros e Schmiedt (2006). As autoras começam por defender o bilinguismo e dão continuidade com exemplos concretos de ações desenvolvidas em sala de aula e findam com uma explanação sobre os recursos didáticos que podem ser utilizados nessas ações. Da mesma forma, mas acrescentando a questão da identidade e da cultura surda, que não vem ao caso neste trabalho, apesar de sua grande importância, abordam aspectos históricos e institucionais da educação de surdos, os aspectos biológicos e psicossociais da linguagem e da cognição e as aplicações da Teoria Linguística no ensino da Libras. Também sobre educação e cultura surda e acerca de como os ouvintes enxergam as particularidades da surdez, Sá (2002) e Strobel (2008) trazem à luz o poder exercido pelas línguas majoritárias e como essas podem influenciar/interferir no processo de desenvolvimento do sujeito surdo não só em sua dimensão de escolarização.

Unindo a defesa de uma proposta bilíngue a estratégias para produções textuais e leitura e ao uso de *softwares* educativos, Massutti e Ramirez (2009) e Lopes (2006) revelam a importância da informática como facilitadora do ensino-aprendizagem, mostrando sistemas como o Sistema de Educação de Surdos (SES) e sua funcionalidade e os resultados de um estudo de caso feito com dois alunos surdos adultos e da relevância para estes saber ler e escrever. Três dissertações realizadas no programa de pós-graduação da UFC aumentaram meu interesse sobre a educação dos surdos: Chaves (2003), sobre uma opção de modelo de uma escola para surdos que os mesmos desejem, Brito (2004), a respeito das práticas docentes em uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental, no Instituto Cearense de Educação de Surdos, e Souza (2008) sobre a relação de ensino-aprendizagem entre docente ouvinte e aluno surdo e suas implicações. Por fim, vi na coleção Estudos surdos, nos volumes I (2006), II (2007), III (2008) e IV (2009) vários artigos com diversas abordagens semelhantes às que já citei, mas sempre com algum diferencial, com algo a mais.

Finalizando as obras sobre surdez e iniciando os trabalhos estudados acerca da Educação Infantil de crianças surdas, trago à baila o trabalho de Karnopp e Quadros (2001) que apresenta a língua de sinais como prerequisite para a aquisição da linguagem, na infância dos surdos. As autoras fazem referência à etapa em que o bebê surdo balbucia, o período pré-linguístico, destacando que essa capacidade é inata tanto nos bebês ouvintes como nos surdos. Lodi e Luciano

(2009) discutem sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas em Libras, ressaltando ideias de Baktin e Vygotsky, destacando que apesar da condição de existência prévia do pensamento, a linguagem chega para organizá-lo. O ato de brincar realizado por crianças surdas e sua importância no desenvolvimento destas, a relevância da língua de sinais e as providências a serem tomadas para que a barreira linguística seja desmistificada e desfeita são assuntos de Silva (2002).

Consistiu ainda esta fase na busca de autores e obras que versassem sobre Educação Infantil e os critérios que devem ser respeitados e seguidos por uma instituição que se propõem oferecê-la com qualidade, como feito por Zabalza (1998) e Campos e Rosemberg (1997); tudo isso, tendo em vista um melhor embasamento teórico, para que eu pudesse falar com maior propriedade sobre o assunto.

Em Kramer (2006) e Kuhlmann Junior (1998) é tratada a história da Educação Infantil, onde desde seu prefácio esses autores enfatizam a importância de conhecer o passado para não repetir os erros no futuro. O segundo autor faz um levantamento das obras que tratavam sobre a infância no primeiro capítulo. No decorrer da obra, ele fala das instituições de Jardim da Infância, Pré-escola e sobre o assistencialismo, findando os capítulos com a questão das políticas públicas. Embora a história da Educação Infantil não seja o foco da minha pesquisa, precisava de um ponto de partida para iniciar os estudos sobre Educação Infantil.

Antunes (2011) tem como objetivo expor as propostas recentes sobre como educar as crianças que estão na faixa etária de zero a seis anos e orientar os pais, para que estes saibam identificar uma escola de qualidade para seu filho pertencente à faixa etária retrocitada. Visando a contribuir com as práticas docentes feitas nas salas de Educação Infantil, Oliveira (2011) escreve em uma mesma obra não somente sobre a história da Educação Infantil no Brasil, como também na Europa do século XX. Fala também sobre a formação e o desenvolvimento da motricidade, linguagem e cognição da criança, fazendo alusões aos trabalhos de Wallon e Vygotsky. Além disso, propõe atividades e métodos avaliativos dessa etapa. Obedecendo uma sequência de assuntos bem semelhante à de Oliveira (2011), Bassedas, Huguet e Solé (1999) e Paige-Smith *et al.* (2010) afirmam que a intenção da obra é colaborar com a prática dos docentes. Paniagua e Palácios (2007), além de darem as características da Educação Infantil, versam sobre o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e dos afetos das relações. Os autores

também dedicam um capítulo do livro à questão das necessidades educacionais especiais, sobre avaliação e relação com as famílias dessas crianças. Becchi e Bondioli (2003) organizam um livro com vários artigos sobre a avaliação na Educação Infantil tendo como eixo o cuidado com uma escolarização precoce e substitutiva das brincadeiras de infância e das fantasias dessa idade. No livro organizado por Cruz (2008) tive maior interesse nos capítulos que se reportavam aos aspectos teórico-metodológicos da escuta de crianças e na importância dada aos autores à fala daqueles que por vezes são mandados calar. Encontrei exemplos de experiências nas salas de Educação Infantil nos Estados Unidos e na Itália no livro de Carvalho e Muller (2009) e na obra de Fortunati (2009) e em Portugal, no livro organizado por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2001) para que eu adquirisse informações do que acontecia fora do Brasil sobre esse tema.

Além das obras mencionadas que se referiam paralelamente a respeito da Educação Infantil e práticas docentes, sobre estas e formação de educadores, encontrei na obra de Olinda e Fernandes (2007) reflexões sobre a formação dos docentes tendo por objetivo, com base nos encontros realizados por educadores, viabilizar soluções para os impasses relacionados às práticas docentes, como também explicitado por Guimarães (2004), cujo foco é voltado para a reflexão unida às formas de intervenção e à identidade própria desta profissão e em Lerner (2007) que teoriza sobre as mudanças necessárias às práticas docentes, porém voltadas à leitura e à escrita. Também sobre prática e formação de professores, André (2011) traz considerações, mas à luz de um estudo etnográfico. Zabala (2008) propõe critérios para contribuir de forma satisfatória, com as ações dos professores, trazendo a prática educativa, o processo da aprendizagem de conteúdos e conceitos, as sequências didáticas, as relações entre corpo docente e discente, os materiais e recursos didáticos e, por último, os métodos avaliativos.

Por fim, foram feitas as leituras que falam sobre inclusão e exclusão, as terminologias que possuem relação com esses conceitos, a história da educação especial no Ceará, as propostas de viabilização de um processo inclusivo efetivo e sobre as leis que regem os direitos relativos à educação dos surdos. Bianchetti e Correia (2011), em uma obra do mesmo ano dessa dissertação, deixa claro que a inclusão ainda não aconteceu de fato em muitos espaços que se denominam inclusivos. Os autores fazem uma retrospectiva histórica diferenciada dos outros, pois exprimem também uma relação com a mitologia e com histórias como a que

relata as viagens de Gulliver. Os autores tratam não somente da inclusão/exclusão escolar, mas também desses processos no trabalho. Colocações de pontos e contrapontos na tríade educação regular/educação especial/ educação inclusiva é a proposta inicial feita por Mantoan, Pietro e Arantes (2006), na qual a primeira autora defende a inclusão de todos, sejam eles surdos, cegos, cadeirantes, com comprometimentos físicos ou cognitivos. A segunda autora se volta para a discussão sobre políticas públicas que realmente favoreçam a escolarização de qualidade e no que concerne às condições de estrutura e formação de educadores que resultam não no processo inclusivo, mas na integração do aluno à essas condições.

Carvalho (2009) fala também das políticas públicas. A autora, entretanto, expõem as correntes teóricas e o quanto essas podem influenciar no processo educacional. Entre outros assuntos comumente abordados, ela vai além e discute sobre planejamento e administração escolar na educação inclusiva. A autora tem a intenção de fazer um apanhado de ideias sobre inclusão e elaborar uma síntese. O título do livro já me remete a isso: *Educação Inclusiva: colocando os pingos nos "is"*. Resta claro que, partindo das experiências com processos especiais/inclusivos, a autora evidencia que a escola inclusiva ainda está por vir. Jesus *et al.* (2009) são os organizadores de *Inclusão e práticas pedagógicas* constituído por vários artigos que versam além do citado no título, novamente acerca das políticas públicas, formação dos professores e continuidade desta. O diferencial é o capítulo sobre a relação da inclusão e as teorias de Piaget e Vygotsky. Também sobre os assuntos já citados, o artigo de Figueiredo (2002) corrobora acerca das políticas de inclusão e no que concerne à presença do aluno com deficiência na escola não significar que ela esteja realmente incluída.

Sobre a conceituação dos termos encontrei material nos trabalhos de Omote (1996) e, em Leitão (2008), pesquisei sobre a história da educação especial em seus primórdios. Sobre os direitos dos surdos em serem incluídos e respeitados em sua diferenças linguísticas, fiz achados em Novaes (2010). Nem todas as obras que ora citei estão novamente apresentadas nos próximos capítulos, mas, certamente, todas contribuíram para a sedimentação dos conhecimentos que me levaram a fazer este trabalho.

## 2.2 O campo da pesquisa

Na fase seguinte à exploratória, executei uma pesquisa de campo durante 11 meses não consecutivos, pois foram interrompidos por uma greve dos professores da Rede Municipal de Ensino que durou cinco meses, mas que foi aderida apenas parcialmente pelas professoras da escola onde eu estava fazendo as observações e essas horas foram compensadas nas férias, alterando o calendário letivo. Este fato atrasou a pesquisa, mas não a impossibilitou e consegui fazer as visitas à instituição educacional cujo critério de escolha consistiu em:

- a) priorizar aquela escola que nos anos de 2010 e 2011 tivesse o maior número de alunos surdos na Educação Infantil, de preferência na sala de Infantil V;
- b) que estes alunos estivessem há mais tempo nesta mesma escola; e
- c) que a escola tivesse interesse de participar da pesquisa.

Para tanto, contei com a ajuda de uma servidora pública da Secretaria Executiva I, da cidade de Fortaleza, que me forneceu a lista de matrículas de alunos com deficiências do Município nos anos da pesquisa.

Para tornar mais rápida e exata a localização das escolas, ver a proximidade entre elas, saber as vias de acesso e verificar seus números de telefone, *sites* e *emails*, com a finalidade de agilizar as visitas, fiz um mapeamento dessas instituições utilizando uma ferramenta denominada *Maps*, no *Google*, que oferece o mapa de todos os continentes e o usuário escolhe a delimitação da área de seu interesse – no meu caso, a de Fortaleza- e o programa fornece duas opções de mapa da área: em fotografia de satélite, que não usei por achar as imagens confusas e com excesso de informações que não me interessavam, como a presença de árvores, carros etc e outro mapa que consistia na planta baixa da cidade, que atendia às minhas necessidades. Ao digitar o nome da escola no programa, ela era marcada em um ponto do mapa e acrescentado um quadro com as informações de nome, endereço, telefone e contatos na Internet.

Ao finalizar todas as marcações, o programa oferece a opção de tornar público o seu mapeamento com um título à sua escolha. Fiz essa opção e seu título é Escolas para Crianças Surdas em Fortaleza, que pode ser acessado por quem tiver na área no endereço eletrônico <http://maps.google.com.br/maps/ms?msa=>

0&msid=203406861740862833209.0004b06f8e899540fa8fe&ie=UTF8&t=m&z=vpsrc=1 e que também está disponível no Anexo A.

Feito isto, parti então para checar a fidedignidade dessa lista, pois acontecem mudanças tais quais: desistências, transferências de alunos de uma escola para outra ou evasões. Tudo isso para que, partindo das observações feitas nesses espaços e no que foi apreendido na literatura pudesse ser então escolhida a escola, selecionado o sujeito e então ser montado o quadro de perguntas da entrevista aos sujeitos desta história – gestores, professores e alunos surdos, bem como intérpretes de Libras.

### **2.3 Escolha dos sujeitos**

No princípio, eram essenciais para essa pesquisa dois perfis de sujeito: o primeiro perfil o do educando surdo, e o segundo o do seu Educador, haja vista o tema dessa dissertação.

Para que o primeiro sujeito fosse selecionado, era preciso que, antes de qualquer outra característica, ele fosse surdo profundo ou com no máximo 10% da audição, preferencialmente pré-linguístico, sem nenhuma memória auditiva. Em segundo, que fosse aluno regular da escola escolhida, matriculado na sala do Infantil V, que estivesse na faixa etária entre quatro e oito anos e que não fosse cego, TDAH, com múltiplas deficiências ou quaisquer deficiências em suas capacidades cognitivas.

A justificativa para esses critérios é que: os surdos profundos e pré-linguísticos se enquadram no perfil necessário à pesquisa, visto que não possuem experiência auditiva, tendo uma propensão maior ao uso das línguas sinalizadas; que na sala de Infantil V, os processos de alfabetização já teriam sido iniciados e já teria sido feito o contato com as letras, os números e muito do que pode ser feito com eles: palavras, sílabas, frases e conceitos de quantidade; que a escolha da faixa etária se deu em virtude da maturação de algumas etapas de seu desenvolvimento já estarem concluídas. Estando semelhante à faixa etária de seus colegas, a socialização provavelmente seria facilitada e, como está sendo visto o desenvolvimento da criança, a presença de deficiências comprometeria a análise dos resultados. Desse momento em diante, chamarei o sujeito surdo de Roberto.

A escolha do segundo sujeito teria que ser o educador do primeiro sujeito, surgindo durante o desenrolar da pesquisa outros atores secundários que seriam os informantes, como: a responsável pelas ações pedagógicas realizadas na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a coordenadora pedagógica, a diretora e a vice-diretora da instituição escolhida.

As características desses indivíduos e suas falas estão contidas no capítulo da apresentação e análise dos dados.

## **2.4 Procedimentos metodológicos**

Na pesquisa de campo, optei, por acreditar mais adequada aos meus objetivos específicos e geral, pela observação direta, não participante pois Martinho Rodrigues (2007, p. 128) ressalta que, “consiste no uso dos sentidos para apreender informações sobre os indicadores das respostas que o pesquisador procura”. O autor ainda acrescenta que:

A principal vantagem deste meio da coleta é a objetividade, que poderá se perder, caso não sejam obedecidos critérios lógicos e rigorosos. A sua aplicabilidade abrange toda a realidade fática no que respeita ao campo dos juízos de existência. Uma das principais preocupações, no planejamento e na execução da pesquisa, deve ser com a distorção que a presença do observador pode induzir na conduta observada. Outro cuidado importante deve ser com as possíveis distorções da percepção do observador. Finalmente os erros que se cometem por ocasião do registro da observação constituem séria ameaça ao sucesso da investigação.

Lakatos e Marconi (1991, p. 186) ensinam que a segunda etapa de uma pesquisa de campo deve determinar quais as técnicas que são mais apropriadas para coletar os dados.

Assim, fiz registros em um diário de campo, que quando possível, foi feito em um *notebook* da marca Philco PHN 14651 e, quando mais propício, em caderno e lápis. Além disso, fiz fotografias e, apesar de ter me proposto a realizar filmagens, houve uma mudança de planos em decorrência da reação negativa dos docentes, que não se sentiam à vontade diante da filmadora e que afirmaram em unanimidade que preferiam somente as gravações em áudio – o que foi respeitado – e a reação negativa da criança que na maioria das vezes que se via filmada alterava seu comportamento. A câmera usada para executar as fotos e fazer as gravações em áudio foram da marca Sony Cyber-shot DSC-HX1. Outro motivo para a não

utilização da filmadora foi que, a princípio, seu uso era destinado a captar a linguagem gestovisual do aluno, mas, ao perceber que o aluno não era sinalizante, tampouco sua professora, esse instrumento de captação de informações perdeu seu sentido para minha pesquisa.

O tipo de entrevista<sup>8</sup> escolhida para o corpo docente foi a não estruturada, também chamada de despadronizada. Segundo Lakatos e Marconi, (1991, p. 196), o entrevistador pode desenvolver a situação na direção que for mais adequada e explorar mais profundamente uma questão, na qual as perguntas são abertas e com a possibilidade de serem respondidas em uma conversa informal. A entrevista não estruturada é classificada em três tipos e o mais adequado para meu trabalho é a focalizada, que, consoante Ander-Egg (1978, p. 110),

[...] Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessários habilidade e perspicácia por parte do entrevistador.

Martinho Rodrigues (2007, p. 134) também leciona que a entrevista focalizada possui um foco e é compatível com o estudo da experiências pessoais e que, como Ander-Egg, concorda que exige grande habilidade do pesquisador. Já Barros e Lehfeld (2007) sintetizam que a entrevista não estruturada focalizada tem um roteiro de itens a serem pesquisados e que, com base neste o entrevistador pode incluir as questões que achar necessárias para a execução de sua pesquisa.

No caso específico da criança surda, pensei poder registrar minha entrevista em uma filmagem e posteriormente ser transcrita, visto que existe a particularidade da língua ser sinalizada, portanto, visual, entretanto, como já citado, não foi possível.

Preferi a entrevista ao questionário por conta de que, segundo Martinho Rodrigues (2007, p.136) “[...] se trate de colher informações complexas, numerosas, cujos contornos não sejam bem definidos, por que informações com tais características são difíceis de acomodar na linguagem sumária que o questionário deve ter [...].”

Quanto à parte documental, a escola me disponibilizou:

1) os planejamentos anual, mensal, semanal;

---

<sup>8</sup>Roteiro constando no Apêndice I.

- 2) os relatórios de acompanhamento do desenvolvimento do aluno Roberto na sala de AEE;
- 3) os relatórios de acompanhamento do desenvolvimento do aluno Roberto na sala regular;
- 4) a ficha de matrícula do já referido aluno; e
- 5) as atividades realizadas pelo aluno.

Não tive acesso ao Plano Político-Pedagógico da escola, pois apesar de ser afirmado como existente pela gestão da instituição, esta assinalou que não contemplava em especial a condição de surdez e então desnecessário ao meu trabalho.

Após esta etapa de obtenção de material, fiz a transcrição das entrevistas e uma leitura paralela às minhas anotações sobre o que foi observado. Desta forma, vi que as informações que estavam nas falas dos entrevistados eram condizentes em todos os momentos entre si e com a realidade vista por mim. O próximo passo foi organizar os dados de forma tal que pudessem responder às perguntas dessa dissertação e analisá-los segundo estas e então pensar e relacionar propostas para as situações que surgiram, objetivando melhor atendimento à criança surda.

### 3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL A CAMINHO DE UMA PROPOSTA INCLUSIVA

“Da perfeição da vida  
 Por que prender a vida em conceitos e normas?  
 O Belo e o Feio... O Bom e o Mau...  
 Dor e Prazer...  
 Tudo afinal são formas.  
 E não degraus do ser.”

Mario Quintana

#### 3.1 Menção a termos nem sempre corretamente usados

Faz-se necessário o esclarecimento sobre as denominações de Educação inclusiva e Educação Especial, pois são termos constantemente usados nos diálogos entre aqueles que são ligados aos assuntos sobre ensino e aprendizagem.

Nem sempre esses vocábulos são empregados de forma correta, havendo uma troca de significados, um do outro. Tanto a Educação Especial como a Educação Inclusiva podem ocorrer em seus espaços educativos específicos, como também há a possibilidade da coexistência em um mesmo lugar.

Enquanto a Educação Especial que precede historicamente a Educação Inclusiva tem a prioridade de atender o sujeito em sua particularidade – podendo ser de um só tipo, como uma escola só para surdos ou só para cegos, ou para várias especificidades em um mesmo estabelecimento – a segunda pede pela inserção daqueles que apresentam alguma deficiência, seja ela motora, sensorial ou intelectual, na escola de ensino regular, para que eles convivam com outras crianças sem essas deficiências, sendo esse um dos mais mencionados argumentos que torna a Educação Especial alvo de críticas: que essa modalidade não se põe de acordo com a socialização, a integração entre todas as crianças, com esta ou aquela peculiaridade.

Nesta jornada, as palavras que percebi mais serem repetidas, não somente nos diálogos, nas conversas informais, como também nas palestras, nos pronunciamentos das autoridades governamentais, escritas em livros, dissertações e teses, são, além de Educação Especial e Educação Inclusiva, essas outras, que venho agora reunir: inclusão, integração e exclusão. Outras palavras, ligadas ao termo deficiência, serão tratadas no tópico seguinte.

Fazendo a primeira busca nos dicionários dos autores Luft (2000), e Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010), apesar de não haver registro dos verbetes inclusão e exclusão, nesse último, havia vários sinônimos para os verbos incluir e excluir. São eles: incluir - conter ou trazer em si; compreender, abranger; fazer tomar parte; inserir, introduzir. Nos demais, há inclusão como abarcamento, abrangência, compreensão, inserção, incorporação, implicação. Já o sentido de dicionário encontrado para exclusão foi: eliminação, supressão, pôr fora, expulsar. Para o vocábulo integração também não consegui resultados no Aurélio, entretanto para a palavra integrar, deparei-me com os seguintes significados: completar, integralizar, fazer parte de.

Primeiramente, é preciso esclarecer que todos os termos citados, enquanto nesse trabalho, estão vinculados à escolarização, pois não estou tratando da inclusão social, digital ou alguma outra e dei-me conta também de que apesar de conteúdo rico, as palavras que estão nos dicionários não correspondem de forma integral, nem encerram em si todo o sentido contido nas escritas dos que pensam em educação e que apresento então.

Sasaki (1997) diferencia a inclusão e a integração, embora os dois processos busquem inserir as PNEE. Ele explicita que a inclusão ocorre quando a escola se organiza para receber a criança em suas especificidades, enquanto na integração, o indivíduo é auxiliado, muitas vezes de forma clínica, a ter êxito na sua adaptação ao ambiente, seja ele propício ou não.

Connell (1995) *apud* Lima (2010) percebe o fenômeno da integração como resultado da força de lei, que estabelece a educação do Ensino Fundamental nas salas regulares. A integração está então ligada à igualdade gerada pela legislação. Já em Ramos (2010, p. 26, grifo da autora) é apresentado seu ponto de vista sobre a integração na seguinte proposição:

[...] nos anos 1980 desenvolveu-se a prática da *integração*. Nessa perspectiva, os alunos com deficiência passavam um período na escola convencional, mas ainda frequentavam a escola especial com o propósito de desenvolver as possíveis “defasagens”. Paralelamente a esse processo, algumas escolas regulares passaram a receber alunos considerados “especiais” em salas também especiais, o que representava a meu ver, uma forma bastante cruel de exclusão, tendo em vista que essas crianças eram rotuladas como diferentes por todas as comunidades escolares. Costumo dizer que é como se fossem pássaros presos em gaiolas em plena floresta.

Figueiredo (2002) vai além da definição dada por Sasaki, pois adentra a necessidade real dos que esperam por uma inclusão eficaz. Diz a autora:

A idéia de inclusão é muito mais ampla do simplesmente inserir no ensino regular a criança com deficiência, pois implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. É repensar uma educação que minimize os mecanismos de exclusão, assegurando a todas as crianças o direito de dela se beneficiar. (FIGUEIREDO, 2002, p. 67).

Ela também arrola a circunstância do novo que é a inclusão:

É essencialmente um novo paradigma que resgata a educação como um bem social e enfrenta as dificuldades da prática escolar, compreendendo a deficiência sob uma nova perspectiva, valorizando a pessoa do professor e, sobretudo a educação, implicando, portanto todo o redimensionamento da escola. (FIGUEIREDO, 2002, p. 67).

Debater a respeito da inclusão conduz os autores a fazer alusões à exclusão, como Echeita (2006, p. 76):

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas e prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta – el derecho a una educación de calidad -, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias<sup>9</sup>.

Tanto os conceitos expressos aqui como as discussões de qual desses dois sistemas, Educação Especial e Educação Inclusiva, seria o mais apropriado para a escolarização das PNEE, resultam atualmente na proposição da supressão de uma em detrimento a outra, eliminando os espaços que segregam. É preciso saber que, de forma paradoxal, dentro de alguns espaços educativos inclusivos, existe concretamente a exclusão e que esta equação não é de simples resolução.

Posiciono-me, especificamente, no que concerne às crianças surdas, a favor de uma escola especial, adepta da vertente educacional bilíngue, pois acredito que seja a melhor resposta para uma escolarização com resultados positivos e que a escola inclusiva não atenda às necessidades dos surdos, em razão, principalmente, da ausência de uma língua mediadora e da demanda de

---

<sup>9</sup>A inclusão não é um fim em si mesma, sobretudo uma atitude e um valor que deve iluminar políticas e práticas que dão cobertura a um direito tão fundamental quanto esquecido para muitos excluídos do planeta – o direito a uma educação de qualidade –, e a umas práticas escolares que devem priorizar a necessidade de aprender, marcado por uma cultura escolar de aceitação e respeito pelas diferenças. Tradução de Fernanda Eduardo Cavalcante.

profissionais que possam arcar com as atribuições precisas, para que o sucesso desse feito aconteça.

### 3.2 Ainda a questão das terminologias

A despeito do modo de compreender as deficiências, Omote (1996) ensina que implicará de forma direta no modo específico de se lidar com as deficiências e com as pessoas que as apresentam. Assim, de acordo com a forma com a qual olhamos as deficiências, faremos a interação, o atendimento às pessoas que as possuem. Se o nosso olhar só vai até o limite das aparências, atribuiremos uma valoração negativa, em diminutivo e daí partirão todas as nossas ações e essas serão o reflexo desta visão; no entanto, somente a mudança de nomenclatura sem ações concretas não trazem os benefícios precisos. Desta forma, Carvalho (2010, p. 22) considera que

[...] a substituição das nomenclaturas com que as pessoas em situação de deficiência têm sido identificadas, com vista a uma que seja mais justa e menos preconceituosa, bem como a busca de descritores politicamente neutros, não assegurarão uma distribuição mais equitativa dos recursos, nem mudanças nas representações sociais com que elas entram no imaginário coletivo.

Advoga também a mesma autora que “não se trata de negar as diferenças, enquanto condição singular de cada pessoa e, sim, de analisar os “novos” modos de reconhecimento da diferença, em termos políticos e sociais.” (CARVALHO, 2010, p. 22).

Além das palavras listadas no item anterior, outros termos em foco são incapacidade, desvantagem, diferença, diversidade e deficiência, também amplamente usados, entretanto por muitas vezes, mais confundem do que esclarecem e, em virtude da riqueza de significados que carregam e as consequências de seu uso, o zelo para com seu emprego deve ser maior.

Nos dicionários já aqui citados a palavra incapacidade está relacionada com inaptidão, incompetência; desvantagem é sinônimo de em situação de inferioridade, prejuízo; o termo diferença é mostrado como variedade, divergência, desarmonia, distinção, desigualdade, e o vocábulo deficiência com o mesmo significado de falta, insuficiência, falha, *deficit*.

Consoante o modelo médico exposto na CID-10<sup>10</sup> e apresentado por Carvalho (2010, p. 28),

Deficiência: representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou a anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, como por exemplo: uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer estrutura do corpo, inclusive das funções mentais.

Incapacidade: representa a consequência da deficiência e reflete as limitações dela resultantes e que são impostas às próprias pessoas, comprometendo o desempenho de suas atividades essenciais à vida diária, consideradas normais para o ser humano. A incapacidade reflete a natureza da deficiência seja ela psicológica, física, sensorial ou outra.

Desvantagem: representam, no contexto social, as consequências de um a deficiência ou incapacidade que limitam ou impedem as pessoas de exercerem as habilidades necessárias à sua sobrevivência ou de desempenharem os papéis esperados de acordo com sua idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas de seu grupo social, refletindo a qualidade de adaptação do indivíduo ao meio ambiente e à sociedade, como resultado de sua deficiência.

Apesar de a autora destacar esse modelo clínico, que põe o sujeito na condição de incapaz de administrar sua vida, entregando-a a terceiros e por isso muitas vezes visto como um peso para a sociedade, sua percepção vai muito além. Cita Carvalho (2010, p. 23):

Somos diferentes e queremos ser assim e não uma cópia malfeita de modelos considerados ideais. Somos iguais no direito de sermos, inclusive, diferentes!

O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade e atendimento educacional escolar.

Na inteligência de Leitão (2003), vários são os fatores que constituem o processo sócio-histórico contido nas práticas de atendimento aos chamados deficientes. Os mais evidentes passam pela forma como estes são vistos e tratados pela sociedade: o critério biológico para caracterizar o indivíduo como deficiente; a eterna valoração negativa que resulta nas segregações e nas ações emergenciais e efêmeras.

---

<sup>10</sup>“Com base no compromisso assumido pelo Governo brasileiro, quando da realização da 43ª Assembleia Mundial da Saúde, o Ministério da Saúde, por intermédio a portaria nº 1.311, de 12 de setembro de 1997, definiu a implantação da Classificação Estatística Internacional e Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, a partir da competência de janeiro de 1998, em todo o território nacional.” (CARVALHO, 2010, p. 27).

Assim como Leitão (2003), Carvalho (2010, p. 25) faz suas asserções sobre essa valoração, acrescentando a permanência da deficiência como imutável:

Inúmeros são os sistemas de significações que permitem entender o mundo e, nele, as representações que se fazem acerca das pessoas com deficiências. Os termos usados para designá-las, de modo geral, carregam significados negativos, intensificados pela noção de perpetuidade das condições que se encontram, pois apontam para certo determinismo ou fatalismo, o que suscita diversas emoções. Estas vão desde a pena até a repulsa, podendo ser consideradas como indicadoras de uma espécie de desesperança quanto a possíveis mudanças das condições do sujeito.

O conceito de deficiência quase sempre está em estreita associação ao estado de pobreza, dos menos economicamente favorecidos. As terminologias, embora passando por variações, desde termos como “desvalidos” ou “desgraçados” até os “portadores de necessidades educacionais especiais”, mantêm um determinado sentido pejorativo. Ramos (2010, p.25) ilustra bem esta questão quando aponta que,

[...] vivendo em uma sociedade de resultados, podemos dizer que a deficiência é exatamente o que não se quer, por que não combina com as leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas estabelecidas pela humanidade, o que se revela nos discursos que se fazem sobre a vida e sua função. Como imagem e semelhança de Deus, as pessoas não têm o direito de ser deficientes, pobres, feias, etc.

As questões terminológicas das palavras que destaquei vão além do bom uso da língua pátria. A aplicação dos vocábulos pode reforçar ou formar um significado que direciona o olhar de uma sociedade e desde esta visão são estabelecidas relações, formação de conceitos e ações e essas ações é que vão influenciar no bem-estar, não somente das pessoas com deficiências. Para tanto, é preciso que teoria e prática estejam em acordo e em continuidade, com a finalidade de viabilizar uma real inclusão.

### **3.3 Viabilização da Educação Inclusiva**

Existem quesitos que, por sua importância na possibilidade do devir da inclusão, são citados por alguns autores. Entre estes, a relevância dos atores dessa trama como os gestores da escola, o corpo docente, os demais funcionários da instituição, os familiares não unicamente das crianças com as particularidades em questão, mas também os responsáveis por todas as crianças, e, indubitavelmente,

os atores principais, que são as crianças. Somem-se a todos esses a estrutura física do espaço, palco dessas cenas.

Quanto à formação dos professores, além dos conhecimentos teóricos, os profissionais dessa área devem estar a par dos recursos didáticos e das novas tecnologias em desenvolvimento e uso. E não só isso. O desdobrar-se de forma criativa é indispensável para simultaneamente atender aos grupos de alunos e aos casos individuais, sendo por isso pertinente: o chamar a si uma educação inclusiva de qualidade; solicitar alterações no cenário da escola vigente, entre outras, a criação de locais que incentivem a formulação de concepções e o aperfeiçoamento ou aquisição do hábito de trabalhar em parceria; um maior conhecimento entre o corpo docente e o discente para que com essa integração, as ações realizadas com e para o segundo grupo sejam relevantes; uma forma de avaliação que pondere os avanços no desenvolvimento do antes e do depois de um mesmo aluno e não o comparativo entre dois alunos diversos.

Como disse Lima (2010, p.26), o fator que compõe o processo de inclusão escolar, entre outros, é “a busca por uma formação humanista dos docentes”. Somando-se ao ter conhecimento da necessidade do aluno, a autora vai além e menciona a importância de saber das deficiências dos sistemas de ensino.

Quanto à parte física dos espaços, a autora fala que consta na legislação brasileira haver

[...] especificações com relação ao “*tratamento diferenciado*” que focaliza as necessidades especiais dos sujeitos, como assentos preferenciais, mobiliário adequado, intérprete adequado. Cabe ao Estado criar condições para a efetiva implantação e para o controle do atendimento prioritário. (LIMA, 2010, p. 55- 56, grifo da autora).

A autora acentua que, mesmo havendo mudanças oriundas das diretrizes curriculares, os atuais programas dos cursos de formação de professores têm pouca flexibilidade e o tema ainda é visto sem o aprofundamento preciso, sendo essa realidade estendida aos alunos dos cursos de Licenciatura, que lecionarão nas séries do Ensino Médio. A qualificação do profissional da educação precisa estar inserida e de acordo com o “contexto social dinâmico no qual as ciências e as novas tecnologias com seu desenvolvimento introduzem aportes que precisam ser socializados”, estimulando os diretores, coordenadores e professores a estratégias que facilitem seu trabalho, como propiciar um tempo para que esses profissionais

possam estudar a deficiência apresentada pela criança, refletir sobre o tema apresentado, realizar a busca de materiais lúdicos, recursos visuais e/ou concretos que possibilitem complementar a parte teórica com brincadeiras e que essas brincadeiras facilitem o estabelecimento de laços entre os educandos e que as experiências vividas por esses e seus educadores resultem no crescimento de todos (LIMA, 2010).

Slomski (2010) afirma que uma política de formação pedagógica em conformidade com as necessidades desses educadores deve constar de cursos de introdução à Linguística de Libras, com a meta de tornar bilíngue esse profissional, e palestras e treinamentos com todos os que fazem parte da escola sobre o que é o uso da Libras e o que concerne a cultura surda em suas várias dimensões.

Quadros (1997) chega à conclusão de que o educador das crianças surdas deve não somente conhecer profundamente as duas línguas como também expressar fluentemente em ambas e respeitá-las em suas particularidades e estimular seu educando a se reconhecer em um adulto bilíngue que se faça modelo.

Outrossim, Skliar (2010, p. 26) diz que

O sentido que dou a uma educação e uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstróem o próprio processo de educação.

O autor reúne as possibilidades e direitos educacionais que são: da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, sendo esta a primeira língua; a identificação das crianças surdas com outras crianças e adultos surdos; o desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e a de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania.

As escolas recebem os alunos com deficiências por existir uma Legislação que as obriga a isso, existindo a possibilidade de que estas instituições não acreditem que essa é a melhor opção para essas crianças. Então as matrículas desses surdos estão feitas, mas nos casos que observei a inclusão real não ocorre. E o que é a inclusão real? Quais as diferenças existentes entre a escola especial e a escola inclusiva que trazem benefícios para suas crianças?

Lima (2010) reafirma que, mesmo com a ordem que consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ainda existem escolas que se reservam o direito de não

matricular as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e outras instituições não possuem pessoal com a formação precisa, tampouco estrutura apropriada para dar acesso e contribuir positivamente para a permanência dessas crianças na escola, por um motivo ou por outros vários.

Voltando-se para a prática: como lidar com esses pequeninos diferentes dos outros pequeninos? Todos são crianças, mesmo sendo ouvintes ou surdos.

E suas famílias? De ambos os lados, existe o medo; de receber, de não saber cuidar; medo de que seus filhos sejam machucados ou ignorados. De que seu filho seja maltratado, de que seu filho seja humilhado por aprender de um modo diferente da forma como as outras crianças aprendem; medo de que seu filho não aprenda. De este filho nunca “ser gente” e que jamais consiga ter um futuro melhor que o presente de seus pais.

Percebi que para compreender as diferenças, a melhor opção seria um mergulho que vai além da superfície do corpo. Se estacionarmos na porção fisiológica, realmente nos depararemos somente com algo que não se encaixa, que está fora do padrão. Algo não funcional. E foi nos trabalhos de Lacerda e Góes (2000), Figueiredo (2004), Stainback e Stainback (1999) e Omote (1996) que restou mostrado que se essas diferenças fossem respeitadas, aceitas e não com uma atitude de (in)conformidade, acomodação, possivelmente a compreensão das peculiaridades de todos seriam mais bem administradas para uma convivência de aprendizados e experiências de sucesso.

Quando olhamos para o todo de um indivíduo, devemos procurar enxergar possibilidades, sucessos, ganhos. Classificar, rotular é um procedimento que nos faz frequentemente cair no erro. As nuances entre os seres humanos, com ou sem necessidades especiais, são inúmeras. Algumas são muito claras, enquanto outras são de enorme delicadeza. Os cegos não são todos iguais. Os surdos não são todos iguais. Ninguém é igual a ninguém.

Por isso expresso que o atual modelo de Educação Inclusiva ainda permanece em seu devir. Ainda não privilegia as expectativas daqueles que mais necessitam de suas mudanças rumo à eficácia. As escolas de ensino regular ainda não estão preparadas para receber esses seres que por muitas vezes são esquecidos como humanos, bem como seus gestores, professores, demais alunos e sua família.

Imprescindível é, não só a capacitação profissional diferenciada, incluindo a apropriação dos conceitos e teorias, valores como tolerância, paciência, ponderação e também criatividade, mas também a percepção de que cada um dos educandos necessita de uma forma de acolhimento diferente e que um ambiente adaptado adequadamente é tão importante às práticas pedagógicas adequadas.

Toda essa sucessão de estados e mudanças são de tal modo dinâmicas, tão delicadas e complexas ao mesmo tempo, que, mesmo assim, não podemos esquecer de que se nem mesmo as famílias compreendem ou aceitam plenamente essas diferenças em seus filhos, tanto mais em uma sociedade competitiva e por vezes brutalizada como a atual e que é nessa e dessa sociedade que nossas escolas são constituídas. Também não esqueçamos de que a inclusão não é feita somente com fins no letramento, pelo academicismo do saber. São válidas as descobertas dos talentos, das aptidões e do ser feliz em si.

### **3.4 Direitos surdos – Para ouvir, ver e respeitar**

Aos surdos, bem como aos ouvintes, é reservado o direito à Educação, Trabalho e Saúde e todos os outros constantes nos Direitos Humanos Fundamentais e na Carta Magna do Brasil que tratam da cidadania e dignidade humana cuja integridade é um dever do Estado.

Inquietude é a palavra que encontrei para definir o que sinto ao ler e escrever sobre “Direitos Surdos”, pois quanto mais me aprofundo nas leituras e quanto mais copilo esses dados e os relaciono em minha escrita mais percebo que nada mais são do que os direitos de todos e que apesar de me deter aos direitos relacionados com a educação, por vezes farei alusão a outras esferas, pois existem correlações e, para tanto, usei para dissertar esse capítulo basicamente as obras de Novaes (2010), Slomski (2010), Quadros (2004) e BRASIL (1988).

A relação entre a igualdade de direitos e a desigualdade na forma de tratar, apesar de paradoxal é pertinente e necessária para que seja funcional a aplicação das normas que pretendem garantir o bem-estar dos surdos. Então, esse direito à igualdade deve ser visto de modo mais abrangente e não na síntese da relação de que todos são iguais – que não somos – portanto o tratamento deve ser igual. O tratamento deve estar de acordo com o possibilitar o uso da cidadania com dignidade, como verifiquei do Título V, Capítulo II, seção I, o artigo 22, ao apontar

que o fim maior da educação básica é o desenvolvimento e a formação do aluno para que ele possa exercer sua cidadania, seus estudos e trabalho vindouros.

Para o desenvolvimento do indivíduo, é preciso que vários fatores estejam em uníssono. Referindo-me à educação, os pontos basilares estão na dupla pensamento e linguagem, sem os quais nada é constituído no ser humano. Não cabe a esse trabalho um aprofundamento exarcebado sobre a relação e interdependência destes, mas vale fazer o destaque. Ao ler as obras de Vygotsky *A Formação Social da Mente* (1996a), *Pensamento e Linguagem* (1996b), *Psicologia Pedagógica* (2001) e *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (1988), tendo esse último trabalho mais dois autores – Luria e Leontiev – percebi que a relação entre os homens e seu meio social é mediada, além de outros instrumentos, pela comunicação e que, para esta acontecer, é necessária a existência prévia da formulação do pensamento e que desta fusão resulta o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996a, 1996b, 2001; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988). Assim, para o desenvolvimento de um indivíduo existir, fica dito que pensamento e linguagem são indispensáveis.

E como falar de linguagem sem a existência de uma língua natural como mediadora? Sem um sistema de signos? É no decorrer desta ação recíproca que nascem e se desenvolvem os conceitos que permearam a vivência dessas pessoas e que as tornam capazes de se relacionar com os outros, com seu meio e proporcionar-lhes autonomia. Por esses motivos é que devemos olhar para o que é justo segundo a lei. Destaco, então, da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988 que em seu artigo 227 estabelece que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, educação, lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 111).

Para que sejam esses direitos assegurados, o mínimo necessário é a comunicação, o uso da língua, pois na ausência desta não é possível a educação e sem a educação não existe a profissionalização como relacionado no inciso 2 do artigo 1 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]” (BRASIL, 1996, p 24.) e suas

resultantes: dignidade, respeito e liberdade”, que foram citadas no artigo 227. (BRASIL, 1988).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, apesar de tratar do Ensino Básico e da língua majoritária, encontrei um parágrafo que traduz bem a necessidade da criança surda entrar em contato o mais cedo possível com a Língua Brasileira de Sinais, com a finalidade de não comprometer a qualidade de seu desenvolvimento no futuro:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 2001, p.3).

O Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), já em suas disposições preliminares, considera que a pessoa surda tem por característica a perda da audição e que faz o uso da língua de sinais para expressar sua cultura, obter visão própria de mundo e vivenciar suas relações. Acentua também que a Libras deve ser disciplina obrigatória no processo formativo de professores que lecionarão nos cursos de nível médio e superior, nos sistemas municipal, estadual e federal, não somente na rede pública como também na rede particular de ensino.

Reza esse decreto que os professores surdos terão prioridade no ato de ensinar Libras e quanto às salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o método educacional e os professores devem ser bilíngues em Libras e Português, pois o Decreto considera a Libras como fundamental para o acesso do surdo à educação e que deve ser inserida desde as primeiras séries de sua escolarização, só que vale ressaltar que, para tanto, se fazem prioritárias a graduação de pedagogos e professores surdos, bem como a continuidade da formação de ILS – Intérpretes da Língua de Sinais e que também é resguardado o direito do surdo e de sua família a ter a oralização na língua portuguesa como uma opção e não como uma obrigatoriedade.

A formação de intérpretes é prerequisite necessário para propiciar a viabilização do cumprimento do artigo 14 que garante ao surdo o direito a um intérprete também em sua circunstância de aprendizagem e socialização no ambiente escolar. Faço aqui o destaque:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem:

[...]

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino das Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

Quadros (2004, p. 27) descreve a complexidade da interpretação da Libras, situando-a em um patamar diferente da tradução, visto que envolve, como diz a autora “um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO”. Esse profissional deve ter o domínio das duas línguas – a língua-fonte e a língua-alvo – e ser qualificado e ter formação específica para tanto. Espera-se também do ILS que ele siga os princípios éticos já estabelecidos e citados por Quadros (2004): que exista a confiabilidade, pois são necessários o sigilo profissional e a imparcialidade, visto que o ILS não pode inserir as próprias opiniões no discurso do surdo; discrição, já que no instante da interpretação seu envolvimento não deve exceder seus limites; o distanciamento profissional, para que a vida pessoal de ambos não seja mesclada e haja a fidelidade da tradução das informações, opiniões e sentimentos que o surdo queira expressar. A presença desse profissional é necessária, para a inserção dos surdos nas salas de aulas onde os professores não sejam surdos ou ouvintes sinalizantes, principalmente em razão da existência da lei que tratarei no parágrafo seguinte.

Da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi decretada pelo Congresso Nacional, destaco os artigos 3º e 4º, que recordam, entre outras não menos significativas, que devem existir formas de garantir não somente a acessibilidade do educando, mas também sua permanência e, se esse mesmo aluno não tem como sequer interagir com os seus pares, como será possível manter-se nesse mesmo lugar, nessa mesma circunstância? Esses são os artigos aos quais me referi:

Artigo 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade e condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]

IX – Garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...]

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

[...]

V- acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, p. 24).

Levando em conta as peculiaridades da surdez, faço sobressair o artigo 59, do Capítulo V, do Título V, que trata especificamente da Educação Especial e que corrobora as demais leis apresentadas, e respaldando afirmações, que já fiz nesta dissertação sobre a necessidade de uma alteração na formação dos professores dessas crianças, em que há a afirmação de que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades”.

Novaes (2010, p.65), suscitando a obrigatoriedade ou preferência por determinado tipo de escola, ressalta que, no artigo 208, inciso III, existe a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O mesmo autor assinala:

Existe a concepção pedagógica, defendida por muitos surdos e educadores que entendem ser mais eficaz a possibilidade do modelo da individualização, ou seja, existir escolas ou classes próprias para os surdos, tendo em vista sua diferença linguística e cultural.

Reforça-se, no que diz respeito à possibilidade constitucional de existirem escolas especiais ou classes para surdos, o termo constitucional usado para

o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (entre eles, os surdos), que é *preferencialmente* e não *obrigatoriamente*<sup>11</sup>. [...] quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno, ou quando for necessário ao bem-estar do educando, os serviços de educação especial devem ser ofertados pelas instituições de ensino público ou privados do sistema de educação geral, seja de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio ao aluno integrado ao sistema regular de ensino ou em escolas especializadas. (Art. 25). (NOVAES, 2010, p. 65).

Assim, pela lei, uma escola para surdos prossegue em sua existência, sendo da responsabilidade dos pais a escolha da modalidade escolar e do processo pelo qual seu filho obterá aprendizagem, levando em conta as diferenças, incluindo a linguística e a cultural.

Acredito que o olhar mais atento a todas essas normas, sendo estas dissecadas à luz do comprometimento com a educação e bem-estar dos surdos possa levar a melhoras significativas nas ações do Governo em suas diversas instâncias. Finalizo o capítulo com os Direitos propostos por Gomes de Matos, em 1984, na Revista *Cultura Vozes*, consoante a citação de Lucinda Ferreira Brito (1993) na sua obra *Integração Social e Educação de Surdos*:

1. **Direito à igualdade linguística.** O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade.
2. **Direito à aquisição da linguagem.** O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesmo que essa não seja a língua de seu país.
3. **Direito de aprendizagem da língua materna.** Todo surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver linguisticamente, segundo preconizado pela educação permanente.
4. **Direito ao uso da língua materna.** O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente.
5. **Direito a fazer opções linguísticas.** O surdo tem direito a optar por uma língua oral ou de sinais segundo suas necessidades comunicativas.
6. **Direito à preservação e à defesa da língua materna.** Como minoria linguística, os surdos têm o direito de preservar e defender o uso da língua materna.
7. **Direito ao enriquecimento e a valorização da língua materna.** Todo surdo tem direito de contribuir com o acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação nos planos local (municipal, estadual, regional, nacional) e internacional.

---

<sup>11</sup> Grifos do autor.

**8. Direito à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua.** Todo surdo, após sua escolarização inicial em língua de sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).

**9. Direito à compreensão e à produção plenas.** O surdo tem direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou em sinais, no intuito de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por ele. No caso do uso da língua oral, o surdo tem direito de cometer lapsos, de se autocorriger, de empenhar-se a fim de ser claro, preciso e relevante. O mesmo deve valer para a língua de sinais.

**10. Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação.** Todo surdo tem o direito de reivindicar e de receber tratamento especializado para a aquisição de uma língua oral (se assim desejar).

**11. Direito linguístico da pessoa surda.** “Direito de ser compreendida” pelos pais; direito de receber dos pais dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua de sinais.

**12. Direito linguístico dos pais de crianças surdas.** Direito de aprender e usar sem opressão a língua de sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação pais e filhos é necessária para a criança.

**13. Direito linguístico do surdo aprendiz da língua oral.** Direito de “errar” oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções linguísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e discriminações da natureza linguística (ou sociolinguística).

**14. Direito do professor surdo e de surdos.** Direito de receber formação sobre a natureza da língua de sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nessa língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre surdos.

**15. Direito linguístico do surdo como indivíduo bilíngue.** Direito de mudar de uma língua para a outra de acordo com a situação que se lhe apresenta desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte.

**16. Direito linguístico do surdo como conferencista.** Direito de proferir palestras na língua de sinais, fazendo-se compreender e contando, para isso, com intérpretes ouvintes que dominem sua língua de sinais e a língua oral oficial da situação de um congresso ou exemplo.

**17. Direito linguístico do surdo de se comunicar com outros surdos.** Direito de usar a língua de sinais para se integrar com os outros surdos, primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo. (BRITO, 1993, p. 79-81).

## 4 SURDEZ

“Que esta minha paz  
 e este meu amado silêncio  
 não iludam a ninguém.  
 Não é a paz de uma cidade  
 bombardeada e deserta.  
 Nem tampouco a paz  
 Compulsória dos cemitérios  
 Acho-me relativamente feliz  
 Por que nada de exterior me acontece...  
 Mas, em mim, na minha alma,  
 Pressinto que vou ter um terremoto.”

Mário Quintana

A divisão deste capítulo foi feita da seguinte forma: no primeiro tópico, fiz uma linha do tempo da História da Educação dos Surdos. No segundo, foram abrangidas as vertentes da Educação dos Surdos. No último item, procurei expor as classificações da surdez em suas visões clínica e cultural.

Penso que, entre outros conhecimentos, a história da surdez e as vertentes educativas dos surdos poderiam estar incluídas na formação dos professores que lidam com esse aluno em seu cotidiano escolar, com a finalidade de facilitar a elaboração de suas práticas.

### 4.1 Breve relato da História da Educação dos Surdos

Desde seus primórdios, a educação de surdos enseja polêmica. Apesar de sugestões educativas encaminhadas aos surdos terem apresentado como finalidade maior oferecer o progresso integral de suas competências e talentos, bem como a ampliação da abertura de possibilidades, na realidade, o que se supõe, pelas observações feitas, é que talvez ocorra o fato de um número considerável de alunos finalizarem a Educação Básica sem o domínio satisfatório dos conteúdos e saberes necessários e que de acordo com Osava (2005) *apud* Novaes (2010, p. 76), “[...] o Ministério da Educação (MEC) estima que 80% das crianças e adolescentes surdos não frequentam a escola.”

Compreender o que se passa atualmente com a Educação de Surdos só é possível ao se lançar uma visão para o passado e examinar como a surdez foi percebida, conhecer suas histórias, teorias e métodos educacionais.

Perpassam nas mais variadas sociedades os conceitos pejorativos dos surdos como sendo incapazes de serem educados, desprovidos de pensamento. Seres miseráveis, que, como anota Slomski (2010), uma crença que perdurou por séculos, incluindo a adjetivação de imputáveis de qualquer responsabilidade, tendo como esteio para essas afirmações os escritos não somente bíblicos como laicos.

As primeiras referências que encontrei sobre surdez estão na Grécia Antiga, citadas por Sanchez (1990), a respeito das afirmações de Aristóteles, pensador grego, ao declarar que “os que por nascimento são mudos também são surdos: eles podem dar vozes, mas não podem falar palavra alguma”; e que as pessoas surdas não são capazes, pois são privadas do sentido que os levaria à possibilidade do ato de pensar, sendo a audição o maior colaborador dentre todos os outros sentidos sendo o cego mais inteligente que o surdo-mudo, como afirma Lane (1989) *apud* Lulkin (2000, p.49), sendo ratificado na seguinte proposição: “Para Aristóteles, a audição, dentre todos os sentidos, era o que mais contribuiria para a inteligência e o conhecimento, já que o som da fala servia como o veículo do pensamento.”

Sacks (1998, p. 29) faz o contraponto, evidenciando a fala de Sócrates:

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

O segundo registro mais antigo data de 673, quando John of Beverly de York chama para si a tarefa de ensinar um surdo a se comunicar por meio da fala. Perelló (1978) *apud* Sanchez (1990) mostra em sequência que, no ano de 1198, foi autorizado um casamento por Inocêncio III, ao pronunciar que, apesar do surdo não poder falar, pode manifestar o que deseja por meio de sinais, sendo essa a fala do Papa Inocêncio III: “*Cum quod verbis non podes signis valet declare*”.

Segundo Skliar (1997) e Sanchez (1990), Rodolfo Agrícola (1443-1485) afirmou que o surdo conseguia se expressar pela escrita e tinha a capacidade de compreender o que estava escrito. Em sua obra *De Inventione Dialectica*, aparece a primeira referência sobre a diferença entre ser surdo e ser mudo.

Nos séculos XV e XVI, os surdos estavam excluídos da sociedade e de seus direitos como cidadão. Outrossim, a surdez era vista como doença e que

somente os que possuíam fé em Deus fugiam do pecado e praticavam boas obras é que obteriam a cura da moléstia do não ouvir (LEITÃO, 2003).

Ainda no século XVI, reza o Código Legal de Roma que existe sim a probabilidade de o surdo aprender, teoria reforçada por Girolamo Cardano (1501-1578), ao acreditar que esse aprendizado poderia ser feito com o auxílio das mímicas, dos objetos e de desenhos. Consoante Soares (1999, p. 17):

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir ao que havia nascidos surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. sua conclusão, após esses estudos, era de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feito pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem.

Sacks (1998, p. 29) também traz à baila o discurso de Cardano, ao ratificar que o entendimento dos conceitos e de suas relações são independentes da audição:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

Também seguia essa linha de pensamento o frade da Congregação de São Benedito, Pedro Ponce de Leon (1524-1584), que em vários trabalhos foi chamado de primeiro professor de surdos. A motivação inicial da educação foi garantir o direito à herança dos surdos mais abastados. Também ele é o responsável pela criação de uma escola para professores de pessoas surdas. Existem notas de que outros educadores ouvintes assumiram essa empreitada como L'Abbé Deschamps, francês, Braidwoods, na Grã-Bretanha, e William Holder, (1618-1698) como citado por Sacks (1998, p. 27), Silva (2002); e Manuel Rodrigues de Carrión, na Espanha, citado por Sánchez (1990, p. 37).

Há registros de que, em 1555, em um convento de San Salvador, um filho surdo de nobres foi educado na forma oral. Mesmo assim, novamente foram usados os sinais e o alfabeto manual, não somente nos casos de surdez, mas também no período do voto de silêncio das religiosas.

Nos trabalhos de Marchesi e Martins (1995), Sanchez (1990) e Sacks (1998), vi considerações feitas a respeito de que Juan Martin Pablo Bonet (1579-1633), em 1620, registrou oficialmente o alfabeto manual em seu livro, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*<sup>12</sup>, publicado na Espanha. Seu alicerce, contudo, era oralista, apesar de empregar os gestos e a dactilologia, fazendo o uso inicialmente das vogais e depois acrescentando as consoantes, do mesmo modo que a escrita e o emprego dos órgãos fonoarticulatórios.

Ele teve como seguidores de suas teorias estudiosos como John Wallis (1618-1687), inglês, oralista, que, mesmo assim, usou o alfabeto manual e os sinais; Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), português nascido em Peniche, de origem judia (fugiu com seus pais da Santa Inquisição para Bordeaux, França) que, mesmo usando os gestos e o alfabeto manual, durante algum tempo, defendeu o oralismo: seu trabalho consistia em fazer a relação entre a movimentação dos órgãos da fala resultando em sons e a configuração da mão, alterando o alfabeto praticado pelos seguidores de Bonet. Também ele procurava representar o som por meio das letras escritas; Johann Conrad Amman, que aos poucos foi abandonando a prática do alfabeto manual e dos sinais. Seu discípulo, Samuel Heinicke, era oralista radical. Defensor da escola alemã, tomou como alicerce de seus trabalhos a leitura labial e o uso do aparelho fonoarticulatório, onde a palavra ouvida e falada é essencial para o desenvolvimento do pensamento humano (SACKS, 1998; SÁNCHEZ, 1990; SLOMSKI, 2010).

O abade Charles Michel de L'Épée (1712-1790) inaugura na França a primeira escola para surdos – o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris – renunciando o direito de possuir uma língua própria dos surdos (GREMION, 1998).

Em 1776, L'Épée lançou um livro sobre a prática educativa específica a ser usada com alunos surdos, com suporte no que ele aprendeu com os surdos pobres, moradores das ruas de Paris, o que facilitou a formação de professores surdos a ensinar a outros alunos com surdez, somando-se ao fato de que o Abade atribuiu o sucesso desse processo ao domínio dos sinais tanto pelos alunos surdos como pelos professores, propiciando a comunicação em sala de aula.

A particularidade da escola fundada pelo Abade é que era pública e gratuita, pois tanto L'Épée quanto Ambrose Sicard (1742-1822), outro abade,

---

<sup>12</sup>Resumo das letras e a arte de ensinar a falar os mudos.

possuíam a crença de que a educação era para todos, independentemente do credo ou da condição socioeconômica.

O modelo notável de escola de L'Épée teve adeptos em muitos países, incluindo o Brasil. Esse êxito foi a resultante do uso do alfabeto manual prioritariamente para nomes próprios e palavras muito abstratas, concomitante ao uso dos gestos naturais, ou sinais metódicos<sup>13</sup>, sendo estes considerados fazedores da língua natural dos surdos e principiando, assim, o reconhecimento do seu mundo gestovisual e que esse arcabouço resultaria na possibilidade do aprendizado da leitura e da escrita. Seu método é conhecido por manualista ou gestualista, sendo contraposto aos oralistas e indo além da feitura e desenvolvimento de um método, como afirmado por Silva (2002) “[...] é um fato determinante no processo de construção e de expansão da organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano.”

Skliar (1997) cita que os estudantes surdos eram alfabetizados e instruídos na mesma proporção que os ouvintes. Silva (2002) explicita a importância das demonstrações públicas dos alunos de L'Épée em latim, francês e italiano, respondendo questionamentos sobre assuntos de áreas diversas como História e Geografia, Álgebra e Astronomia ou Filosofia, dentre outras. Assim, a autora afirma:

As manifestações públicas dos alunos de L'Épée foram, no entanto fundamentais, para ampliar o debate sobre a educação de surdos e, de alguma forma, popularizar a questão. [...] a institucionalização da educação de surdos acirrou o debate sobre a utilização de técnicas pedagógicas, o papel da linguagem oral e a forma de integração à sociedade majoritária. (SILVA, 2002, p. 43).

Em Silva (2002) é mencionado um dos motivos que facilitou esse feito de L'Épée: o momento histórico que a França vivia. A reestruturação da França a favor dos anseios da nova classe burguesa, de um contingente cada vez maior de indivíduos migrando para a formação dos centros industriais e o nascimento paralelo de escolas – celeiros de mão de obra – e fábricas, fomentando o aparecimento de associações entre surdos. Eram eles considerados donos de mãos hábeis para a arte dos ofícios e mecânicas.

---

<sup>13</sup>Seria “uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais”, segundo Sacks (1998).

Em Roma, Tamaso Silvestri (1784) inaugura a primeira escola italiana a surdos – *Real Escuela de Surdos*<sup>14</sup> – de acesso exclusivo aos meninos, ruptura feita somente em 1816, com o ingresso das meninas e por volta do ano de 1816, Thomas Hopkins Gallaudet, Mason Cogswell e Laurent Clerc, após estudos sobre a experiência de L'Épée e Sicard, instituem a primeira escola estadunidense para surdos – o *American Asylum for the Deaf*<sup>15</sup>, em Hartford, evento este que facilitou o surgimento da *American Sign Language (ASL)* (SACKS, 1998).

Posteriormente, esta escola de surdos tornou-se o *Gallaudet College*<sup>16</sup>, que evoluiu para a atual *Gallaudet University*<sup>17</sup> – pioneira e única universidade para um corpo discente surdo com maior ênfase na área das Humanidades, mas também detentora de programas nas áreas das ciências tecnológicas (GESSER, 2009; LEITÃO, 2003; SACKS, 1998).

A relevância da instituição Gallaudet é traduzida nas palavras de Sánchez, (1990, p. 69-70, tradução nossa):

Entre os anos de 1817 e 1867 foram fundadas por volta de vinte escolas para meninos surdos. [...] Formaram-se associações de mestres e foram publicados numerosos artigos e comentários sobre o tema da surdez. Tanto os particulares como o Governo deram apoio às iniciativas para a criação de instituições educativas para surdos. Nas condições que se conjugaram nesses cinquenta anos, puderam achar os alicerces do desenvolvimento da comunidade surda, de sua atenção educativa e de sua inserção social, que tiveram uma notável influência no futuro, não só nos Estados Unidos, mas também no resto do mundo. [...] Neste clima de tolerância a gente surda pode prosperar individual e coletivamente.

No Brasil, em 26 de setembro do ano de 1857<sup>18</sup>, o professor francês Ernest Huet, surdo, com o aval do Imperador D. Pedro II, funda no Rio de Janeiro o IISM – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Originalmente gestualista, por volta de 1911, como citado por Lulkin (2010, pg. 39), tornou-se oralista, com base na leitura labial e exercícios fonarticulatórios, segundo os trabalhos de Regina e Campello (2007), Salles *et al.* (2004), Stevens (1968) e Souza (1998).

No mesmo ano, há o retorno do uso dos sinais, nascendo um espaço que propiciou o encontro de brasileiros surdos, ocasionando a troca de experiências, as

---

<sup>14</sup>Escola Real de Surdos.

<sup>15</sup>Asilo Americano para o Surdo.

<sup>16</sup>Colégio Gallaudet.

<sup>17</sup>Universidade Gallaudet.

<sup>18</sup>Na obra de Salles *et al.* (2004) e Skliar (2010) é citada a data de 1855.

dúvidas, a criação de cultura e identidade próprias dessas comunidades, bem como o uso inicial da Língua Brasileira de Sinais e a dimensão da escolarização abrangendo aulas referentes à Linguagem e à Lógica, assim como as oficinas de marcenaria, mecânica, alfaiataria, para a ala masculina e, posteriormente, de costura, artes e afins para a ala feminina, que teve ingresso posterior no Instituto, por volta de 1932 (SOUZA, 1998; STEVENS, 1968; THOMA, 2006).

Em 1878, ocorreu o I Congresso Internacional de Surdos, em Paris, com discussões sobre tratamentos e metodologias relacionados à surdez. Porém, o debate foi mais acirrado em 1880, no II Congresso Internacional de Surdos, em Milão. Nesse momento, ficou definido que a melhor metodologia para o ensino dos surdos é de cunho oralista, sendo quesito basilar para uma perfeita adequação dos surdos ao mundo dos ouvintes (SALLES *et al.*, 2004; SANCHÉZ, 1990; SILVA, 2002).

Alguns pontos que foram ressaltados por Skliar (1997) e Sánchez (1990) precisam ser lembrados, tais como o número reduzido de pessoas – menos de duzentas – para definir a orientação da educação dos surdos de tantos países; a deliberação foi dada por indivíduos ouvintes em sua maioria, sendo menos de dois por cento de pessoas surdas; o método gestualista questionado estava alcançando os objetivos esperados, assim sendo, sem necessidade de exclusão.

Sánchez (1990, p. 67) declara que as reais motivações das deliberações do Congresso de Milão são anteriores a ele:

O método alemão foi ganhando adeptos e estendendo-se progressivamente na maioria dos países europeus. Isto coincidiu em parte com a queda da preponderância francesa no Continente, marcado pelos resultados da Guerra franco-Prussiana (1870) e o descalabro de um regime imperial nefasto e caricaturesco; [...], pela ascensão da influência germânica no plano internacional. Na Itália estava se consolidando a unidade política e se teciam apaixonados debates em torno da unidade cultural e linguística do país.

De acordo com as afirmações de Thoma (2006) questões não somente ideológicas, mas também religiosas e políticas precederam e influenciaram essas resoluções, que obtiveram maior significância em decorrência do prestígio de um de seus defensores: Alexander Granham Bell, que apoiava e incentivava o oralismo puro, a partir de então, ao fato de que os alunos usuários dos sinais fossem proibidos oficialmente de usá-los e o corpo docente fosse composto exclusivamente de professores ouvintes. Os resultados foram desastrosos, aumentando os casos de

fracasso escolar entre surdos durante quase um século, de acordo com Sanchez (1990), Sacks (1998), Silva (2002) e Skliar (1997).

Em razão do descontentamento da sociedade com o fracasso do Oralismo, urge o aparecimento de um método que supra as precisões da comunidade surda. Em 1960, os estudos de William Stokoe sobre a Língua Americana de Sinais iniciam os trabalhos a respeito da comunicação dos surdos em uma nova perspectiva – a de um mundo gestovisual (SILVA, 2002, p. 46).

A Associação de Surdos do Brasil, fundada no Rio de Janeiro e a *World Federation of the Deaf (WFD)* – Federação Mundial de Surdos, em Roma, com apoio da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e da Organização das Nações Unidas (ONU), foram fundadas no ano de 1951. Eram locais que apoiavam e incentivavam o uso dos sinais e o fortalecimento da identidade surda (FERREIRA, 2000; SOUZA, 1998).

O advento da Língua Americana de Sinais, a diminuta evolução dos usuários surdos das línguas oralizadas e as associações também suscitaram um novo modelo educacional mais eficaz e, para tanto, surgem na Europa e nos Estados Unidos, entre os anos de 1960 e 1970, os métodos Comunicação Total. Mais tarde, em 1980, surge a Educação Bilíngue. Ambos serão explicados noutra tópico, ressaltando que ainda em paralelo persistem espaços oralistas/”ouvintistas” (LODI, 2005).

Entre as associações e instituições ligadas aos surdos surge a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos que ocorreu em 1977, constituída por ouvintes – o que influenciou na expressividade das determinações dos surdos – e em 1987 passa a ter a denominação FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – com surdos em sua constituição fundadora como Ana Regina Campello, Fernando Valverde e Antônio Abreu, requerendo a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, não somente nos momentos de socialização, como também nos espaços regulares de ensino, como já explicado no tópico sobre direitos surdos. (GESSER, 2009). A instituição citada acentua a existência, por volta de 1980, do *Deaf Power*, momento de viver orgulho de ser surdo:

O deaf power começou a se insurgir, como nos Estados Unidos. Os surdos começaram a se interessar em pesquisar sua língua, ensiná-la de maneira mais pedagógica, a fazer teatro e poesia em LIBRAS, a assumirem sala de aula, como Instrutores, Monitores e Professores, começaram a exigir

mudanças, intérpretes, legenda para noticiários e outros programas de televisão, por meio do Closed Caption, Telefonia para Surdos (TDD), começaram a apresentar trabalhos e debater, em eventos, novas alternativas para a Educação de Surdos, inclusive alfabetização em LIBRAS, por meio do sign Writing (Stumpf, 1998; [www.signwriting.org](http://www.signwriting.org)). Todas essas iniciativas e conquistas culminaram no documento “A Educação que nós Surdos Queremos”, entregue ao MEC e a outros órgãos públicos e instituições, para ser considerado, quando da elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (FELIPE, 2011).

Ainda me reportando às instituições, mas retornando nessa linha cronológica, aproveitando as referências realizadas por Leitão (2008), destaco a criação, em 1961, do ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos – como primeira realização do Governo, oriunda talvez da compreensão do assunto tratado pela Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), que já passando pelos contratempos inerentes ao que é novo, ainda passava pela questão da dificuldade de qual vertente educacional optar para seus alunos, definindo, por fim, pela oralização e talvez por terem seus professores uma formação sem o devido aprofundamento, não conseguiram os progressos do seu corpo discente, como em afirmação da autora:

Os resultados parecem não ter sido os melhores, Pois muitos dos alunos ali matriculados não aprendiam a falar, levavam anos tentando aprender o português (leitura e escrita) sem sucesso e continuavam a se comunicar por meio de gestos criados por eles mesmos. Nessa época, o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não era incentivado. Há informações de essa orientação érea generalizada no país, onde as crianças eram proibidas de se comunicarem nas línguas de sinais. (LEITÃO, 2008, p.110).

Parece-me que os encaminhamentos dados naqueles anos do Instituto são respostas a uma forma já citada de enxergar a surdez: o viés clínico, de algo a ser tratado e recuperado. Alguns anos depois, porém, em 1977, a fundação da ASCE – Associação dos Surdos do Ceará – com a finalidade maior de promover a aproximação dos surdos, se utiliza do esporte como primeira via para a socialização, passando, posteriormente, em 1990, ao ensino e divulgação da Libras (LEITÃO, 2003).

Nos últimos 30 anos, mudanças aconteceram em um crescente rumo a uma melhor qualidade de vida para os surdos nas dimensões de sua educação, trabalho, saúde, além do uso de tecnologias que favorecem suas vias de comunicação. Embora em todo esse decorrer muito já tenha sido feito, muito ainda há que se fazer, estando a situação ideal em seu devir e não se pode esquecer o

passado para que os caminhos tomados no presente resultem em um breve futuro melhor. Por isso abordo no próximo tópico as vertentes a que fiz referências ao longo deste tópico.

## **4.2 Diferença das vertentes da Educação de Surdos**

O Oralismo, o Gestualismo, o Bimodalismo e o Bilinguismo são as vertentes da Educação de Surdos presentes em embates desde seus primórdios até os dias atuais. As discussões gravitam à órbita da questão de qual destes métodos educacionais será o mais apropriado, mais eficiente para educar uma pessoa surda (LEITÃO, 2003; SANCHEZ, 1990).

O Oralismo leva a segundo plano os processos de escolarização e percebe a surdez como uma doença a ser curada e que sua manifestação deve ser camuflada pelo arremedo de trejeitos, caricaturas de um falante insuficientemente desenvolvido. A oralização e a leitura labial podem vir ao surdo como uma opção e não como uma imposição, pois são processos por demais demorados e extenuantes, cujos resultados nem sempre são satisfatórios. É aceitável que esses conhecimentos venham para a vida do surdo como um aprendizado a mais, assim como fazem os ouvintes quando procuram aprender outras línguas por prazer, para seu crescimento pessoal ou profissional, ou até mesmo para suprir uma necessidade emergente, como uma viagem, ou o convívio com pessoas que falam uma língua estrangeira. Muitas vezes, o que é feito hoje é o caminho inverso: um tardio diagnóstico de surdez, a não aceitação deste diagnóstico e tentativas de achar a cura para esta “doença” do não ouvir (SACKS, 1998; SANCHEZ, 1990).

Sendo assim, este método educacional pode ser caracterizado como corretivo, como ressalta Sanchez (1990, p. 49-50, tradução nossa):

A preocupação dos mestres, a meta da educação, não será jamais a transmissão de conhecimentos e valores da cultura, para o que se procurava que o surdo dominasse a linguagem, sem direcionar a quem são vistos como deformados. O ensino da fala ocupa o lugar de toda a educação, converte-se em meio e fim da reabilitação do surdo, o resgate da sua surdez, para enveredá-lo pelo caminho reto, o das pessoas normais. Inicia-se uma pedagogia corretiva, com todo o peso valorativo e a normativa que ele implica.

Seus primeiros defensores foram Juan Pablo Bonet, educador espanhol, John Wallis, inglês, Jacob Rodrigues Pereira, português (todavia desenvolveu seus

estudos em França) Johann Conrad Amman, suíço, naturalizado holandês (fez uso do espelho para aprimorar a leitura labial e percepção das vibrações na laringe) e Samuel Heinicke, da Alemanha, que estabeleceram as primeiras ideias do que vai além do método Oralista e se constitui como uma filosofia, uma forma de enxergar os indivíduos com surdez ou com a capacidade auditiva diminuída.

O Oralismo pregava como pressuposto maior a necessidade do aprendizado e desenvolvimento da língua oral. Para tal, era necessário que a surdez fosse detectada o mais cedo possível e que fosse feito o seu diagnóstico, determinando seu tipo e grau. Em seguida, era solicitado aos pais que a criança utilizasse o aparelho que, acreditavam eles, amplificava os sons. Aliás, a participação maciça dos pais era essencial para o sucesso do método, pois cabia a eles impor ao filho o uso constante das bases do método, pondo a criança em escolas de ouvintes e que fosse proibido o uso de gestos e sinais e garantir o convívio com crianças ouvintes, para que fosse exposto o maior tempo possível à comunicação oral.

Também era feita a reabilitação oral com um fonoaudiólogo, que ensinaria a criança a articular vogais e consoantes por meio de vários métodos, como o da associação de cores aos sons, percepção das vibrações das cordas vocais, formas da boca e posicionamento da língua. Além de tudo isso, a criança ainda era impelida a fazer a leitura labial, que consistia em olhar atentamente para os lábios das pessoas e por meio de uma determinada técnica, compreender o que estavam dizendo. Por fim, era de valoração da surdez como patologia e a abordagem de cunho corretivo.

Em contrapartida, o Gestualismo, também chamado Método Francês, ou Manualismo, cujo criador foi o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789), preteriu os métodos oralistas e fez uso da Língua de Sinais Parisiense unida aos sinais metódicos, privilegiando a escrita e a leitura com a finalidade de possibilitar aos surdos um melhor desenvolvimento.

Apesar de todo o sucesso do método, este foi visto como método que desvalorizou a gramática existente na Língua de Sinais.

Já o Bimodalismo, Comunicação Bimodal, ou sistemas combinados, que no princípio foi denominado Comunicação Total, tinha em suas raízes, como proposta inicial, fornecer à criança um arcabouço de recursos que a ajudassem a se desenvolver em sua totalidade, ou seja, nas suas dimensões emocional, social,

cognitiva e demais extensões que compõem o indivíduo. Para tanto, novamente com o estímulo da família, a criança era exposta às mais variadas formas de comunicação, como a forma oral, escrita, audiovisual, por sinais e esses meios apoiariam um ao outro, cabendo à criança usar o que melhor lhe aprofundasse.

Na prática – onde reside o receio dos educadores – as técnicas usadas nos métodos oralistas foram ficando cada vez mais proeminentes e a Língua de Sinais servindo apenas de suporte para auxiliá-los. Não ocorre o real e eficaz aprendizado da Língua de Sinais em toda sua estrutura e normas gramaticais. Apenas são usados seus sinais de forma isolada, acrescido do alfabeto manual.

O mau uso em paralelo das duas línguas com estruturas tão diferentes descaracterizou uma e outra, havendo a fragmentação das concepções básicas da Língua de Sinais, aproximando-a de um Português sinalizado, no caso dos países de Língua Portuguesa, ou seja, da língua majoritária. Perceberam-se, ainda, na escrita destes surdos adeptos dessa abordagem, os traços da oralização. Essa fusão possivelmente ocasionou uma desordem na elaboração de conceitos, não só nas crianças, como também nos pais e profissionais da área.

Penso que essas investidas favorecem a negação da surdez, o que resulta em querer fazer da criança surda uma ouvinte. Quanto mais suas ações e pensamentos forem semelhantes às ações de uma pessoa ouvinte, mais confortável fica a família e mais infeliz a criança.

Sacks corrobora essa afirmação dizendo que “Nada disso seria importante se o oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado – pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala” e que os alunos que já tinham alcançado uma boa escolarização equivalente a dos ouvintes tiveram uma regressão no seu processo educativo, dizendo ele que “O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral.” (SACKS, 1998, p. 41).

O Bilinguismo vem justamente nos fazer refletir o quão errôneo pode ser o conceito de que o emprego de uma língua exclua o uso de outras.

Sanchez (1990) diz que a educação bilíngue para o surdo deve ter como base o uso pleno da Língua de Sinais para garantir o desenvolvimento intelectual e da linguagem, para otimizar o aproveitamento da escolarização e para facilitar a aprendizagem da língua falada em suas formas oral e escrita e que aspectos

deveriam ser levados em conta como o entorno linguísticogestual, que é o ambiente no qual o sinalizante está inserido; o currículo escolar de acordo com as necessidades dos surdos e da importância da escrita e da língua oral como segunda língua.

Encontrei algumas definições de Bilinguismo que aqui exponho: “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais.” (QUADROS, 2005). “[...] que defende o aprendizado da língua oral e da língua de sinais, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade.” (FERREIRA BRITO, 1993).

A ideia geral de um resultado prático da abordagem da Educação Bilíngue está bem explícita nesse caso por Quadros (2005, p. 28):

[...] uma criança ouvinte, cujos pais eram surdos, a babá ouvinte, os familiares ouvintes. Esta criança já produzia algumas combinações de sinais da língua de sinais brasileira, como algumas combinações de palavras do Português. Como tínhamos interesse em ver a sua produção de sinais, fizemos algumas perguntas em sinais para ver suas respostas. Éramos ouvintes sinalizantes da língua de sinais. Ela prontamente respondeu em Português.

Em seguida, fez alguns sinais ao se dirigir ao pai sinalizante [...]. Neste caso, a criança é bilíngue e faz a mudança do código (codeswitching) de acordo com o interlocutor ouvinte ou interlocutor surdo de forma apropriada. Vemos aqui que as línguas se tornam opções que são ativadas pelos falantes/sinalizantes diante das pessoas com quem falam, das funções que as línguas podem desempenhar e dos contextos em que podem estar inseridas.

Goldfeld (1997) também corrobora a ideia de que a educação bilíngue será a mais adequada para a escolarização do surdo e para suas relações sociais com surdos e ouvintes, criando oportunidades e aumentando possibilidades.

O bilinguismo é a melhor opção educacional para a criança surda, pois expõem a uma língua natural de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à linguagem oral, que é essencial para seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família. A educação baseada no bilinguismo parte do diálogo, da conversação, assim ocorre com as crianças ouvintes, possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores. (GOLDFELD, 1997, p. 160).

Nessa caminhada dos que não ouvem, mudanças aconteceram, mas, mesmo sabendo que a jornada é longa, por vezes com trilhas tortuosas ou enveredando por atalhos nem sempre apropriados ou seguros, os muitos passos

que já foram dados e os motivos que os levam a ir em frente são a motivação precisa para sua continuidade.

### **4.3 Os surdos não são todos iguais – conceitos de surdez**

O que é ser surdo? Quais características tem essa pessoa surda? Os surdos são todos iguais? E qual a denominação correta? Eles pensam? Eles aprendem? Essas e outras perguntas borbulham na mente dos ouvintes<sup>19</sup>. Nem sempre esses ouvintes são capazes de expressar suas dúvidas e ficam a elaborar hipóteses baseadas em seu arcabouço de teorias “ouvintistas”<sup>20</sup>. Temos medo do que não conhecemos e do que não dominamos. Ao ver um surdo se aproximar, as reações podem estar repletas de pena daquele ser que, por vezes é considerado inferior, constrangimento por não saber como interagir com uma pessoa que não fala e não escuta, ou medo, talvez pelo desconhecido.

Surdo é a denominação correta usada para as pessoas que possuem a característica de não escutar. Eles são diferentes como todos os seres humanos; surdos ou ouvintes, o são. Conseguem se comunicar, desde que, como os ouvintes, lhes seja apresentada uma língua. São possuidores de aparelho fonador, podendo oralizar se passar pelo processo que os capacita para tal e por isso é errada a denominação surdomudo. Tranquilos ou agressivos, ativos ou passivos, amorosos ou raivosos, inteligentes ou obtusos, atentos ou dispersos, são possuidores de todas as inúmeras peculiaridades inerentes à espécie humana.

Perpassa toda a história da humanidade, até os dias atuais, um senso comum errôneo de que a surdez se mostra igualmente em todos os indivíduos surdos e conceitos diversos sobre o que é ser surdo. Vários mitos permeiam os conceitos sobre a surdez e não é incomum o nada saber sobre o assunto. Por vezes a ignorância é completa, entretanto, vários autores colocam à disposição dos interessados suas considerações sobre surdez.

Existem formas diferentes de conceituar e classificar a surdez. Os tipos de conceitos que encontrei com frequência maior em minhas leituras foram o conceito

---

<sup>19</sup>Ouvinte é a denominação aos indivíduos com capacidade de ouvir.

<sup>20</sup>“Ouvintismo” é o termo utilizado para designar posturas, pensamentos e ações inerentes aos que são ouvintes e impostas aos surdos. “Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.” (SKLIAR, 2010, p. 15).

clínico e o conceito baseado na dimensão cultural. Também é citada a classificação de surdez baseada na idade em que a surdez se manifestou.

O conceito de surdez apresentado na legislação brasileira faz considerações baseadas no número de decibéis que o ouvido humano tem a capacidade de perceber e o parâmetro da interação por meio do mundo visual. São elas o artigo primeiro que regulamenta a Lei nº 10.436 que data de 24 de abril do ano de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que faz a seguinte proposição:

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.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2000, p.1).

Os graus de surdez citados na legislação, sua denominação e características estão explicitadas na tabela que se segue, baseando-se no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no Artigo 4º, inciso IV, alterado pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e explicitado por Novaes (2010) e Gesser (2009):

Quadro 1 – Graus de surdez

<b>GRAUS DE SURDEZ</b>		
De 25 a 40 db*	Surdez leve	Escuta todos os sons de forma bem semelhante ao ouvinte, adquirindo a língua portuguesa de forma natural e sem a necessidade do uso de aparelhos auditivos, entretanto a percepção da intensidade dos fonemas não ocorre de forma igual.
De 41 a 55 db	Surdez moderada	Os sons não são percebidos com exatidão e a voz humana precisa ter uma intensidade maior para ser ouvida. Na presença de ruídos, a percepção auditiva tem maior comprometimento.
De 56 a 70 db	Surdez acentuada ou moderadamente severa	Não consegue perceber os sons relativos a uma voz média em uma conversa normal. A aquisição da oralização só é possível com intervenção/treinamento adequado, estimulação precoce, frequência na escola especial.
De 71 a 90 db	Surdez severa	Sons pertencentes ao cotidiano do indivíduo são passíveis de identificação. Em alguns casos, as vozes mais próximas aos 90 decibéis são perceptíveis.
Acima de 91 db	Surdez profunda	Nenhum tipo de som é audível incluindo a voz humana. Dificuldade em desenvolver uma língua oral. Existe a percepção de sons de aviões e trovões, de extrema intensidade. <sup>21</sup> Precisa de implantes cocleares e de aparelhos. <sup>22</sup>
	Anacusia	Surdez total

Fonte: Baseado nos dados de Novaes (2010) e Gesser (2009).

Também segundo o que explicita Novaes (2010), compreendi que a classificação da surdez utilizando a idade em que a surdez se manifestou pode ser congênita, ou adquirida. A surdez congênita é presente no indivíduo desde seu nascimento. Já a surdez adquirida tem várias origens, como traumatismos, rubéola, podendo ser pré-linguística ou pós-linguística.

<sup>21</sup>Esta hipótese é do autor, havendo outros autores que afirmam nenhum som ser audível, sem exceções.

<sup>22</sup>Há controvérsias entre os autores, entre os surdos e seus familiares sobre a necessidade dos aparelhos e do implante coclear.

O autor acentua que existe uma diferença substancial entre ser surdo antes de ter contato com a língua falada, o chamado período pré-linguístico ou pré-lingual e depois de ter aprendido a se comunicar na língua falada, no período pós-linguístico ou pós-lingual. Não existe a memória auditiva, para os que já nasceram surdos. Já nos surdos pós-linguísticos, o contato com a língua falada enseja memória auditiva, facilitando inclusive a oralização.

O foco da minha visão, entretanto, não é mantido nesse viés clínico e medicamentoso e sim nos fatores histórico-sociais que dão o equilíbrio preciso à minha dissertação e atendem melhor às minhas necessidades como pesquisadora.

Finalizo este capítulo com uma escrita de Emmanuelle Laborit, dirigida aos ouvintes.

[...] E escrever sobretudo na língua materna de vocês.  
A língua de meus pais. Minha língua adotiva.  
A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas.  
Olho do mesmo modo com que poderia escutar.  
Meus olhos são meus ouvidos.  
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.  
Minhas mãos são bilíngues.  
Ofereço-lhes minha diferença.  
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.  
Não é bom deixar vocês. (LABORIT, 1994, p. 205).

## 5 EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS SURDAS

Só as crianças e os bem velhinhos  
conhecem a volúpia de viver  
dia a dia, hora a hora.  
E suas esperanças são breves.

Mário Quintana

A criança foi vista, segundo Zabalza (1998, p. 19), durante muito tempo, ora como um adulto em miniatura, ora como incapaz, em que se mostra a história da infância, como “A história da marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa)” e que “As crianças precisaram viver em um mundo que não era o seu, que não estava feito na sua medida.” As creches nasceram da necessidade de as mães que trabalhavam, terem um lugar para deixar seus filhos. Daí os modelos higienistas e assistencialistas, chamados por vezes de “depósitos de crianças”, foram criados, para, posteriormente, após muitos estudos, observações, vivências e reivindicações serem elevados ao patamar da creche que atenta para o desenvolvimento global e bem-estar da criança (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Avanços e mudanças foram feitos e existe atualmente uma preocupação em torno da qualidade dos primeiros anos de vida, além do ambiente familiar desses pequeninos em suas diversas dimensões – físicas, emocionais, cognitivas, psicológicas, sociais. As políticas públicas, em teoria e na legislação brasileira, já direcionam suas ações, visando ao desenvolvimento da criança, incluindo as surdas.

### 5.1 Caracterização da Educação Infantil e seu principal: a criança

A Educação Infantil é originária da antiga Educação pré-escolar e é referida como “[...] todo atendimento fora da família a crianças e adolescentes que não frequentavam o que se considerava escola. [...] a ideia de pré escola restringiu-se àquilo que nossa legislação chama de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

Reportando-me aos dias atuais, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não só estabelecendo as normas da Educação Especial, a mesma lei, nos artigos 58 até o

artigo 60, retrata que é dever constitucional do Estado oferecer a modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Visto que este trabalho está relacionado com a surdez, especificamente na Educação Infantil, acho conveniente citar que, na seção II, o artigo 29 considera que o desenvolvimento da criança até seis anos, em sua totalidade e como forma complementar do que deve ser feito tanto pela família como pela comunidade, é a finalidade da Educação Infantil no Brasil, bem como as asserções que estão contidas no voto do relator Antenor Manoel Naspolini, Parecer 04/2000 a respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, aprovado em 06/06/2000, no que concerne a Proposta Pedagógica e Regimento:

a- A proposta pedagógica, base indispensável que orienta as práticas de cuidado e educação das instituições de Educação Infantil e a relação com suas famílias, deve ser concebida, desenvolvida e avaliada pela equipe docente, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos referidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as normas do respectivo sistema, em articulação com a comunidade institucional e local.

b- Tal proposta, em suas práticas de educação e cuidado, deve integrar aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais e culturais das crianças, respeitar a expressão e as competências infantis, garantindo a identidade, a autonomia e a cidadania da criança em desenvolvimento. (BRASIL, 2000, p. 9).

No item b, do referido artigo, é mencionado que as práticas realizadas na Educação Infantil devem integrar aspectos culturais para garantir a identidade, a autonomia e a cidadania da criança. Essa afirmação também deverá ser válida para a criança surda e não foi isso que verifiquei no estudo de caso que apresento nesse trabalho. A cultura do sujeito observado, levando em conta que ele é surdo e sua identidade (também surda), não estão sendo contempladas, conforme consta nas entrevistas que estão no capítulo a seguir.

Além disso, sem uma língua mediadora, a criança surda, não por incompetência linguística, mas pela barreira linguística existente entre ele e seu entorno ouvinte, existirão provavelmente maiores dificuldades para que lhe seja garantida a autonomia.

A Política Municipal de Educação Infantil vigente no Município de Fortaleza-Ceará afirma que esta é dever do Estado e que é prioridade do Poder Público do Município, sendo um direito da criança, mas opção para a família, que implica permanente comunicação entre esta última e a escola e define Educação Infantil como “um campo de conhecimentos e de atuação profissional com

peculiaridades inerentes ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos, complementares à ação de suas famílias” (FORTALEZA, 2011, p. 25) e que a sua função é

[...] promover e assegurar o bem estar, o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos, de acordo com as suas necessidades e interesses, ampliando o universo de suas experiências e conhecimentos, e atendendo às necessidades de suas famílias, em consonância com a legislação vigente e com os princípios expressos na Política Nacional de Educação Infantil. (FORTALEZA, 2011, p. 25).

Como dito na citação anterior, entre outros aspectos, a aprendizagem e o conhecimento devem ser promovidos e não somente a socialização. Ao observar o cotidiano do sujeito de minha pesquisa, vi que a sua socialização estava em andamento, que ele brincava e tentava, por gestos, muitas vezes incompreensíveis, se comunicar com educadores e educandos. O que questiono, no entanto, é sobre sua escolarização, a formação dos conceitos, sua leitura, escrita, o reconhecimento dos números, das quantidades, de alcançar os objetivos traçados no planejamento de sua professora junto com as outras crianças de sua sala.

Os princípios, objetivos e diretrizes do documento discutido nesse momento levaram seus colaboradores a traçar metas e, dentre essas, duas chamaram minha atenção:

- Realizar, até 2010, o levantamento da demanda de cursos de formação na área de Educação Infantil e elaborar um programa de formação continuada que contemple, inclusive, conteúdos relativos ao atendimento de crianças educacionais especiais.
- Colocar em execução, a partir de 2011, programa de formação de curta duração para professores que atendem crianças com deficiência tais como cegueira, surdez e baixa visão subnormal. (FORTALEZA, 2011, p 41.).

Em conversas informais e durante as entrevistas, ao pedir que as educadoras me falassem sobre sua formação, elas disseram que os cursos sobre surdez eram especificamente para aprender Libras e que nada havia sobre como o surdo se relacionava com seu meio, ou sobre a cultura surda ou qualquer outra dimensão das tantas que compõem o sujeito surdo. Afirmaram também que eram cursos aligeirados e que, mesmo tendo sucesso no curso, este não garante a proficiência em Libras, o que para o sujeito da minha pesquisa é essencial.

Estando o foco da minha pesquisa voltado para o que acontece com uma criança, obtive definições as mais variadas sobre ela e registro então a de Oliveira

(2011, p. 45) que mostra como a Educação Infantil redonda entre a família e a escola formal:

Crianças são aquelas “figurinhas” curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar, onde são objetos do afeto dos adultos (em geral, adultos muito confusos), quanto do ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos para a avaliação segundo fatores externos à criança.

Também reproduzo a conceituação de criança feita por Cruz (1996, p. 80) na asserção de que “Uma nova concepção de Educação Infantil, pautada na visão de criança cidadã, sujeito histórico e construtora de conhecimentos na interação com o seu meio, começou a ser gestada” o que leva ao repensar da formação dos educadores infantis.

E o conceito de criança para Zabalza (1998, p. 19) refere-se à competência e aos direitos destas:

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situação de entrada” e de “propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento.

Entre outros, Piaget e Vygotsky fazem suas considerações sobre o desenvolvimento desses pequenos cidadãos.

Piaget (1991, p. 11) acentua que tanto o crescimento psíquico como o crescimento orgânico, que tem seu início no nascimento e seu fim quando adultos, é direcionado para uma progressiva equilibração, indo de um estágio para outro em um gradiente cada vez superior ao anterior.

Seguindo esse raciocínio, o processo de desenvolvimento parte da incoerência infantil rumo à estabilidade do raciocinar de um adulto e o mesmo acontecendo tanto na vida afetiva, como nas relações sociais. O desenvolvimento biológico, entretanto, como reitera o autor, não acompanha o desenvolvimento psíquico com o mesmo dinamismo e mostra instabilidade e retrocessos, como o que ocorre na velhice, contrariando o equilíbrio móvel que se mostra cada vez mais estável e com maior mobilidade no desenvolvimento psíquico.

Consoante sua teoria, desde o instante em que o sujeito depara algum conhecimento novo, um desequilíbrio é estabelecido e é gerada então a

necessidade de equilíbrio. É daí que parte a assimilação do que é novidade, incorporando-a às estruturas preexistentes e esquematizadas, ocasionando alterações no sujeito, principiando a acomodação até sua organização interna e posterior e dá-se início à adaptação externa. Concluí que a evolução dos estágios ocorre como uma espiral, onde o estágio anterior é englobado pelo próximo e ampliado de forma sequencial e constante.

Piaget dividiu esses estágios de desenvolvimento, apesar de não estagnados ou engessados, de tal forma – em faixas etárias – que fica mais contundente ainda a necessidade de um cuidado maior com a (re)constituição da Educação Infantil em prol de um atendimento de qualidade.

Dos estágios descritos por Piaget, me detive ao condizente com a idade do sujeito de minha pesquisa, que tinha cinco anos no início das minhas idas à escola e seis ao final: o Pré-operatório (de dois a sete anos), que tem como característica maior a interiorização dos esquemas de ação que já foram estabelecidos no estágio sensório-motor.

O autor, em sua obra *Seis estudos de Psicologia* ainda compara a criança com o adulto, referindo-se a “uma pequena personalidade” para nomear a criança que, como um adulto, tem e demonstra seus interesses de forma bastante clara, impulsionada por um interesse, seja ele fisiológico, afetivo ou intelectual e, em outro instante, sua atenção está presa às brincadeiras e sua forma de pensar semelhante ao padrão ingênuo esperado pelos adultos.

Teorizando de forma diferente de Piaget, Vygotsky (1996b) diz que a fala propriamente dita inicia-se como fala exterior, quando a criança, para solucionar seus problemas, recorre a um adulto. Mais uma vez fica evidente que tudo acontece quando existe uma língua como mediadora. Em seguida, vem a fala caracterizada como egocêntrica, que é uma etapa de transição entre a fala exterior e a fala interior. Na fala egocêntrica, a criança fala com ela mesma, verbalizando em voz alta uma forma de solucionar seus problemas, surgindo o planejamento antes ou ao longo da ação. Outrossim, a fala interior é caracterizada pelo planejamento anterior à ação e formação do pensamento sem a necessidade de verbalizar e alta voz. Todo esse processo é permeado pela ação e reação da criança e o meio em que ela vive. Relacionando essas teorias com a realidade da criança surda, pode supor que se esse sujeito não possui uma língua a expressar seus pensamentos, como esses podem ser organizados? Como elaborar conceitos, se não existe a nomeação? Por

nomes no que está a sua volta, elaborar relações de funcionalidade, expressar aquela curiosidade própria das crianças que estão sempre indagando o porquê das coisas e para que servem. E foi com essas teorias e hipóteses presentes, tanto na minha razão como na sensibilidade, que parti para a pesquisa de campo.

## 5.2 O espaço da creche/escola de Educação Infantil

Zabalza (1998), em sua obra *Qualidade em Educação Infantil*, nos apresenta dez aspectos que, em sua ideia, são fundamentais para um bom atendimento às crianças e, conseqüentemente, aos seus pais. O autor leva também o fato de que determinar o que é excelente, de qualidade, é muito custoso, pois, após longas reflexões, foi visto que o conceito de qualidade pode ser analisado de várias formas diferentes. Portanto, deve ser feita com cautela esta classificação.

Os aspectos propostos por Zabalza (1998), e que na evolução deste trabalho serão analisados, são: como os espaços são organizados; planejar e desenvolver atividades privilegiando o equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido; atenção aos aspectos emocionais prioritariamente; uso de uma linguagem rica; atividades diferenciadas para que todas as dimensões do desenvolvimento e de todas as capacidades sejam abordadas; a estabilidade das rotinas que organizam as experiências cotidianas; uso de materiais diferentes e que tenham uso polivalente; que cada criança tenha atenção de forma individualizada; a existência de formas de avaliar que realmente acompanhem de modo global, tanto o grupo como a criança individualmente e a inclusão dos pais e do ambiente.

Para justificar o parágrafo anterior vejamos Zabalza (1998, p.49):

Sei, logicamente, que não existem verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido. Mas com a mesma convicção teríamos que afirmar que nem tudo o que se faz, fazemos em Educação Infantil é bem feito. Que devemos, portanto ficar insistindo em que há certos aspectos que precisamos destacar, enfatizando sua importância, já que constituem condições básicas para uma Educação Infantil de qualidade.

Campos e Rosemberg (1997) apresentam um trabalho, sobre os critérios que devem existir em creches que respeitem as crianças, bem semelhante ao de Zabalza. Nele estão contidas considerações sobre o direito a brincadeira; a atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua

curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação a creche e finalmente a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Apesar de já serem encontradas escolas e suas gestões com interesse em garantir esses direitos das crianças, encontrei escolas onde “ainda predomina a perspectiva do adulto sobre a criança, como afirmado por Cruz (2008, p. 298), e estas escolas também fazem contraponto ao que foi apresentado por Zabalza e Campos e Rosemberg. Além disso, essas mesmas instituições realizam algumas ações que contrariam a legislação vigente definidas das diretrizes que regem a Educação Infantil no Município de Fortaleza, afirmando que, dentre outras prioridades,

Deve garantir que a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil tenha como foco propiciar múltiplas aprendizagens, estimular o desenvolvimento integral e garantir o bem-estar das crianças de 0 a 5 anos, tomando-as na sua totalidade e considerando-as seres humanos únicos, completos e competentes; levando em conta os interesses, as possibilidades, as linguagens e as formas de interação típicos das diferentes faixas etárias e priorizando a construção da identidade de todas elas, estimulando o respeito à diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e de gênero, o fortalecimento da auto-estima, o incremento da solidariedade e a progressiva autonomia. (FORTALEZA 2011, p. 31).

Os espaços onde acontecem as interações, das crianças e destas e seus educadores, foram mencionados por Fortunati (2009), Antunes (2011), Bassedas, Huguet e Solé (1999), Oliveira (2011) e Becchi e Bondioli (2003) como espaços que devem ser olhados com atenção, inclusive no momento do planejamento, de maneira tal que esses espaços sejam propícios às atividades, à interação e ao desenvolvimento dos que lá estão. Becchi e Bondioli (2003) chegaram à conclusão de que o espaço deveria estimular e favorecer a autonomia da criança criando condições educativas, devendo, portanto, ser organizado em detalhes, referindo-se à organização do material de pintura e corte, de uma forma que as crianças se identifiquem e escolham os materiais que queiram e que obedeçam às normas de convivência entre os integrantes da sala, existindo também espaços individuais e personalizados. Todos os espaços mencionados, apesar de tamanho fixo, são modificáveis na medida da necessidade do grupo.

Antunes (2011, p. 36) atesta que o ambiente deve oferecer condições à descoberta, sem que existam ordens verbalizadas, sem as imposições “As crianças

são estimuladas a valorizar sua produção, descobrir prazer no processo de construí-las, traçar planos, autoavaliar-se e compartilhar ideias com adultos e outras crianças.” Sob uma perspectiva semelhante, Oliveira (2011, p. 197) declara que

[...] o ambiente das creches e pré escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõem.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 106), consideram que o espaço deve ter por meta ser “cômodo e agradável às crianças” e observar sempre quais mudanças devem ser feitas para alcançar o mesmo objetivo.

A valoração do espaço educativo, de acordo com Fortunati (2009),

[...] é uma consequência de dois fatores principais: a progressiva A progressiva renovação das consciências sobre as potencialidades efetivas das crianças no plano social e da aprendizagem; A profunda reinterpretção do papel do adulto no processo educacional.

Isto me faz reportar à questão das práticas pedagógicas que serão abordadas no próximo tópico.

### 5.3 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas deveriam ter como orientação A Proposta Pedagógica de Educação Infantil (FORTALEZA, 2009, p. 54) do Município de Fortaleza configurada assim:

Para atingir os objetivos propostos é necessário que o professor desenvolva uma combinação de atividades interessantes, desafiadoras e outras já familiares às crianças, todas orientadas na construção de novos conhecimentos. Devem também identificar os conteúdos a serem trabalhados dentro de cada atividade planejando, estudando e refletindo sobre sua ação, assim como registrando o percurso de cada criança.

O que observei, no entanto, foi a seguinte situação: o planejamento anual, baseado nas propostas, não estão privilegiando a criança surda em seu desenvolvimento linguístico, tampouco em seu raciocínio lógico.

Tardif (2002) *apud* Barreto (2006, p. 55-56) diz que:

[...] os saberes do professor são existenciais porque ele pensa e age com base em sua vida, que inclui sua história intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. O saber profissional é, portanto, modelado por interesses, conflito de valores, identidade, autoridade e normas, em que a compreensão profissional está estritamente ligada ao contexto da ação. [...] destaca a ideia de que o professor elabora e valida seu saber dentro das próprias situações de trabalho.

Assim, deparei, nas escolas que observei, a seguinte realidade: a cada vez que entrevistava uma professora ou da sala regular ou professoras do AEE<sup>23</sup>, diretoras e suas vice-diretoras ou coordenadoras, as opiniões, visões e queixas eram sempre as mesmas: que a inclusão era superficial, para a manutenção da aparência de uma escola agindo consoante o que a legislação determina e que a criança, apesar de presente na sala de aula, permanecia isolada, sem uma real interação com o corpo discente e docente. E como diz Figueiredo (2002) “A presença da criança com deficiência na escola regular representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão”.

Os professores reclamam que não conseguem realizar a tarefa de ensinar nem aos alunos “normais”, que se dirá aos que precisam de um auxílio a mais. Citam também outros pontos como recursos insuficientes ou inadequados, o excedente de crianças na lotação das classes e a falta de tempo para estudar sobre o assunto ou elaborar um plano de aula diferente, visto que alguns realizam jornada tripla de trabalho.

Ao serem inquiridos sobre quais recursos deveriam ser usados, além do computador, poucos sabiam o que responder. A mesma circunstância foi mostrada em Ramos (2010, p. 28):

Vale relatar aqui a frase de uma professora da rede pública que, em uma reunião de capacitação para a inclusão, disse desesperada: “Já não bastando as dificuldades que nós, professores, encontramos, ainda nos jogam esta BOMBA<sup>24</sup> na cabeça!”

A professora referia-se, é claro, à inclusão de alunos com deficiência como mais um problema sem solução. O uso pejorativo do termo “bomba” embute o medo, o desconhecimento e a revolta – todos reflexo das concepções equivocadas sobre a educação inclusiva.

---

<sup>23</sup>Sigla para Atendimento Educacional Especializado (AEE), tema tratado no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, 02 de junho de 2009 da relatora Clélia Brandão Alvarenga Craveiro.

<sup>24</sup>Caixa alta feita pela autora.

Cruz (1996, p. 79) evoca a urgência de os cursos de formação continuada ministrados aos educadores não estarem restritos ao repassar de informações, mas que esses favoreçam atos e valorações que originem atitudes a enriquecer seus educandos. A mesma autora ressalta que não somente o acesso ao atendimento na Educação Infantil e à qualidade desse atendimento não é feito de forma democrática, sendo definidos pela “classe social da criança”, sendo tanto pior o atendimento, quanto menor a condição socioeconômica do atendido, pondo a Educação Infantil como uma questão político-ideológica e não apenas pedagógica.

A professora titular da escola na qual o sujeito da minha pesquisa estuda lamenta não ter o conhecimento de que precisa. Nem ela, nem o garoto fazem o uso da língua de sinais. Outros professores e auxiliares de sala também reclamam que não possuem tempo para fazer um curso de Libras, ou algum outro curso que melhore sua formação e que as deixe conscientes e seguras do que é a surdez e qual a melhor forma de trabalhar com essas crianças.

Apontam, também, esses profissionais, a deficiência de seus conhecimentos de como funciona o mundo surdo. Como os surdos pensam, sentem quão profundas são suas interações, quais são seus anseios, medos, desejos? O que é mito e o que é verdade?

Afirmar que determinado aluno está ótimo na escola apenas porque brinca com outras crianças, que é inteligente e perceptivo, não supre a falta dos conceitos formais, da capacidade de interpretar um enunciado ou do uso da lógica.

Alguns profissionais da Educação com quem contatei em conversas informais revelaram que possuem verdadeiro pânico da situação de ter um aluno surdo em sua sala de aula. Expuseram que não estudaram o suficiente para passar por essa circunstância e que, quando se tem conhecimento sobre aquilo com que se está lidando, torna-se também mais fácil criar estratégias eficazes para a escolarização do sujeito surdo e, à medida que isso ocorre, mudanças no ponto de vista desses profissionais também começam a acontecer. Consegue-se ver que a surdez não é uma deficiência sensorial igual às outras. Alguns autores e eu mesma consideramos a surdez como uma diferença linguística, embora outros tantos autores não a vejam assim.

A questão da surdez vista como diferença linguística implica questões como ensino, aprendizagem e linguagem, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (BRASIL, 2001, p. 22),

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulamentação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

E sendo a língua condição básica para o desenvolvimento e constatando por observação que, no caso a Libras, não é usada no entorno do sujeito da pesquisa e que seus professores não são proficientes nela, concluo com o discurso de Leitão (2006, p. 169-170), que resume minhas considerações

Após anos e anos submetidos a tais práticas, a maioria dos surdos cearenses não domina a leitura e a escrita e, conseqüentemente, apresenta defasagem significativa no tocante aos conteúdos acadêmicos. Parece ficar evidente que as concepções que hoje estão situadas como substrato das práticas pedagógicas não foram objeto de transformações suficientes, numa demonstração de que não assimilaram ou aceitaram os argumentos que as pesquisas mostram ou que os relatos históricos registram acerca da problemática em educar surdos. E, ainda, parece haver nas pessoas envolvidas com a educação muitos entraves em lidar com as diferenças e, também, dificuldades em assimilar os conhecimentos teóricos acumulados acerca das questões que dizem respeito a educação de surdos e, em especial do caráter imprescindível da língua de sinais como instrumento mediador das aprendizagens.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 Números que chamaram atenção

Logo que ingressei no Mestrado, antes mesmo de dar início à pesquisa, no segundo semestre do ano de 2009, entrei em contato com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, na Secretaria de Educação, e com as listas dos alunos matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, até o 7º ano. Partindo dos dados que lá estavam, selecionei os que eram relativos aos alunos surdos e elaborei um quadro abaixo com o número de alunos em suas respectivas séries por regional:

Quadro 2 - Número de alunos surdos por sala, série e SER

Nível da Educação Básica	Série	SER I	SER II	SER III	SER IV	SER V	SER VI	Total
Educação Infantil	Jardim I	0	0	0	1	1	0	2
	Jardim II	1	0	2	0	0	0	3
Ensino Fundamental	1º Ano	3	0	2	1	7	4	17
	2º Ano	0	6	1	4	5	5	21
	3º Ano	3	3	4	3	6	8	27
	4º Ano	5	1	3	2	9	9	29
	5º Ano	0	0	1	1	4	6	12

Fonte: Lista de alunos matriculados no ano de 2009, Secretaria Municipal de Educação.

Observando o quadro, percebi que na Educação Infantil o total de crianças era bem menor do que no Ensino Fundamental, sendo em número nulo de alunos nas salas de Jardim I, nas SER I, II e III e nas salas de Jardim II nas SER II, IV, V e VI e que nas salas de 3º e 4º anos, o número de alunos era bem superior. Não averigui o porquê dessa diferença, mas serviu para aumentar meu interesse pelo assunto. Então, nos anos de 2010 e 2011, fiz novamente um mapeamento das escolas com crianças surdas matriculadas para ter uma visão geral do quantitativo de alunos por série e de sua localização na cidade de Fortaleza. Fiz isso tomando por base a nova listagem vinda da SME – Secretária Municipal de Educação e com os recursos do Google Maps, como citado anteriormente. Há o registro de nove

crianças na Educação Infantil, sendo quatro no JI e cinco no JII. Somando-se todas as crianças da listagem e cinco alunos no 1º ano, quatro alunos no 2º ano, nove alunos no 3º ano, dois alunos no 4º ano e dois no 5º ano e no ano de 2011, foi registrada a matrícula de 74 crianças surdas nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Somente 13% dessas crianças estão na Educação Infantil.

Comparando os anos de 2009, 2010 e 2011, verifiquei que a situação não mudava. Ano após ano, as salas de Educação Infantil estavam quase que vazias de crianças surdas, enquanto as salas das séries iniciais do Ensino Fundamental apresentavam de cinco a dez vezes maior seu número de alunos. Fazer uma análise detalhada dos motivos pelos quais isso ocorre é um desafio para uma outra pesquisa. E as questões que nasceram dessa etapa dos meus estudos ficaram em aberto: onde estão as crianças que só se matricularam a partir do segundo ou do terceiro ano? Estavam sendo escolarizados? Como?

Nesse momento, cabiam à minha pesquisa outras indagações a serem respondidas e entre estas, explicitar em quais aspectos os planejamentos pedagógicos contemplam a criança surda, como as práticas docentes contribuem para o desenvolvimento do sujeito da minha pesquisa, em que língua as interações deste sujeito se dão, e, em virtude da restrição de tempo disponível em uma pesquisa de Mestrado, me detive a elas.

## **6.2 O cenário e seus atores**

Ficou claro, como já afirmei, que com o passar dos anos, a situação não revelou mudanças e o número de crianças surdas matriculadas na Educação Infantil continuou bem reduzido, o que é preocupante, visto que é na faixa de idade de zero a seis anos que a criança comumente está na Educação Infantil, e que esta é de forte contribuição ao seu desenvolvimento.

Assim, entrei em contato com as escolas e a que tinha o sujeito surdo com o perfil delimitado para minha pesquisa foi finalmente encontrada. Fiz contato com a escola para marcar uma visita, mas razão das férias escolares, a diretora marcou a primeira ida no primeiro trimestre de 2011, para que eu fosse apresentada à gestão e ao corpo docente e as explicações de como ocorreriam as entrevistas e filmagens, o que se deu com tranquilidade. A diretora foi muito cordial e me

apresentou às professoras presentes. Marcou os dias em que eu teria permissão de fazer as observações, visto que estagiários de projetos educativos e alunos da UFC que estavam cursando a disciplina de Introdução à Docência, também estavam nessa escola, o que congestionava as salas de aula e deixavam os alunos mais inquietos do que de costume, como expressou a diretora.

Com o decorrer das outras semanas, a aproximação com o campo se deu de forma tal, que possibilitou a execução da pesquisa e, para tanto, foi preciso fazer inicialmente laços com aqueles que serão sujeitos do trabalho, gerando maior facilidade na coleta dos dados.

Apresento agora os dados sobre os entrevistados e observados nesse trabalho:

**SAMARA:** Diretora, casada, com filhos, 48 anos, formada em Pedagogia, faz parte do Conselho Tutelar, há 30 anos trabalhando na área de educação, 15 anos na escola pesquisada.

**ELIETE:** Vice-diretora, casada, sem filhos, 42 anos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, fez Especialização em Gestão Educacional pela UVA. Trabalha em educação há 11 anos, sendo oito como professora e três na gestão escolar. Está na Clara Luz há sete anos. Ingressou na escola como orientadora educacional e está a 3 anos na vice direção.

**MARLENE:** Coordenadora pedagógica, casada, dois filhos, fez sua escolarização tanto no Científico como no Normal, no Instituto de Educação. Graduada em Pedagogia pela UVA, especialista em Psicopedagogia, pela UFC e em Gestão Educacional, pela UaB/Universidade Federal de Santa Maria – RS, em curso semipresencial. Ingressou na Educação de modo informal, em comunidades carentes, como professora de reforço e foi voluntária durante cinco anos em uma clínica que na época era tida como “para crianças especiais”.

**MÁRCIA:** Professora da sala de AEE, 43 anos, casada, com filhos. Fez o pedagógico na Escola São Rafael, é graduada em Fisioterapia e Biologia. Fez especializações em Psicomotricidade, Psicopedagogia, AEE e Mestrado em Linguística em andamento. Trabalha na área de educação há 26 anos, dos quais 15

em escolas particulares como professora polivalente. Ingressou na Clara Luz no ano 2000, estando, portanto há 12 anos na escola pesquisada.

VERA: Professora da sala do Infantil V, 44 anos, solteira, sem filhos. Fez o Curso pedagógico, com habilitação em regime especial, em Biologia e Química pela UVA – Universidade do Vale do Acaraú; especialista em Educação Infantil. Está trabalhando na área de Educação há 20 anos, dentre os quais, sete anos na instituição pesquisada e foi professora do Roberto nos dois anos em que lá ele estudou.

ROBERTO: Aluno da sala do Infantil V, período vespertino da Escola Clara Luz, local desta pesquisa. Tem seis anos, iniciou sua escolarização aos cinco anos, na sala do Infantil IV na mesma instituição. Frequenta o atendimento educacional especializado com a professora Márcia. Surdo congênito, bilateral, profundo no lado esquerdo e com 10% da audição no lado direito. Até o fim da pesquisa não usava aparelho auditivo, tampouco era usuário da Libras. Mora com a mãe, a avó e quatro irmãos. A mãe trabalha fazendo serviços gerais em casas de família. A renda familiar não contempla as despesas básicas necessárias.

Nas primeiras idas à escola, a diretora SAMARA me levou para conhecer todos os espaços: a entrada com um porteiro e um vigilante armado, em razão do número de assaltos que já foram praticados contra professores, alunos e seus familiares; um pequeno pátio interno e logo na entrada que serve de estacionamento para as bicicletas dos alunos que possuem autorização de fazer o traslado casa-escola-casa sozinhos. Logo em seguida, visitei a sala dos professores, onde aqueles que não estão no plantão do recreio ficam nesse horário.

A sala da informática tem computadores que realmente são usados pelos alunos, com a orientação de uma professora, semanalmente, e com revezamento entre as turmas. O almoxarifado é bem organizado; a sala da secretaria, a sala da diretoria, a sala do AEE, as salas de aula desde o Infantil I ao 5º ano do Ensino Fundamental, todas bem pintadas, espaçosas e arejadas, exceto a sala do Infantil V, que é justamente a sala do Roberto. Essa é a menor sala e a menos arejada.

Os banheiros são separados para professores e alunos, sendo esses últimos adaptados ao tamanho das crianças e sempre que os vi estavam em bom

estado de limpeza e conservação. Também vi refeitório, cozinha e dispensa para alimentos impecáveis, e um pátio coberto, grande, que é o “coração” da escola, onde as crianças passam o recreio, também com revezamento entre as turmas do Infantil e do Ensino Fundamental, onde acontecem as aulas de Educação Física, as festinhas – de que Roberto não participava – “por causa das músicas” disse a professora, e as culminâncias dos projetos. Reparei que, além de caixas com jogos, bolas, bonecas e diversos brinquedos de encaixe, havia de caixas de areia, escorregadores, gangorras e outros brinquedos de maior porte. Não vi nenhuma horta ou terrário com bichos para a interação dos alunos com esses recursos, que tornam as explanações introdutórias a Ciências e Geografia mais interessantes.

Relacionei o que vi aos critérios que tornam uma instituição que pretende fazer um bom atendimento aos alunos da Educação Infantil, seja ela para ouvintes ou surdos, aos parâmetros apresentados por Zabalza (1998) e já citados no capítulo anterior. Em parte esses critérios estão sendo atendidos e os mesmos estão expostos nas tabelas seguintes.

Para a observação da escola, tomei por base o roteiro elaborado na Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, disciplina Didática, da qual fui aluna, elaborado pela professora Filadélfia Carvalho de Sena, em conjunto com seus alunos, que expressa os principais itens a serem observados na realidade selecionada pelo pesquisador, que por escolha minha, preferi demonstrar seus resultados que caracterizam a instituição nos próximos quadros.

Quadro 3 – Dados de identificação do local da pesquisa

<b>Dados de Identificação</b>	
Nível de ensino	Educação infantil
Se a escola é pública ou particular	Pública
Localização	Fortaleza/ Ceará, bairro Alvorada
Turno	Tarde
Série/ Ciclo em que a observação foi feita.	Sala do Infantil V.

Fonte: Resultado de observação e entrevistas feitas pelo autor.

Quadro 4 – Dados pedagógico-administrativos do local da pesquisa

<b>Dados Pedagógico-administrativos</b>	
Aspectos relativos á gestão da escola	A responsável pela gestão da escola se faz sempre presente, participativa em vários processos e incentivadora da melhoria da formação do corpo docente, além de aberta à presença de indivíduos participantes de projetos como observadores e participantes.
Coordenação pedagógica	Presença constante na escola, solícita, demonstrou facilidade em trabalhar em equipe e liderá-la quando preciso.
Projeto Político Pedagógico	Existente, mas não disponível para mim.
Currículo	O currículo seguido não possui determinações específicas para alunos surdos.

Fonte: Resultado de observação e entrevistas feitas pelo autor.

Os dados apresentados no quadro três foram observados por mim, durante os meses que lá estive e confirmados nas falas das professoras e demais entrevistados.

Quadro 5 – Dados sobre o processo de Ensino-aprendizagem

<b>Observação do processo de Ensino-aprendizagem</b>		
Planejamento	Elaboração	É elaborado de forma participativa entre direção, coordenação e professoras dos dois turnos
	Concepção do planejamento: se o que prevalece é a forma burocrática/formal ou reflexão/prática	Apesar de ter uma parte burocrática, as professoras, com base no que é concebível, elaboram o planejamento segundo as necessidades dos alunos, entretanto não existe um planejamento específico para as crianças surdas exceto o feito pela professora do AEE, que é compartilhado com a professora da sala regular.
	Periodicidade	É feito anualmente com a flexibilidade de alterações ao longo do ano letivo, caso seja preciso e possível

Fonte: Resultado de observação e entrevistas feitas pelo autor.

Sobre o processo do planejamento, MARLENE, a coordenadora pedagógica, assinala:

O planejamento daqui é feito assim: tem as diretrizes que a gente recebe. Daí as professoras se reúnem e são traçados os objetivos, a partir dessas diretrizes. Elas (as professoras) ficam em grupos: o da Educação Infantil, o grupo do Fundamental, que também se divide. Eu vou em todas as salas. Acompanho bem de pertinho o andamento e o final de cada grupo. A ELIETE e a SAMARA também passam nas salas. E não é uma passadinha não. Vão, ficam, avaliam. Tem gente que diz que nem parece escola pública. É que a gente tenta fazer o melhor. De verdade mesmo.

A resposta de MÁRCIA sobre sua participação no planejamento foi a seguinte:

Participo. Eu preciso participar com todas as professoras, principalmente as com alunos especiais. Do anual, né? Na realidade é assim: existem as diretrizes, mas eu, no AEE, vejo que cada aluno é um estudo de caso. O mensal, eu tenho que tá presente. Todas as considerações sobre o aluno, no contexto dos estudos, eu tenho que tá presente. A cada trimestre eu vejo o que eu consegui dos meus objetivos que eu tracei lá no planejamento, tanto geral como específicos e faço as alterações conforme as necessidades do aluno. Também existe um encontro a cada sexta feira, com todos os professores do AEE da Regional VI, onde a gente troca ideias, o que tá dando certo, o que não tá dando certo, as experiências exitosas de cada colega e as dificuldades também. Pra atender a minha criança, o planejamento é quinzenal, por que eu só vejo a criança duas vezes por semana e não dá. Senão vou ter que ficar trocando de planejamento todo mês. Daí eu envio meus encaminhamentos, minhas sugestões pra professora dele, a VERA.

ELIETE, vicediretora, fala do planejamento:

O plano de trabalho anual é fixo, mas quando preciso são feitas correções. Ele é montado em cima dos PCN's de onde sai o (planejamento) mensal. Esse contempla algumas datas festivas sem que elas sejam prioridade. Toda professora tem uma cópia do plano anual. O planejamento mensal é feito em grupo e por séries. O planejamento semanal é feito individualmente, por cada professora. No mensal, toda a escola se mobiliza: diretora, vice diretora, coordenação pedagógica e é lógico, o professorado. Quando algum desses está em sala (de aula) e precisa ir pro planejamento, ele é substituído pela professora da biblioteca ou pelas alunas do PIBID que estão aqui sempre, fazendo o estágio.

Eu já estava fazendo as minhas visitas à escola Clara Luz quando o planejamento foi realizado. E observei que era exatamente como nos discursos das entrevistadas. Existe realmente a participação com sugestões, sem imposições, da gestão da escola no planejamento das professoras. O Plano Anual, que está nas falas das professoras tem seu registro nos anexos B e C. Infelizmente, o planejamento não contempla o sujeito surdo nem sua cultura nem sua integração. É

um planejamento feito para alunos ouvintes. De acordo com Sá (2002, p. 279 a 324) os discursos sobre inclusão e integração têm conteúdo oposto à realidade interpretada: que a organização vigente é excludente e construtora de “barreiras e fronteiras”. A mesma autora faz afirmações sobre a necessidade de mudanças não somente no currículo mas na visão dos ouvintes em relação aos surdos. Ela diz que:

Na estreita expectativa da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, recomendando-se apenas respeito e tolerância, mas, na perspectiva da diferença, pelo contrário, problematiza-se o projeto político, a pedagogia e o currículo, insistindo que este não fique apenas na tolerância.

Acredito que, nessas circunstâncias, a formação da subjetividade de Roberto na qualidade de surdo não está sendo favorecida. É uma forma em que “As comunidades de surdos são silenciadas ou negadas nos projetos educacionais” não somente pela descaracterização da Libras, como por desconsiderar a importância a sua diferença cultural e pela substituição de sua comunidade surda pela ouvinte (GÓES, 2000, p. 47).

O planejamento do AEE é o único que tem por objetivo tentar, em parceria com a sala regular, atender o aluno surdo, no entanto, o que é planejado nem sempre tem os resultados que almejamos, como diz a professora do AEE:

Eu te mostrei o meu planejamento e o que foi encaminhado para a professora. Mas me diz: como é que a gente trabalha com uma criança que não fala a nossa língua e nem a gente a dela? Na verdade ela nem tem uma língua dela... Eu fico de pés e mãos atadas. Ainda tento ensinar pra ele (Roberto) os sinais, o alfabeto manual, mostro as figuras... Mas é muito complicado.

Fazendo as devidas modificações para proteger a identidade das entrevistadas e do aluno, exponho aqui as providências solicitadas pela professora do AEE, MÁRCIA, em resposta às dificuldades de comunicação apresentadas pela professora do Roberto, a VERA.

1. Estimular a competência comunicativa do aluno. Para tal, é essencial que a criança possa ter ampla visualização do ambiente e que os colegas possam também ter amplo acesso visual ao colega. Desta forma, é extremamente importante a ordenação das cadeiras em círculo. Em caso de ser impossível a organização em círculo, averiguar com o aluno, o melhor lugar na sala para a sua visualização.
2. Trabalhar sempre com o suporte da imagem e com a utilização da sinalização em Libras (imagem do sinal e vivência do sinal).
3. Iniciar as aulas de Libras para a turma do aluno. Essas aulas devem ser ricas em elementos visuais (uso de fotos, uso da TV, objetos concretos) e contextualizados.

4. Começar a aula de Libras pelos objetos de sala de aula e somente depois de estar claro para o aluno que o sinal representa o objeto, iniciar a criação dos sinais para nomear a professora e os colegas de sala de aula.
5. Criar mural das aulas de Libras para que os alunos visualizem constantemente o objeto e seu sinal característico.
6. Utilizar muitos jogos para trabalhar os princípios matemáticos.
7. Lembrar que o aluno necessita de mais tempo na conclusão das atividades, portanto, levar em consideração este fator na hora de estabelecer o planejamento das atividades em sala de aula.
8. Trabalhar bastante com pintura e desenho livre, pois estes são elementos facilitadores da compreensão de que a linguagem pode se estabelecer por outro meio que não somente a fala.
9. Definir as competências mínimas para a promoção do aluno no ano subsequente.
10. Realizar avaliação diagnóstica inicial e final, a fim de averiguar a evolução do aluno.
11. Frequentemente planejar entre a professora da sala comum e a professora do AEE.

Ao perguntar à VERA sobre essas providências, ela disse que não conseguia fazer isso em uma sala com 19 crianças ouvintes e que ela não fez curso de Libras. Acredito que as proposições feitas por MÁRCIA trariam algum benefício ao Roberto, na questão da transmissão do conteúdo, mas tal feito torna-se árduo, em razão também da ausência do apoio da família ao uso de sinais que poderia ser feito pelo Roberto e todo o seu entorno “ouvintista”. Quanto ao quesito “Conteúdos de Ensino”, a tabela 5, a seguir, exibe meus achados:

Quadro 6 – Conteúdos de ensino

<b>Conteúdos de Ensino</b>	
Seleção	Feita pelas professoras e coordenação pedagógica em conjunto, a partir do planejamento.
Transmissão de informações	Ocorre a transmissão dos conteúdos mesclada com atividades que permitam ao aluno desenvolver suas hipóteses. Considere-se assim para os alunos ouvintes.
Memorização desenvolvimento da aprendizagem	Os dois processos ocorrem paralelamente
Apresentação dos conteúdos	A professora regente apresentava os novos assuntos de forma que eles parecessem mais interessantes do que realmente eram. Era empolgada e paciente com as perguntas que surgiam depois da “novidade”. Mesmo assim, Roberto não parecia interessado no que estava sendo dito, visto que não escutava nada e as explanações não eram em Libras. Mesmo se houvesse um intérprete de nada adiantaria pois ele não sinalizava.
Considerações sobre o conhecimento prévio do aluno	Eram feitos com frequência.
Imposição de valores ou respeito à diversidade	O respeito à diversidade era percebido ao observar a relação entre os alunos e o Roberto, mas acredito que a fronteira desse respeito acaba a partir do momento em que não são tomadas as devidas providências para que sua escolarização seja efetivada

Fonte: Resultado de observação e entrevistas feitas pelo autor.

Quadro 7 – Atividades e procedimentos realizados pelos professores

<b>Metodologia – Atividades e procedimento utilizados</b>	
Incentivo à participação do aluno	Era frequente e de forma cooperativa, unindo em grupos, fazendo rodinhas, gerando intensa cooperação. Os alunos estavam em envolvimento ativo e não como mero observadores, promovendo o senso crítico e a criatividade. Em alguns momentos, Roberto se unia ao grupo e ficava vocalizando, como se todos pudessem compreender o que ele tanto tentava transmitir. A professora e os alunos faziam um esforço para tentar compreendê-lo, o que na maioria das vezes era em vão. Alguns até fingiam que conseguiam, pois a reação dele de felicidade era tão intensa que parecia valer a pena, pelo menos naquele átimo, aquele pequeno teatro.
Variação do tipo de atividade	Não só a professora da sala regular como também a responsável pelo AEE revezavam as atividades a serem feitas: ora um material, ora outro, ora fora, ora dentro de sala e quando se tratava do Roberto, o esforço, levando em conta a presença de todos os outros alunos, ainda era maior. Procuravam saber e descobriram seus livros prediletos, os jogos que prendiam sua atenção, as atividades que desagradavam e até mesmo os colegas com os quais ele se sentia mais à vontade.
Relação professor-aluno	Amigável, propiciava o diálogo, mesmo quando eu, observadora, esperava que fosse perder a paciência com tantas perguntas e ações ao mesmo tempo. Conseguir a atenção dos pequenos era difícil, mas a professora lograva isso com maestria. O clima afetivo era evidente e penso eu que por isso mesmo as crianças correspondiam às expectativas da professora. Os erros que eram cometidos eram reavaliados e a professora tentava ver que linha de pensamento a criança havia feito para chegar àquela conclusão.

Fonte: Resultado de observação e entrevistas feitas pelo autor.

Ainda fazendo referência ao que foi posto no quadro anterior sobre a relação professor-aluno, MARLENE fala da importância da relação entre VERA e Roberto:

Uma das coisas que eu percebo muito no Roberto, com relação à mediadora e à mediadora em relação ao Gilberto, é o fator afetivo-emocional. Existe uma identidade muito grande do Roberto com a professora e eu acho que esse link da professora é que tenta conquistar a área cognitiva, a questão da decodificação, de escrever, de tentar alcançar algum efeito de aprendizagem no Roberto e de certa forma... tem... É por quê as mudanças ocorridas no Roberto são tão lentas, que as poucas coisas que acontecem a gente vibra.

A fala anterior condiz com as afirmações de VERA:

Eu já gosto tanto dele (Roberto). Já foi um ano. Já estamos no segundo ano juntos. Não tem como não se apegar. Eu já consigo, de uma certa forma entender o que Le tá sentindo, o que ele quer falar... Se ele tivesse um intérprete, talvez fosse melhor. Talvez até resolvesse o problema dele. Aí ele tinha que aprender a sinalizar.

Existe afetividade entre a professora VERA e o aluno Roberto, mas essa afetividade, apesar de ser um ponto positivo, não vai determinar a escolarização que é necessária. Nas minhas observações feitas durante o atendimento de Roberto na sala de AEE, vi que entre ele e a professora MÁRCIA também existe essa relação. Esses sentimentos, esse acolhimento possibilita a socialização do educando, mas não garante o aprendizado. Mesmo com as professoras utilizando corretamente os recursos apresentados, o material dourado, vários jogos de madeira, livros, materiais para pintura, não vi resultado significativo no desenvolvimento de Roberto.

As fotografias que estão a seguir foram feitas na sala de AEE e mostram os materiais a que me referi anteriormente. Estas foram realizadas depois que Roberto já estava acostumado com minha presença, pois, de princípio, ele estava mais interessado no funcionamento da máquina do que nos seus afazeres de rotina. Deixei que ele colocasse a máquina no colo, pudesse tocá-la e examinasse bem de perto. Tirei uma foto sua e ele gostou do resultado. Vocalizava várias coisas ao mesmo tempo e com muita ansiedade para me explicar algo. Tentei sinalizar, mas ele sequer olhava para minhas mãos. Confesso que nesse momento a pesquisadora foi embora e me coloquei tal como sou: humana. E senti mais do que pensei: como ele pode elaborar conceitos? Eu sabia que estava tudo lá, em algum lugar dentro de Roberto e acredito que, a partir do primeiro sinal, a explosão de todos os outros iria à tona, como aconteceu com a autora e atriz surda, Emanuelle Laborit, e com outros surdos que afirmam que nasceram e cresceram em um mesmo momento: quando do primeiro sinal; quando da primeira relação entre o signo e o significado. É emocionante a descrição que ela faz desse momento:

Quando tentava reproduzir suas mímicas como um macaquinho, não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais. [...] os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje. Meu cérebro funcionava no presente. O que significavam o passado e o futuro?

Quando compreendi com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico. Um progresso imenso, que os ouvintes tinham dificuldade de compreender, habituados que estão de ouvir desde o berço s palavras e os conceitos repetidos incansavelmente, sem disso se darem conta. [...]

Ser alguém, compreender que se está vivo. A partir disso, pude dizer “eu”. Antes, dizia “ela” falando de mim. Queria saber onde estava neste mundo, quem era eu, e por quê. E me encontrei. Chamava-me Emannuelle Laborit. [...]

Tinha sete anos. Acabava, ao mesmo tempo, de nascer e crescer, de uma só vez. (LABORIT, 1994).

Roberto ainda não teve essa epifania. Não surgiu ainda o sinal que abrirá as portas para todos os outros e para as relações entre nomes, conceitos e funções; entre o concreto e o abstrato. Nas duas primeiras fotos que se seguem, Roberto está em um jogo com MÁRCIA<sup>25</sup>. Consiste em fazer a associação da letra do alfabeto que está na tela do computador com a mesma letra do alfabeto datilológico<sup>26</sup> que é apresentada no cartaz pela professora. Nesse momento, as letras apresentadas são as mesmas que formam seu nome. Ele ainda não possui um sinal que o designe. MÁRCIA auxilia Roberto na composição da configuração da mão, pois ele ainda tem dificuldade de fazê-las da forma correta. Ele já reconhece algumas letras em ambos os alfabetos. Nas paredes da sala na qual eles se encontram estão fotos das mãos em configurações para letras e números.

Figura 1 – Aluno surdo interagindo com a professora durante o período de atendimento na sala de AEE



Fonte: do próprio autor.

Na figura 2, estão cartazetes com as consoantes, vogais e palavras que as têm por inicial. Percebi, pelas suas respostas, que são dadas por mímicas, às

<sup>25</sup>Nome fictício para a responsável pela sala de AEE.

<sup>26</sup>Detalhes na página 96.

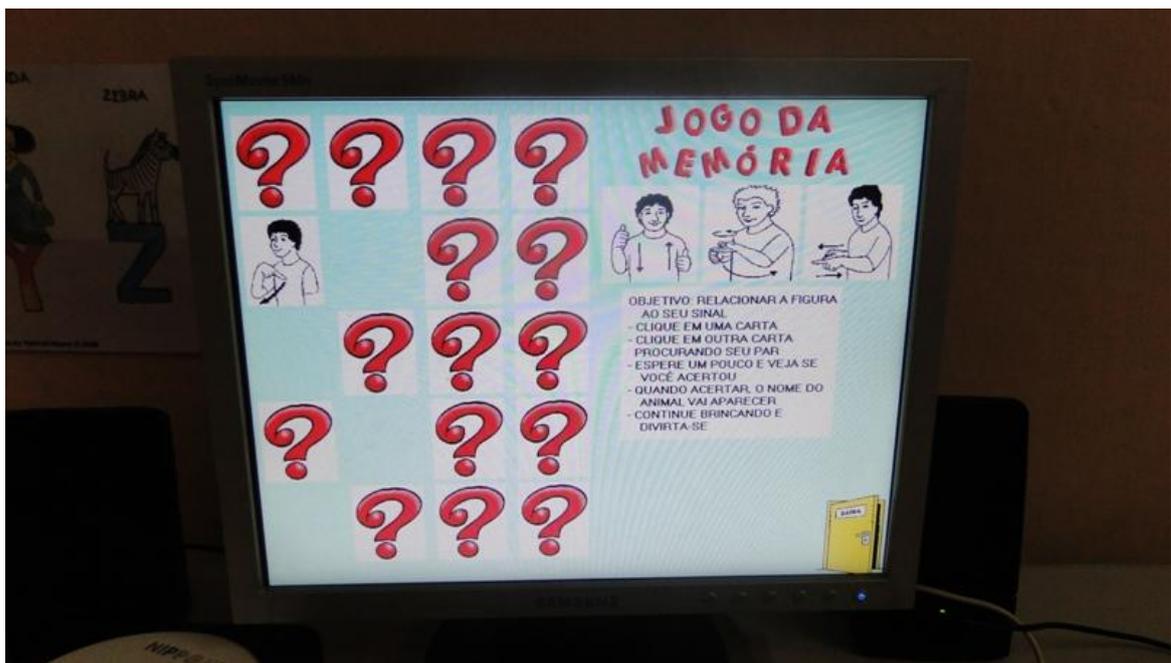
perguntas de Márcia e observando suas tarefas, que ele tem facilidade maior com os conceitos de quantidade do que com os significados das palavras, mas que esses conceitos ainda estavam em lenta elaboração.

Figura 2 – Quadros com as letras do alfabeto e figuras associativas



Fonte: do próprio autor.

Figura 3 – Jogo da memória relacionando o sinal e a palavra



Fonte: do próprio autor.

Outro jogo que vi interesse do Roberto era um jogo de memória no computador. O objetivo do jogo era achar os pares das figuras e seus sinais. Caso estivesse correto, as figuras entravam em destaque e ele adorava isso. Batia palmas e virava-se para mim como que mostrasse que tinha acabado de fazer algo muito legal. Aliás, legal era o sinal que ele mais usava comigo.

Na foto a seguir, apesar dos coloridos marionetes, Roberto não tinha o menor interesse neles. Suponho que, pelo atendimento ser individual, ficava um tanto quanto sem graça esse brinquedo, pois não havia outras crianças naquele momento para fazer o papel dos outros personagens e só a interação com a MÁRCIA não era atrativo o suficiente.

Figura 4 – Quadro branco pautado usado para a escrita dos alunos, fantoches e quadro com letras com pinos



Fonte: do próprio autor.

O cantinho da leitura era o outro espaço que Roberto gostava de ficar. Ali estavam os livros infantis e o que ele mais gostava era *A Risada do palhaço Biriba*, que contava a história de um palhaço. Ele pedia várias vezes e em dias alternados para que as professoras contassem a história e, apesar de não ser em Libras, a boa vontade prevalecia e em mímicas expressivas feitas por ela, Roberto assistia à narração da história.

Figura 5 – Espaço Cantinho da Leitura, com livros, mesa para leitura e execução de trabalhos dos alunos e exposição de algumas tarefas realizadas na sala de AEE



Fonte: do próprio autor.

Nem eu, nem a MÁRCIA professora da sala de AEE, nem VERA, conseguimos identificar o motivo da preferência de Roberto pelo livro citado. De acordo com VERA,

Ele adora esse livro. No começo, eu achava que era por que ele é muito colorido. Mas aí eu vi que tinha um monte de livros que eram até mais colorido do que esse aí. Da história eu não sei se ele entende. Tentei contar pra ele junto com uma rodinha do resto da turma. Aí eu falava assim, bem exagerado, com umas mímicas e os meninos adoravam. E ele também. O resto das crianças ficava recontando a história, faziam perguntas... Ele não. Depois ele queria ficar com o livro só pra ele. É difícil saber ao certo, se ele entende mesmo, de verdade.

Resta claro, na fala da professora, que, como não existe uma língua para intermediar, não há também a comunicação e a possibilidade de análise do fato. Que ele gosta do livro é fácil de perceber, em virtude das suas reações, de seu estado de euforia; mas o quanto e como ele compreendeu da história é difícil mensurar.

De acordo com a entrevista feita com a professora da sala regular, VERA,<sup>27</sup> e com os relatórios semestrais que estão no Anexo D, sobre o desenvolvimento de Roberto, ele não tem consciência do próprio corpo, nem nomina suas partes; seu domínio sobre as quantias e as letras está em processo, ainda

<sup>27</sup>Nome fictício.

fazendo associações entre letras e figuras para aprender como é escrito seu nome e como é elaborado no alfabeto manual. Houve, porém, progressos em outros aspectos, pois nesse semestre ele aprendeu a mostrar que quer ir ao banheiro, o que é muito significativo, pois ele já percebeu o que acontece quando não avisa à professora: sua roupa fica suja, causava estranhamento nos colegas de sala e as atividades em sala paravam para organizar o que havia acontecido; também já pede para beber água. Outra evolução foi na execução dos desenhos, que agora apresentam riqueza de detalhes e ele já começou a explicar, do seu jeito, com os sinais desenvolvidos entre ele e a professora, o que são.

É muito difícil, professora... Ele é tão esperto, tão alegre... Mas ele nem sabe o nome das coisas, das partes do corpo dele como o resto dos coleguinhas já sabem. Ano passado, ele não sabia nem pedir pra ir no banheiro. Cansei de ver o Roberto fazer tudo na sala. Não avisava que queria sair e fazia tudo ali mesmo, na frente dos colegas. Imagina, menina, o sufoco que eu passava... Um meninão já daquele tamanho... E o resto da turma, já viu, né? Agora, não. Agora ela já mostra que quer ir no banheiro. Faz uma cara assim (de dor) e pega na barriga se encolhendo ou aponta pro papel higiênico que ele vê os meninos pedindo também quando querem sair pro banheiro. Ele já pede também pra beber água. Aponta pro copinho. Mas isso foi também nesse ano. No ano passado era pior. E eu fico morta de angustiada, por quê ele não entende nada que eu falo e ele também não me entende

Quando os grupos se unem para realizar alguma tarefa, os alunos mostram como deve ser feito e ele copia, mesmo sem saber o que significa, mas sabe que eu, a turma e ele mesmo, todo mundo fica satisfeito com os resultados.

Uma vez eu fiz uma atividade assim: era pra fazer uma pintura que tinha como fonte de inspiração a obra da pintora Neiva Passuelo: "Meninos com pipas" e Roberto fez uma relação ótima entre as cores usadas. Mas ele não tentou fazer uma cópia, não, como os outros meninos fizeram. Isso aconteceu de novo nas outras aulas com atividade de pintura e desenho.

A professora do AEE relatou que também na sala dela as atividades com desenhos e pinturas eram desenvolvidas pelo Roberto com maior dedicação do que as outras atividades que tinham apenas letras e números

Aqui na sala, eu mostrei pra ele umas atividades com pintura. Só que dessa vez eu utilizei o Tangran para a montagem de um peixe, a partir de um modelo, que Roberto teve pleno sucesso nessa atividade e também em outra que era pra fazer uma colagem montando uma caravela e pondo os indiozinhos dentro dela, além de desenhar a sala de aula, na qual ele usou apenas lápis preto, mas revelou detalhes que nem mesmo a professora havia notado. Característica própria de quem percebe o mundo com os olhos...

Observei que Roberto não aceitava com facilidade a intervenção dos professores e tinha muito ciúme de seus objetos pessoais e também daqueles que ele pensava ser dono, mas que eram da escola. A socialização de Roberto, contudo, era como a de qualquer outra criança que não fala a língua das demais do grupo: com alegrias e limitações. Brincava e insultava como qualquer um; não tinha preferência por nenhum colega e jogava com todos, apesar de não compreender as regras. Nos momentos das brincadeiras “sentadas”, Roberto gostava de desmontar brinquedos para ver como eram por dentro ou, quem sabe, para entender como funcionam; e também gostava de brincar de fazer “comidinha de massinha”, surgindo aí o brinquedo simbólico.

VERA falou:

Ele brinca como tudo mundo. E as crianças brincam com ele normalmente. Tu já viu ele querendo a bola só pra ele? E naquele dia? Ele querendo enganar os meninos, professora. Só vendo pra acreditar. Chega ele sai rindo, daquele jeito bem maroto, dele. Mal empregado ele não saber falar. Ou sinalizar, né? Os brinquedinhos, ele desmonta tudinho. Acho que ele quer ver por dentro, ou como funciona. Tem outras crianças que fazem isso aqui também e nem são surdos. É da criança, mesmo.

Roberto faltou algumas aulas, o que talvez tenha contribuído para a lentidão em seus avanços. Outra consequência dessas faltas foi o estado de euforia no qual ele se encontrava quando retornava depois de cinco dias sem ir às aulas. Isso acontecia por alguns motivos, dentre eles, a mãe não poder ir deixá-lo, pois trabalhava e tinha outros filhos. Outro problema que impedia Roberto de ir à escola era a insegurança à sua integridade física. De acordo com o que a professora do AEE disse,

O irmão mais velho do Roberto andou se metendo com quem não devia e eles começaram a ameaçar. Agora (eles) ameaçam a família inteira. Por isso é que duas vezes na semana, ele fica comigo no primeiro e no segundo tempo. Só depois do recreio é que ele vai pra sala da Vera, junto com os outros.

Por isso o período de Roberto na sala de AEE era feito não no contraturno, mas em seu turno regular de aula, pois era inviável para a família trazê-lo duas vezes ao dia.

Vi um relatório onde a professora afirma não ter condições de avaliar o aluno em razão de sua ausência das aulas, mas também existem aqueles que

retratam a situação oposta como o que se segue, relatando inclusive o que foi posto por mim, anteriormente:

O aluno está bem socializado, levando em consideração suas limitações auditivas (surdez). Interage com os colegas e é aceito pelo grupo. Participa de todas as atividades individuais e coletivas, construindo sua identidade e independência. Aos poucos tem adquirido autonomia para manifestar suas necessidades fisiológicas, escolhas, afetos, discordâncias e reivindicações. Como toda criança é muito curioso, o que o leva a quebrar objetos, principalmente brinquedos para descobrir sua funcionalidade. Usa garatujas em suas produções escritas seus movimentos de pince e preensão evoluíram. Gosta de expor seus trabalhos e receber elogios. Demonstra preferência por um livro de literatura infantil “A risada do palhaço Biriba”, além de modelar massinha e brincar com brinquedos simbólicos, principalmente os que simbolizam seu cotidiano (bonecos, armas, comidinha, lutas, etc.) É assíduo e pontual.

Discordo da fala da professora, ao afirmar que Roberto participa de todas as atividades. A criança não participa das culminâncias dos projetos nos quais o enfoque maior sejam músicas. Isso pode ser constatado na fala da MARLENE, ao dizer que “Nas culminâncias dos projetos a mãe dele não manda, porque diz que o filho é surdo e não tem nada pra ele fazer com um monte de música. Pra tu ver aí a valorização que a mãe dá. “ Roberto faz uso de brinquedos/ jogos simbólicos que estão presentes no seu dia a dia. Barboza (2009, p. 416) faz considerações a respeito da possibilidade do desenvolvimento desses jogos diminuírem, caso a criança continue sem uma língua. Em sua fala, ele diz que após experiências com crianças surdas e ouvintes, elas, inicialmente, apresentavam níveis semelhantes do uso do brinquedo simbólico, mas, com o aumento da faixa etária, diferenças iam se revelando:

[...] inicialmente este desenvolvimento é menos dependente do estímulo linguístico e, portanto, crianças surdas e não-surdas apresentam o mesmo desenvolvimento. No entanto, com o avançar da idade, o desenvolvimento do jogo simbólico se torna mais dependente da linguagem, e neste momento as crianças surdas que não são expostas a estímulos linguísticos, como é o caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes, apresentam declínio em seu desenvolvimento. O mesmo acontece no desenvolvimento de formação de conceitos, o qual, inicialmente, não apresenta diferença entre crianças surdas e não surdas.

Mesmo com os recursos existentes na escola, as professoras se queixam de que o uso desses é prejudicado pela comunicação que existe.

Então, nas fotos que se seguem, estão alguns dos recursos disponíveis para as crianças.

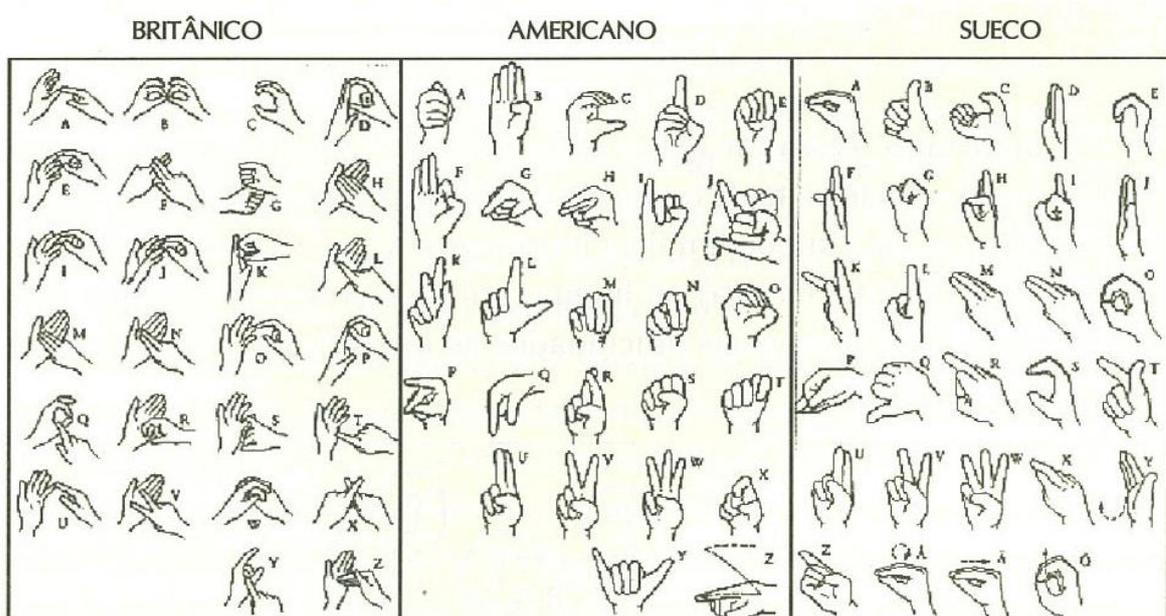
Figura 6 – Sequência de quadros com fotos do alfabeto manual de letras e números



Fonte: do próprio autor

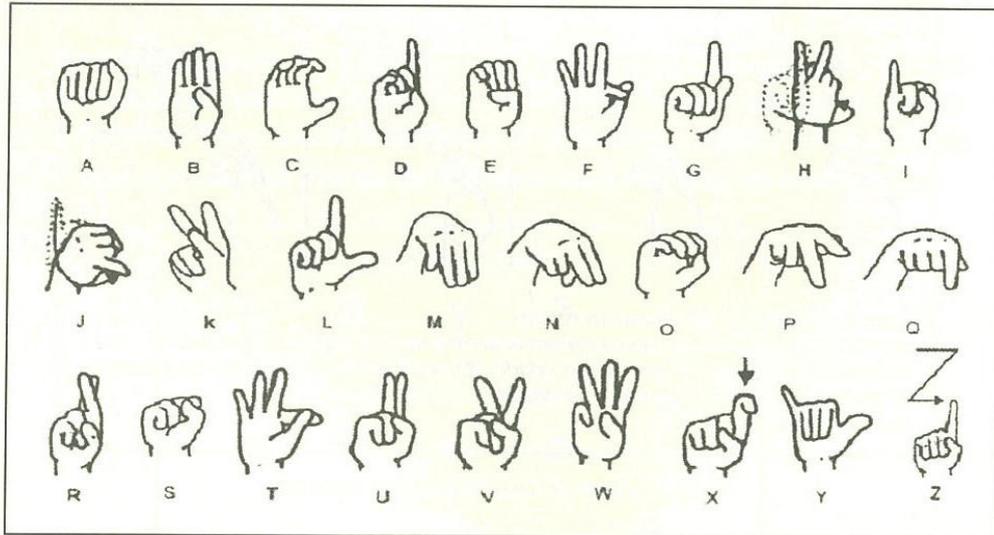
Fazendo referência ao alfabeto manual que está exposto nas paredes da sala de AEE, este não é apropriado para a sinalização de todas as palavras e sim de nomes de ruas, pessoas que não possuem um sinal em particular ou para facilitar a compreensão de algum sinal. Gesser (2009) corrobora afirmando que “soletrar não é um meio com um fim em si mesmo” e que ele é diferente em cada país:

Figura 7 – Alfabetos manuais britânico, americano e sueco



Fonte: Gesser (2010).

Figura 8 – Alfabeto manual brasileiro



Fonte: Gesser (2010).

E voltando para os recursos, para identificar os alunos, na sala de AEE era usado o fichário.

Figura 9 – Fichário dos nomes das crianças em atendimento na sala de AEE em tecido



Fonte: do próprio autor.

Os jogos ficavam nas prateleiras e as crianças, apesar do livre acesso, tinham o direcionamento da professora para sua utilização e, logo após seu uso, a criança também auxiliava na sua organização.

Figura 10 – Material lúdico composto de dominós de madeira



Fonte: do próprio autor.

Figura 11 – Material lúdico composto de quebra-cabeças, material dourado, pinos e jogos de encaixe de figuras geométricas em madeira



Fonte: do próprio autor.

A respeito das interações da gestão com a criança surda em questão, o primeiro contato de ELIETE e SAMARA com Roberto foi no ato da matrícula.

ELIETE diz:

A matrícula dos alunos especiais era pra ser feita antes dos outros. Isso acontece devido aquela questão de que pra cada aluno especial tem uma redução no número de alunos na turma. Mas as mães nem ligam. Tem umas (mães) que chegam aqui até depois que as aulas começam. Quando vieram fazer a matrícula do Roberto ele veio junto. Não falaram nada que ele era surdo. O irmão dele já estuda com a gente. A SAMARA foi quem percebeu que tinha alguma coisa de diferente nele. Ele *tava* muito inquieto. Se mexia, ia *prum* canto, ia *pro* outro. Ele não para *num* canto, não. Aí a SAMARA pediu: "Meu filho, você pode sentar só um pouquinho, aqui? E ele nem aí. Aí perguntei se ele era diferente. Só aí é que ela foi dizer que ele era surdo. Nessa ocasião, ela nem sequer trouxe o laudo médico dele. A ficha dele veio sem especificação. A certeza mesmo da surdez veio com as interações com as professoras do AEE e da sala dele mesmo.

A fala da diretora SAMARA foi semelhante à fala da vice-diretora ELIETE e, por serem tão parecidas, não farei aqui, seu registro.

O primeiro contato da professora do AEE, MÁRCIA, com Roberto e sua família foi feito da seguinte forma, segundo ela mesma conta:

Quando ele veio pra escola, não veio o laudo. Mas a gente via que ele não escutava, não vocalizava. Aí eu chamei a mãe. Ela disse que não tinha certeza e achava que podia ser que ele tivesse 10% da audição em um dos lados. Eu disse que o melhor seria ela levar o menino pra Associação (dos Surdos). Na hora, ela demonstrou resistência total. Desde esse dia até a última vez que eu conversei com ela, eu disse que a língua dele é outra. Que o Português ele ia aprender depois. Eu disse que ele precisava conviver com outras crianças surdas. Com os pares dele. Ele precisa dessa interação para se desenvolver. Mas ela (a mãe do Roberto) nem se interessa pelo Instituto, nem pela Associação. Ela nem foi ver o Benefício de Prestação Continuada, que o menino tem direito...

E o contato de MARLENE com a família se traduz nesse discurso:

E outra coisa também muito significativa em relação ao Roberto e em relação a deficiência auditiva dele, é que o irmão mais velho, que é do segundo ano, está sempre próximo dele. No entorno. Ele tá brincando, o irmão mais velho, mas em outro momento, você já percebe ele perto do Roberto. Porquê eu percebo no Roberto, um certo medo na hora do recreio, por que apesar de ser um recreio dirigido, tem um grupo correndo, tem um grupo jogando bola, tem um grupo correndo com um bambolê pra alcançar o outro colega. E eu sinto, né? Pela leitura facial do Roberto, um certo temor, né? Eu já conversei com a mãe dele (o Roberto) em três momentos: o que ela passou pra mim, a meu ver, é que ela é uma mãe muito sofrida, certo? Ama demais o Roberto, a gente percebe isso claramente. Mas ela não... como é que eu posso dizer... Ela aceita que ele é surdo, mas o fato de ele ser surdo faz com que ela proteja bastante o Roberto. Ela não tem vergonha do filho, mas por questões sociais é que a coisa não caminha direito. Razões que eu acho tão íntimas que não cabe nem falar. A verdade é que ela não investe na sinalização do menino por que ela é leiga. Por ela

ser leiga ela não valoriza tanto esse momento que ele tá vivendo aqui conosco. A APAE é que ela acha que vai dar conta. Que vai fazer ele ficar normal, pra cabeça dela. Tanto é que umas das falas que eu tive com ela eu disse: “Mãezinha, o Gilberto vai crescer. A senhora quer que o Gilberto seja uma criança independente, ou uma criança limitada à senhora? Foi uma pergunta forte, mas que fez ela pensar. Que balançou... Balançou a mãe.

Nessas falas, estão registradas suas impressões a respeito da aceitação da surdez de Roberto por sua mãe. Apesar de todo o amor que ela tem por ele, Roberto, por não ter conhecimento e por outros motivos que não temos como garantir a origem, ela não busca a integração do garoto no mundo surdo, com sua língua e forma peculiar de ver o mundo. Assim, se uma criança surda, filha de pais ouvintes, for inserida na comunidade surda precocemente, ela terá maior desenvolvimento linguístico, psicológico e social. Para confirmar esse pensamento, cito Piaget (1991, p. 84-86):

[...] os objetos e acontecimentos, graças à linguagem, deixam de ser apenas alcançados na sua perceptiva imediatez, sendo inseridos em quadro conceitual e racional que enriquece proporcionalmente seu conhecimento. E, ainda, [...] o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio por meio de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel.

E é possível sentir esta realidade, neste caso de sucesso, no relato de Sacks (1998, p. 80-81):

Charlotte, uma menina de seis anos, também é, como Joseph, surda congênita. Mas ela é muitíssimo animada, brincalhona, curiosa, vividamente orientada para o mundo. É quase indistinguível de qualquer outra criança [...] – totalmente diferente do pobre Joseph. Qual a razão dessa diferença? Assim que os pais de Charlotte perceberam que ela era surda – quando ela estava com poucos meses de vida decidiram aprender a língua de sinais, sabendo que ela não teria condições de assimilar facilmente a língua falada. Aprenderam, e o mesmo fizeram vários parentes e amigos.

Desta forma, se a criança surda não entrar em contato com a linguagem visual, própria e natural da comunidade surda, é possível que a caminhada desta seja tortuosa. Em alguns casos, os anos que deveriam ser vividos na Educação Infantil são saltados. Uma das razões é o fato de que, o aluno, ao ingressar com uma idade muito acima da média encontrada nesta sala de aula, causa constrangimento ao educando, ao se ver rodeado de outros alunos, bem mais novos do que ele e que finda em ser inserido em outra sala, com crianças com idade

semelhante à dele, mas com maior desenvolvimento linguístico, também lhe causando desconforto.

Outra situação que se repete é a criança surda chegar à escola sem o domínio da Língua de Sinais, tornando inútil a presença de um intérprete, a não ser para iniciar o ensino dos sinais para este aluno, função não pertencente a ele e sim específica de um professor de Libras.

Quando o aluno surdo termina de cursar o Ensino Fundamental<sup>28</sup> e chega ao Ensino Médio<sup>29</sup>, vem a sensação de fracasso, pois ele percebe que o nível dos conhecimentos é mais alto do que ele pensa poder alcançar; não por incapacidade cognitiva, mas em razão de todos os últimos e trôpegos anos, com casos de repetências. Torna-se então urgente a recuperação do tempo perdido.

O aprendizado em Língua de Sinais, desde cedo, facilitará o aprendizado da leitura e escrita em Português, ou seja, sua segunda língua, sua L2. Assim, o indivíduo surdo poderá compartilhar seus saberes e competências não só com outros surdos, como também com pessoas ouvintes.

Eis o parecer de MÁRCIA sobre o desenvolvimento de Roberto:

Ele é extremamente inteligente. Eu noto que ele entende o contexto das situações. A falta (às aulas) atrapalha, mas o grande nó da questão é a barreira linguística. A presença de um intérprete não ia fazer diferença. Ele tem que aprender Libras. Seria afuncional um intérprete aqui. Ele teve muita sorte da professora VERA ficar com ele na sala. As relações são ricas porquê ele é muito expressivo. Enquanto ele não *tiver* numa escola bilíngue vai ser muito difícil.

E na percepção de MARLENE, esse desenvolvimento se apresenta da seguinte forma:

Mas é assim: uma coisa que a gente não pode fugir disso é que eles nunca vão ter uma escrita correta, *né?* Até por conta da limitação dos sinais. É um Português compreensível. Assim, em relação o Roberto, a gente teve dificuldades com ele em relação ao atendimento no contra turno, ele as vezes faltava. Outra coisa bacana que a gente tem aqui é a sala e AEE, que algumas escolas ainda não possuem. Ou quando tem não funciona. Isso também colaborou muito pro aumento dessas crianças especiais aqui na escola. Voltando pro Roberto, que é o foco da sua pesquisa, eu acho que o desenvolvimento dele não está sendo o ideal por um conjunto de coisas. Eu pessoalmente fico no recreio. Todos os recreios, eu estando na escola, o recreio é meu. Eu observo o Roberto no recreio. E o que eu percebo no Roberto é que ele segue modelos. Se ele vê alguém com um bambolê na cintura, ele pega o bambolê, *lhe cutuca, lhe cutuca*, porquê ele quer que

<sup>28</sup>Período relativo às séries do primeiro ao nono ano. Denominação utilizada no ano da pesquisa (2011).

<sup>29</sup>Período relativo às séries do primeiro ao terceiro ano. Séries finais da educação Básica. Denominação usada no ano da pesquisa (2011).

você saiba que ele está fazendo o que você está executando nesse momento. Ele pega o bambolê e tenta fazer o mesmo movimento que eu estou fazendo ou que aquele colega está fazendo. É como se tivesse pedindo uma aprovação e se tornasse um igual naquele minuto. Ele tá sempre copiando modelos. Agora, copiar assim, não no sentido pejorativo, mas no sentido de dar prazer *praquela* ação que ele tá fazendo naquele momento.

Mesmo sem ter um sólido embasamento teórico sobre a surdez, as educadoras MARLENE e MÁRCIA percebem que o que falta para a escolarização de Roberto é a retirada da barreira linguística. Mesmo que o currículo fosse modificado, apesar de serem obtidas melhorias, serviriam apenas como paliativo e não como a melhor solução da questão. De acordo com Slomski (2010, p. 41),

Pelo fato da criança surda ser privada da audição, necessita portanto, construir uma modalidade de língua diferente da dos ouvintes. E é esta língua. Língua de Sinais, de modalidade (viso-espacial) que desempenhará todas as funções de uma *primeira* língua, isto é, o desenvolvimento psicossocial, linguístico e cognitivo. É a língua de sinais que fará papel de *primeira* língua, que com sua riqueza e funcionalidade, fornecerá o suporte para o aprendizado da *segunda* língua, ou seja, Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e /ou oral.

As questões da presença de outra criança surda para interagir com Roberto e a formação da professora VERA são levantadas também pela coordenadora pedagógica MARLENE:

Agora assim, a professora atual que está com ele, ela não tem formação em Libras. E isso é importante. E ele tá só na escola. Não tem outro surdo, nem na sala, nem no resto da escola. É importante esse par. Não tem outro surdo pra ele interagir. Então de certa forma ele fica à margem do que está acontecendo no meio dele. Olha, a nível de acolhida, que é o momento que todos estão no pátio, pra assistir alguma apresentação, por quê eu já percebi no Gilberto é que ele “estica pescoço”. Sabe “estica pescoço”? Tem gente na frente dele e ele tá interessado em PERCEBER o que tá acontecendo no palco. Então a gente nota o interesse dele em estar querendo VER. E quando não, ele dá uma cutucada na gente e fica tipo como se tivesse fazendo uma pergunta: “o que é?” Isso eu já percebi algumas vezes, mas o movimento de dançar, acompanhar o movimento de quem tá ouvindo, não. Ainda pelo menos eu não tinha atinado pra isso.

Roberto brinca com as outras crianças. Sua socialização está encaminhada; mas o ideal é que ele possa estar, também e principalmente, com crianças surdas, que mostrem a ele outra forma de ver o mundo; um mundo onde existe uma comunicação real e efetiva. Segundo Machado (2006, p. 49),

A escola regular acaba privando o surdo do importante contato com outros surdos, pois é nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, a se identificar com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na

sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando enquanto grupo social. Também na escola regular, que geralmente não reconhece a diferença cultural, o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente, nas suas formas particulares de expressão.

Marchesi (1995) garante que é nesse modelo de escola feito por ouvintes e para ouvintes que o surdo é posto, mas sem sua participação real, desconsiderando suas necessidades, cultura ou língua.

Sobre a formação em Libras, MARLENE anota:

Eu fiz um curso de LIBRAS. Comi o pão que o diabo amassou. Fiz porque queria fazer a coisa bem feita. Queria poder me comunicar com um aluno. Que na época não era nem o Roberto, era o Marcos. Não sei se você conhece a história dele. Ele era muito agressivo. E a gente foi ganhando ele aos poucos.

Esses cursos de dois meses não dão conta do recado. Todo mundo pensa que é assim: fácil. Não, não, não. Não é assim, não. Infelizmente, não basta mudar uma coisinha no sinal e já significa outra coisa. Tanto que, a primeira aqui na nossa escola que fez o curso de Libras foi a nossa diretora. Foi SAMARA. Daí dela se ramificou para outras profissionais. Aí, na ocasião, eu fiz, até pra conhecer um pouco, né, da vivência deles. Uma professora do primeiro ano fez e uma professora do segundo ano fez. Então éramos quatro, na escola, fazendo Libras. O Roberto, que é o que você faz referência no trabalho, ele foi o nosso segundo aluno. O primeiro foi o Marcos. E o Marcos, a gente teve o cuidado de colocar nas salas dessas duas professoras que tinham Libras. Uma do primeiro ano, que se chama Ana e a outra na época do segundo ano que se chama Lullita, Maria Luiza. E eu fiz, enquanto coordenadora pra ter acessibilidade do que estava acontecendo com essas crianças em sala de aula. Aqui só tinha o Marcos e atualmente o Roberto. Só que o Marcos, se não me falha a memória, ele já entrou grande aqui, fora de faixa e não era feliz com a condição dele. Ele mudou aqui na escola. Com certeza. As pessoas criticam muito a escola pública, mas a gente precisa perceber também que existem pessoas sérias, ainda na escola pública. E assim, no nosso grupo, né? Mais uma vez relevando isso com você, é um grupo muito comprometido. Desde o porteiro, a pessoa que faz a comida, a merenda, na sala de aula e na secretaria. Isso é uma condição muito significativa nesse nosso contexto aqui da escola Clara Luz. Então, se não me falha a memória, o Marcos não chegou a usar aparelho

VERA fala sobre a formação e as práticas pedagógicas:

Eu acho, professora, que o problema não está no que a gente faz em sala. O problema tá nele não sinalizar. O menino não sabe a língua que é a dele. Eu não fiz o curso de Libras. Eu ia adorar fazer um curso desses, mas eu não tenho tempo. Meu expediente é dobrado. E mesmo não tendo feito o curso ainda, tenho certeza que esses cursinhos só de um mês não adiantam de muita coisa. É só pra saber um pouquinho. Saber, saber mesmo, só treinando muito. Eles (os surdos) são muito rápidos. Eu já vi várias vezes lá no ponto do ônibus. E o meu Roberto tá perdendo tudo isso, né? Antes tinha uma professora aqui que sinalizava. Mas e quando o aluno não sinaliza? Só *tando* numa escola com surdos e professor surdo. Aí nem precisa de intérprete. Aqui a gente leva muito a sério o que faz. Mas não tem ninguém que saiba trabalhar com uma criança que não escuta, que não

fala. Os planejamentos não são de enfeite. Você viu a gente no planejamento. Você acompanhou as minhas aulas. Não é tudo direitinho? Só que é pra quem me escuta. Eu até divido minha atenção com ele, mas tem os outros meninos. Se eu tivesse só ele em sala, mesmo assim, ainda seria muuuuito difícil. Mesmo colocando figuras, mostrando coisas que ele pode perceber com os olhos, eu não dou conta. Eu fico muito triste com a situação. Por isso eu falei pra mãe dele sobre a Associação (dos surdos), mas ela não quis saber. É como se fosse o atestado que o menino não é como os outros. E aí o menino continua vindo pra escola só pra estar com os outros. E aprender como os outros, que é bom... Não acontece.

Eu não sei o que é L1 ou L2. Acho que a professora do AEE sabe. Não sei nada do mundo dele. Num curso de Libras eles falam sobre isso? Por que eu preciso saber. Eu sinto que eu TENHO que saber.

O desconhecimento das profissionais a respeito das terminologias comuns no cotidiano dos surdos, da sua língua natural, das concepções antropológicas relativas à surdez foram mostradas em suas falas e em suas práticas. Seria ingênuo, porém, asseverar que todos os problemas desse aluno surdo seriam resolvidos se todos sinalizassem na escola. Se assim fosse, os alunos ouvintes não teriam problemas com evasão ou fracasso escolar. Também as práticas pedagógicas, no contexto em que estão inseridas – uma escola feita por ouvintes e para ouvintes – são fadadas ao insucesso. A discussão vai além das portas da escola. O momento em que vivemos almeja e vislumbra mudanças, mas essas mudanças não possuem sua origem nas alterações sofridas na metodologia empregada nas escolas. Skliar ensina:

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser, compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma de escolarização. O que estão mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes etc.

Várias ações influenciaram de forma positiva a realização dessas mudanças, mas os atos de maior relevância foram a difusão da educação bilíngue e o adensamento dos estudos e socialização desses, a respeito dos aspectos da cultura e da antropologia da surdez (SKLIAR, 2010, p. 8), que tomam direções opostas às da visão clínica e normalizadora da surdez. A questão educativa, na verdade, ainda carrega em si traços dos períodos em que os surdos eram vistos como, no mínimo, coitados, vítimas de práticas pedagógicas equivocadas. Nossa visão, nesse ponto da caminhada, deve voltar-se para as políticas que deveriam zelar pela cidadania do sujeito surdo.

Finalizo este capítulo com o enunciado de Skliar (2010, p. 9):

Por todas essas razões, uma nova perspectiva não deveria contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar. [...] Deveria, sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do que foi observado e depois de ter relacionado os dados com as falas dos autores que usei como referência, penso que os objetivos da pesquisa foram concluídos, pois averigui o que estava ocorrendo em um determinado local e em certo momento, como o que é feito em um estudo de caso e obtive as resposta que lá estavam.

Por mais que o corpo docente esteja tentando realizar o princípio da escolarização do sujeito da minha pesquisa, usando de sua sensibilidade, atributo importante das pessoas que possuem a capacidade de perceber as nuances do outro e do seu meio e que dentre tantas outras características que o professor da Educação Infantil necessita ter, é evidente devido o público que ele atende, pois a criança deve ser suprida não só de suas necessidades pedagógicas como também do que necessita para o seu bem-estar físico e emocional; e como nem sempre as crianças expressam claramente o que sentem ou precisam, a sensibilidade unida à fundamentação e ao embasamento teórico aproximarão o educador do êxito de suas metas.

Respondendo aos objetivos específicos, afirmo que em razão da ausência de professores surdos no quadro de docentes, da falta de conhecimento das peculiaridades da cultura surda e ausência da Libras como L1, tanto para os professores como para os alunos, as práticas pedagógicas se mostraram ineficazes, pois não há a via de comunicação. Sem comunicação, como ocorrerão as interações sociolinguísticas, tão preciosas para o desenvolvimento da linguagem?

Também respondendo aos objetivos deste trabalho, foi visto que os planejamentos anuais, mensais ou semestrais não contemplavam o sujeito surdo e o planejamento feito pela professora da sala de AEE, para ser desenvolvido pela professora na sala regular, que contribuiria para o desenvolvimento e escolarização dessa criança não era realizado, como já foi citado na apresentação dos dados.

Quanto o uso dos recursos visuais, este era feito somente na sala de AEE e de forma restrita a identificação de números, vogais e consoantes e alguns sinais, sem o devido aprofundamento. A criança surda, não sinalizante, tem o interesse, a curiosidade natural das outras de sua idade, ouvintes ou não, mas essa mesma vontade de conhecer ao encontrar-se com a barreira da língua, é esmaecida restando a comunicação não sinalizada e não verbal.

No momento em que a pessoa que cuida da criança realiza as tarefas cotidianas, como alimentar, cuidar da higiene, pôr no colo, fazer carinho, acalantar, é iniciado um processo de comunicação não verbal; mas à proporção que os contatos, as interações vão aumentando, caso exista uma língua comum, maior desenvolvimento da linguagem haverá, pois a linguagem é o fruto dessa socialização e é nessa justificativa que me baseio para afirmar que a ação da creche ou da escola de Educação Infantil é de grande influência desde os anos iniciais. As ações pedagógicas são tão importantes quanto as relações.

Estimular a expressão, contar histórias em Libras, fazer teatro sinalizado ou silencioso, elaborar um dicionário Libras – Português, expor histórias de surdos que fizeram parte da história ou que são expressão no meio artístico, são pequenas sementes para uma educação realmente inclusiva.

Faço, enfim, algumas sugestões para posteriores reflexões.

Que a Libras seja usada em todas as situações em que a criança se encontre e que possa ser suporte para o aprendizado da escrita e da leitura em Português.

Que um maior número de surdos sejam formados em Pedagogia, Letras e outras faculdades que dão aporte também, mas não exclusivamente ao ensino nas escolas regulares e, desta forma, mediante a convivência com essa representatividade, modelos positivos de identidade surda sejam elaborados.

Que exista a opção de uma escola bilíngue, com professores surdos e/ou ouvinte sinalizantes e conhecedores da cultura surda e da Língua Portuguesa para seu aprendizado como segunda língua.

Que a língua oral seja usada como opção e não como obrigatoriedade.

Que sejam desenvolvidos programas que ofereçam suporte às famílias dos indivíduos surdos.

Que os processos formativos do corpo docente das escolas sejam repensados.

Que sejam expandidos os cursos de Libras e que seja difundida a ideia de que, como qualquer outra língua não pode ser aprendida em pouco tempo; a Libras exige tempo e dedicação.

E que escola e família se unam em torno de um bem comum, que é o desenvolvimento da criança e assim poder com maior propriedade requerer seus direitos junto aos que elaboram as políticas públicas.

Tenho a esperança, mas não a pretensão, de que este trabalho possa sensibilizar e levar outras pessoas a ingressar nesta linha de pesquisa e aprofundar o tema desta dissertação.

Para concluir, que essa análise leve-me a novos e instigantes porquês, pois a curiosidade de uma pesquisadora nunca é plenamente saciada.

## REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. Buenos Aires: Humanitas, 1978. Parte 3.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOZA, Heloíza. O desenvolvimento cognitivo da criança surda focalizado nas habilidades visual, espacial, jogos simbólicos e matemática. *In*: QUADROS, R. M. de; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009. p. 408- 425.

BARRETO, Maria do Socorro. Professoras alfabetizadoras e seus saberes: os desafios da relação entre teoria e prática. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira; DELACOURS-LINS, Sylvie. (Org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Ed. UFC, 2006. p. 51-73.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto alegre: Artmed, 1999.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELLUGI, Úrsula; HICKOK, Gregory; KLIMA, Edward S. A língua de sinais no cérebro. **Revista Especial de Scientific American Brasil**, S, n. 4, São Paulo p 51-57, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papyrus, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 246, p 28 a 30, 23 de dezembro de 2005, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Presidente da República. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais:** Língua Portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Soraia Pedreira Guerreiro de. **As práticas de escritas desenvolvidas na sala da 1ª série do Instituto Cearense de Educação de Surdos.** 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 1997.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; HARRISON Kathryn Marie Pacheco; LODI, Cláudia Balieiro (Org.). **Leitura e escrita:** no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; HARRISON Kathryn Marie Pacheco; LODI, Cláudia Balieiro; TESKE, Ottmar (Org.). **Letramento e minorias.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MULLER, Fernanda. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHAVES, Ernando Pinheiro. **Sinaliza, surdo!**: caracterização da construção de um modelo de escola de surdos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2003.

CONNELL, R.W. Pobreza e Educação. *In:* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-42

COUTO, Alpia. **Posso falar:** Orientação para o professor de deficientes da audição. Rio de Janeiro: EDC, 1986.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones**. Madrid: Narcea, 2006.

FELIPE, Tanya A. **Educação para surdos, para todos**: marcos teóricos e mudanças de paradigmas. Disponível em: < <http://www.feneis.com.br/page/textoeduca%C3%A7%C3%A3o.asp>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA BRITO, L. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FERREIRA, Geralda Eustáquia. **História**: políticas públicas nas atividades dos movimentos associativos de pessoas surdas no Brasil. **Revista Feneis**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, jul/set, 2000.

FIGUEIREDO, Rita V. de. A educação infantil e o ensino fundamental: das malhas do preconceito ao tecido da inclusão. *In*: CRUZ, Silvia H. V; HOLLANDA, Mônica P. de. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004. p.184-196

FIGUEIREDO, Rita V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: Rosa, DALVA E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FORTALEZA, **Política Municipal de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação. Fortaleza: PMF, 2011.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? *In*: LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria C. R. de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Dannytza Serra. **Língua Brasileira de Sinais**: escolhas lexicais e desenvolvimento do tópico discursivo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

GREMIÓN, Jean. A proposta bilíngue de educação do surdo. **Revista Espaço**: Informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 10, jul./dez. 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correia; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e pesquisas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Müller de. Educação infantil para surdos. *In*: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: UFRGS/Nupes, 2001. p. 214-230.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina B. F. de; GÓES, Maria C. R. de (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Cláudia Balieiro (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Sabóia. **A prática pedagógica das professoras de salas de pré escola da rede municipal de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

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

LEITÃO, Vanda M. **Instituições, campanhas e lutas**: história da educação especial no Ceará. Fortaleza: Ed. UFC, 2008.

LEITÃO, Vanda M. A surdez negada: era uma vez uma escola que: *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira; DELACOURS-LINS, Sylvie (Org.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Ed. UFC, 2006. p. 149-171.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva**: indagações e ações nas áreas da educação e da saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

LODI, Ana Claudia Baliero. Plurilinguismo e Surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 409-424, 2005.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In*: LACERDA, Cristina B. F. de; LODI, Cláudia Balieiro (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 33-50.

LOPES, Ligiane de Castro. **A produção textual de alunos surdos sob a mediação de softwares educativos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

LOPES, Maria C. A mediação sógnica no processo de integração de crianças surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 81-105.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

LULKIN, Sérgio Andres. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos e políticas de representações ouvintes. 2000. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-50.

MACHADO, Paulo Cesar. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. *In*: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 38-75.

MANTOAN, Maria Teresa; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, E. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MASUTTI, Maria Lúcia; RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia (Org.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OCHAITA, Esperanza e ROSA, Alberto. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 332-335.

OLINDA, Ercília Maria Braga de; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Ed. UFC, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2 , n. 4, p.127-135, 1996.

PAIGE-SMITH, Alice *et al.* **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PANIAGUA, Gema; PALÁCIOS, Jesus. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Art Med, 2004.

- QUADROS, Ronice Muller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-37.
- QUADROS, Ronice Muller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.
- QUADROS, Ronice Muller de; FINGER, Ingrid. **Teorias da aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2006.
- QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, Ronice Muller de (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.
- RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.
- REGINA, A.; CAMPELLO, Souza. Pedagogia visual / Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- RIVIÉRE, A. O desenvolvimento e a educação da criança autista. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 274-297.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, Enilde; LÚCIA, Orlene *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, 2004.
- SÁNCHEZ, C. M. G. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.
- SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a educação dos surdos. *In: \_\_\_\_\_*. (Org.). **Educação e exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilingue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, Margarida M. P. de. **Voando com gaivotas**: um estudo das interações na educação de surdos. 2008. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

STEVENS, Fred Warshofsky. **Som e audição**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1968.

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

THOMA, Adriana da Silva. Educação dos Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. *In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini* (Org.). **A invenção da surdez**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9-25.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996ab

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander Romanovich.  
**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Ed. USP, 1988.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2008.

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

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA IDENTIFICAÇÃO DAS EDUCADORAS DA ESCOLA PESQUISADA**

1. Nome.
2. Data de nascimento.
3. Estado civil. Formação.
4. Anos que trabalha na área de Educação.
5. Anos que trabalha na instituição pesquisada.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA, VICE-DIRETORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORAS**

Planejamento.

Comunicação e relação com a criança surda.

A família da criança surda.

Quadro de docentes quanto a composição e formação.

Práticas pedagógicas.

Desenvolvimento do educando pesquisado.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Mapeamento das escolas do Município de Fortaleza com alunos surdos no ano de 2011.

13/02/12

Escolas com alunos surdos - Google Maps



Mapa de Fortaleza - Ceará com marcações referenciais das escolas com alunos surdos matriculados em 2010 e 2011



### Escolas com alunos surdos

Não-listado · 0 exibições

Criado em out 29, 2011 · Por · Atualizado nov 17, 2011

-  EMEIF SINO PINHEIRO
-  Emeif Professor Martinz de Aguiar
-  Emeif Professor Martinz de Aguiar
-  LACE EMEIF Professor Álvaro Costa
-  Escola Municipal Prof Godofredo de Castro

13/02/12

Escolas com alunos surdos - Google Maps

-  Escola Municipal Prof Godofredo de Castro
-  Escola Municipal Antônio Diogo de Siqueira
-  Escola Francisca Fernandes Magalhães
-  Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão
-  Emeif Reitor Antonio Martins Filho
-  Emeif Rachel Viana Martins
-  Escola José Carlos da Costa Ribeiro
-  Escola José Airton Teixeira
-  Escola de Ensino Fundamental Santa Maria
-  Escola Jonathan Rocha Alcoforado
-  Escola Municipal José Ramos Torres de Melo
-  Emeif Joaquim Francisco Souza Filho
-  Emeif Faustino de Albuquerque
-  Escola Apostólica Nossa Senhora de Fátima
-  Escola Paroquial Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
-  Escola Municipal Prof Luis Costa
-  Emeif Prof Maria Odnira Cruz Moreira
-  Escola Municipal Adroaldo Teixeira Castelo
-  Emeif Aufran Nunes
-  Escola Municipal José Ramos Torres de Melo
-  LACE EMEIF Professor Álvaro Costa
-  Escola Francisca Fernandes Magalhães
-  Escola Municipal Maria Liduina Correia Leite
-  Emeif Quintino Cunha
-  Emeif Quintino Cunha
-  Emeif Santa Maria
-  Emeif Haroldo Jorge Braun Vieira
-  Emeif Vicente Fialho
-  Escola Jonathan Rocha Alcoforado
  
-  Escola José Airton Teixeira
-  Emeif Maria Bezerra Quevedo
-  Emeif Marieta Guedes Martins

13/02/12

Escolas com alunos surdos - Google Maps

-  Emeif Reitor Antonio Martins Filho
-  Emeif Santa Isabel - Bom Jardim
-  Emeif Ulisses Guimaraes
-  Emeif Abdenago da Rocha Lima
-  Emeif Cesar Cals de Oliveira Neto
-  Emeif Conego Francisco Pereira da Silva
-  Escola Municipal Guiomar da Silva Almeida
-  Emeif Joao Saraiva Leao
-  Emeif Jornalista Jose Blanchard Girao da Silva
-  Emeif Prof Monteiro de Moraes
-  UBASF-Terezinha Ferreira Parente
-  Emeif Raimundo Moura Matos
-  CMES Professor José Valdevino de Carvalho
-  Cmes Projeto Nascente
-  Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão
-  Escola Municipal Francisco Andrade Teófilo Girão
-  Escola DR Jose Bonifacio de Sousa
-  Cmes Professora Aida Santos E Silva
-  Escola José Maria Moreira Campos

Fonte: <http://maps.google.com.br/maps/ms?msa=0&msid=203406861740862833209.0004b06f8e899540fa8fe&ie=UTF8&t=m&z=vpsrc=1>

**ANEXO B – Plano Anual da disciplina de Linguagem, da instituição pesquisada.**

EMEIF PLANO ANUAL		
SÉRIE: INFANTIL V		DISCIPLINA: LINGUAGEM
BIMESTRE	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<u>1º ETAPA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.</li> <li>• Interessar-se por escrever palavras e textos, ainda que de forma <i>~</i> não convencional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fichas com nome dos alunos;</li> <li>✓ Letra inicial do prenome;</li> <li>✓ Quantidade de letras;</li> <li>✓ Nome da escola, colegas e professores;</li> <li>✓ Alfabeto;</li> <li>✓ Letras, palavras e frase no contexto da leitura;</li> <li>✓ Representação gráfica (desenhos).</li> </ul>
<u>2º ETAPA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a expressão oral para adquirir autoconfiança e tornar-se capaz de falar diante dos colegas, de defender um ponto de vista e ouvir se interromper.</li> <li>• Compreender, produzir e recriar alguns textos, exercitando suas habilidades de acordo com o nível de escrita em que se encontra.</li> <li>• Ampliar seu universo discursivo, através da participação em situação organizadas para tal fim ( rodas de conversa, reconto de histórias, brincadeiras e faz-de-conta, etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alfabeto;</li> <li>✓ Letras, palavras e frases no contexto de leitura;</li> <li>✓ Linguagem oral, contação de histórias.</li> <li>✓ Reconto de histórias.</li> <li>✓ Leitura incidental;</li> <li>✓ Reconhecimento de palavras em contextos diferentes.</li> <li>✓ Leitura (contação de histórias);</li> <li>✓ Reconto de histórias;</li> <li>✓ Produção de textos (coletivos);</li> <li>✓ Relação som/ grafias;</li> <li>✓ Espaçamento entre palavras;</li> <li>✓ Contação de histórias, reconto de histórias, interpretação, dramatização;</li> <li>✓ Alfabeto ilustrado por palavras chaves de textos trabalhados.</li> </ul>
<u>3º ETAPA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a produção e a exposição de idéias através de um assunto abordado.</li> <li>• Proporcionar a oportunidade à criança de perceber que é possível registrar a fala através da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poemas e músicas populares;</li> <li>✓ Interpretação oral e coletiva;</li> <li>✓ Expressão corporal e oral;</li> <li>✓ Reescrita de poemas e músicas trabalhadas;</li> </ul>

**ANEXO C – Plano anual da disciplina de Artes e movimento, da instituição pesquisada.**

EMEIF PLANO ANUAL		
SÉRIE: INFANTIL V		DISCIPLINA: ARTES/ MOVIMENTO
BIMESTRE	OBJETIVOS	CONTEÚDO
<u>1º ETAPA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir sistemas de representação por meio das atividades artística;</li> <li>• Dramatizar produções da cultura local, como forma de valorização da nossa cultura;</li> <li>• Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações habilidades psicomotoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabalho de arte (linguagem do desenho, da pintura, da colagem)</li> <li>✓ Teatro</li> <li>✓ Dança</li> </ul>
<u>2º ETAPA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e apreciar musicais de diversos gêneros, estilos, culturas brasileiras.</li> <li>• Contextualizando como vida de seus compositores.</li> <li>• Conhecer os instrumentos musicais</li> <li>• Apreciar e vivenciar as manifestações típicas e regionais dos festejos juninos.</li> <li>• Conhecer os instrumentos musicais.</li> <li>• Apreciar e vivenciar as manifestações típicas e regionais das festas juninas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Música regional</li> <li>-baião</li> <li>-quadrilha</li> <li>✓ Cantores e compositores</li> <li>- vida e obra</li> <li>- Luiz Gonzaga</li> <li>- Oficinas de instrumentos musicais</li> <li>- sanfona</li> <li>- triângulo</li> <li>- pandeiro</li> <li>✓ Festa Junina</li> </ul>
<u>3º ETAPA</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e identifica elementos da música para se expressar, interagir e ampliar seus conhecimentos do mundo.</li> <li>• Dançar ao som de ritmos variados.</li> <li>• Produzir obras da cultura local, como forma de valorização da nossa cultura.</li> <li>• Possibilitar reposição, explanação e apreciação das criações das crianças, valorizando suas produções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Música Folclórica;</li> <li>✓ Jogos cantados e brincadeiras folclóricas;</li> <li>✓ Trabalho coletivo (respeito aos colegas e a individualidade de cada um);</li> <li>✓ Exploração do folclore nordestino;</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e utilizar os materiais, instrumentos e técnicas relacionados com as atividades artísticas.</li> <li>• Produzir trabalhos de artes, utilizando a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Artes visuais;</li> <li>✓ Pintura, colagem, desenho e modelagem;</li> <li>✓ Elementos da linguagem das artes</li> </ul>

## ANEXO D – Relatórios de acompanhamento individual de Roberto.

## ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Tendo como referência as orientações contidas neste documento, registre suas anotações referentes ao desempenho da criança nos aspectos trabalhados: Psicomotor, Afetivo, Social, Cultural, Espiritual e Cognitivo/Linguístico, considerando os avanços observados.

1ª ETAPA (MESES): 27.04.11 a 24.08.11

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

A criança é portadora de deficiência auditiva severa e está sendo introduzida a linguagem de sinais. Interage com colegas e professora. Brinca e insulta como qualquer outra criança. Algumas vezes grita e em outras articula sons semelhanças a palavras. Seu aprendizado está aquém do esperado para a sua faixa etária.

2ª ETAPA (MESES): 25.08.11 a 27.10.11

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

identifica seu pré-nome. Usa alfabeto móvel para escrevê-lo, sem obedecer a as convenções da escrita. Gosta de brincar de bingo de letras e fica feliz quando consegue identificar as letras. Relaciona-se bem com colegas e professoras. Participa de brincadeiras, rejeita brinquedos e comunica suas necessidades através de gestos domésticos e tentativas de oralização. Sua frequência foi prejudicada por (pela) problemas familiares.

3ª ETAPA (MESES): 31/10 à 09/10

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A):

O aluno esteve ausente no mês de dezembro, mesmo assim é meigo, tranquilo e de fácil socialização. Gosta de fazer amigos, participa do recreio com entusiasmo. Realiza as atividades com interesse e gosta de manipular massinha e criar personagens para seus jogos.

4ª ETAPA (MESES): 10/01 à 27/03

ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A):

reconhece seu nome completo na ficha e as formas geométricas estudadas. Gosta de brincadeiras e jogos que envolvam movimentos. Esta familiarizado com o alfabeto, confunde letras e números.

## **ANEXO E – Declaração de Concordância dos participantes da pesquisa.**

Fortaleza, 09 de Maio de 2011.

### **DECLARAÇÃO**

Declaramos, para os devidos fins, que foi aprovada junto a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental XXXX a realização da pesquisa intitulada **“OS (DES) CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA SURDEZ: EXAMINANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORTALEZA DOS QUE OUVEM COM OS OLHOS E FALAM COM AS MÃOS”** da pesquisadora Aleine Eduardo Fernandes Motta Moreira Dantas, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa em questão terá suas ações desenvolvidas dentro e fora da escola supra citada, com o objetivo de verificar e analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil estão influenciando o desenvolvimento da criança surda. Serão agendados os dias de observação, bem como as entrevistas que serão feitas individualmente, somente na presença da pesquisadora. Essa etapa da pesquisa será fotografada e ou filmada para posterior análise.

Para sua segurança não serão divulgados seus nomes verdadeiros, nem informações que possam identificá-los(las); caso aceite participar, as informações fornecidas serão usadas somente para esse estudo. No decorrer da pesquisa, se por qualquer motivo, algum deles resolver desistir, terá total liberdade para retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo.

Assim, eu, pesquisadora comprometo-me a desenvolver o trabalho acima citado conforme as diretrizes e normas regulamentadas pela pesquisa que envolve seres humanos da resolução nº 196 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde.

Esperamos sua colaboração e desde já, meu agradecimento. Em caso de dúvidas, o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará está disponível para esclarecimentos. COMEPE (85) – 33668338.

Eu, \_\_\_\_\_, Professora da Instituição; RG \_\_\_\_\_ . Declaro que após estar devidamente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado proponho-me a participar do presente protocolo de pesquisa.

---

Assinatura do participante