



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

**“O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
SEM LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL”: UM ESTUDO
DE CASO**

ANA CLÁUDIA NUNES DA SILVA

BRASÍLIA- DF, AGOSTO DE 2012.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

**“O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
SEM LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL”: UM ESTUDO
DE CASO**

ANA CLÁUDIA NUNES DA SILVA

BRASÍLIA- DF, AGOSTO DE 2012.

**“O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
SEM LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL”: UM ESTUDO
DE CASO**

ANA CLÁUDIA NUNES DA SILVA

Trabalho Final de Curso – TFC – apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**“O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA SURDA
SEM LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL”: UM ESTUDO
DE CASO**

ANA CLÁUDIA NUNES DA SILVA

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Ms. Edelce Aparecida Santos Buzar (examinadora)
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/ Professora da UNIP

Prof.^a Ms. Anelice Batista (examinadora)
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/ Professora do IESB

Brasília-DF, 09 de Agosto de 2012.

HOMENAGEM

Ao meu pai Paulo Ricardo Ernandes da Silva e minha mãe Geni Nunes da Silva, que sempre estiveram ao meu lado me ensinando, incentivando e apoiando. Vocês são os meus guias até aqui e sei que sempre poderei contar com vocês.

Aos meus irmãos Ana Paula, Ana Luísa e Augusto, que sempre me trouxeram novos ensinamentos, que foram meus companheiros desde a infância. Vocês são meus melhores amigos.

Ao meu noivo Filippe Dantas que esteve comigo desde a minha entrada na Universidade que com seu amor me apoiou em todas as minhas decisões.

À minha família como um todo, que mesmo longe acreditou em mim e no meu potencial, que através dos incentivos me conduziram com alegria em todo meu trajeto dentro da Universidade.

Aos meus queridos amigos e amigas que apesar de poucos são os verdadeiros eleitos para minha companhia. Cada momento que pudemos ter juntos foram os melhores. Vocês me animam, me dão força e fazem a minha vida melhor ao lado de vocês.

Às minhas turmas da educação infantil do Colégio Ciman e às professoras regentes com quem eu trabalho e com quem trabalhei. Obrigada por todo o ensinamento, por terem proporcionado a experiência que possuo hoje e pelos momentos lindos que passei ao lado de vocês. Principalmente aos meus pequenininhos que trazem felicidade à minha vida!

Às professoras de Inglês e Música do Colégio Ciman, Elizabete e Patrícia, vocês demonstraram que além de amigas maravilhosas são pessoas com que posso contar sempre e fizeram possível o meu trabalho.

Graças a todas essas pessoas sou a profissional que sou hoje, que direta ou indiretamente influenciaram na minha formação e é a quem dedico o presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por ter me escutado nas horas de aflição e me impulsionado através de minhas orações.

À professora Cristina Madeira Coelho, pela paciência, por me ouvir, pelos ensinamentos. Sua orientação foi essencial!

À professora Anelice Batista, pois por meio de suas primeiras palavras me direcionou para a área de Educação Especial e Inclusiva.

À professora Edeilce Buzar, por fazer eu me apaixonar pelos surdos, pela amizade, pela luta, e pelos ensinamentos.

Ao professor Bianor Barra, por me mostrar como vencemos obstáculos, como tornar o impossível possível, pelas conversas, pelo carinho.

Às minhas queridas amigas da secretaria da Faculdade de Educação, Patrícia e Trindade obrigada por me esclarecerem todas as dúvidas.

Aos meus pais por terem me dado apoio e dedicação nesses anos todos, por acreditarem no meu potencial.

Aos meus irmãos Augusto, Ana Paula e Ana Luísa, por me cederem o espaço e o silêncio necessário.

Ao meu noivo, cujo incentivo foi fundamental para que eu realizasse esse trabalho, pela compreensão e paciência.

Aos meus amigos que sempre estiveram comigo, em especial Daylane, Patrícia, Elizabete e Natália, Obrigada por tudo!

“O contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade pode ser um crime”

Maria Victoria Benevides

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
MEMORIAL.....	12
INTRODUÇÃO.....	19
OBJETIVOS.....	23
1. CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O SUJEITO SURDO.....	24
1.1 Pensamento e Linguagem.....	30
2. O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	36
2.1. A Educação de Surdos.....	41
3. FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS.....	46
3.1. Oralismo.....	47
3.2. Comunicação Total.....	48
3.3. Bilinguismo.....	49
4. EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
4.1. A Educação Infantil e a Inclusão de Surdos.....	53
5. METODOLOGIA.....	56
5.1. A Escola.....	57
5.2. Conhecendo o Aluno.....	58
5.3. Observações 1º e 2º Semestres de 2011.....	58
6. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
8. PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	74

9. REFERÊNCIAS.....75

10. APÊNDICES.....78

SILVA, A.C.N. “O processo de inclusão de uma criança surda não-oralizada na educação infantil em uma escola pública do Distrito Federal”: um estudo de caso. Brasília/DF. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, 2012

RESUMO

Se o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em diversos ambientes sociais é bastante difícil, esse processo com uma criança surda que não fala a Língua de Sinais, nem mesmo o português oralizado, em uma modalidade de ensino não obrigatória em uma escola pública do Distrito Federal se torna ainda mais difícil. É por meio dessa afirmativa e a partir da abordagem histórico-cultural, que este trabalho pretende investigar e compreender o processo de inclusão dessa criança, para qual a maior dificuldade é a ausência de uma língua estruturada, desdobra-se desta questão o impacto sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. A metodologia de caráter qualitativo norteou o estudo de caso que teve nas observações participativas retiradas de um período de estágio obrigatório e nas conversas com membros da instituição de ensino e a responsável pela criança, o material necessário para o acompanhamento e registro da situação do sujeito em seu ambiente escolar. O estudo obtido por meio da análise dos registros observados aponta para um sujeito que ainda não entrou no universo da linguagem inserido em um ambiente escolar impróprio para a aquisição da mesma, e o dilema que o cerca referente à qual língua deve adquirir, se a língua oral, ou se a língua de sinais.

Palavras-Chave: Surdez. Inclusão. Educação Infantil. Linguagem

SILVA, A.C.N. **“The process of adding a non-speaking deaf child in childhood education in a public school in the Distrito Federal”**: a case study. Brasilia / DF. University of Brasilia / Faculty of Education, 2012

ABSTRACT

If the people inclusion process with special needs in various social environments is very difficult, the process with a deaf child who does not speak the spoken Portuguese, or even sign language, in an education system where it is not compulsory in a public school from Distrito Federal becomes even more difficult. Through this statement and from the historical-cultural approach, this work aims to investigate and understand the process of inclusion of this child, for which the greatest difficulty is the absence of a structured language, this issue unfolds the impact on the process of learning and development. The qualitative methodology of the case study was drawn from participatory observations in a period of compulsory training and conversations with members of the educational institution and the responsible for the child, also by the necessary material for monitoring and recording the state of the child in his school environment. The study obtained by analyzing the observed records points to a child who has not yet entered the world of language inserted in a school with an unsuitable environment to acquire the appropriate language. Still there is a dilemma that regards which language the child should acquire: spoken language or sign language.

Keywords: Deafness. Inclusion. Early Childhood Education. Language

MEMORIAL

Nasci no dia 27 de janeiro de 1989, às 3h e 45 minutos, filha de Geni Nunes da Silva e Paulo Ricardo Ernandes da Silva em Catuípe, cidade do Noroeste do Rio Grande do Sul. Catuípe, em língua indígena, significa “Águas Claras”, devido ao grande número de fontes de água mineral. A pequena cidade possui aproximadamente 9 mil habitantes que tem o privilégio de abrir a torneira e beber água mineral.

Apenas nasci em Catuípe, pois minha mãe estava na casa de meus avós paternos, quando entrou em trabalho de parto. Meus pais tinham uma casa na cidade de Ijuí que fica há 18 km de Catuípe. Ijuí vem de *Ijuhy* que na língua guarani significa “Rio das Águas Claras” ou “Rio das Águas Divinas”.

Ijuí é uma cidade que hoje tem aproximadamente 78 mil habitantes, é conhecida como a Terra das Culturas Diversificadas, pois recebeu inúmeros imigrantes de várias etnias, todo ano a cidade tem uma festa chamada Expo- Ijuí que juntamente com esta festa é também realizada a Fenadi (Festa Nacional das Culturas Diversificadas), na qual se pode visitar e provar pratos típicos destas etnias, assim como apreciar danças e apresentações das mesmas, o que possibilita conhecer um pouco dos costumes das terras natais dos antepassados que ali chegaram.

Quando nasci já tinha duas irmãs, uma meio irmã, filha apenas do meu pai chamada Franciele e a outra Ana Paula, filha dos meus pais. Dois anos depois do meu nascimento nasceu minha irmã caçula, Ana Luísa.

Minha mãe veio de uma família bastante humilde, aos nove anos teve de sair de casa para trabalhar em uma casa de família, ia para a casa dos pais nos fins de semana, onde sempre levava mantimentos para auxiliar a vida sofrida de meus avós. Devido a essa vida de trabalho desde cedo não teve oportunidades de estudo, cursou até a 3ª série do ensino fundamental, atualmente 4º ano.

Meu pai também trabalhou desde cedo, mas meus avós paternos tinham uma condição de vida melhor que os pais de minha mãe, portanto, meu pai consegui estudar e completar o ensino médio, trabalhava durante o dia e estudava a noite, até ingressar no Exército Brasileiro. No exército, meu pai teve ciência do concurso para admissão de sargentos, estudou, dedicou-se e passou em primeiro lugar no concurso. Quando foi à escola de sargentos já tinha suas duas primeiras filhas: Ana Paula e Franciele.

Minha mãe ao casar com meu pai tornou-se dona de casa, meu pai viajava muito a trabalho, ficava até quatro dias fora, minha mãe sempre foi minha referência. No ano de 1993, meu pai foi transferido para Guajará-Mirim no Estado de Rondônia, mas foi solicitado pelo o 1º Pelotão de Fuzileiros de Selva Destacado- “Sentinela do Guaporé”, lá eu vivi as experiências mais ricas da minha vida.

No Real Forte Príncipe da Beira, pertencente ao município de Costa Marques, Estado de Rondônia, se formou uma pequena vila, onde havia algumas casas de militares, indígenas, e alguns quilombolas, ao todo era um total de 70 casas, as condições eram bastante precárias, a cidade de Costa Marques, a qual pertence o Real Forte Príncipe da Beira, ficava há 25 km do forte, apenas o quartel tinha veículo e prestava assistência à comunidade ali existente. Em relação ao atendimento à saúde, existia apenas uma enfermaria do quartel, a energia elétrica era fornecida por um gerador, que muitas vezes não funcionava e ficávamos sem luz constantemente.

Posso afirmar com sabedoria que esse foi o período mais feliz de minha infância, convivia com os animais da Amazônia, tinha um macaco e um papagaio de estimação, víamos filhotes de onça nas redondezas do vilarejo. Estávamos instalados às margens do Rio Guaporé, a população sobrevivia da pesca, mas as doenças como a malária assolavam a população. Meu pai e eu fomos vítimas da doença (malária), mas conseguimos passar por essa. Havia pessoas ali que já tinham sido atacadas pela doença mais de dez vezes, o exército passava pelas ruas do vilarejo todos os dias às 19 horas borrifando veneno contra os mosquitos, as casas dos militares continham tela nas janelas e portas, tudo era motivo de prevenção das doenças transmitidas pelo mosquito.

Havia uma pequena escola no vilarejo chamada Escola Estadual de 1º grau General Sampaio, tratava-se de uma escola quilombola, onde iniciei meus estudos no ano de 1994, na pré-escola. Lembro-me claramente que bastava pular o muro dos fundos da minha casa, atravessar a quadra de esportes, que ficava atrás da minha casa, e atravessar a rua, pronto, estava dentro da escola.

No início desse mesmo ano minha mãe pegou uma doença grave, teve que sair da comunidade quilombola para buscar tratamento, meu pai e minha irmã mais nova, Ana Luísa, foram para Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, para que minha mãe fizesse o tratamento adequado, Ana Paula e eu ficamos alojadas em casas de militares amigos de nossa família.

Minha mãe retornou curada em março de 1995, onde engravidou do meu irmão mais novo chamado Augusto, nesse mesmo ano eu iniciei a 1ª série do ensino fundamental, minha professora chamava-se Liesi, também gaúcha, esposa de militar, amiga íntima da família. Quando minha mãe completou cinco meses de gravidez retornamos ao Rio Grande do Sul sem meu pai, que completaria sua missão. Devido o perigo de se ter um filho em um local sem condições ideais, lembrando que minha mãe ainda estava frágil da doença que acabara de se recuperar.

Ana Paula e eu fomos matriculadas na Escola Municipal Fundamental Dr. Ruy Ramos, onde prosseguimos nossos estudos, lembro-me que não queriam me aceitar na 1ª série, pois era muito nova ainda, tinha apenas seis anos, mas como já havia iniciado na escola anterior e já sabia ler e escrever acabaram me aceitando.

Meu pai retornou em dezembro desse mesmo ano, meu irmão nasceu no dia 13 de dezembro, os laços entre as famílias que viviam no Forte eram tão grandes que a minha professora da 1ª série, Liesi, e seu esposo, Gilmar, são padrinhos do meu irmão. Atualmente esse casal tem dois filhos e residem aqui na cidade de Brasília, nos encontramos sempre e revivemos através dos vídeos e fotos o tempo tão agradável, apesar da precariedade, que vivemos na comunidade quilombola do Real Forte Príncipe da Beira.

Pouco me lembro da minha vida escolar referente ao Ensino Fundamental I, lembro que terminei a 1ª série com a professora Vânia, na Escola Dr. Ruy Ramos, acordava cedo no inverno para ir à escola, meus pais não tinham condições de pagar escola particular para todos os filhos. Todo o ano nós participávamos de um sorteio para estudar numa escola estadual chamada 25 de Julho, nessa escola havia ensino técnico, lembro que ficava ao lado da casa dos pais do Dunga (ex técnico da seleção brasileira de futebol), o ex jogador havia estudado nessa escola com a minha tia mais velha. Almejávamos essa escola por ter um ensino de melhor qualidade que a escola municipal, na qual cursei quase todo meu ensino fundamental.

Eu sempre fui uma aluna bastante esforçada, lembro que minha tia Elizabeth quando matriculou minha prima Vanessa na escola pediu que ela ficasse na minha sala, mas não durou muito tempo, lembro que eu fazia as atividades propostas pelos professores muito rápido e ficava conversando com a minha prima, então ela teve que mudar de sala, eu estava atrapalhando o desenvolvimento dela.

Vanessa e eu éramos muito amigas, ela só tinha um irmão que é muito mais velho que ela, então eu ficava na casa dela o tempo todo, nós usávamos as mesmas roupas, só que em

cores diferentes, usávamos o mesmo corte de cabelo, falávamos iguais, até que um dia ela se mudou para uma cidade do interior do Paraná.

Sem minha melhor amiga, eu fiquei muito mais tímida do que era, tinha muita dificuldade de fazer amizades, acredito que meu rendimento nos estudos diminuiu, eu tinha amigos, mas não havia ninguém que se comparasse a ela, acredito que até hoje nunca tive uma amiga como ela, como eu sinto falta, pois quando as pessoas vão para longe, as relações não ficam as mesmas, tudo se estremece.

Ainda em Ijuí meu pai incentivou minha mãe a retornar os estudos, ela fez supletivo, conseguiu então seu diploma do ensino fundamental, ela ainda fez vários cursos profissionalizantes, mas não se identificou com nenhum.

Em julho de 2001 meu pai foi transferido para Brasília, eu fiquei muito empolgada, ia estudar no Colégio Militar de Brasília (CMB), eu nunca havia estudado em colégios/escolas grandes, ia ser um grande momento para demonstrar meu potencial. Estava na 7ª série, as minhas notas da escola anterior me deixaram na colocação 26ª em quase 400 alunos, mas percebi que as turmas aqui estavam muito mais adiantadas. No CMB o estudo era bastante puxado, nunca havia tirado notas negativas, lembro bem de um 4,5 em desenho geométrico e 3,0 em Matemática, para cada duas turmas havia um sargento que é uma espécie de monitor de disciplina, eu me lembro dele me consolar, chegava a casa chorando, meus pais não sabiam o que fazer.

Outra diferença é que na escola do Rio Grande do Sul eu tinha as disciplinas de Ensino Religioso e Espanhol, aqui em Brasília era Sociologia e Inglês, tive de fazer aulas particulares de inglês, foi o pior momento da minha vida escolar, eu era bastante infantil, não tinha maturidade para entender que é normal tirar notas baixas. As provas bimestrais tinham doze páginas. Na escola que eu estudava não existia isso, mas com bastante esforço eu consegui me adaptar, o 4,5 de desenho geométrico foi para 10, as notas de Matemática não subiram tanto, mas saíram do vermelho.

Minha mãe continuou os estudos dela, aqui, em Brasília, concluiu o ensino médio também por meio de ensino supletivo, começou a trabalhar de babá em casa mesmo, e com o salário começou a fazer um curso técnico de enfermagem.

Após terminar o curso de enfermagem, conseguiu emprego em um hospital particular, alguns meses depois passou em um concurso público no Hospital das Forças Armadas, eu e minhas irmãs estudávamos no CMB, meu irmão mais novo em uma escola pública do Plano Piloto.

No ano de 2005 concluí meu ensino médio, tinha apenas 16 anos, não sabia o que eu queria ao certo, sabia que gostava muito de crianças e que gostaria de trabalhar com elas, pensei em fazer Medicina para atuar na área de pediatria, mas cada vestibular que fiz foi para um curso. Fiz vestibular para Ciência Política, Comunicação Social, Psicologia, enfim, não sabia mesmo o que eu queria fazer, a questão da escolha foi bastante difícil.

No ano de 2007, meu pai foi transferido para a cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, minha mãe que havia iniciado o curso superior de enfermagem teve de trancar seus estudos, não conseguiu transferência do concurso que havia passado, abandonamos o que fazíamos aqui para acompanhar meu pai. Minha irmã mais velha, Ana Paula, permaneceu em Brasília, pois estava terminando o curso de Matemática na UnB.

Porto Velho, apesar de ser uma cidade bastante grande, não tinha uma boa infraestrutura, a cidade era bastante suja, o esgoto corria a céu aberto. Nos primeiros meses do ano não consegui estudar. Lá o vestibular é anual, não é como aqui em Brasília, que é semestral, portanto os cursinhos pré-vestibulares começariam apenas no segundo semestre, então mais uma vez me aventurei em mais um vestibular, dessa vez seria Medicina.

As provas do vestibular de Rondônia ocorriam em duas etapas, a prova objetiva, com questões de ensino médio. Após conseguir alcançar a nota de corte para o curso pretendido iria para a segunda fase, que se tratava de uma redação, cujo tema se referia à história do Estado de Rondônia. Como fiquei seis pontos abaixo da nota de corte, não fui aprovada para a segunda fase.

Nesse ano, várias coisas aconteceram na minha vida e da minha família, uma delas foi um assalto, quando chegava do cursinho com minha mãe de carro e ao fechar o portão da garagem três meliantes adentraram a minha casa armados, lembro que ficamos amarrados na cozinha e os assaltantes levando tudo que tínhamos em casa, esse foi o principal motivo de retornarmos à Brasília.

Voltamos à Brasília em dezembro de 2007, fiz vestibular aqui também, mais uma vez tentaria ingressar na Universidade de Brasília, desta vez o curso no qual me inscrevi foi Medicina, nem lembro de ter visto meu boletim de desempenho no vestibular, só lembro que não fui aprovada. Decidi que começaria a trabalhar, então fazia cursinho pela manhã e trabalhava a tarde e um pedaço da noite, fazia cursinho mesmo para não esquecer o que havia estudado.

No ano de 2008, meu pai foi morar em Bogotá na Colômbia, ficamos residindo em uma casa térrea - casa do zelador de um prédio na Asa Norte. Ficamos quase um ano morando

nesse espaço minúsculo. Nós éramos cinco pessoas dentro de casa, não conseguia estudar, porque quando chegava à noite tinha sempre alguém dormindo, não dava para ligar as luzes.

Decidi então prestar vestibular para Pedagogia. Antes de ir para Porto Velho, comecei a cuidar de crianças em casa, filhos de militares que ajudava a fazer o dever de casa, brincava com as crianças, enfim, acreditei que eu pudesse ser professora. Durante o dia ficava com as crianças e à noite fazia cursinho, mas nessa época ainda não tinha certeza do que eu queria, não enxergava o que eu estava fazendo.

Fiz o vestibular do 2º semestre de 2008 para Pedagogia, enquanto estava no trabalho fiquei sabendo que havia passado no vestibular, aí começava uma longa jornada. Sempre trabalhei, desde o primeiro semestre, trabalhava durante o dia e à noite ia para a UnB. O primeiro semestre foi bastante complicado, era difícil estudar na casa onde morava, as condições não eram as melhores, mas no fim desse mesmo ano, meu pai retornou ao Brasil e conseguimos um apartamento funcional, muita coisa mudou.

No meu primeiro semestre na UnB não percebi nada de muito instigante, trabalhava muito, chegava à Faculdade de Educação cansada, me sentia bem dentro da FE, não acreditava ainda que estava cursando o ensino superior, aprendi muita coisa, principalmente em antropologia e educação, onde lemos o livro “O povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro.

Foi no segundo semestre do curso que decidi em qual área da educação atuaria, conheci a professora Anelice Batista na disciplina de Educando com Necessidades Educacionais Especiais, fiquei maravilhada com a educação especial e inclusiva, percebi o quanto posso fazer como educadora, desde essa disciplina fui direcionando meu curso para essa área, tanto é que minha monografia se refere à educação inclusiva, como o sujeito com deficiência é tratado na educação como um todo.

A professora Anelice apenas me mostrou um caminho teórico por meio do grande Vigotski, muitos passaram pela disciplina e não levaram nada consigo, mas eu posso afirmar que o meu curso ganhou sentido após a mesma, os textos lidos trago comigo até hoje, em todos eu pude perceber a importância da educação como transformadora da realidade desses sujeitos que tanto sofrem com a sociedade excludente e preconceituosa que formamos.

Edeilce Buzar e Celeste Azulay Kelman contribuíram em grande parte com a minha formação. Com a amiga e professora Edeilce, que estuda e pesquisa a área da surdez, tive a oportunidade de conhecer no terceiro semestre do curso na disciplina de Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE, onde pude ter o grande prazer de ouvi-la e de trocar experiências maravilhosas, não só na disciplina, mas no curso de extensão que fiz intitulado “Surdez:

comunicação, educação e inclusão”, organizado pela professora Celeste A. Kelman, no qual vários professores contribuíram, inclusive o Professor Buzar, esposo da professora Edeilce, antropólogo que estuda a identidade surda.

Nesse mesmo semestre fiz o projeto 3, fase 1 com a professora Celeste, tive a oportunidade de ver na prática como se dá o processo de exclusão, pois a inclusão não existia nas escolas em que pude realizar minhas observações, cada dia de observação me trazia cada vez mais para a área de educação inclusiva, minha vontade era de realizar grandes mudanças, mas ainda não estava preparada.

O professor Bianor Domingues mostrou-me como a educação faz a diferença, no quarto semestre cursei a disciplina Avaliação do PNEE, com ele que é um exemplo vivo dentro de sala de aula. Como uma pessoa que teve paralisia cerebral pode dar aula em uma universidade? Através da educação! Minha motivação nunca cessou, pelo contrário, só aumentava e a minha vontade de estar em sala e poder mostrar que com a educação tudo pode ser diferente.

No quinto semestre continuei com o professor Bianor, mas dessa vez com um projeto 3 fase 2, junto dele estava a Professora Cristina Massot Madeira Coelho, os dois juntos davam continuidade à minha formação, dessa vez eu podia ver como se dava, ou não, o processo de inclusão em uma escola de educação infantil e uma escola de ensino fundamental I, paralelo a esse projeto desenvolvi o projeto 4 fase 1, onde trabalhei com crianças que não tinham diagnóstico fechado da educação infantil, onde pude constatar que por não ser uma modalidade de ensino obrigatória não é dada importância para o processo de inclusão na educação infantil.

Sabia que minha área de atuação seria a educação inclusiva, mas se trata de um todo muito abrangente, não havia como abraçar toda a causa e fazer um trabalho bem feito, portanto decidi que continuaria a estudar a surdez. Junto com a professora Edeilce Buzar realizei meu projeto 4 fase 2, queria uma criança surda matriculada na rede de ensino pública na educação infantil, após algumas semanas encontrei o aluno que elegi como objeto de estudo.

Meu trabalho de conclusão de curso foi iniciado após encontrar o presente estudo de caso: o sujeito surdo na educação infantil. O trabalho de coleta de dados para a elaboração deste trabalho se deu durante um período de estágio, através das observações participativas e das conversas com parte da equipe escolar e com a responsável pelo aluno.

Sem as professoras Celeste A. Kelman e Edeilce Buzar, continuei meu trabalho no Jardim de Infância com o aluno surdo de quatro anos, dessa vez sou orientada pelo professor Bianor Domingues e a professora Cristina Massot Madeira Coelho, com a qual concluo meu trabalho. Tenho a certeza de que escolhi a profissão certa, não tenho medo dos desafios que encontrarei no caminho, mas tenho certeza de que com muito trabalho conseguirei alcançar meus objetivos, e o meu objetivo maior é educar, principalmente àqueles que são historicamente excluídos pela sociedade opressora e preconceituosa na qual vivemos.

INTRODUÇÃO

“Na antiguidade os surdos foram percebidos de diversas formas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados.” (GOLDFELD, 2002, p. 27). O surdo era visto como uma pessoa primitiva, isso fez com que a crença de que ele não pudesse ser educado persistisse até o século XV. Somente a partir do século XVI tem-se notícias dos primeiros educadores de surdos.

Ao longo da história, os educadores de surdos criaram diferentes metodologias para ensinar esses indivíduos. As metodologias utilizadas por Samuel Heinick, na Alemanha, conhecida como “método alemão” deu origem a filosofia educacional Oralista, esta que é baseada no ensino da língua oral, e é contra à língua de sinais. Já a metodologia utilizada pelo Abade Charles Michel de L’Épée, conhecida como “Sinais Metódicos”, assemelha-se com o bilinguismo, mas com a gramática sinalizada francesa. L’Épée acreditava que todos os surdos deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita. A filosofia da Comunicação Total surge com Gallaudet em 1817. Tratava-se de um tipo de francês sinalizado, porém adaptado para o inglês.

Percebe-se que ao longo da história da educação de surdos há uma espécie de disputa entre as filosofias educacionais para surdos, a língua de sinais, num passado bastante recente, chegou até a ser proibida. Na atualidade essa disputa ainda ocorre, ainda há questionamentos quanto à língua ideal, se a língua natural para os surdos, entendida como a língua de sinais, ou se a língua oficial de seu país na modalidade oral, esses questionamentos muitas vezes surgem dentro da própria comunidade surda. Existem instituições que abordam todas as formas de comunicação, resta aos familiares decidirem quanto à educação de seus filhos.

As bases legais quanto às políticas de inclusão afirmam sobre a importância do surdo, pelo menos na teoria, ter o direito à educação por meio de sua língua natural, a língua de sinais. A educação bilíngue para o sujeito surdo é de fundamental importância para seu desenvolvimento, onde como primeira língua fica estabelecida a língua de sinais, e como segunda língua, apenas na modalidade escrita, a língua oficial de seu país.

Apesar de muitos autores utilizarem a terminologia língua materna do surdo como a língua de sinais, utilizarei aqui o termo primeira língua, pois segundo a OMS 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, portanto a língua de suas mães é a língua oral, e como o próprio termo diz, língua materna se refere à língua de sua mãe.

Parte da legislação brasileira, no que tange à educação de surdos, traz considerações quanto a essa educação bilíngue, sobre a formação de profissionais capacitados, pois muitas vezes o primeiro contato da criança surda com a língua de sinais acontece nas instituições de ensino.

VIGOTSKI (1989) afirma sobre a importância da linguagem como mediadora do pensamento, sobre a formação da consciência do indivíduo, onde o mesmo passa a absorver informações do mundo que o cerca a partir das trocas sociais por meio da linguagem, aí se percebe o quanto uma língua estruturada se faz necessário para que esse indivíduo passe a aprender conceitos e a partir desses passe a se desenvolver.

Para que a criança surda adquira uma língua estruturada é interessante que o processo de aquisição da mesma se inicie desde a mais tenra idade. Já é sabido que dentro de sua casa com seus familiares a aquisição da língua é bastante difícil, pois apenas 5% dos surdos são filhos de pais surdos, portanto cabe ao Estado promover políticas de inclusão que visem o pleno desenvolvimento desse sujeito.

A partir dessas afirmativas pensaremos agora na lógica da educação inclusiva desses sujeitos. Será que dentro de ambientes inclusivos com sujeitos ouvintes as crianças surdas conseguirão sucesso na aquisição de sua língua natural? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) prevê que a modalidade de ensino especial se dê preferencialmente na rede regular de ensino, sendo que a oferta desse ensino é dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos na educação infantil.

A inclusão de crianças surdas, principalmente as que ainda não adquiriram uma língua estruturada, é bastante questionada pela comunidade surda. Recentemente, na elaboração do documento que foi à votação para as novas propostas do Plano Nacional de Educação, uma das propostas que foi encaminhada justamente aborda que a educação infantil

para as crianças surdas se dê exclusivamente em escolas ou classes especiais, com professores capacitados, para que essa criança adquira a sua língua natural, a língua de sinais.

Vários questionamentos surgem a partir das afirmativas acima, que serão melhor especificados a seguir no decorrer desse estudo, onde a partir das considerações feitas durante um período de estágio em uma escola de educação infantil em que uma criança surda profunda bilateral está “inclusa”, foram observados e coletadas informações para o presente estudo de caso.

Após esse breve histórico apresentado sobre a educação de surdos, podemos afirmar que este trabalho pretende compreender o processo de inclusão da criança surda não-oralizada na educação infantil, modalidade de ensino não obrigatória, em uma escola pública do Distrito Federal, no que tange à situação em que ela foi incluída e os fatores intervenientes no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Quais as implicações que uma criança surda não-oralizada e não dominante da Língua de Sinais sofre com relação a interação com os demais? Pode-se afirmar que esse sujeito está incluído dentro da escola? Os objetivos da educação infantil estão sendo exercidos para com esse sujeito? Qual a filosofia educacional para surdos está sendo utilizada com essa criança? O que a legislação diz a respeito da inclusão desse aluno em uma classe regular de ensino?

Foi a partir dessas indagações sobre o sujeito e os processos que o permeiam dentro da instituição de ensino que o trabalho foi traçado. O sujeito dessa pesquisa é uma criança surda profunda bilateral, de quatro anos, não-oralizada e que não possui domínio da Língua de Sinais Brasileira.

No capítulo 1, intitulado “Concepções sobre a deficiência e suas influências sobre o sujeito surdo” apresenta-se as principais afirmações quanto à educação de crianças com deficiência deixadas pelo teórico Vigotski (1983 e 1989), através da abordagem sociocultural, abrangendo a importância das relações sociais e a influência da linguagem para formação do sujeito.

No capítulo 2, intitulado “Políticas de Inclusão”, apresento partes de legislações, discussões sobre a inclusão de crianças surdas, documentos que demonstram como deve se dar a inclusão desses sujeitos em ambientes escolares.

No capítulo 3, intitulado “Filosofias Educacionais para Surdos”, serão abordados os tipos de metodologias utilizadas para educação de surdos no Brasil, salientando a importância da educação bilíngue para surdos.

No capítulo 4, intitulado “Educação Infantil”, apontarei os pressupostos e objetivos que devem ser almeçados por essa modalidade de ensino, bem como parte da legislação que a rege.

No capítulo 5, intitulado “Metodologia”, foram apresentados os dados coletados para a pesquisa, bem como a metodologia de análise da pesquisa. Os dados apresentados foram coletados durante um período de estágio onde foram selecionados os que apresentam dados interessantes para este estudo.

No capítulo 6, intitulado “Discussão dos dados”, apresento categorias de análise para discorrer sobre os dados apresentados no capítulo anterior, onde foram dispostas sete categorias julgadas como importantes para entender a situação do sujeito da pesquisa.

No capítulo 7, intitulado “Considerações Finais”, teço considerações e afirmações através dos dados coletados e o desenvolvimento teórico, tentando assim responder as indagações presentes no início desse trabalho.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Compreender o processo de inclusão de uma criança surda não-oralizada na educação infantil em uma escola pública do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

1. Analisar a proposta de inclusão da escola em que o aluno se encontra inserido;
2. Diferenciar as filosofias educacionais para surdos (oralismo, comunicação total, bilinguismo);
3. Descrever os objetivos da Educação Infantil;
4. Avaliar a situação em que se encontra o sujeito dessa pesquisa.

1. CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE O SUJEITO SURDO

Liev Semiónovitch Vigotski começou seu trabalho sistemático de psicologia em 1924, dez anos mais tarde o brilhante teórico morre de tuberculose. Esses dez anos foram suficientes para agregar fundamentos valiosos, principalmente no que se refere à educação, pois sua obra traz uma grande dedicação sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de pessoas com deficiência e, também, pela abordagem sociocultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos.

Goldfeld (2002, p. 81) enfatiza que “Vigotski, em todo seu trabalho sobre deficiência ressalta que os problemas da surdez são decorrentes das questões sócio-culturais e que a educação dessas crianças deve ter como objetivo a minimização desses danos.” A autora continua dizendo a partir de Vigotski que:

“É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não tem sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas conseqüências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nessa via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda.

(GOLDFELD, 2002, p. 81 e 82).

Goldfeld (2002) também enfatiza sobre a importância da linguagem e que o atraso da mesma causa danos sociais, emocionais e cognitivos. Acrescenta que a linguagem vai além de uma função comunicativa, mas sim como organizadora do pensamento. Veremos que a autora traz a explicitação de algumas correntes que explicam a função ou o estudo da linguagem, cada uma com seu objeto de estudo, como serão apresentados nesse capítulo.

Vigotski (1983), afirmava que a criança que possui problemas de desenvolvimento devido a uma deficiência, não é uma criança menos desenvolvida que outras crianças ditas normais, mas sim uma criança que se desenvolve de outra forma. Tomando essa afirmação como ponto de partida, podemos dizer que as crianças com deficiência podem desenvolver-se tanto quanto as crianças que não possuem deficiência, mas que para alcançar esse desenvolvimento a mesma percorre outros caminhos.

Tendo como exemplo uma criança surda, o autor afirma que essa criança não é igual a uma criança sem deficiência, sem audição e sem a fala. Acrescenta que se trata de um fator qualitativamente distinto de uma simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas, ou seja, não basta retirar a audição e a fala de uma criança sem deficiência que teremos uma criança surda, o caminho de desenvolvimento que esta percorre é bastante distinto (VIGOTSKI,1983).

Cada criança, com deficiência ou não, tem sua singularidade, suas diferenças, cada indivíduo cria sua técnica de aprendizagem. Duas crianças ditas normais podem apreender determinado conhecimento de formas diferentes, esses caminhos diferentes que cada uma seguiu são os mais fáceis para cumprir o objetivo, são os que se adaptam melhor a cada indivíduo. Um indivíduo pode aprender a tabuada decorando-a, outro pode aprender a tabuada através de utilização de estratégias com o próprio corpo, como no caso da tabuada do 9 onde alguns indivíduos utilizam os dedos das mãos para lembrar os resultados.

Uma criança sem deficiência que possui todos os órgãos dos sentidos utiliza-os de todas as formas para absorver informações do meio, já uma criança surda, não dispõe da audição e por consequência a linguagem não é adquirida naturalmente, e com isso outros mecanismos são criados por ela para compensar a ausência da fala e da audição.

Isso não significa que uma pessoa surda possui visão mais aguçada, ou que uma criança cega possui audição mais aguçada, mas que esses indivíduos utilizam seus sentidos de

forma mais completa, ou seja, como a pessoa surda não possui a audição, a visão é o sentido pelo qual ela analisa o mundo. Por meio da visão ela pode se comunicar pela Língua de Sinais, assim como a pessoa cega pode utilizar do tato para ler. Podemos perceber que outros caminhos, estratégias, foram criados para compensar a ausência de um sentido sensorial, o que é chamado de compensação.

Além da questão da compensação, VIGOTSKI (1983) fala ainda sobre a singularidade do sujeito. Nem todos os alunos normais possuem a mesma forma de desenvolvimento, o mesmo nível, assim como nem todo surdo é igual, por isso o autor afirma:

O estudo sobre as deficiências possui seu próprio e particular objeto de estudo; esse objeto de estudo deve ser dominado, compreendido da melhor forma possível. Os processos de desenvolvimento infantil- que ela estuda- apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes¹

(VIGOTSKI, 1983, p. 14)

Em seu livro “Obras Escogidas” Volume V Vigotski já alertava sobre a questão do fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pela deficiência, que é o duplo papel desta no processo de desenvolvimento do sujeito. A deficiência traz consigo a limitação, as dificuldades, a diminuição do desenvolvimento, precisamente porque cria dificuldades, mas por outro lado, toda deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação. Para se estudar uma criança com deficiência não devemos limitar o sujeito pelo nível e gravidade de sua deficiência, quais os graus de dificuldades que a deficiência acarreta para o indivíduo, mas devemos considerar que além da deficiência, este indivíduo traz estímulos para desenvolver processos compensatórios, substitutivos.

No que se refere à educação das crianças surdas, Vigotski (1983) fez um estudo sobre a educação desses sujeitos. A partir desse estudo realizou algumas considerações importantes, referindo-se primeiramente à teoria pedagógica de ensino e à teoria psicológica do desenvolvimento evolutivo e das particularidades físicas vinculadas a ausência da audição e déficit social. O autor relata que não havia um sistema cientificamente elaborado e consistente sobre essas duas teorias, portanto, admite ser necessário que os êxitos alcançados pela educação de surdos necessitam ser sistematizados de modo científico e coerente.

¹ Tradução livre da autora

A segunda proposição de Vigotski (1983) diz respeito a uma revisão dos métodos particulares de ensino, de procedimentos, teses e leis que abordam a educação de surdos, principalmente no que se refere ao ensino da língua oral para os indivíduos surdos.

Vigotski (1983, p. 117) afirma que “O princípio e o mecanismo psicológico da educação (de crianças surdas) são os mesmos da educação da criança sem deficiência”². O teórico acrescenta que a essência psicofisiológica da educação das reações condicionais no surdo é absolutamente igual na criança sem deficiência, portanto, a natureza do processo educativo deve ser a mesma, o que se torna peculiar é a troca de vias de comunicação por outras. O professor, para Vigotski (1983), deve trabalhar não só com a deficiência em si, seja ela a cegueira ou a surdez, mas também, com os conflitos que se criam quando esses sujeitos estão imersos na vida social, pois a forma de ver, de manter relações com o mundo ao seu redor, começam a fluir por um canal diferente que o das pessoas normais. Acrescenta que é preciso entender que a cegueira e a surdez nada mais são que a falta de uma das vias para a formação dos vínculos condicionados com o meio.

O terceiro fator, que é bastante abordado pelo autor, é a questão de trabalhar em cima daquilo que a criança já possui, sua experiência de vida deve ser tomada como ponto de partida e base da influência educativa. O educador jamais deve ignorar, reprimir, anular, as experiências trazidas pelos alunos. Não se pode exigir de sujeito algum aquilo que ele não conseguirá fazer por si só.

Tomando como ponto de partida o que Vigotski (1983) nos afirmou que temos de pensar a deficiência não só como uma insuficiência orgânica, mas como um problema de deslocamento social, o distanciamento das crianças com deficiência do meio social. Cabe ao pedagogo o papel de se apoiar em todas as formas de se educar e de que se deve tornar natural a convivência de crianças com ou sem deficiência num mesmo ambiente e isso deve ser iniciado desde o começo, desde a pré-escola. O autor afirma que a educação pré-escolar é desvalorizada, tanto na teoria como na prática, em vários países.

Pensando na pré-escola, entendendo nesse caso a idade escolar de crianças de creche que se dá até os três anos de idade, Vigotski (1983, p. 119) traz como o quarto fator contribuições interessantes em relação à linguagem e essa modalidade de ensino afirmando

² Idem ao ¹

que “É na Educação pré-escolar que se inicia o ensino da linguagem, a partir de sinais naturais: o balbucio infantil, a mímica e os gestos naturais, que são comuns nos bebês, vão se estruturando na base da formação dos hábitos linguísticos.”.

Ainda pensando na questão da linguagem, o autor evidencia que para a criança surda, já na idade da educação infantil correspondente ao Jardim de Infância, os sinais naturais que tinham quando bebês, se esgotam, desaparecem, então a criança entra em idade escolar sem palavras, sem falar e se começa a ensinar especificamente o ensino da linguagem à criança, a modular sons. Acrescenta que a criança passa a se desenvolver, porém o ensino da linguagem oral é bastante lento, torna-se um trabalho penoso, árduo.

Além da dificuldade de se ensinar a língua oral, os hábitos mímico-gestuais ganham força e o interesse do sujeito surdo pela via de comunicação oral desaparece, assim são usadas medidas artificiais com métodos severos e muitas vezes cruéis. Vigotski (1983) afirma que apelar para a consciência do indivíduo pode-se conseguir ensiná-lo a falar, mas isso é um tanto quanto frágil, pois dessa maneira está fundamentando-se na educação unicamente voltada para os esforços conscientes do aluno que são contrários a seus interesses e costumes fundamentais.

Analisando ainda o estudo realizado sobre a pré-escola e os métodos de ensino para da língua oral para crianças surdas, Vigotski (1983), afirma que desde cedo, nessa modalidade de ensino, é estimulado o hábito da criança expressar seu desejo e pensamento oralmente. Explica ainda que para com as crianças surdas, entre dois e cinco anos, não há ainda modulação de sons nem aperfeiçoamento dos mesmos, o ensino da língua oral consiste no balbucio, como preparação de cada palavra nova, e na leitura labial.

O teórico acrescenta que nesse início não se deve cobrar da criança a pronúncia correta dos sons, mas estimular a criança a falar, mas o ensino não deve ser através de frases soltas, ou até mesmo de sílabas. Deve-se começar o ensino da língua oral de forma mais significativa, apresentando a palavra inteira à criança, e não apenas parte dela, só assim a criança conseguirá entender os conceitos, mesmo que ela não reproduza na fala. Ela saberá mentalmente, pois só é ensinado aquilo que tem significado lógico, o que os alunos podem compreender e utilizar em seguida para a comunicação.

Para Vigotski o ensino da linguagem oral às crianças surdas deve se iniciar na educação infantil:

“A experiência tem demonstrado que a educação pré-escolar do surdo é uma sólida base de linguagem oral viva e o único modo de inserir o surdo na sociedade dos ouvintes. Somente através da educação pré-escolar se passa a palavra oral viva, só através da palavra oral se passa ao meio ouvinte.”

(N. A. RAU *apud* VIGOTSKI, 1983, p. 121)

Deve-se salientar que na época em que Vigotski realizou o estudo sobre o ensino da língua oral na pré-escola, a língua de sinais não era divulgada, até mesmo devido a sua proibição. Portanto o autor realizou o estudo de acordo com a filosofia educacional existente na época e ainda ressaltou a questão que os métodos citados não eram “salvadores e definitivos”, assim não se pode afirmar se o autor era contra ou a favor da língua de sinais, mas no livro “Fundamentos de Defectología” o mesmo cita que não deve ir contra a natureza do indivíduo.

Ao futuro pertence o princípio da linguagem lógica coerente. O autor já afirmava que não há como considerar que quaisquer métodos sejam salvadores e definitivos, o método de ensino da língua oral apresentado perde seu significado por estar imerso dentro do sistema tradicional. Acrescenta ainda que é preciso forçar a natureza do surdo para ensiná-lo a falar, esse é o grande problema na pedagogia de surdos. É preciso organizar a vida da criança de tal maneira que a linguagem se faça necessária e interessante, em troca, que a “mímica” não seja para ele interessante e nem necessária.

O que o estudo de Vigotski demonstra é que há enorme dificuldade na aquisição da linguagem oral pelo sujeito surdo, devido a uma série de fatores que já foram expostos, sendo que um dos mais abordados é a questão dos métodos adotados para o ensino da língua oral. Há um grande dilema entre a questão da natureza do indivíduo (língua de sinais) e a questão da língua oral, pois essa é a língua utilizada pela maioria das pessoas que cercam esse indivíduo.

Como o próprio Vigotski (1983) afirmava, deve-se ir de encontro aos interesses do indivíduo e não contrários aos interesses dos mesmos, portanto, será necessário forçá-los a utilizar uma língua, a língua oral, que vai contra aos seus interesses e a sua natureza?

As crianças surdas das escolas tradicionais aprendem a língua oral, mas a escola é tão “separatista”, tudo é tão adaptado para a deficiência que quando são imersos na vida social, lhes faltam capacidade para dominar os fenômenos e exigências que essa vida social lhes apresenta. A educação e o ensino na sociedade devem ser por meio da sociedade e para a sociedade; esse é o fundamento da educação social para o autor. (VIGOTSKI, 1983).

Bortoni-Ricardo e Sousa (2006) nos remetem a abordagem sociocultural de Vigotski, onde é afirmado que a linguagem é considerada fundamental no processo de aprendizagem, a linguagem permite a interação entre as pessoas e por meio dessa interação temos o processo de aprendizagem, ao relatar isso, trazem o conceito de andaime, onde o processo de ensino-aprendizagem é dado através de um auxílio visível para um aprendiz.

O que veremos agora trata exatamente sobre a importância da linguagem como mediadora das relações com o outro, com esse outro que impulsiona a aprendizagem e posteriormente influencia o desenvolvimento do indivíduo. A linguagem como mediação semiótica.

1.1.Pensamento e Linguagem

Considerando que o presente estudo de caso se refere a uma criança surda que não domina uma língua estruturada, as proposições apresentadas são de fundamental importância para posterior análise da situação desse sujeito que está imerso em um ambiente que se diz inclusivo. Principalmente no que tange à aquisição de língua e qual a língua que esse sujeito deve adquirir.

GOLDFELD (2002) traz as considerações de Bakhtin e Vigotski com relação à linguagem, ambos afirmam que é pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. É por meio da língua, das significações que se constitui a consciência do indivíduo.

... a cultura, a linguagem e o diálogo são fatores essenciais para o desenvolvimento infantil, e sendo justamente esta área comprometida no surdo, conclui-se que as consequências da surdez devem ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento infantil.

(GOLDFELD, 2002, p. 16)

Podemos perceber que a linguagem não tem somente função comunicativa, GOLDFELD (2002) traz concepções referentes à consciência e ideologia. A corrente do subjetivismo-idealista, de Wilhelm Humboldt, que tem como objeto de estudo a fala, afirma que a fala é produzida pelo falante, é uma criação individual, separa-se assim o individual do social; já a corrente objetivismo-abstrato, de Ferdinand de Saussure, cujo objeto de estudo centra-se no sistema linguístico, relata que a questão social da fala se restringe ao uso comum da língua, esta que é formada pela sociedade e o indivíduo não pode modificar, limita-se aos aspectos gramaticais da língua, não é observado o conteúdo em si. Para Bakhtin o individual e o social são inseparáveis, o psiquismo, que é individual, e a ideologia, que é social, estão tão relacionados que são inseparáveis e o que liga esses dois elementos são os símbolos, a linguagem, o material semiótico.

Bakhtin dá tanta importância para a função semiótica e para a linguagem e afirma que sem o signo o sujeito não constitui sua própria consciência. Por meio dos signos o sujeito apreende, internaliza, a ideologia (social), ao internalizar essa ideologia, modifica-a, construindo sua consciência (individual), quando externaliza seu diálogo interior, o sujeito pode modificar o meio social, pois é ativo na sociedade. Trata-se de uma relação de mútua dependência. (GOLDFELD, 2002).

De acordo com GOLDFELD (2002), “Qualquer meio, seja visual, auditivo ou outro, pode servir com igual eficácia como meio de utilização de signos” (p. 52). Pensando dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) também é considerada como material semiótico, portanto, o surdo não teria nenhum impedimento físico de comunicar-se, assim, não deveria ter tantos problemas quanto apresenta. A tentativa de igualar os surdos aos ouvintes forçando-os a falar oralmente proibiu, no passado, a utilização da Língua de Sinais (LS), há também de salientar que no Brasil são poucos os surdos que tem contato desde cedo com essa língua, já que segundo a OMS 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes.

... se pensarmos no caso dos surdos que não tem acesso a língua alguma, percebemos que a situação é de grande gravidade, que estes indivíduos são privados de compartilhar as informações mais óbvias de uma comunidade e, sem um instrumento linguístico acessível, sofrem enormes dificuldades na constituição

de sua própria consciência, ou seja, não se constituem com base nas características culturais de sua comunidade e com isso desenvolvem uma maneira de ser e pensar muito diferentes dos indivíduos falantes.

(GOLDFELD, 2002, p. 54)

Ainda no livro de GOLDFELD (2002), ela traz afirmativa de Vigotski de que a relação entre o pensamento e a linguagem é uma relação de interdependência. A linguagem determina, modela a maior parte do pensamento -o pensamento verbal- sendo então indispensável para o desenvolvimento deste. VIGOTSKI (1989, p. 5) afirma que “É no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. Podemos retirar disto que o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra.

“...podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal.” (VIGOTSKI, 1989, p. 58). Apesar da fusão entre o pensamento e a fala serem limitados a uma área circunscrita, o pensamento não verbal e a fala não intelectual são influenciados, ainda que, indiretamente pelo pensamento verbal.

Ontogeneticamente, o pensamento e a fala seguem por linhas distintas de desenvolvimento, mas em certo ponto essas linhas se encontram. Pensamos inicialmente uma criança que utiliza de signos apenas para substituir objetos, ela enxerga a palavra, inicialmente, como uma propriedade do objeto, somente depois a criança capta a estrutura simbólica interna. Primeiro essa criança apreende os aspectos gramaticais da língua, somente depois passa a compreender os aspectos semânticos da mesma. A função social da fala surge primeiro, através da necessidade de comunicação. (VIGOTSKI, 1989).

Quando a criança entende que cada coisa tem seu nome, surge a vontade de dominar a linguagem, assim, a fala começa a servir de intelecto, os pensamentos passam a ser verbalizados. Por meio da curiosidade da criança pelas palavras e da conseqüente ampliação do seu vocabulário a criança passa a verbalizar seus pensamentos. A criança passa a ter necessidade das palavras, parece entender a função simbólica das mesmas, a fase afetivo-

conativa dá lugar à fase intelectual. As linhas de desenvolvimento do pensamento e da fala se encontram. (VIGOTSKI, 1989).

A fala egocêntrica da criança marca o início da função comunicativa em nível intrapsíquico, essa fala se dá quando a criança começa a falar sozinha enquanto brinca, a linguagem começa a organizar e orientar o pensamento da criança. A fala interior surge mais tarde, é o processo de interiorização da fala egocêntrica, já não há necessidade da verbalização. A linguagem passa a mediar as funções mentais inferiores, a cognição passa a ser determinada pela linguagem. (GOLDFELD, 2002).

Pode-se dizer que a fala é primeiramente interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente (VIGOTSKI, 1989), portanto, a fala egocêntrica nada mais é que a fala interior, porém em processo de interiorização, quando se dá esse processo físico de interiorização, temos a fala interior, que passa a mediar os pensamentos do indivíduo.

Vigotski (1989) afirma que:

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança...o desenvolvimento da lógica da criança,..., é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

(VIGOTSKI, 1989, p. 62e 63)

O autor continua dizendo que o pensamento verbal não é inato, é determinado por um processo sociocultural, não podendo ser encontrado nas formas naturais de pensamento e fala. Nos valendo disso podemos concordar com que GOLDFELD (2002) traz:

As crianças surdas, mesmo as que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhuma forma de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem...A diferença é que, não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam...Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem.

(GOLDFELD, 2002, p. 62)

Ainda pensando no sujeito surdo com atraso de linguagem, podemos concluir que o mesmo utiliza de signos criados por ele e as pessoas que o cercam para organizar seu pensamento. Segundo GOLDFELD (2002), a criança surda desenvolve sua fala egocêntrica, na mesma medida em que desenvolve sua fala social, se não houver esse desenvolvimento, a criança não conseguirá sair do concreto, não apreenderá a função simbólica das palavras. Assim, não terá condições favoráveis para desenvolver as funções organizadora e planejadora da linguagem. As crianças surdas que não tem acesso a uma língua estruturada tem menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e conseqüentemente a fala interior.

Outro fator importante para o desenvolvimento das funções superiores do pensamento verbal é a formação de conceitos. Para GOLDFELD (2002, p. 67) “o pensamento conceitual não é inato. A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, por meio de suas relações sociais, os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus.” Podemos inferir que um indivíduo com atraso na linguagem, que não domina uma língua estruturada, tem dificuldades de formar conceitos, até porque se para a formação dos mesmos é necessário um ambiente propício repleto de informações e pessoas que possam mediar através das relações sociais, como esse indivíduo formará conceitos sem ter desenvolvido sua capacidade de abstração?

Segundo GOLDFELD (2002) os indivíduos só conseguem perceber a generalização dos conceitos quando estão em um nível avançado de pensamento, assim passam a formar seu sistema conceitual e através destes cria seus próprios conceitos, acrescenta que a utilização de conceitos por pessoas analfabetas e com convívio social restrito é muito difícil. Voltamos, então, a pensar na criança surda que não possui domínio da Língua de Sinais e que não foi submetida ao tratamento fonoaudiológico para a obtenção de língua oral.

Em relação ao processo de formação de conceitos VIGOTSKI (1989, p. 73) afirma que não é possível o sucesso na formação dos mesmos: “sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.”

O autor considera que a formação de conceitos tem uma função essencial no crescimento social, cultural global do adolescente, afeta não só a abrangência de conteúdo adquirido, mas também o método de seu raciocínio, Vigotski acredita que a comunicação verbal com os adultos é um importante fator para o desenvolvimento dos conceitos infantis e

ainda classifica os conceitos em duas categorias, a primeira se refere aos conceitos espontâneos que são adquiridos no cotidiano, através da experiência concreta. A segunda se refere aos conceitos científicos que são expostos para a criança de maneira sistemática, por meio de explicação e são geralmente apreendidos em instituições de ensino. Quando a criança desenvolve os conceitos científicos pode modificar os conceitos espontâneos.

Goldfeld (2002) traz a afirmativa de Vigotski que a aprendizagem precede o desenvolvimento, em cima dela tece a seguinte conclusão:

“A aprendizagem que se inicia nas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso de linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona...por um atraso de linguagem, a criança tem seu aprendizado escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento afetado”

(GOLDFELD, 2002, p. 74)

Nesse primeiro momento, foram apresentados vários conceitos e teorias que influenciarão nas considerações finais desse estudo, partindo da abordagem sociocultural de Vigotski e de autores importantes que convergem com as idéias desse teórico. No próximo capítulo serão apresentadas algumas informações quanto ao processo de inclusão de crianças deficientes, mais especificamente crianças surdas, nas escolas públicas brasileiras, verificando também, esse processo no âmbito mais restrito do Distrito Federal, local em que o sujeito dessa pesquisa está imerso.

2. O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Dando continuidade ao estudo, abordaremos agora a parte de legislação e documentos que fazem referência às políticas públicas de inclusão, seja a âmbito nacional ou em âmbito do Distrito Federal, que abordem a inclusão de crianças surdas à rede pública de ensino, para que assim possamos entender como deve ser a educação dessas crianças.

Primeiramente, será analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 3.394/1996) o que versa com relação à Educação Especial a partir da análise de QUADROS (2003) que se alinha muito bem ao pretendido nesse estudo. Acrescenta-se a análise dessa autora os reflexos do trabalho do pesquisador surdo CASTRO JÚNIOR (2011).

CAPÍTULO V

Da Educação Especial

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

(LDB, lei 3.394/1996)

No artigo 58, QUADROS (2003), afirma que na prática a palavra preferencialmente é compreendida como o conceito de exclusividade, ou seja, para a autora as crianças com necessidades especiais são alocadas com exclusividade na rede regular de ensino.

A autora ilustra a questão da inclusão dessas crianças com necessidades educacionais especiais por meio do relato de uma professora e a garantia do acesso à educação, onde a educadora afirma que essa inclusão, que na prática tornou-se exclusivamente na rede regular de ensino, torna-se uma “jogação”, pois as crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas dentro do ambiente escolar, mas acabam ficando excluídas dentro dos mesmos devido a uma série de fatores. A autora acrescenta que a educação deveria estar calcada em um plano que atenda as diferenças no contexto brasileiro, sejam elas diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais, mas na realidade essa inclusão é vista muitas vezes por meio de interesses políticos que buscam a homogeneidade, afirma ainda que a inclusão calcada nesses interesses traz como consequência o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos.

O artigo 59 da LDB traz o seguinte:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Segundo seu Artigo 59, inciso III, além de professores especializados para o atendimento à educação especial, a LDB assegurará aos educandos com necessidades educacionais especiais professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns. Podemos ressaltar que na prática nem sempre isso ocorre. QUADROS (2003) por meio do relato da professora já citada anteriormente traz novamente a questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Trata-se de uma educadora de ensino regular que recebeu alunos surdos, onde a própria profissional dizia não estar preparada para receber àqueles alunos. Quando os recebeu começou a ir atrás de

embasamento teórico que pudesse suprir suas necessidades como educadora e a de seus alunos. Termina sua fala afirmando que em 10 anos de trabalho com alunos surdos conclui que a inclusão escolar desses indivíduos leva os surdos à evasão escolar ou reprovação constante.

Segundo esse artigo e seu inciso III, percebemos que de fato não foi assegurado, nesse caso exposto pelo relato da professora, a capacitação necessária para a inclusão desses sujeitos à classe comum do ensino regular.

Pensemos uma escola de ensino regular comum, se essa escola passar a receber todo e qualquer tipo de aluno, sejam eles deficientes físicos, surdos, deficientes mentais, criança de rua, trabalhador rural, enfim, todo e qualquer tipo de aluno, será que essa escola estará preparada para receber todas essas diferenças? Essa instituição proverá profissionais especializados, capacitados para todos esses indivíduos e suas significâncias? Para QUADROS (2003) é necessário que se atenda todos esses indivíduos com dignidade para que se enfrente o fracasso escolar, para que isso ocorra novas iniciativas pedagógicas são necessárias. A inclusão deve ocorrer com a garantia de acesso ao conteúdo curricular e não somente de convivência dentro de uma mesmo ambiente escolar.

SOUZA e GÓES (1999) *apud* QUADROS (2003), afirmam que nesse momento a educação brasileira não está preparada para atender a todas as especificidades dos sujeitos e que é quase impossível que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno. Se a capacitação profissional não se iniciasse a partir do momento em que o profissional recebesse o aluno “excluído” para atender suas necessidades específicas, se essa capacitação fosse pensada antes mesmo de se pensar a educação inclusiva, talvez a inclusão desses grupos considerados excluídos pudesse ocorrer de fato sem que houvesse danos a esses indivíduos.

No artigo 60 da LDB (9.394/1996) podemos verificar que ainda é estabelecido que o atendimento especializado a crianças com necessidades educacionais especiais pode ocorrer em instituições privadas sem fins lucrativos, mas que esses alunos preferencialmente terão atendimento na própria rede regular de ensino, independente do apoio dado a essas instituições privadas pelo Poder Público.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Quanto à organização das instituições de ensino para receber alunos com necessidades educacionais especiais, podemos citar a resolução nº 02/2001 do CNE-CEB (Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica), que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º afirma que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Pode-se retirar desse artigo que toda e qualquer escola tem a obrigação de matricular, de receber qualquer criança, independente de sua especificidade, e cabe à própria instituição promover a integração desse aluno no ambiente de ensino. Daí afirma-se que se não houver profissional capacitado, a escola deve promover a capacitação desse profissional ou ir à busca de um que seja capacitado e que os membros superiores do Estado transfiram o mesmo para a instituição solicitante. Se o profissional adequado não é encaminhado à instituição, a questão que gira em torno desse processo é que muitas vezes o educador que já está na escola não é capacitado para receber todo e qualquer tipo de aluno e suas especificidades, o profissional começa a se informar, a se “capacitar” quando o educando já está dentro da sala de aula, até que esse educador estude, promova atividades para “incluir” esse indivíduo já é passado muito tempo, enquanto isso o sujeito frequenta a escola, mas não é incluído dentro da instituição.

A política de inclusão tem o objetivo de educação para “todos”, mas dentro desse há uma subdivisão que caracteriza os “portadores de necessidades especiais” e esses caracterizam determinado grupo. A educação é caracterizada com base na exclusão, já que se propõe uma educação inclusiva. (QUADROS, 2003).

Com base no Documento Subsidiário à Política de Inclusão expedido no ano de 2005 pelo Ministério de Educação, e fazendo referência à formação de profissionais capacitados:

O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

Para que se desenvolva um trabalho centrado no indivíduo e na relação com o mesmo é necessário que se conheça a fundo suas necessidades, suas diferenças, e em cima dessa perspectiva é que deve ser realizado um trabalho de qualidade com esse indivíduo, para isso o educador deve ser capacitado.

A professora citada por QUADROS (2003), e que seu relato foi utilizado no início desse capítulo, retrata o que passou quando recebeu pela primeira vez um aluno surdo, a mesma afirmava não estar preparada e que só iniciou sua formação, sua capacitação para trabalhar com esse aluno quando a criança já estava dentro da sala de aula, em cima disto refletimos sobre um trecho da Declaração de Salamanca³ (1994) em seu artigo 38 que diz “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

Percebe-se o quanto de responsabilidade é deixada em cima do educador. O Documento Subsidiário da Política de Inclusão (2005) traz a afirmativa de que não se pode depositar as esperanças de melhoria da educação apenas no professor, devemos entender todo o processo que permeia a educação e a inclusão de crianças, não só com necessidades educacionais, mas todas as crianças que se encontram à margem da educação. A educação é um sistema complexo, e deve ser entendido como tal, para podermos construir políticas de inclusão. O educador não age sozinho, há vários fatores intervenientes no sistema de ensino.

Segundo o Documento Subsidiário da Política de Inclusão (2005):

...incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas.

O documento ressalta a importância de se pensar a educação para todos, valorizando as diferenças, e envolvendo toda a comunidade escolar, portanto, não se deve basear somente na relação professor-aluno. A formação do professor é de fundamental importância, mas não é a única que deve ser observada. Os cuidados com a formação do profissional devem ser dados desde sua licenciatura até a formação continuada. Outros fatores abordados pelo documento

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

referem-se à grande quantidade de alunos por sala de aula na rede regular de ensino e com relação à proposta pedagógica, que segundo informações dos professores deve ser flexível para poder viabilizar a inclusão.

Ainda de acordo com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005) é observado que muitas vezes a escola regular é responsabilizada por não saber trabalhar com as diferenças e tornar a inclusão escolar em segregação dentro do seu próprio espaço educativo. O documento afirma que para superar essa dicotomia é necessário eliminar:

a distância entre o ensino regular e o especial, que numa perspectiva inclusiva significa efetivar o direito de todos os alunos à escolarização nas escolas comuns de ensino regular e organizar a educação especial, enquanto uma proposta pedagógica que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado, na própria escola ou nas escolas especiais, que se transformam em centros especializados do sistema educacional, atuando como suporte ao processo de escolarização.

(Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2005, p. 33)

Ainda com base no Documento Subsidiário à Política de Inclusão, é afirmado que para que a inclusão escolar ocorra se faz necessária a constituição de uma equipe interdisciplinar, que pense o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, isso é fundamental para que a prática inclusiva ocorra junto ao professor. Salienta também a importância de se considerar o grupo do qual o aluno a ser incluído faz parte, e não somente o indivíduo portador de necessidades educacionais especiais.

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis e etapas de ensino, mas funciona como um recurso que beneficia os educandos. As escolas especiais devem servir de suporte às escolas regulares no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (centros de apoio e formação para a escola regular). (Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2005). Para dar continuidade ao trabalho e seguindo a lógica a que se refere o estudo de caso, passaremos a tratar da educação de crianças surdas e a inclusão.

2.1. A Educação de Surdos

Após esse breve apanhado sobre os aspectos legais da inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, serão apresentados agora

informações quanto à inclusão de Surdos na educação, no que tange às Políticas Nacionais e dentro do sistema de ensino do Distrito Federal.

Para incitar nossa discussão iniciaremos com o Artigo 19 da Declaração de Salamanca que promove linhas de ação em nível nacional, no tópico A que remete sobre política e organização rege o seguinte:

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

Nesse documento de grande importância no cenário internacional já se vê a importância da Língua de Sinais para a comunicação dos Surdos. Vários autores e teóricos salientam a importância de se educar o sujeito surdo através de uma educação bilíngue⁴, onde a Língua de Sinais seria sua primeira língua e o português escrito como sua segunda língua. (CASTRO JÚNIOR, 2011). Pode-se afirmar que há um grande dilema em relação a língua adequada, se a língua de sinais, tida como natural dos Surdos, ou a língua oral, língua materna da maioria desses indivíduos.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi regulamentada pela Lei nº 10.436 em abril de 2002, a própria Declaração de Salamanca demonstra a importância dessa língua para a educação de Surdos, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/ 2001 também faz referência sobre a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante o uso de linguagens e códigos viáveis para alunos com necessidades educacionais especiais.

O Decreto nº 5.626 de 2005 também trouxe várias questões referentes à inclusão de Surdos, o Artigo 11 e 13 desse decreto regulamentam a formação de professores quanto à educação bilíngue:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

⁴ Bilinguismo é uma filosofia educacional para surdos, veremos sua explicação detalhada no próximo capítulo.

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

No capítulo IV desse mesmo decreto, no que se refere ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa para o acesso de pessoas Surdas à educação, o artigo 14 garante que as instituições federais de ensino devem ofertar desde a educação infantil, o ensino de LIBRAS e também da Língua Portuguesa como segunda língua. Garantir também o atendimento de alunos surdos e suas necessidades educacionais, desde a educação infantil, nas salas de aula e em salas de recurso, em turno contrário ao da escolarização. No artigo 14 podemos verificar ainda que o ensino da LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental como atividades e complementação curricular específica na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental.

No capítulo VI, referidos ainda ao Decreto nº 5626, versa sobre a garantia do direito à educação das pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva, onde:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

O pesquisador Surdo CASTRO JÚNIOR (2011) salienta que o aluno Surdo tem o direito de aprender em sua língua natural: a Língua de Sinais. Para o pesquisador, a Língua de Sinais atende a todas especificidades linguísticas que possibilita a aquisição de linguagem e o seu desenvolvimento.

QUADROS (2003) traz a questão do não reconhecimento que os Surdos possuem uma cultura. Essa cultura surda é definida como identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos, a autora acredita que o ensino por meio da língua natural desse sujeito não é ofertado e devido a esse fator, a pessoa surda enquanto parte

dessa cultura surda só se descobre enquanto um sujeito surdo pertencente a uma cultura surda fora da instituição de ensino.

Além da importância de se ofertar o ensino para os Surdos em sua língua natural, salienta-se a importância do encontro surdo-surdo: “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. (PERLIN, 1998 *apud* QUADROS, 2003, p. 89).

No início deste trabalho já foi ressaltado que apenas 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos, portanto é através das instituições de ensino e das instituições criadas pelos próprios surdos que essas crianças devem manter contato com a cultura surda, principalmente para aprender sua língua natural, a língua de sinais. CASTRO JÚNIOR (2011) resalta a importância da existência de professores surdos dentro das instituições de ensino, assim, as crianças que englobam os 95% filhos de pais ouvintes, tem contato com a cultura surda que é de fundamental importância para a construção de sua identidade.

No ano de 2009, ocorreu a Conferência Nacional de Educação – CONAE que é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. O documento final dessa conferência resultou no Projeto de Lei 8.035/2010, O Plano Nacional de Educação que foi a votação em maio de 2012 na Câmara dos Deputados, após a aprovação na Câmara as propostas serão encaminhados ao Senado Federal.

Este documento aborda temas da educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e foi realizado, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tiveram em suas mãos, desde janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

O que esse documento traz de interessante para a educação de surdos é que no decorrer da elaboração do documento final da CONAE 2010 das onze propostas referentes à educação de surdos, apenas quatro foram levadas para votação no documento final. Abaixo estão as quatro propostas aprovadas para o documento final da CONAE 2010:

- u) Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a imersão em língua de sinais, como primeira língua, para promover a aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo, desde o nascimento.
- v) Oficializar a profissão de tradutor/a-intérprete de Libras para surdos/as e do/a guia intérprete para surdos/as e cegos/as e garantir a presença desses/as profissionais nas escolas e IES que atendem os/as referidos/as estudantes, visto que a presença de estudante/a surdo/a em sala do ensino inclusivo ou em outros espaços educacionais é fator que determina a atuação desses/sas profissionais.

w) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos/as educadores/as surdos/as e demais lideranças, professores/as, tradutores/as-intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que junto com o/a gestor/a público/a possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade

h) Ofertar EJA diurno para estudantes com necessidades educativas especiais e/ ou deficiência, multideficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, surdos/as, independente do número de estudantes em instituições públicas e privadas, assim como o acesso a oficinas de preparação para o trabalho e a outras atividades, de forma a promover a formação para a inserção no mundo do trabalho.

Dentro das onze propostas iniciais, estava a proposta de uma escola bilíngue para surdos, foi a proposta que gerou grande polêmica. O Ministério da Educação votou contra as escolas especiais e no ato da votação fez a proposta dessa escola parecer uma forma de segregação, assim no ato da votação a proposta não foi aprovada e, portanto não constou no documento final da CONAE 2010.

A não aprovação da maioria das propostas no documento final do CONAE gerou grande polêmica na comunidade surda, que se mobilizou e conseguiu fazer com que as propostas retornassem ao documento e fosse para votação no congresso junto com as outras que haviam sido aprovados anteriormente.

Outro fator que causou e ainda está gerando bastante polêmica é a meta 4 do PNE, onde no texto original a meta trazia o seguinte “Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” Já o texto trazido pelo deputado Angelo Vanhoni, relator do projeto de lei, e que está em votação traz que:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.

(PL- 8.035/2010)

Esse novo texto da meta dá uma maior abertura quanto às escolas especiais, assim, o desejo de ter uma escola bilíngue para surdos pode ser alcançado, assim como o texto da estratégia 4.6 que rege o seguinte:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto

5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos e surdocegos.

(PL- 8.035/2010)

Afirma-se aí a questão de escolas e classes bilíngues para alunos surdos de zero a dezessete anos. Se ocorrer a aprovação desse projeto de lei e se for colocado em prática, o problema da questão de aquisição de linguagem para os alunos surdos poderá ser enfrentado.

No próximo capítulo serão apresentadas com mais detalhes as filosofias educacionais para Surdos, será apresentado um histórico da educação desses indivíduos com mais detalhes do que apresentado na introdução desse trabalho, bem como a questão gerada pela CONAE ao que faz referência a uma escola segregada ou a uma escola inclusiva bilíngue.

3. FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

De acordo com Tunes (2003, p.6), “Somos uma sociedade excludente. Diversas formas de exclusão incidem sobre diferentes pessoas ou grupos de pessoas, ao mesmo tempo ou em tempo diferentes de suas vidas”. A autora afirma ainda que é tão grande o poder excludente de nossa sociedade que todos nós já fomos ou seremos excluídos de alguma forma em algum momento de nossas vidas. Restringiremos aqui a exclusão/inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, mais especificamente de surdos.

Para contextualizar a história da educação de surdos, veremos um breve histórico. Na antiguidade pensava-se que os surdos não fossem educáveis (LACERDA, 1998). As crianças surdas muitas vezes eram mortas ou escondidas em suas casas, ficavam trancadas como em um cativeiro, não tinham acesso algum ao mundo externo e muito menos à educação.

No início do século XVI, se começa a admitir que os surdos podem aprender, mas o propósito dessa educação se baseava somente no desenvolvimento do pensamento desses

sujeitos. Comunicar se com o mundo ouvinte e adquirir conhecimentos, portanto era restrito ao ensino da língua falada, uma estratégia para tentar alcançar esses objetivos. Os métodos utilizados para a educação de surdos eram mantidos em segredo. (LACERDA, 1998).

Poucos eram os surdos que se beneficiavam de tal aparato educativo, apenas os de famílias mais abastadas que podiam pagar para os professores ensinarem a língua oral para seus dependentes. Muitos dos professores/preceptores de surdos utilizavam de alfabetos manuais, o ensino da língua escrita e a língua oral. Desde os primórdios da educação de surdos já podemos identificar as propostas educacionais semelhantes às vigentes. (LACERDA, 1998).

Lacerda (1998), afirma que o primeiro professor de surdos que se teve conhecimento foi o espanhol Pedro Ponce de Leon, mas quem rompeu com a tradição das práticas educativas em segredo foi o abade francês De L'Epée que utilizava a abordagem gestualista chamada de "método francês". O abade estudou um grupo de surdos e observou que a comunicação entre eles era baseada no canal viso-gestual. De L'Epée não se limitou a trabalhar individualmente, em 1775 fundou uma escola para surdos, onde eram utilizados os chamados sinais metódicos. Em 1776, publicou um livro onde relatava sua prática e divulgava suas técnicas.

Percebemos que desde o principio da educação de surdos havia divergências entre as filosofias educacionais para surdos. Heinike, na Alemanha, é considerado o criador do oralismo, conhecido como "método alemão", para ele o pensamento só é possível através da língua falada, portanto criticava os métodos de ensino do francês De L'Epée. (MOORES, 1978 *apud* LACERDA, 1998).

Em 1878, foi realizado, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, onde foram discutidos os trabalhos realizados com surdos. Havia divergências quanto à filosofia educacional mais adequada. O importante é que os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, porém este fora organizado por uma maioria oralista, que optou por dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão (oralista) estava ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Os educadores da proposta oralista levaram ao congresso os surdos que conseguiram adquirir a linguagem oral com excelência, tentando demonstrar o quão “eficiente” era tal método. Assim, no congresso, chegou-se a decisão de que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. Após um determinado tempo percebe-se que nem todos os surdos conseguem dominar a língua oral, além das dificuldades ligadas à prática da leitura e da escrita. (LACERDA, 1998).

No Brasil, a educação de surdos começou com a criação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado pelo professor surdo francês Ernet Huet em 1857. Huet foi convidado para trabalhar com a educação de surdos no Brasil pelo imperador D. Pedro II, na época o instituto criado era chamado de Instituto de Surdos-Mudos. O primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa se deu através do instituto. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia os especialistas. Assim a comunidade surda veio conquistando seu espaço na sociedade. (RODRIGUES, 2008).

3.1. Oralismo

Essa filosofia educacional, que teve sua origem através do método alemão, visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte através da obtenção da língua oral, esta deve ser a única forma de educação de surdos. O objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, e à “não-surdez”.

O oralismo utiliza diversas metodologias de oralização, a audiofonatória⁵ é a mais utilizada no Brasil. A criança surda deve submeter-se a estimulação auditiva desde a mais tenra idade, para assim ser “reabilitada”. O processo de oralização, se iniciado desde os primeiros meses de vida, dura em torno de 8 a 12 anos, dependendo de cada sujeito e do resquício auditivo.

A criança deve receber um atendimento precoce “antes que uma linguagem gestual venha suprir suas dificuldades de adquirir a língua oral”. (COUTO, 1991 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 37). No Brasil, somente uma pequena parte dos surdos consegue dominar razoavelmente o português em sua modalidade oral. (GOLDFELD, 2002).

⁵ Essa metodologia consiste em estimular o resíduo auditivo que a maioria das crianças surdas possuem, com esse estímulo a criança passa a identificar e emitir diferentes sons.

As crianças surdas muitas vezes não conseguem ter o atendimento especializado necessário. O atendimento é muito precário, comumente, devido a esse fator, encontramos muitas dessas crianças “inclusas” em escolas públicas e até mesmo privadas, sem conseguir adquirir a modalidade oral e nem a escrita da língua portuguesa.

Analisando a linguagem como mediadora do pensamento nos faz refletir se essa metodologia de ensino é a forma mais eficaz de ensino, onde por meio dela devem-se transmitir informações, cultura, conceitos, pois o processo no qual o surdo se submete para aprender a se expressar oralmente leva tantos anos e vai contra a sua natureza.

3.2. Comunicação Total

Essa filosofia educacional frisa a importância da comunicação entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. Preocupa-se com a aprendizagem da língua oral, mas leva em consideração os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do indivíduo, portanto não presa com exclusividade a língua oral.

Os profissionais da Comunicação Total não percebem a surdez como uma patologia, mas veem o sujeito surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (CICCONE, 1990 *apud* GOLDFELD, 2002, p.39).

Nessa filosofia acredita-se que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda, defende-se a utilização de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais.

No Brasil, além da língua brasileira de sinais a Comunicação Total faz uso da datilologia⁶, o *cued-speech*⁷, o português sinalizado⁸ e o pidgin⁹. O uso simultâneo de sinais manuais com a língua oral, chamado de bimodalismo, como meio de aquisição de linguagem pela criança surda é entendido por essa filosofia educacional como facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes.

Segundo GOLDFELD (2002), a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar

⁶ Alfabeto manual.

⁷ Sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa.

⁸ Utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados.

⁹ Simplificação da gramática de duas línguas em contato.

simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes. A Comunicação Total não privilegia a língua de sinais, já que esta é a língua natural e carrega a cultura surda, além de criar recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação de surdos.

3.3. Bilinguismo

Para iniciar a apresentação dessa filosofia será tomado como base o conceito de primeira língua ao invés de língua materna, termo utilizado por muitos autores. A língua materna, como o próprio nome já diz, se refere à língua da mãe do indivíduo, mas como 95% dos Surdos são filhos de pais ouvintes, pressupõe-se que a língua de suas mães, em sua maioria, é a língua oral, portanto, o conceito de primeira língua é mais bem expresso que o de língua materna.

O pressuposto básico do bilinguismo é o de que o surdo deve ser bilíngue, adquirindo como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. A filosofia bilíngue afirma que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

O bilinguismo não se preocupa apenas com os aspectos biológicos ligados à surdez, mas em entender as particularidades do indivíduo surdo, bem como sua língua, a língua de sinais, sua cultura e a forma singular de pensar e agir. Há duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue, A primeira preza que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. A segunda afirma que é necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral. (GOLDFELD, 2002).

A criança surda deve adquirir como primeira língua, a língua de sinais. Essa aquisição deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominam a língua de sinais, por isso é importante que a rede pública de ensino possua, em seu quadro efetivo, professores surdos qualificados para atender a demanda de alunos. Ainda pressupõe que a família desse indivíduo também deve aprender a língua de sinais para poder comunicar-se em casa, já que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

As consequências que uma criança surda sofre se não for exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida são:

- a) perde a oportunidade de usar a linguagem, um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento de ação inteligente;
- b) o surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) não supera a ação impulsiva;
- d) não adquire a independência da situação visual concreta;
- e) não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) não se socializa adequadamente.

(BRITO, 1993 *apud* GOLDFELD, 2002, p. 45)

No Brasil, são raras as escolas que utilizam a língua de sinais, as aulas são ministradas, em sua maioria, por professores ouvintes que não dominam a Libras. A maior parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. (GOLDFELD, 2002).

BOTELHO (2005, p.112) salienta que “faz parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais.” Acrescenta ainda que a proposta de educação bilíngue depende de mudanças de estereótipos e das representações sociais sobre os surdos e a surdez.

Uma das principais questões que rege esse trabalho é o dilema entre a língua de sinais e a língua oral. Qual a língua ideal para o sujeito Surdo? Entende-se que a língua de sinais é a língua natural do Surdo, mas muitos pais de crianças surdas tem que optar pela educação de seus filhos e ficam na dúvida sobre qual filosofia educacional escolher. Sentem o desconforto e temor sobre as cobranças que terão de seus filhos quando os mesmos crescerem quanto à educação que tiveram.

Muitas vezes em decorrência desse dilema os pais acabam “oportunizando” as duas vias de comunicação à criança: a língua oral e a língua de sinais. Devemos entender como se dá esse processo com a criança, pois para aprender a língua oral é submetida a um tratamento com fonoaudiólogo, e para aprender a língua de sinais deve ser ensinada por um profissional que a domine de fato, de preferência surdo. Portanto, a criança entra em contato simultaneamente com duas línguas completamente diferentes, o que muitas vezes pode acabar dificultando o processo de aquisição de linguagem pela mesma.

A seguir serão apresentados alguns pressupostos da educação infantil, principalmente quando se restringe à educação infantil para crianças surdas. Alguns aspectos legais serão utilizados como embasamento teórico bem como um artigo que nos apresenta a educação infantil para essas crianças.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica no artigo 29 da LDB a modalidade de ensino em questão é colocada em seu patamar de importância social:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Percebe-se a importância dessa etapa de ensino, pois como na própria lei citada, a mesma deve promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da

família, e não em caráter substitutivo. A educação infantil deve em ação conjunta com a família e da comunidade em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento.

De acordo com o CNE nº 1 de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os princípios norteadores da mesma são:

I– As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Verificamos, através dos princípios estabelecidos à Educação Infantil, que a mesma é de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, para sua formação enquanto cidadão. A LDB/ 96 também traz em seu texto a importância da capacitação profissional para exercer suas funções nessa modalidade de ensino, é exigido no mínimo a formação em nível médio na modalidade normal, com especialização em Educação Infantil e, sempre que possível em formação superior.

O Plano Nacional de Educação de 2001 traça as diretrizes referentes à Educação Infantil, afirmando que:

estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade

Grande responsabilidade é orquestrada a essa modalidade de ensino, principalmente no que se refere às marcas deixadas pelas primeiras experiências de vida. O mesmo documento versa sobre a abrangência da educação infantil e a qualidade, principalmente quanto aos recursos financeiros investidos a tal modalidade de ensino. A educação infantil não é obrigatória, mas um direito da criança.

Quanto a Educação Infantil “já existe um terreno firme a pisar, mas um caminho ainda longo a percorrer, para que a Educação Infantil torne-se, na prática, um ideal alcançado em todas as suas instâncias.” (UNESCO, 2005, p. 15).

4.1. A Educação Infantil e a Inclusão de Surdos

Segundo UNESCO (2005) até 1970, o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais era oferecido em locais especiais, longe das escolas regulares. Através

da política de inclusão criada pelo governo, tais propostas, ditas excludentes pelo próprio documento, foram substituídas por outras, ditas inclusivas. Através da definição de inclusão para o Ministério da Educação, trazida por UNESCO (2005, p.48), que prescreve a “garantia de que todas as pessoas possam ter acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, pela aceitação das diferenças individuais e pela equiparação de oportunidades”, representa que todos possam ter acesso a todas as oportunidades vividas em sociedade, as quais devem estar adaptadas às suas necessidades, aos seus limites e às suas potencialidades. Portanto, esse conceito de igualdade não significa que todos tenham que se comportar de maneira uniforme, mas sim que todos têm o direito a oportunidades iguais, segundo as características e necessidades de cada um.

No que se refere mais especificamente à educação infantil para surdos, KARNOPP e QUADROS (2001) trazem mais uma vez a importância da linguagem. Em primeiro lugar, afirmam que se a criança surda chega à escola sem língua, o trabalho deve ser voltado para a aquisição de uma língua, através de uma língua visual-espacial, no Brasil a Libras.

O presente trabalho retomou em vários momentos a importância da linguagem, não só como comunicação, mas para a aquisição de valores, da cultura, padrões sociais entre outros, “A criança surda precisa ter acesso a Libras e interagir com várias pessoas que usam tal língua para constituir sua linguagem e sua identidade emocional e social.” (KARNOPP e QUADROS, 2001, p.11).

Foram traçados três objetivos básicos para a educação infantil com crianças surdas, são eles:

- Oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da língua de sinais brasileira
- Propiciar o desenvolvimento da estrutura gramatical da língua de sinais brasileira
- Propiciar o acesso às diferentes funções e usos da língua de sinais brasileira: informal, formal, poético e narrativas.

(KARNOPP e QUADROS, 2001, p.11)

As autoras citadas acima ainda afirmam a importância de todos os professores dominarem a Libras, pois o processo educacional ocorre mediante interação lingüística. Como já foi afirmado, a Libras é a língua natural dos surdos, e o mesmo tem direito o acesso à educação por meio de sua língua natural

O primeiro objetivo listado deve ser introduzido por meio de atividades de rotina em sinais, brincadeiras e jogos em sinais, hora do conto em sinais, passeios conduzidos por

adultos surdos, atividades diversas com a comunidade surda local. O segundo objetivo deve ser ministrado, de preferência por um adulto surdo que domine por completo a língua de sinais, pois trata-se dos aspectos estruturais da língua de sinais. O terceiro objetivo só será alcançado se a criança tiver contato com outros adultos e/ou crianças que dominem sua língua natural, pois é através de conversas com diferentes pessoas da comunidade, de jogos dramáticos, relato de histórias, entre outras atividades que o objetivo será contemplado.

Essas são algumas atividades que podem contribuir para a garantia dos direitos linguísticos dos surdos. Deve-se ainda perceber o sujeito surdo como um cidadão que possui cultura própria, com sua língua, e necessita dos contatos com esses para a construção de sua identidade.

Mais uma vez devemos pensar na proposta de uma escola de educação infantil bilíngue para surdos, proposta esta estabelecida através da CONAE 2010 que foi levada para votação para constituir o novo Plano Nacional de Educação. Para que todos os objetivos propostos aqui por KARNOPP e QUADROS sejam cumpridos não seria necessário um espaço somente para as crianças surdas? A questão de aprendizagem da língua de sinais e toda sua estrutura poderão ocorrer em um espaço inclusivo com surdos e ouvintes?

A dificuldade de aquisição da língua e internalização da cultura não é dos ouvintes, e sim dos surdos que estão imersos numa sociedade cuja maioria é ouvinte. O ideal é que as crianças surdas convivam desde a mais tenra idade com outros sujeitos surdos, principalmente com adultos surdos, para que assim possa dominar com mais facilidade sua língua natural e internalizar a cultura surda e assim poder constituir sua identidade surda.

Passaremos agora a verificar os dados coletados para a construção desse estudo de caso, dados estes retirados durante um período de estágio em uma escola de educação infantil. Serão apresentados dados de observações e também conversas informais com a mãe do sujeito da pesquisa e membros da escola.

5. METODOLOGIA

O presente estudo se baseou na coleta de dados para a construção da pesquisa. Os dados foram coletados durante um período de estágio, onde os instrumentos para a realização da coleta foram a observação participante, conversas com a equipe da escola e conversas com o responsável pela criança durante o primeiro e segundo semestres do ano de 2011. Foi observado o sujeito principal da pesquisa dentro do seu ambiente escolar, bem como os sujeitos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem do mesmo.

O sujeito dessa pesquisa é uma criança surda do sexo masculino de quatro anos que cursava o primeiro período do jardim de infância no ano de 2011, em uma escola pública do

Distrito Federal, localizada no Plano Piloto. Durante o período de pesquisa foram observados não só o sujeito, mas todos os espaços e sujeitos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Considerando que a forma com que o problema foi abordado tem uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, podemos afirmar que o presente estudo é tratado qualitativamente, onde não se faz necessário o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

Em relação à forma como são vistos os objetivos, a presente pesquisa é de cunho exploratória, pois possui a forma de um estudo de caso e pesquisas bibliográficas, trazendo assim, maior proximidade com o problema, tornando-o mais explícito. (Gil, 1991).

Um estudo de caso é realizado quando se pretende analisar, entender um caso particular em seu contexto e sua complexidade. Como o pretendido é entender o caso de uma criança surda imersa num contexto dito inclusivo, o presente estudo utilizou o cunho exploratório para realizar o estudo desse caso específico. Os dados utilizados nessa pesquisa foram obtidos por meio de anotações do que foi visto em sala de aula, e das conversas com sujeitos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem do mesmo.

O método utilizado para a análise dos dados é a análise de conteúdo. A essência da análise de conteúdo é a especificação de categorias de análise, criadas a partir da identificação de temas, padrões ou variáveis relacionadas à questão em discussão. É importante salientar que a experiência da pesquisadora dentro da área da surdez foi de fundamental importância para interpretar a realidade do sujeito. A informação contida no texto é então organizada com base nas categorias preestabelecidas.

Do ponto de vista de sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, que objetiva gerar conhecimentos para direção prática, dirigidos para a solução de problemas específicos. Por motivos éticos, os dados como nomes dos sujeitos e das instituições serão fictícios. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelo responsável pelo participante e encontra-se nos apêndices.

5.1. A Escola

Trata-se de uma escola pública de Jardim de Infância localizada no Plano Piloto. É bastante pequena, mas bem organizada. Se denomina uma escola inclusiva onde as crianças recebem, além do trabalho realizado em sala de aula, um atendimento especializado de uma professora de apoio. Este trabalho de apoio é realizado rotineiramente na sala de recursos. A escola almeja trabalhar com princípios básicos para a educação infantil, como o respeito à dignidade, aos direitos da criança, à resolução de problemas cotidianos e principalmente à leitura real de mundo.

No período de observação havia uma série de projetos desenvolvidos pela escola, a mesma conta com parceiras para que os mesmos possam ser possíveis. Alguns desses projetos são: projeto meio-ambiente, projetos de balé e judô na escola, “Boa Alimentação”, até projetos que contemplem as políticas públicas, como o “PDAF (Programa de Descentralização Administrativa e Financeira)” e o “Ciência em Foco”.

Nessa pequena escola de educação infantil se encontram apenas cinco salas de aula, quatro delas muito amplas. Todas possuem um banheiro infantil, um filtro de água, armários, estantes e a “casinha”, que geralmente fica em um canto da sala.

A sala cinco no período matutino, onde estuda o sujeito dessa pesquisa, é utilizada pela professora Mariana, professora regente de uma turma de Jardim- primeiro período. A turma possui 17 alunos, sendo que oito são meninos e nove meninas, entre eles dois alunos possuem necessidades educacionais especiais, André, que é o foco desse trabalho, é uma criança surda profunda bilateral, e o aluno Alex que possui baixa visão.

A sala é bem pequena comparada às outras salas da escola, mas muito bem organizada, possui um quadro negro e um quadro branco, as professoras do matutino (Mariana) e vespertino (Luísa) dividem as paredes para expor os trabalhos dos alunos.

5.2. Conhecendo o Aluno

Apresentei-me à escola numa quinta-feira, no dia seguinte era a festa do dia das mães, o dia em que conheci André. Em um primeiro momento vi um menino muito carente, o tempo todo queria ficar no colo da professora, quando a mesma não o pegava ele deitava no chão, parecia ser a maneira que tinha de chamar a atenção.

Acredito que por se tratar de um dia atípico, pois era apresentação do dia das mães, os alunos estavam bastante agitados, André estava bastante irritado. Tentei chamar sua atenção fazendo alguns sinais, mas ele não queria nem saber, demonstrava bastante sono, deitava com a cabeça na mesa escorando a mesma com os braços cruzados.

A minha presença ali não pareceu interferir em nada na rotina dele, fingia que eu não estava presente. Chamei-o para ensaiar a música da apresentação, era uma coreografia montada em cima de uma música do Roberto Carlos, ele ensaiou muito bem, fazia a coreografia corretamente e dançava com os colegas.

Durante a festa, ao avistar sua mãe, André ficou bastante irritado, não demonstrava interesse em participar da apresentação de dança, queria pegar os balões da festa, ir para o colo da sua mãe, enfim, fazer qualquer outra coisa do que subir ao palco e dançar o que havia ensaiado. A professora Mariana então o pegou no colo e subiu ao palco com ele, ela dançou com o aluno a coreografia da música.

O aluno mostrava-se bastante irritado. Entendemos isso como um reflexo pela falta de compreensão devido a não aquisição de uma língua, mesmo que o aluno dominasse a língua de sinais, não havia na escola alguém que dominasse a Libras, o que não alteraria em nada a falta de compreensão sobre os desejos, anseios da criança.

5.3. Observações 1º e 2º Semestres de 2011

As observações aqui apresentadas não são em sua totalidade o que foi visto durante o ano de 2011. Foram retiradas das observações e conversas o que cabe como relevante para o estudo bem como o que será utilizado para a discussão dos dados apresentados.

O que pude perceber durante esse período de observações, era que as aulas pareciam não ter planejamento, os alunos ficavam bastante inquietos, principalmente André que fazia tudo que queria na hora em que quisesse. A criança não se comunica efetivamente, não domina nem um pouco a Libras, o que dificulta a comunicação. Quando quer algo gestualiza, dificilmente entendemos o que a criança deseja, então o aluno passava a apontar para os objetos que desejava.

A professora Mariana também não tem domínio da Libras, o aluno fica a maior parte do tempo brincando em frente ao espelho, o que foi interpretado como treinamento de várias expressões faciais, muitas vezes senta-se em frente ao espelho e fica se olhando por vários minutos.

Todo o dia ao chegar à sala o aluno se direciona para uma estante de livros localizada em um canto da sala, o aluno pega os livros e senta em uma mesa próxima à estante. A criança não participa do momento da rodinha, fica sentado na mesa, se não está olhando os livros, o aluno fica olhando através da janela.

A maioria das aulas que pude observar foram passados filmes às crianças, os próprios alunos levam para a escola DVDs diversos e a professora passa o filme e não faz nenhum tipo de trabalho em cima deles. André demonstra satisfação ao assisti-los, fica bastante atento, ri bastante, a criança fica mais concentrada que o restante da turma, que ao contrário de André ficam bastante inquietos, o aluno até se irrita com os colegas que o atrapalham de assistir ao filme.

Durante as observações tentava de várias formas me comunicar com o aluno André, ficava com ele o tempo todo. Quando o aluno pegava os livros da estante tentava sinalizar algumas ilustrações, tentava chamar a atenção da criança, mas apenas uma vez consegui sua atenção. Os colegas eram bastantes companheiros, nas primeiras três semanas de observação os alunos ouvintes me perguntavam o que eu fazia, falava que estava falando com o André, mas o tempo todo os alunos me falavam: *“Mas tia! Ele é Surdo!”*, eu sempre falava que sabia, que eu tentava falar com ele através de sinais.

Com o tempo os alunos foram se acostumando com a minha presença, principalmente André, que ficou bastante íntimo a mim. Lembro-me que das várias tentativas de me comunicar com ele apenas uma foi sucedida, ele entendeu o que eu fazia, mostrava um desenho que estava fazendo e fazia o sinal, lembro-me que era uma casa, ele repetia o sinal, e pedia para que eu fizesse maior, demonstrou bastante alegria nesse dia, sorria bastante..

O aluno Alex de baixa visão é bastante ligado ao aluno André, ficava o tempo todo pegando, segurando, agarrando o André, que ficava extremamente irritado, e muitas vezes respondia de forma violenta ao colega. Depois de muita conversa ele parou de irritá-lo, mas fica a maior parte da aula próximo ao colega.

A professora Mariana fazia algumas tentativas de realizar atividades, mas se o aluno se mostrava contra, a professora desistia, então o aluno deitava-se no chão e ali ficava, às vezes pegava um brinquedo e ficava em uma mesa da sala brincando. O aluno não realizava as atividades que os outros alunos realizavam, poucas vezes a professora regente se dirigia às crianças.

A professora havia iniciado um curso básico de Libras assim que recebeu o aluno André em sua sala, quando começou a utilizar alguns sinais que estava aprendendo em sala de

aula, apesar de serem sinalizados em sua maioria erroneamente, o aluno passou a ficar na rodinha. Não há participação do aluno, mas fica na mesma observando.

Quando as crianças iam ao parque de areia, o aluno brincava sozinho na areia, algumas vezes corria o parque todo e jogava areia nos colegas, então a professora Mariana o colocava sentado no banco do seu lado. Entendia essas formas de expressão como tentativa de chamar atenção, de interação com os colegas. Percebi que um sinal bastante utilizado pelas crianças ouvintes com André é o sinal de “não”, toda vez que o aluno interagia com as outras crianças de forma agressiva, todos faziam o sinal de “não”, e esse comportamento foi incentivado pela professora Mariana.

No segundo semestre, não houve muita novidade, a professora Mariana permanece utilizando os sinais na rodinha, mas é no único momento em que os sinais são utilizados, mas agora o restante da turma também passa a sinalizar, mas André não se envolve com seus colegas e não realiza os sinais.

O aluno permanece pegando os livros na estante, quando cansa pega alguns brinquedos e senta em uma mesa com os mesmos, após algum período deita-se no chão e fica. Durante algumas tentativas de tentar removê-lo do chão a criança passa a engatinhar pela sala dando risada, com a persistência em tentar tirá-lo do chão o aluno sai da sala e corre em direção ao pátio da escola. Isso aconteceu durante umas cinco vezes enquanto estava presente na sala. Para ele, minhas tentativas de removê-lo do chão era brincadeira, o aluno adorava me ver correndo atrás dele pelo pátio da escola.

A falta de uma rotina bem estruturada e um planejamento que fosse seguido dificulta bastante o trabalho para a aprendizagem e desenvolvimento, não só de André, mas do restante da turma, o que ocasiona muitas vezes a agitação nas crianças como um todo. André não demonstra ânimo para fazer atividades, não parece gostar de desenhar, nem mesmo brincar com massa de modelar. Uma das poucas atividades em que percebi seu interesse foi nos filmes de desenho animado que a professora passava, mas não havia nenhum trabalho realizado em cima da história.

Uma vez por semana duas professoras iam até à sala de aula para realizar algumas atividades lúdicas e de artes com os alunos. Apenas uma atividade que presenciei o aluno André demonstrou interesse. Era a atividade com argila, num primeiro momento a criança estranhou a textura e a temperatura do material, depois se acostumou, mas logo quis lavar suas mãos, pois a argila as havia deixado bastante sujas.

Importante salientar que nenhum funcionário da escola domina a Libras, apenas a professora Mariana que tinha conhecimento bastante ínfimo quanto à língua de sinais, ainda estava realizando um curso, e demonstrava preocupação com o futuro da criança quando fala: *“Quero só ver quem vai ficar com ele ano que vem! Só eu to fazendo o curso!”*. Passei a entender por meio da fala da professora que a mesma já se julgava capacitada para trabalhar com o aluno.

Em minhas várias tentativas de chamar a atenção de André poucas funcionaram. Uma delas foi quando pegamos um brinquedo de madeira da sala onde cada peça tem uma letra, com a ficha do André e o brinquedo comecei a trabalhar as letras do seu nome por meio da pareiação de iguais. Importante salientar que as fichas dos nomes nessa sala tem a foto das crianças, André identificava sua foto, mas as letras ali que formavam o seu nome podiam ou não ter significado, não havia como saber.

Separei as peças que continham as letras do nome do aluno, ele percebeu a semelhança das letras das peças e das letras contidas nas fichas e passou a colocar a peça em cima da letra correspondente na ficha. Algumas letras eu o ajudei, após fazer isso com todas as letras, eu as tirei de cima da ficha e tentei fazer com que ele repetisse o procedimento, mas o aluno desistiu, não quis fazer a atividade de novo.

Peguei as peças do brinquedo e a ficha e me dirigi à mesa de costume (próxima a estante de livros), André sentou-se na mesa junto comigo, comecei a fazer os sinais de cada letra do nome da criança, e mostrava a letra tanto na ficha quanto na peça de madeira, ele apenas observou sem demonstrar muito interesse, não quis repetir os sinais, então me afastei um pouco, quando olho para a mesa, André fazia o sinal da letra “D”, brincava com a mão que estava na configuração da letra “D” na datilologia¹⁰ em Libras.

Em uma folha de papel A4, escrevi o nome de André em letra de forma bem grande, abaixo de cada letra desenhei a configuração da mão correspondente a cada letra, exceto para a última letra. Tentei fazer com que o aluno repetisse os sinais, ele repetiu então todas as letras do seu nome. Como eu não havia desenhado a configuração da mão da última letra, o aluno fez formato com a mão bem parecido com a letra, após ele fazer isso apontou para a letra correspondente no nome que eu havia escrito na folha e balançou a cabeça me perguntando se era daquela forma, respondi que não e o ensinei como era a configuração correta, ele repetiu o sinal corretamente.

¹⁰ Alfabeto manual.

Não estava capacitada para atender às necessidades do aluno durante o período de estágio, mas também não havia ninguém ali que fosse capacitado o suficiente para atender às suas necessidades. Entende-se que o aluno sentia a necessidade de se comunicar. Em uma atividade simples que realizei o aluno já apresentou interesse, os signos que formam seu nome poderiam não ter nenhum significado para o aluno, mas através de uma atividade de parear os iguais a criança obteve sucesso, além disso, em cima do alfabeto manual André sinalizou seu nome.

Quase todos os dias em que pude estar presente na sala de aula a professora regente passava filmes às crianças sem ter nenhuma atividade direcionada posteriormente. As crianças passavam a maior parte do tempo brincando com massinha de modelar e brinquedos de encaixe, André brincava com o que ele quisesse, não havia direcionamento na maioria das atividades. Não observei nenhuma atividade direcionada no pátio da escola que pudesse envolver a questão da motricidade dos alunos.

Em conversas informais com a mãe do aluno André, ela afirma que entende a língua de sinais como natural para a criança, mas que mesmo assim proporciona ao aluno além do atendimento oferecido pelo CAS (Centro de Apoio ao Surdo), o atendimento com fonoaudiólogo no CEAL-LP (Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni) e ainda a criança é atendida em um consultório particular com outro profissional para trabalhar a oralização. Ao questionar a mãe sobre a submissão da criança a esses dois tipos de línguas completamente distintos, a mesma afirma que tem medo de que quando André crescer, passe a cobrar dela o acesso à língua oral.

Importante salientar que segundo a própria mãe, os responsáveis pela mesma, pai e mãe, estudam a língua de sinais para facilitar a comunicação com a criança em casa, inclusive o irmão mais novo de André já aprendeu alguns sinais, isso facilita bastante a aquisição da língua pela criança. É questionável o fato da criança estar imersa em duas línguas completamente distintas, isso pode causar uma certa confusão na cabeça dessa criança, pois ora é imerso em um ambiente que elege a língua oral como principal meio de comunicação dos surdos, e ora é imerso em um ambiente de filosofia oralista e submetido a tratamento com fonoaudiólogo.

Deve-se acrescentar ainda a influência do antigo professor de LIBRAS dos pais do sujeito dessa pesquisa. O professor é um surdo adulto que além de ter se formado na Universidade de Brasília iniciou mestrado na mesma instituição de ensino, o mesmo é bilíngue, fluente em língua de sinais e no português oralizado e escrito. Esse também é um

dos fatores que pode ter influenciado na escolha da família em imergir a criança nas duas filosofias que são tão antagônicas.

A seguir será feita a discussão dos dados coletados, onde cada categoria de análise será trabalhada e desenvolvida em cima do referencial teórico exposto, categorias essas definidas de acordo com a metodologia e os dados coletados para a construção do presente estudo de caso.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos dados organizados a partir das observações e do referencial teórico exposto no presente trabalho foram estabelecidas sete categorias de análise que serão analisadas isoladamente com maior detalhamento. As categorias estabelecidas são: a) a

inclusão desse aluno nessa escola de educação infantil; b) a filosofia educacional utilizada pela escola e/ou professora; c) os pressupostos e objetivos da educação infantil e o cumprimento dos mesmos para com esse indivíduo; d) a importância da aquisição de linguagem por esta criança; e) a questão familiar; f) dilema quanto à escolha da língua e; g) a entrada no mundo da representação.

a) A inclusão

Quando cheguei à escola onde o aluno André se encontrava matriculado me direcionei até a secretaria para tratar de meu estágio na instituição. A pessoa que me atendeu foi a diretora na escola que viu em mim uma alternativa para tentar incluir a criança de fato. Informei que meu objetivo maior era de observar a criança dentro de sala e suas intervenções com o meio, que faria pequenas participações, mas que essas seriam planejadas com antecedência. Desde o início afirmei que não era capacitada para atender as necessidades do aluno, e que meu papel dentro da escola era como pesquisadora.

Ao questionar a diretora quanto à matrícula do aluno a diretora disse o seguinte:

“Quando a mãe dele (André) chegou aqui para matriculá-lo eu não podia dizer não, fazer o quê? Tive de aceitá-lo. Você pode ajudá-lo! Aqui na escola ninguém sabe a Libras. Como faz?”

Segundo o Conselho Nacional de Educação em sua resolução nº 2/ 2001, as escolas devem matricular todos os alunos, mas cabe a responsabilidade de organização quanto ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais a própria escola. A diretora afirmou que solicitou à Secretaria de Educação do Distrito Federal ao menos uma monitora que dominasse a Libras para auxiliar no trabalho com o aluno, mas sua tentativa não teve sucesso.

A mãe de André afirmou que quando foi solicitado um profissional capacitado para trabalhar junto ao aluno dentro da instituição de ensino, a Secretaria de Educação afirmou que não havia profissionais capacitados suficientes para atender à demanda, portanto, os poucos contratados eram direcionados a escolas que trabalham com a alfabetização, deixando de lado a educação infantil.

A própria LDB afirma que se faz necessário professores do ensino regular capacitados para a integração das crianças com necessidades educacionais, mas percebemos que no caso de André, isso não ocorre, pois a professora havia iniciado um curso básico de Libras quando recebeu a criança, quando o mínimo necessário era um profissional que dominasse de fato a

língua de sinais, e em suas poucas tentativas de sinalização percebia que a educadora não sinalizava corretamente.

Considerando a estatística de que 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, André se encaixa dentro desses 95%, onde e quando essa criança terá contato com a sua língua natural? Como já foi afirmado, é fundamental que toda criança surda tenha contato com um adulto surdo dentro das instituições de ensino, pois assim, ela poderá adquirir sua língua natural, terá contato com a cultura surda, assim, poderá constituir sua identidade.

Quando a criança surda chega à escola sem língua, o trabalho deve ser voltado para aquisição de uma língua, essa língua deve ser a sua natural, a língua de sinais. Esse trabalho acontecia na escola em que André está “incluso”? Não. Como já foi relatado, nenhum membro da equipe da instituição de ensino regular onde a criança está inserida possui o domínio da língua de sinais, portanto, o que havia sido proposto por KARNOPP e QUADROS (2001) sobre a importância de se trabalhar todos os aspectos da língua de sinais na educação infantil para surdos não se cumpre.

Ainda podemos ressaltar que a legislação exige profissionais preparados ao atendimento, adaptação na estrutura da escola, toda a equipe escolar deve ser capacitada para atender às crianças com necessidades educacionais especiais. A fala de QUADROS (2003) confirma que a inclusão é vista muitas vezes por meio de interesses políticos que buscam a homogeneidade. Afirmar ainda que a inclusão calcada nesses interesses traz como consequência o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos. Nesse caso, o oprimido é André, uma criança de apenas quatro anos que ainda não entrou no universo da linguagem, e que sua educação se assemelha ao tipo de “inclusão” citada por QUADROS (2003), a inclusão que busca a homogeneidade, a inclusão que tenta igualar os sujeitos, mas que não oportuniza acesso aos objetivos e pressupostos exigidos pelos níveis de ensino, não se trata na inclusão que leva em consideração as diferenças.

O documento do CONAE 2010 foi para votação no congresso e originará o novo Plano Nacional de Educação (2011-2012), a comunidade surda conseguiu reverter e fazer retornar ao documento todas as onze propostas que haviam sido redigidas. Espera-se que com a aprovação do documento e com o novo PNE possam ser cumpridos os objetivos propostos e assim a inclusão possa ocorrer de fato. Principalmente as propostas que fazem referência à garantia do contato das crianças surdas com professores surdos, e a elaboração de um projeto pedagógico estabelecido com base em um currículo bilíngue, promovendo assim o contato desses indivíduos com a sua língua e cultura.

Pelos dados coletados durante o período de estágio, percebe-se que a educação nessa turma é inadequada para todas as crianças, e é agravada no caso de André, pelo fato do problema com a linguagem.

b) A filosofia educacional utilizada

No decorrer da história da educação de surdos surgiram diversas metodologias de ensino. Foi apresentado aqui por meio de vários autores, pelas bases legais, pelas propostas da CONAE 2010 que o bilinguismo é a forma mais adequada de incluir sujeitos surdos na rede regular de ensino. O bilinguismo que considera a primeira língua do Surdo a língua de sinais de seu país e como segunda língua apenas a modalidade escrita da língua portuguesa.

No estudo feito com André, percebe-se que não há uma metodologia definida, não há uma filosofia educacional evidente, pelo menos dentro da instituição de ensino regular. Segundo a direção da escola e a responsável pela criança, o aluno é atendido em período contrário ao da escola regular, no CAS (Centro de Atendimento ao Surdo), mas de que adianta o atendimento realizado sem a continuidade na escola regular? Local onde ele fica a maior parte do tempo, sem interagir de fato com seus colegas, sem alguém que ele possa se apoiar linguisticamente?

No artigo 22 do Decreto nº 5626 em seu inciso I afirma que a inclusão de crianças surdas deve ser por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Mais uma vez a legislação não condiz com a prática.

Nesse mesmo decreto citado acima, foi regulamentado a formação de professores quanto à educação bilíngue, para professores surdos e ouvintes. CASTRO JÚNIOR (2011) questiona quanto a concursos públicos que possibilitem a entrada de professores surdos na rede pública de ensino, visando à garantia do direito aos surdos a educação bilíngue.

O pesquisador citado acima questiona ainda quanto a essa inclusão, onde a comunicação é centrada na oralidade. Afirma que a inclusão que prevê o acesso ao conteúdo curricular é negada quando se tenta homogeneizar, equalizar o surdo ao ouvinte, e é isso que ocorre quando a inclusão é centrada na oralidade. A insistência em tentar identificar o surdo ao ouvinte como iguais não é possível, pois já foi afirmado aqui que o Surdo possui um grupo diferente quanto a sua língua, sua cultura, sua forma de ver o mundo. Quando o acesso à educação por meio de sua língua natural é negado, é negado também ao surdo seu direito de

construir saberes, identidades e culturas, o Surdo é impossibilitado de sua consolidação linguística.

O curso oferecido à professora regente da sala onde André foi “incluso” foi uma tentativa de impedir que a criança sofresse tudo o que foi exposto no parágrafo anterior, mas a professora além de ainda estar cursando o curso, o mesmo só dispunha de informações sobre a língua de sinais, não dispunha de conteúdos quanto à cultura surda, identidade surda, fatores importantíssimos para a construção identitária do sujeito e para saber lidar com as diferenças e entender a essência do Surdo. A professora Mariana não sabia sinalizar de forma correta, não utilizava dos recursos linguísticos da língua de sinais por completo, por exemplo, o recurso de expressão facial não era utilizado pela professora, ela reproduzia sinais vazios e de forma incorreta na maioria das vezes.

Não se trata de aceitar a língua de sinais, mas de viabilizá-la ao sujeito surdo. Com a aquisição de sua língua natural como primeira língua, o sujeito terá base para adquirir uma segunda língua, a língua de seu país.

c) Pressupostos e objetivos da Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. Iremos considerar o conceito de igualdade não como forma de equalizar as pessoas, mas de fornecer oportunidades de acesso à educação de forma igualitária.

Consideremos o sujeito ouvinte. Sua língua materna é a língua oficial de seu país na modalidade oral, uma criança ouvinte, portanto, tem acesso à educação por meio de sua língua materna, a língua portuguesa na modalidade oral. Pensamos agora um sujeito surdo. Sua língua natural é a língua de sinais, aqui no Brasil, a Libras. Se acreditarmos na proposta de igualdade de acesso e permanência na escola, proposto pela legislação vigente em nosso país, devemos considerar que André deveria ter o acesso à educação na língua de sinais. Mais uma vez temos que considerar que a legislação não anda aliada a prática, essa criança surda tem seu direito violado.

KARNOPP e QUADROS (2001) traçaram três objetivos básicos para a educação infantil para surdos, onde deve ser oportunizado a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da língua de sinais brasileira, propiciado o desenvolvimento da estrutura gramatical da língua de sinais brasileira e o acesso às diferentes funções e usos da

língua de sinais brasileira: informal, formal, poético e narrativas. Isso está sendo possível na escola em que André está “incluso”?

A educação infantil é uma modalidade de ensino que não é obrigatória, será por isso todo o descaso do poder público para com André? A diretoria da escola buscou tentativas para se organizar em prol do aluno, mas suas solicitações foram negadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação nº 1 de 1999 vários princípios devem ser alcançados pela educação infantil, se o aluno não conseguiu até o momento adquirir uma língua estruturada, será possível alcançar os princípios almejados por essa modalidade de ensino? Tais princípios são fundamentais para a formação do indivíduo enquanto cidadão.

d) A aquisição de linguagem

Partimos da premissa de que a linguagem é mediadora do pensamento, e que essa mediação semiótica é de grande importância para a constituição da consciência do indivíduo, como essa mediação ocorre em um sujeito que não possui domínio de uma língua estruturada? Segundo os autores utilizados para a formulação do referencial teórico deste trabalho, a criança surda que não possui domínio de uma língua estruturada utiliza dos “gestos” criados por ela e as pessoas que a cercam para desenvolver sua fala egocêntrica.

André pouco utiliza de gestos caseiros para a comunicação. Percebemos que o aluno utiliza a mão para apontar objetos, quando não entendemos o que ele queria a criança chorava, resmungava, tinha um comportamento negativo. É sabido que sem o desenvolvimento de sua fala egocêntrica, a criança não conseguirá sair do concreto, não desenvolverá a função simbólica e planejadora da linguagem, ou seja, não conseguirá atingir o pensamento verbal. Para que isso ocorra se faz necessário, e com urgência, que essa criança adquira uma língua.

Na antiguidade achava-se que o surdo não era capaz, que havia além do problema auditivo, deficiência intelectual. Hoje sabemos que o atraso na aquisição de uma língua dificulta o surdo a constituir seu pensamento, pois é através da linguagem e da interação com os demais que o sujeito apreende informações do mundo. A linguagem surge inicialmente como função comunicativa, quando o sujeito começa a apreender do mundo informações, a apreender sua cultura e esses são fatores essenciais para o desenvolvimento infantil. A linguagem é justamente a área comprometida no surdo, conclui-se que as consequências da

surdez devem ultrapassar a dificuldade comunicativa e atingir todas as áreas do desenvolvimento infantil.

André possuía quatro anos durante a realização da pesquisa, questionamo-nos então sobre a quantidade de informações que esse sujeito deixou passar, que ele não teve a oportunidade de saber. O atraso na aquisição de linguagem não compromete somente a gama de informações que esse sujeito perdeu, mas as funções planejadoras do pensamento, a aquisição de sua cultura, a formação de sua consciência, tudo isso está sendo deixado para traz.

O atraso na aquisição de linguagem que André possui atinge não só problemas com a comunicação, mas também a questão cognitiva, pois segundo VIGOSTSKI (1989) a aprendizagem precede o desenvolvimento, nós aprendemos por meio das mediações, de nossas relações interpessoais, tudo por meio da mediação semiótica, da mediação de signos, podendo esses serem através de uma língua viso-gestual, língua oral, desenhos, cores, enfim, mas dependemos dessa mediação para aprendermos e com consequência nos desenvolvermos.

Segundo GOLDFELD (2002, p. 58) “O surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem.” A autora afirma ainda que toda cognição passa a ser determinada pela linguagem e como os aspectos socioeconômicos e culturais moldam a linguagem, todos esses fatores influenciam no aspecto cognitivo do indivíduo.

e) A questão familiar

Por meio das conversas que pude ter com a mãe de André percebi que a mesma sempre se demonstrou muito interessada sobre a questão dos surdos, até porque seu filho é surdo. Os pais de André estudam a língua de sinais, num primeiro momento faziam aulas particulares com um professor surdo (utilizarei o nome João para designar tal profissional) e acredito que esse profissional influenciou muitas atitudes dos pais quanto à educação de André.

O professor de Libras dos pais era um surdo profundo que desde cedo foi muito estimulado pelos pais. João tem domínio da língua de sinais, está imerso na comunidade surda, e oraliza muito bem. Trata-se de um profissional bem sucedido, está cursando doutorado na Universidade de Brasília, é um bom exemplo para a família dessa criança,

exemplo de que a surdez não impede e não traz danos cognitivos, a questão da surdez é centrada na linguagem.

André está sendo submetido a tratamento fonoaudiológico com um profissional particular e com um profissional do CEAL-LP como já foi citado, além de frequentar o CAS que tem uma metodologia de ensino bastante diferente do oralismo. A mãe do aluno afirma que tem medo das cobranças que André pode fazer quando crescer, por esse motivo, segundo ela, a criança está trabalhando dentro dessas duas correntes de filosofias educacionais tão distintas e tão opostas.

Acredito que seja reflexo da convivência dos pais com o professor João. Os responsáveis veem no professor um exemplo a ser seguido, e portanto, estimulam seu filho das duas formas, assim o dilema quanto à escolha da língua mais adequada vai se firmando cada vez mais. Não há como saber se André consegue estabelecer diferenças entre oralização e a língua de sinais. Não há como saber se a criança desenvolverá melhor a língua de sinais ou a oralidade, depende de cada sujeito, dos indivíduos que o cercam, das formas com que cada metodologia está sendo aplicada.

f) O dilema quanto à escolha da língua

Como já foi ressaltado na categoria de análise anterior, o dilema quanto à escolha da língua é bastante difícil, principalmente para os pais desse indivíduo, pois quem faz as escolhas são os mesmos, correndo o risco de serem cobrados posteriormente pelos filhos quanto à escolha.

Vigotski (1983) já afirmava que não se pode considerar que exista um método salvador e definitivo para a aquisição da língua. Em um dos métodos é necessário forçar a natureza do indivíduo para que o mesmo fale a língua oral utilizada pela maioria das pessoas da sociedade onde vive, no outro o sujeito adquire a linguagem de forma natural, mas nem todos conhecem a língua de sinais.

Uma das propostas estabelecidas através da CONAE 2010 foi a garantia da oferta de atendimento educacional para crianças surdas de zero a três anos com imersão na língua de sinais, se André tivesse sido submetido a esse atendimento o aluno já poderia ter entrado no universo da linguagem, já com uma língua estruturada e a partir daí poderia fazer, caso o desejo dos pais seja esse, o tratamento com fonoaudiólogo necessário para aquisição da língua oral.

Acredito que para que isso ocorra de fato se faz necessário a criação de uma escola especial para surdos, onde professores surdos e alunos surdos interagissem e consolidassem além da língua a cultura surda.

g) A entrada no mundo da representação

A atividade que foi trabalhada com André e apresentada na metodologia desse trabalho pode representar uma das formas de como o sujeito surdo pode adentrar no mundo da representação simbólica. Uma atividade que tinha como objetivo inicial a pareação dos iguais (letra da ficha e letra do brinquedo) acabou como a representação das letras do nome da criança e o alfabeto manual.

Quando escrevi o nome de André em letra de forma em um papel A4 e abaixo de cada letra o desenho da configuração de mão correspondente a cada letra, exceto a última, o aluno repetiu todos os sinais. Olhando para a última letra do nome a criança me questionou sobre o sinal daquela letra e fez um sinal com a mão semelhante ao da letra e acenou com a cabeça perguntando se era daquela forma

A partir das ações da criança podemos concluir que a mesma compreendeu que cada letra, que já é um signo, possuía um sinal, portanto o aluno entendeu a lógica da representação simbólica. Enquanto a criança sinalizava, eu mostrava a letra correspondente tanto na ficha do nome, quanto no papel A4 onde eu havia escrito seu nome.

As representações simbólicas são de fundamental importância para a construção do pensamento abstrato e conseqüentemente o pensamento verbal. Seria necessário nesse contexto inclusivo um profissional que dominasse a Libras para trabalhar especificamente com essa criança. Posuo conhecimentos mínimos de Libras, portanto as atividades que eu gostaria de ter realizado com a criança não pude desenvolver, e durante um ano inteiro foram poucas as vezes que obtive respostas positivas do aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo de caso nos mostra a situação de uma criança surda na rede regular de ensino, por meio da situação do educando e através das categorias de análises apresentadas no capítulo anterior que serão realizadas algumas considerações deste trabalho.

A inclusão desse aluno nessa escola de educação infantil, mais especificamente na sala de aula em que se encontra é inadequada, isso ocorre não só para André, que tem sua situação agravada pela ausência de língua estruturada, mas também para todos os alunos da sala de aula. A falta de organização da sala quanto à rotina e ao cumprimento de um planejamento bem elaborado afetam o processo de ensino e aprendizagem, além de influenciar a questão comportamental dos alunos, que acabam, com a falta de rotina, demonstrando comportamento inadequado.

Pode-se afirmar que o modelo de escola bilíngue proposto pelas bases legais apresentadas também não é realizado, primeiramente porque na instituição não há nenhum membro da equipe que domine a língua de sinais, tampouco que conheça a cultura surda. Acrescenta-se que a filosofia educacional da escola está calcada no oralismo, pensando na maioria da classe e ignorando as diferenças, no caso, a diferença: André.

A inclusão que prevê o acesso ao conteúdo curricular não acontece. Os três objetivos básicos propostos por KARNOPP e QUADROS (2001) para a educação infantil para surdos, onde deve ser oportunizado a internalização das culturas e identidades surdas através do domínio da língua de sinais brasileira, propiciado o desenvolvimento da estrutura gramatical da língua de sinais brasileira e o acesso às diferentes funções e usos da língua de sinais brasileira não são realizados, portanto os pressupostos e objetivos da educação infantil não estão sendo cumpridos para com esse indivíduo.

Afirma-se que grande parte dos problemas enfrentados por esse indivíduo podem ser sanados quando o mesmo adquirir uma língua estruturada, só assim a criança poderá comunicar-se com outros indivíduos, assimilar conceitos, assimilar a cultura surda.

O dilema enfrentado pela família quanto à escolha da língua é bastante complicado, os pais devem entender o sujeito surdo como integrante de um grupo social distinto que possuem língua própria e cultura própria. A família deve compreender a importância da aquisição de linguagem como mediadora do pensamento, como fator chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo.

Políticas públicas sobre educação de surdos, legislação que rege sobre a importância da língua de sinais, a questão da formação de profissionais capacitados, tudo isso já está

dentro dos conformes segundo as bases legais, falta o cumprimento na prática cotidiana de tudo que é regido em forma de leis, decretos, declarações e afins.

8. PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Entendo minha graduação apenas como o começo de tudo. Demorei a perceber que a pedagogia era em mim muito mais do que eu mesma imaginava, agora com meus alunos percebo que nasci para isso.

Já trabalho na área de educação, mais especificamente na educação infantil, onde possuo uma turma de Jardim II e uma de Maternal II, mas atuo como professora auxiliar, portanto, minha perspectiva mais imediata é a de assumir uma turma como professora regente, sempre respeitando o sujeito e suas significâncias.

Os próximos passos virão com o tempo, onde pretendo fazer uma especialização na área de educação especial e/ou inclusiva e posteriormente iniciar um mestrado na Universidade de Brasília.

Acredito que independente dos caminhos que trilharei, não sairei da área que mais me proporcionou e proporciona prazer e felicidade, que é a educação. Pretendo deixar, por onde eu passar, coisas boas, contribuições relevantes quanto à educação dos diversos sujeitos e suas significações e ser lembrada por elas. A Faculdade de Educação foi o primeiro passo e vai deixar saudades.

Agradeço a todos os profissionais que fazem da Universidade de Brasília um espaço onde a diversidade circula com toda sua significância!

9. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 03 de Maio de 2012.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 05 de Maio de 2012.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de Abril de 2012.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**, de maio de 2012. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; & **FERNANDES DE SOUSA**, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In Tacca, Maria Carmem V. R. (org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. P. 167-179.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos- Ideologias e práticas pedagógica**. Editora Autêntica, 1ª Edição, 2005.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **A educação de surdos no Distrito Federal: perspectivas da política de inclusão**. 2011. 63 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Conferência Nacional de Educação (Conae 2010) – **Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação**, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1/1999**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 3ª edição. Editora Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller 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, 2001, p. 214-230.

LACERDA, Cristina.B.F.de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES. Vol.19 n.46 Campinas: Unicamp, 1998.

QUADROS, Ronice, M. de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

RODRIGUES, Zuleide. F. F. **Histórico da Educação dos Surdos**. Janeiro de 2008. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_2810/artigo_sobre_historico_da_educacao_dos_surdos > Acesso em: 20 de agosto de 2011.

TUNES, Elizabeth. **Por que falamos de inclusão?** *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Vol. 9 n.16 (janeiro a junho 2003). Brasília, DF: UnB.

UNESCO, Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. **Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil**. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância Cadernos Pedagógicos. Brasília, 2005.

VIGOTSKI, Lev. Semiónovitch. **Fundamentos de Defectología**. Moscou: Pedagógica, 1983.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

10. APÊNDICES

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A(o) Sr.(a)

Por meio deste instrumento, solicitamos seu consentimento para que _____ participe desse estudo.

Sou ANA CLÁUDIA NUNES DA SILVA, aluna regularmente matriculada no curso de pedagogia da Universidade de Brasília, Matrícula nº 09/89207. Minha orientadora é a Prof.^a Dr.^a Cristina M. Madeira Coelho. Estou iniciando o período de pesquisa do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Meu tema de estudo é **O processo de inclusão de uma criança surda sem linguagem na educação infantil em uma escola pública do Distrito Federal.**

Além de ser pré-requisito para minha formação, consideramos que este estudo possa fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A participação no estudo é voluntária, asseguro-lhe que os participantes desse trabalho não serão identificados e que a divulgação do trabalho ficará restrita aos contextos acadêmicos.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelos telefones: (61) 9997-4541 ou no endereço eletrônico: anaclans@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradecemos antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Ana Cláudia Nunes da Silva e Prof^ª Dr^ª Cristina M. Madeira Coelho

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____