

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO: DIVERSIDADE, DIFERENÇA E
DESIGUALDADE SOCIAL

O DIREITO À LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO SOBRE
A POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
CRIANÇAS SURDAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA
2017

ANNE CAROLINE E SILVA GOYOS NASCIMENTO

**O DIREITO À LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO SOBRE
A POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
CRIANÇAS SURDAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes.

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Nascimento, Anne Caroline e Silva Goyos

O Direito à Libras como Língua Materna: um Estudo sobre a Política Educacional de Educação Infantil para Crianças Surdas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. / Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento. – Curitiba, 2017.

225 f.

Orientadora: Profª Drª Sueli Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Políticas Educacionais – Educação Infantil – Libras. 2. Política Linguística. 3. Educação Bilingue para Surdos. I. Título.

CDD 371.912



CERTIDÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de Anne Caroline E Silva Goyos Nascimento, intitulada "O DIREITO À LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS SURDAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA" foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros: Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Fernandes, Prof.^a Dr.^a Wilma Favorito, Prof.^a Dr.^a Lucimar Rosa Dias, os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Sueli de Fátima Fernandes		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Wilma Favorito		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Lucimar Rosa Dias		APROVADA

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Programa, os resultados acima referidos, obtidos pela interessada nomeada, resultam na Aprovação da mesma como MESTRA EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 23 de junho de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

Dedico esta dissertação à tia Cida, *in memoriam*,
professora inesquecível, obrigada pelas conversas.
Para você o texto que também ajudou a construir.

AGRADECIMENTOS

“Se você vier, pro que der e vier comigo.”

Geraldo Azevedo

O sentimento que reconhece o papel de pessoas queridas em minha vida – gratidão. O caminho trilhado para que o momento da apresentação da dissertação chegasse começou há muito tempo e agradeço a todos vocês que vieram comigo, sem condições, “pro que der e vier”.

Primeiramente sou grata aos meus maiores amores, minha família. Meus pais, Odilon e Regina, ouro de mina, das Minas Gerais. Vocês foram e são a minha base sólida de retidão, princípios e fé, colo que acolhe, Papai e Mama para todas as horas.

Meus filhos, Guilherme e Pedro, razões do meu existir, obrigada pela compreensão quando estive ausente, estudando, escrevendo, indo às aulas. O apoio e reconhecimento de vocês é o bem maior.

Ricardo, meu marido, companheiro da vida. Obrigada por estar ao meu lado, entender e valorizar esse sonho que era fazer o mestrado, estaremos juntos para sempre, para tudo, você sabe disso, eu também sei.

Minha irmã Marcela, mesmo longe, sempre perto, pois está do lado de dentro. Sua torcida, palavras de incentivo foram determinantes para que um Dia Branco se tornasse tão especial.

Eu sem meus amigos não sou nada. Por isso gratidão àqueles do início da caminhada, que o Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto uniu – Doraci, Neusa, Andréa, Marcia, Waldirene, Lucia, Juliana, Klabyr. Vocês são minhas referências na vida acadêmica. Agradecimento especial a você Klabyr, que se tornou um irmão, presença constante, que me deu a honra da leitura comprometida desse texto.

Às minhas amigas que sempre foram minha família do coração – Eli, Valéria, Vanessa, Carla e Lorena. Vocês são parte de mim. Eli, minha comadre e cunhada, uma segunda mãe para meus filhos, Valéria, instrumento de Deus para mim, parceira querida, Vanessa, me incentivando

e me colocando no eixo, Carla, a certeza da torcida sincera, Lorena, a delicadeza do afeto e do conhecimento. Obrigada por não terem desistido de mim neste período.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação e que tão bem me fizeram, foi um privilégio estar com vocês – Carol, Karin, Rojanira, Marcus, Val, Gioconda, Marina. Meu agradecimento especial a Deus por ter me presenteado com a amizade das queridas Bárbara, Tirzá e Soeli, amigas que fizeram desse percurso um encontro, em que uma foi mão amiga da outra, nos cuidamos, nos respeitamos, nos fortalecemos. O mundo é um lugar melhor por vocês existirem, continuaremos juntas para sempre.

Às professoras do Centro de Reeducação Visual e à equipe diretiva do Centro Regional de Atendimento Integrado ao Deficiente, com quem dividi minhas angústias, alegrias nesse período, obrigada pela confiança, carinho, respeito, companheirismo e compreensão que tiveram comigo. A jornada foi mais leve por tê-los comigo.

À Universidade Federal do Paraná, minha segunda casa, onde retornei após vinte anos. Gratidão sempre, estar entre suas paredes me faz bem. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, das Linhas de Políticas Educacionais e de Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social meu mais sincero reconhecimento por tanta generosidade na partilha do conhecimento: Taís, Mineiro, Paulo Vinícius, Laura, Valéria, Lucimar. Tomasevski diz que a educação significativa depende do que ela chamou de “4 As”, preciso destacar que meu aprendizado teve muito mais significado graças às maravilhosas professoras “3 As” – Ana Lorena, Andréa e Adriana. Vocês inspiram a luta por uma educação justa e de qualidade para todos. Aliás, Ana Lorena, amiga querida de longa data, que como professora só fez aumentar meu bem querer, sem você não teria os dados tão necessários para pesquisa.

Agradecer à minha orientadora Sueli Fernandes é uma tarefa singular, pois é fácil e difícil ao mesmo tempo. Fácil, pois é de uma força, coragem, inspiração e sabedoria reconhecidas por todos aqueles que lutam pela educação bilíngue de surdos. Difícil expressar tamanha gratidão por ser ao mesmo tempo referência teórica e abraço amigo, exigência acadêmica e conversa que conforta, exemplo de militância e companheira do bom

combate. Sou muito grata pela dialogia, paciência e incentivo. Estar com você fez toda a diferença.

À Comunidade Surda que me conquistou desde o primeiro dia, lá em 2001, vocês mudaram e definiram o rumo da minha vida, obrigada por me permitirem ser aliada de causa tão nobre – a educação bilíngue para surdos.

Às professoras da banca, Wilma e Lucimar, que com seu conhecimento e generosidade conduziram meu olhar para o texto, permitindo novas reflexões e aprendizado.

Às professoras das instituições que me atenderam e colaboraram imensamente para a realização desse trabalho.

*Es hora de mirar de frente la realidad,
No para lamentar el tempo perdido,
sino para emprender la tarea de modificarla definitivamente.
Es hora de mirar de frente a realidad,
porque es imprescindible analizar y discutir nuevos elementos
que están incidiendo de manera perversa em
el futuro de la educación de los sordos...[...]
Es la hora de la verdade.
Carlos Sánchez*

RESUMO

A educação de surdos é resultado de lutas políticas e relações de poder que constroem narrativas sobre alteridade, modos de ser e formas de humanização na sociedade. No contexto da política educacional em curso há a presença de dois paradigmas que discutem a educação de surdos, no Brasil: um hegemônico, orientado pela perspectiva da educação especial inclusiva, do governo federal, e, outro, que defende modelos bilíngues/multiculturais em escolas bilíngues, defendido pelo Movimento Surdo. Assim nossa problemática de pesquisa coloca em discussão se a educação bilíngue é um pressuposto da política educacional na etapa da educação infantil em Curitiba, delimitando como objeto a política linguística e o direito à Libras como língua materna da criança surda na educação infantil. O objetivo geral é analisar as concepções de sujeito surdo, infância e educação subjacentes às políticas educacionais no cenário municipal e sua efetividade em relação ao direito à Libras como língua materna no contexto da educação infantil. O campo epistemológico em que a pesquisa se insere é dos Estudos Surdos, que anuncia uma concepção socioantropológica sobre os surdos, identificando-os como parte de um grupo minoritário a partir de representações linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade. A abordagem metodológica de caráter qualitativo envolveu três etapas: pesquisa bibliográfica e documental; consulta a microdados do Censo Escolar/MEC/INEP sobre matrículas de crianças surdas na educação infantil, em Curitiba e entrevista semiestruturada com diretoras de escolas/instituições especializadas na área da surdez. Dos resultados encontrados, confirma-se hipótese inicial da hegemonia do modelo clínico-terapêutico na política educacional para a infância surda, em que a deficiência auditiva e sua reabilitação ocupa a centralidade da prática pedagógica. Os dados sobre matrículas entre os anos de 2007 e 2016 reafirmam as diretrizes nacionais de matrícula preferencial na rede regular de ensino com apoio no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, realizada, predominantemente, por meio de convênios com instituições filantrópicas, reiterando a desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento público da educação de surdos. Nos documentos oficiais consultados e nas instituições especializadas pesquisadas, a Libras é invisibilizada, utilizada como recurso de apoio no processo de reabilitação oral e é negada como língua materna na educação infantil como pressuposto à humanização das crianças surdas.

Palavras-chave: Política Linguística. Educação bilíngue para surdos. Educação Infantil. Libras. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The deaf education is the result of political struggles and power relations that builds narratives forms of humanization in society. In the context of the current education policies, there are two paradigms that discuss the education of the deaf in Brazil: a hegemonic one, guided by the perspective of inclusive special education, of the federal government, and the other that advocates bilingual / multicultural models in Bilinguals schools, defended by the Deaf Movement. Therefore, our research raises the question of whether bilingual education is a presupposition of educational policies in the stage of early childhood education in Curitiba, delimiting as its object the language and the right to Sign Language as the mother tongue of deaf children in early childhood education. The general objective is to analyze the conceptions of the deaf subject, childhood and education that underlie the educational policies in the district scenario and their effectiveness in relation to the right to use Sign Language as a mother tongue in the context of the early childhood education. The epistemological field in which the research is inserted is from Deaf Studies, which announces a socio-anthropological conception about the deaf, identifying them as part of a minority group based on linguistic, cultural, community and identity representations. The methodological approach of qualitative character involved three stages: bibliographical and documentary; research on micro data from the School Census / MEC / INEP on enrollment of deaf children in early childhood education in Curitiba and semi-structured interviews with school principals / institutions specialized on deafness. From the results found, it confirms the initial hypothesis of the hegemony of the clinical-therapeutic model on the educational policies for deaf children, in which hearing impairment and its rehabilitation occupy the core of pedagogical practice. The enrollment data between the years 2007 and 2016 reaffirm the national preference in the regular education network with support of the Specialized Educational Assistance (AEE) after school; during specials predominantly, through agreements with philanthropic institutions, reiterating the lack of responsibility of the State in relation to the public financing of education for the deaf. In the official documents consulted and in the specialized institutions investigated, Sign Language is unseen, used as a resource of support in the process of oral rehabilitation and is denied as mother tongue in the early education as presupposition to the humanization of the deaf children.

Keywords: Linguistic Policy. Bilingual education for the deaf people. Early education. Libras. Educational policies.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DOS LÓCUS DE MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 0-6 ANOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NO ANO DE 2007.....	134
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM 2007.....	135
GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM 2013.....	143
GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM 2015.....	149
GRÁFICO 5: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM 2016.....	155
GRÁFICO 6: COMPARAÇÃO DO LÓCUS DE MATRÍCULA ENTRE 2007,2013, 2015 E 2016.....	157
GRÁFICO 7: COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2007, 2013, 2015 E 2016 QUANTO AO LÓCUS DA MATRÍCULA EM ESPAÇOS EXCLUSIVOS PARA CRIANÇAS SURDAS.....	160
GRÁFICO 8: COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2007, 2013, 2015 E 2016 QUANTO À MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	161
GRÁFICO 9: COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS DE 2007, 2013, 2015 E 2016 QUANTO O MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA DAS CRIANÇAS MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA.....	163

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TEMA EM DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS DISPONÍVEIS NO BANCO DE DADOS DO BDTD, SCIELO E PERIÓDICOS CAPES SEGUNDO OS DESCRITORES ESTABELECIDOS. .37	
QUADRO 2: CATEGORIAS DE LÍNGUAS PASSÍVEIS DE INCLUSÃO NO INVENTÁRIO NACIONAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA. 68	
QUADRO 3: ESTRATÉGIAS APRESENTADAS NA CONFERÊNCIA FINAL PARA APROVAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....102	
QUADRO 4: SÍNTESE SOBRE O LEVANTAMENTO DA LITERATURA.187	

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO SURDA DE 0 A 4 ANOS, COMPARADA À POPULAÇÃO GERAL, NO BRASIL, PARANÁ E CURITIBA.	109
TABELA 2: TABELA A SER PREENCHIDA PELA SME E SEED SOBRE OS DADOS OFICIAIS DE MATRÍCULAS DAS CRIANÇAS COM SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA ENTRE 0 E 5 ANOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS E INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.	111
TABELA 3: DADOS OFICIAIS DE MATRÍCULAS DAS CRIANÇAS COM SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA, ENTRE 0 E 5 ANOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS E INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.	112
TABELA 4: LÓCUS DA MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 0-6 ANOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NO ANO DE 2007.	125
TABELA 5: DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS MATRÍCULAS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NO ANO DE 2007.	136
TABELA 6: MATRÍCULA POR MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA NO ANO DE 2007 EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM CURITIBA.	137
TABELA 7: LÓCUS DA MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 0-6 ANOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NO ANO DE 2013.	142
TABELA 8: DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS MATRÍCULAS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NO ANO DE 2013.	145
TABELA 9: MATRÍCULA POR MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA NO ANO DE 2013 EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM CURITIBA.	145
TABELA 10: TIPO DE RECURSO DE ACESSIBILIDADE SOLICITADO PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NO ANO DE 2013.	146
TABELA 11: LÓCUS DA MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 0-6 ANOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NO ANO DE 2015.	148
TABELA 12: DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS MATRÍCULAS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NO ANO DE 2015.	151

TABELA 13: MATRÍCULA POR MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA NO ANO DE 2015 EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM CURITIBA.	152
TABELA 14: LÓCUS DA MATRÍCULA DE CRIANÇAS DE 0-6 ANOS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NO ANO DE 2016.....	154
TABELA 15: DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DAS MATRÍCULAS NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NO ANO DE 2015.....	156
TABELA 16: MATRÍCULA POR MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA NO ANO DE 2016 EM ESCOLAS LOCALIZADAS EM CURITIBA.	156

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA PÓS POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BRASIL, 2008).	138
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CAPES – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS – Centros de Apoio à Educação de Surdos
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CGE – Campanha Nacional pela Educação
- CMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DA – Deficiência auditiva
- EMIB/LS-LPe – Escola Municipal Integral Bilíngue Libras/Português escrito
- Feneida – Federação Nacional de Educação e Integração
- Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1 – primeira língua
- L2 – segunda língua
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NRE – Núcleo Regional de Educação
- NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos

ONU – Organização das Nações Unidas

PANDES - Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo

PM – Prefeitura Municipal

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PERAE - Programa de escolaridade regular com atendimento especializado

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

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

SEED – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
2 POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA: INTERFACES PARA UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	36
2.1 Educação de surdos e educação especial: uma hegemonia a ser desconstruída.....	53
2.2 Educação de surdos: um campo de disputa entre a política educacional e a política linguística	67
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A INFÂNCIA SURDA	84
3.1 A educação da criança surda no discurso oficial	85
3.1.1 <i>As Diretrizes Curriculares</i>	85
3.1.2 <i>Os Cadernos Pedagógicos</i>	94
3.1.3 <i>O Plano Municipal de Educação</i>	99
3.2 A oferta educacional para crianças surdas em Curitiba	106
3.3. Quando o silenciamento do dado é um dado a ser analisado	110
4 A LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA PARA CRIANÇAS SURDAS É UM DIREITO?.....	120
4.1 Qual o espaço de escolarização das crianças surdas de 0-5 anos de idade em Curitiba	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICE	187
ANEXO.....	217

INTRODUÇÃO

O paradigma de uma educação para todos, a partir de 1990, vem ocupando a agenda política de organizações governamentais e não governamentais no cenário educacional internacional. Desde então, em destaque, no debate que se iniciava, estão presentes temas ligados à educação para minorias étnicas e linguísticas, gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, pessoas com deficiências, entre outros coletivos.

Apesar de as manifestações mais concretas terem ocorrido na década de 1990, tais temáticas já eram postas em discussão no começo da segunda metade do século XX, em países em que a diversidade cultural - surgida a partir de movimentos étnicos de grupo culturalmente dominados - era vista como um problema para a construção da identidade nacional. A insurgência dos movimentos resultou em uma corrente teórica denominada multiculturalismo, caracterizada por movimentações de grupos sociais diversos, inspirados em um sentimento comum que rompe com o fluxo das chamadas alta cultura para a baixa cultura¹, contestando aqueles que se contrapõem, historicamente, às possibilidades de uma cultura norteadora por oportunidades democráticas, baseada na educação de livre acesso.

Uma vez que a especificidade da diferença e a diversidade cultural assumiram a centralidade das preocupações, o multiculturalismo foi se delineando como movimento político. Dessa forma, conforme Silva (1999), o sujeito é dependente de sua história, da linguagem, do discurso e do processo de subjetivação.

Para McLaren (1997), o multiculturalismo crítico se aproxima de uma ideia de transformação e emancipação das relações sociais, culturais e

¹A alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

institucionais, nas quais os significados são gerados. Tal conceito, além de reconhecer que as identidades são plurais, busca compreender de que forma a sociedade, através de seus mecanismos específicos de produção de desigualdade, atua na criação, manutenção e segregação das diferenças (McLAREN, 2000).

O multiculturalismo se configurou como conceito a partir das contribuições dos Estudos Culturais. Veiga-Neto (2000) ousa afirmar que os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimento e de militância. Até então, os estudos sobre as minorias eram marginalizados na educação. Destaca-se, nesse cenário, a importância dos movimentos sociais organizados que impulsionaram, por exemplo, os movimentos negros e o feminismo, e também estimularam os Estudos Culturais a produzir significados que antes circulavam apenas em espaços minoritários, entre seus pares e aliados dos movimentos, não extrapolando espaços por onde circulam outros discursos.

Os Estudos Culturais trazem como questão central desfazer os binarismos² tão fortemente arraigados nas epistemologias tradicionais, exigindo, dessa forma, a necessidade de abandonar a posição de espectador frente ao extermínio praticado às diversas culturas, caracterizando-se como um movimento das margens contra o centro, ou seja, de resistência dos grupos marginalizados à imposição dos grupos dominantes (COSTA, 2000).

O estabelecimento do campo epistemológico dos Estudos Culturais está relacionado com a fundação, em 1964, do Centro para Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, no Reino Unido. Autores como Raymond Williams (1921-1988), Edward Thompson (1924-1993), Richard Hoggart (1918-2014) e Stuart Hall (1923-2014), são referidos como basilares desse campo. Considera-se que os Estudos Culturais foram capazes de elaborar um método interdisciplinar de análise, colocando em discussão questões como raça, etnia, alta e baixa arte e cultura de massa, educação e pedagogia, cultura, diáspora e identidade.

²Binarismos, tais como: normal/anormal, branco/negro, heterossexual/homossexual, surdo/ouvinte.

Os Estudos Culturais têm proporcionado um entendimento diferente, mais amplo, complexo e plurifacetado sobre a educação e os sujeitos que nela estão envolvidos. Costa et al. (2003) indicam que os Estudos Culturais em educação propõem uma forma de abordagem do campo pedagógico que amplia e dá complexidade às discussões em que cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

Sobre a cultura, os estudos originais de Raymond Willians foram essenciais para o campo, pois ele aponta uma nova definição social da cultura, em que ela é entendida como a descrição de um modo de vida particular. Viés considerado fundamental para os estudos do culturalismo, pois relaciona cultura a um modo de vida, como expressão de significados e valores implícitos ou explícitos de um modo particular de vida (ZORZI, 2012).

Os estudos originais de Willians foram essenciais ao apontar uma nova definição social de cultura, isto é, a cultura passa a ser postulada como a descrição de um modo de vida particular.

Sendo assim, a cultura tem papel de destaque na vida humana e um dos autores do campo dos Estudos Culturais que problematiza a esfera cultural como uma luta pela significação é Stuart Hall (2006). Hall parte da premissa de que a cultura assume a centralidade na sociedade, não é uma estrutura fixa, que molda, mas ninguém consegue compreender a si sem analisar os elementos culturais que o perpassam. Neste sentido, centralidade não significa que a cultura é um centro irradiador da verdade única e última, ela se mantém paralela aos aspectos sociais, políticos e econômicos, não estando nem em destaque, nem abaixo, mas englobando todos os elementos. Significa assim que a centralidade borra fronteiras, corrói hierarquias.

Os Estudos Culturais possibilitam novas leituras de mundo, bem como novas perspectivas para discussão da educação de surdos. Nesse campo epistemológico, emergem os Estudos Surdos compreendidos como o campo de estudos que tem subsidiado academicamente a sistematização conceitual e investigativa na área sobre ações educativas e proposições linguísticas, definindo uma aproximação muito particular ao conhecimento e aos discursos

sobre a surdez. Essa nova configuração teórica, conforme Skliar (2000) traz o seu escopo demarcado por concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade. A discussão se amplia, pois essa nova perspectiva de análise permite aos pesquisadores dos Estudos Surdos problematizarem as diferenças que caracterizam os sujeitos como parte de um grupo minoritário com especificidades linguísticas e culturais, conseqüentemente, a possibilidade de estudo dos efeitos dessa segmentação. E, de acordo com Perlin e Strobel (2009), esse suporte teórico permite ainda ao sujeito surdo ocupar novas posições culturais.

É nesse contexto de ruptura de paradigma que está ancorada esta pesquisa. Estabelecemos, portanto, uma discussão acerca da educação de surdos como resultado de lutas políticas e de relações de poder que constroem narrativas sobre alteridade, modos de ser, formas de humanização na sociedade. Para garantir a cientificidade desse desafio, buscamos construir um texto em dialogia com os intelectuais e lideranças surdas que vem propondo novos modos de narrar e compreender a experiência cultural dos surdos.

Gladis Perlin (2003), primeira pesquisadora surda brasileira a conquistar o título de doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003, afirmar que, para os Estudos Culturais, a cultura contribui para horizontalizar fontes tradicionais de poder. A autora, ao se debruçar sobre o estudo das identidades surdas, numa perspectiva chamada de hibridização, considera que toda cultura tem elementos de outras culturas:

A posição enunciativa dos estudos culturais enuncia uma série de discursos cujas estratégias remetem à representação do outro. Produz sistemas representativos de significação. E envolvem distintas formas de subjetividade social. Esses conceitos teóricos permitem descrever os sujeitos culturais pós-modernos, sua diferença e os processos pelos quais tramita essa diferença (PERLIN, 2003, p. 36).

Dessa forma, os Estudos Surdos ajudam os teóricos a indagar questões que foram sempre silenciadas, como as representações hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas. Os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que, em geral, não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. O sujeito, nessa perspectiva, é percebido para além da deficiência, para além da questão

linguística, ou como coloca Skliar (1998), um sujeito de experiência visual, com identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida. Diferença e não deficiência.

Bigogno (2013) ressalva que a categoria identidade passa a ser usada pelos Estudos Surdos do mesmo modo com que os movimentos sociais usaram o feminismo e o movimento negro, pois percebeu-se alguma semelhança relativa à prática de preconceito, dificuldade de acesso e segregação. Assim, a diferença para os surdos tomou cunho político e passou de fato a ser vista como diferença e não como anormalidade ou falta de audição simplesmente.

Na perspectiva pós-estruturalista, Hall (2006) esclarece que a identidade tardia, típica da pós-modernidade, é plural, o que vai ao encontro do que os pesquisadores surdos têm definido: as identidades surdas estão em constante transformação, não são fixas, estão em construção e em movimento, o que possibilita aos cidadãos surdos problematizar (ou assumir) outras questões identitárias não exclusivas do universo surdo, tais como: étnica, racial, gênero, sexualidade, religião, entre tantas outras comuns a todos os seres humanos.

A identidade é algo mutável nas sociedades complexas e a identidade surda é híbrida, de transição, incompleta, flutuante, a depender do nível de pertencimento e envolvimento com a Comunidade Surda e com o Movimento Surdo (PERLIN, 2005). O Movimento Surdo pode ser entendido como o movimento social e político organizado pelos surdos no Brasil que lutam pela garantia e efetivação de direitos, especialmente aqueles relacionados à igualdade de condições de acesso à educação de qualidade, que respeite a especificidade linguística destes sujeitos, uma vez que a linguagem é condição humana básica para o pleno desenvolvimento (JUNG, 2011). Apesar da pluralidade dos grupos étnicos, religiosos, de gênero que compõem o movimento surdo nacional e mundial, utilizaremos a expressão Movimento Surdo no singular, indicando como pauta de coesão do movimento a luta pelo direito a Libras na comunicação e no ensino.

A identidade surda surge a partir do encontro de surdos em tempos e espaços distintos onde foi se efetivando a transmissão coletiva de concepções,

comportamentos e da própria língua de sinais. Nesta perspectiva, a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam: “é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). Desta forma, a identidade surda não é consequência causal do não ouvir, mas do contexto político, cultural e histórico em que o sujeito interage e que lhe possibilita novas representações, significações e categorias sociais.

Ainda sobre a questão identitária, Lins e Nascimento (2015) postulam que as pesquisas que se direcionam para cultura³ e identidades surdas são aquelas que compreendem a surdez como forma de estar no mundo, a partir de experiências culturais e da afirmação de diversas identidades surdas que vem se constituindo num processo de construção de significados.

Para o Movimento Surdo, as diferenças linguístico-culturais dos sujeitos surdos precisam ser reconhecidas e respeitadas (FENEIS, 2011) em atenção ao que defendem os surdos em suas narrativas de identidade. Neste trabalho, entendemos sujeitos surdos como aqueles que compreendem e interagem com o mundo por meio de suas experiências visuais, devido à perda auditiva e que manifestam sua cultura principalmente pela Libras⁴ (BRASIL, 2005). Cabe aqui a contribuição precisa de Lopes quando se propõe a olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural, “[...] não nego a falta de audição do corpo, porém, desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si [...] de se verem e quererem ser vistos como sujeitos Surdos e não sujeitos com surdez” (LOPES, 2007, p.9).

Pesquisadores surdos como o britânico Paddy Ladd (2013) e a brasileira Gladis Perlin (2003) destacam que o “Ser Surdo” é um processo de reconhecer-se e afirmar-se surdo. É fazer parte de uma comunidade que se

³Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p.24).

⁴ Língua Brasileira de Sinais.

reconhece como minoria linguística e que luta por seus direitos de cidadania, como o uso da língua de sinais e pelo reconhecimento da cultura surda. Aliás, é a língua de sinais o maior fator de identificação desse grupo, que busca ressignificar e positivar a experiência surda como uma forma possível de estar no mundo, em resistência às práticas discursivas colonizadoras ouvintes.

Para Lodi e Almeida (2010), a Comunidade Surda⁵ brasileira vem se organizando, a partir dos anos 1990, em busca do reconhecimento, valorização e uso da Libras nos diferentes espaços sociais e nos processos constitutivos dos surdos como sujeitos bilíngues-biculturais. Pois, historicamente este processo foi narrado e direcionado pelos ouvintes, as conquistas aconteceram através de muita luta, isto é, estratégia de sobrevivência dos surdos em relação a sua cultura, sua língua (PERLIN, 2004). A partir de 2000, instaurou-se legislação que reconhece a situação linguística minoritária dos surdos e surgiram pesquisas acadêmicas que tomam a educação de surdos como temática. Segundo as mesmas autoras, nesse período, os surdos passaram a frequentar os espaços acadêmicos, o que, conseqüentemente, viabilizou representatividade surda também nesta esfera social.

Essa perspectiva orienta os estudos acadêmicos na contemporaneidade, visto que a língua de sinais foi reconhecida como fator de humanidade para os surdos apenas no início da década de 1960. Momento em que o linguista William Stokoe (1965), ao focar as características sociais e culturais dos surdos, objetiva atribuir de fato o *status* de língua as línguas de sinais.

Estas palavras iniciais têm efeito de contextualização da delimitação temática deste estudo que busca explicitar relações entre políticas educacionais e políticas linguísticas ao debater a questão da inclusão de crianças e de jovens surdos na escola, pois, conforme corroboram a compreensão de Fernandes e Moreira (2014) ainda é incipiente o debate da

⁵Comunidade Surda é definida como uma comunidade de experiências, um agrupamento organizado de todas aquelas pessoas (ou uma parte delas) que tem uma diferença específica relacionada com a formação da identidade social e sua integração se dá por meio dessa diferença (BEHARES, apud FERNANDES, 2007).

política linguística⁶ para surdos no contexto da educação inclusiva. Tentaremos ampliar, neste estudo, as reflexões de autores que consideram que:

O foco a ser perseguido pelo Estado deveria promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação inclusiva para surdos, sobretudo na rede municipal, responsável pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (FERNANDES E MOREIRA, 2014, p. 15).

O direito à língua de sinais não pode ser naturalizado no campo das políticas educacionais, já que a compreensão da fala como sinônimo de linguagem, para uma integração à sociedade, foi/é um paradigma dominante no cenário mundial, no último século, apesar de a grande evolução das pesquisas linguísticas rumarem em sentido diferente.

Determinar a língua que falarão os surdos e por meio da qual serão educados extrapola o território pedagógico da mera definição de uma filosofia educacional ou metodologia de ensino, como usualmente tem sido tratado o Oralismo nos livros de história. Esse encaminhamento é uma decisão política que define o direito à humanização, à comunicação e à socialização dos surdos, por isso, entendemos que deve contemplar o debate no campo das políticas linguísticas (FERNANDES e MOREIRA, 2014), que, de acordo com Calvet (2007), é justamente o campo de decisões sobre as relações entre as sociedades e as línguas.

O tom do debate da política pública contemporânea no que se refere à educação de crianças e estudantes surdos está pautado em uma proposta de educação bilíngue, tal qual se coloca no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), entendida como a oferta de educação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua, para os estudantes surdos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2005, 2009).

Este avanço no sentido do reconhecimento político da diferença cultural dos surdos tem demandado do Estado condições concretas para a implementação de políticas educacionais, que, neste caso, poderiam ser interpretadas como políticas linguísticas, já que contemplam o direito à

⁶ Para Calvet (2007), a política linguística é um campo de decisões sobre as relações entre as sociedades e as línguas.

educação destes sujeitos em Libras, desde a Educação Infantil. Isso significa garantir que as crianças surdas tenham direito a uma língua, instituída nacionalmente, com caráter oficial, assegurando suas particularidades identitárias e respeitando os aspectos culturais. Língua materna aqui será abordada como a primeira língua que uma criança aprende, inicialmente no contato com a família e depois com os demais membros da comunidade em que vive (SPINASSÉ, 2006).

Apesar de a Libras ter sido oficializada em território nacional, o efetivo acesso a ela, nos mais variados espaços de convivência surda, ainda é uma reivindicação constante do Movimento Surdo organizado, pois, essa efetivação, como é facilmente observável, está longe de ser consolidada como direito, por inúmeras variáveis.

Cavalcanti (1999) descreve a existência de um mito de monolingüismo no Brasil, extremamente eficaz para apagar as minorias formadas por comunidades falantes de línguas desprestigiadas, dentre as quais estão as: comunidades indígenas, comunidades imigrantes, comunidades de descendentes de imigrantes em região de fronteira com países hispano-falantes, comunidades de surdos, comunidades quilombolas descendentes de africanos escravizados e comunidades religiosas de matrizes africanas.

Aliás, uma das características da realidade brasileira é a diversidade linguística e cultural que não pressupõe relações tranquilas, posto que se estabelecem a partir de enfrentamentos sociais, políticos, éticos e ideológicos (RODRIGUES; BEER, 2016). Nas palavras de Rodrigues (2014, p. 45), “[...] com tal diversidade, emergem diferentes políticas de padronização, de normatização, acompanhadas pela manutenção, pela resistência e, também, pela defesa e afirmação das diferenças”.

De acordo com Calvet (2007), o campo das políticas linguísticas é um território de enfrentamento político e de tensionamento das relações de poder. E, a depender da forma como se lida com a realidade linguística e cultural brasileira, em que os encaminhamentos possam ser homogeneizantes ou não, positivados em determinações legais, estes interferem na realidade linguística

da nação e trazem consequências para os grupos que possuem línguas não valorizadas e pouco prestigiadas (RODRIGUES; BEER, 2016).

Os processos complexos que envolvem a política e o planejamento linguístico⁷ deveriam ser democráticos, buscando incorporar as demandas sociais dos diversos grupos que compõem a sociedade, principalmente os grupos diretamente impactados, como é o caso da Comunidade Surda. Um exemplo dessa luta, negociação e incorporação de demandas da Comunidade Surda pelo Estado é o reconhecimento da situação de bilinguismo dos surdos, no Brasil, pela Lei 10.436/2002 (doravante Lei de Libras), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, e o Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta e aponta diretrizes para muitas pautas de luta do Movimento Surdo⁸. Embora a conquista pelo reconhecimento da Língua de sinais Brasileira tenha sido uma conquista importante, entendemos que a língua é uma prática social, é a interação do indivíduo com o mundo.

Lodi (2013) afirma que o Decreto marca o reconhecimento pelos governos dos direitos linguísticos desta Comunidade, contribuindo para o deslocamento da educação de surdos para além da educação especial, e ainda para que a Libras assuma centralidade na educação bilíngue de surdos, bem como na formação linguística e cultural de nosso país (RODRIGUES, 2014).

A partir desse reconhecimento político nos anos 2000, promove-se uma ruptura e problematização da obrigatória inclusão da educação de surdos no território político e discursivo da educação especial, destacando a necessidade de uma nova epistemologia da surdez em que a diferença surda seja apreendida a partir do campo da língua e da cultura (FERNANDES, 2003), aproximando os surdos de outros grupos políticos minoritários, a exemplo dos negros, das mulheres ou dos povos indígenas.

Esta ruptura ressignifica o surdo como sujeito com identidade nacional de minoria linguística e cultural e que demanda, por essas características,

⁷Trataremos da definição e diferenciação desses conceitos, posteriormente.

⁸ Destaca-se que após muita luta, pois o Comitê Pró-Oficialização da Libras atuava desde 1995, organizado por surdos no Rio de Janeiro.

políticas educacionais específicas baseadas em políticas linguísticas para grupos de línguas de pouco prestígio. Assim, parte significativa dos surdos que compõe o Movimento Surdo passa a se identificar como pertencentes a esta minoria linguística e cultural.

Nessa perspectiva, Soares sustenta seu argumento de que, a partir do momento que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece os direitos culturais como direitos fundamentais, bem como prevê o dever de atuação democrática na proteção e promoção dos bens culturais, direciona o Estado à obrigatoriedade de implementar ações e políticas públicas relacionadas ao direito cultural e à diversidade linguística.

[...] No campo do direito, a linguagem é entendida como forma de expressão estreitamente ligada à liberdade e à essência da vida humana, é um bem cultural viabilizador de direitos humanos. [...] a utilização da língua é exercício dos direitos culturais linguísticos, contrapartida dos direitos de liberdade de expressão e comunicação (SOARES, 2008, p.84).

A partir desse cenário, consideramos importante afirmar a pertinência do recorte de nosso objeto de pesquisa – a política linguística que estabelece o direito à Libras como língua materna da criança surda na educação infantil no escopo das investigações que têm a educação de estudantes surdos como temática. Embora os estudos sobre a Libras, a educação bilíngue e a educação de surdos estejam estabelecidas nessa perspectiva, o debate acerca do direito à Libras como língua materna, sob o ponto de vista da política educacional para a educação infantil de crianças surdas, é um tema pouco explorado, que por isso, carece de aprofundamento investigativo, o que aponta para a relevância que estas contribuições possam trazer para os Estudos Surdos.

Vale destacar que já existem produções que tematizam a criança surda na educação infantil, entretanto é necessário maior acúmulo com relação às investigações que realizem intersecções entre a educação infantil, a infância surda e as políticas linguísticas com centralidade da Libras como língua materna.

No texto constitucional, ainda, em seu artigo 6º, o Brasil reconhece a educação como um dos direitos fundamentais de natureza social, sendo dever do Estado garanti-lo a todos os brasileiros.

Pereira (2016) destaca que as Constituições brasileiras que antecederam a de 1988 não mencionavam a educação infantil como direito de todas as crianças brasileiras de até 6 (seis) anos, isto foi resultado da conquista de movimentos sociais e da consolidação da educação infantil devido ao cenário fértil de pesquisas para o campo (ROSEMBERG, 1989; 1999). Atualmente a educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996).

Há de se atentar para a complexidade sobre a oferta de educação infantil para crianças até três anos. Há uma forte tendência à interpretação de que o direito à educação infantil pode ser plenamente exigível somente na pré-escola, pois a educação obrigatória se dá a partir de quatro anos. Duarte (2007) pondera que mesmo sendo o direito à educação infantil garantido constitucionalmente e regulamentado por legislações, ainda assim normatizado como direito objetivo, o direito à creche, enquanto direito público subjetivo, pode ter diferentes compreensões jurídicas. É justamente esta interpretação, de que a educação infantil possa ser plenamente exigível somente na pré-escola, que pode influenciar os gestores públicos municipais, os responsáveis diretos pela execução das políticas educacionais para a educação infantil, a entender que a oferta dessa etapa para crianças até três anos não seja prioridade para os gestores mediante a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro a cinco anos na pré-escola.

Porém, movimentos sociais pelo direito à educação infantil como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) defendem a educação infantil para crianças de 0 a 3 anos como um direito. Pois este direito está contemplado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como dever dos municípios, com ajuda dos Estados, para a garantia de creches para todas as crianças. Mas, escolas para todas as crianças não significa necessariamente a mesma escola para todas, pois todas as crianças não são as mesmas crianças.

Há especificidades que precisam ser reconhecidas e atendidas para que o espaço escolar seja realmente educativo. Quando falamos em uma educação inclusiva que respeita a diversidade e a diferença, estamos pedindo uma educação escolar que considere as diversas culturas, etnias, línguas dos diferentes povos que constituem uma nação. O documento organizado pela Campanha Global pela Educação também destaca que “garantir políticas de educação mais inclusivas, que garantam o direito de todas as crianças à educação, implica oferecer educação aos grupos minoritários em sua própria língua” (CGE, 2013, p. 5)⁹. A garantia de educação na língua materna no Brasil já acontece, por exemplo, com os povos indígenas desde a Constituição Federal de 1988, em que está assegurado o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (BRASIL/MEC, 2007).

Alinhada na mesma perspectiva, está a demanda por educação bilíngue para crianças surdas – que possuem identidade e língua diferenciadas das demais crianças ouvintes. O que se tenciona é o direito a educação de crianças surdas em sua língua materna, Libras.

Martins et al. (2015) problematizam a proposta bilíngue para crianças surdas na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo, concluindo que há necessidade de criar uma política linguística que favoreça e garanta a Libras como língua de instrução e interação nas salas de aulas, com profissionais qualificados, priorizando interlocutores surdos para a troca linguística e interação direta.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil precisam considerar as particularidades e diferenças entre as crianças e seus grupos de origem,

⁹ A CGE nasceu no interior de um movimento maior que é a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Este criado em 1990 com o objetivo de somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais (<http://campanha.org.br/>).

oferecendo oportunidades para que todas elas tenham as mesmas condições de cuidado e educação. As crianças apropriam-se dos significados construídos histórica e culturalmente e, muitas vezes, em suas vivências, estas construções determinam lugares desiguais para diferentes grupos linguísticos, sociais, étnico-raciais, de gênero. Por isso, cabe às instituições de educação infantil combater situações e atitudes de preconceito, respeitando as singularidades de todos os sujeitos envolvidos (BRASIL, 2015).

Consideramos, nesta pesquisa, as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais, sujeitos ativos nos seus modos de vida e em seus processos de socialização (SARMENTO e GOUVEIA, 2008). Esta compreensão está calcada em uma abordagem sociológica, recente em nossa história, que a concebe como um sujeito humano de pouca idade e a infância como uma construção histórica e cultural (GONÇALVES, 2016).

Sarmiento (2005) defende que a criança é um ator social pleno e que as condições sociais em que vivem são o principal fator de diversidade desse grupo geracional, a infância. Crianças são de classes sociais, etnias, raças, gêneros, territórios diversos e estes diferentes condicionantes estruturais diferenciam profundamente as crianças. E um lugar privilegiado, em nosso tempo, para se viver a infância, deve ser os espaços de educação infantil, onde ela possa reconhecer-se como sujeito histórico e cultural, capaz de participar de seu próprio processo formativo.

A partir desses pressupostos teóricos que anunciam uma concepção socioantropológica dos sujeitos surdos, de infância como a fase mais importante para a definição da identidade histórico-cultural da criança e das relações entre política linguística e educacional na educação de surdos, nossa problemática de pesquisa coloca em discussão se a educação bilíngue é um pressuposto da política educacional na etapa da educação infantil em Curitiba, a partir dos seguintes questionamentos: Como está representada a criança surda e suas diferenças nos discursos e documentos oficiais que veiculam diretrizes político-pedagógicas para a educação infantil no município de Curitiba? Que discursos sobre a Libras circulam no Plano Municipal, nos Cadernos Pedagógicos e nas Diretrizes para Educação Infantil do município? A

Libras está contemplada como língua materna na infância da criança surda na política de educação infantil municipal de Curitiba? Quais as concepções e tendências de políticas educacionais estão presentes nas Diretrizes Municipais, no Plano Municipal e Cadernos Pedagógicos para as crianças surdas?

As respostas a essas questões constituem argumentos fundamentais para sustentar nossa tese de que a Libras, como língua materna na educação infantil, é um pressuposto à humanização das crianças surdas, decorrendo a efetivação de políticas linguísticas para garantir esse direito nesta etapa da educação básica.

Postulada essa problemática, traçamos como objetivo geral analisar as concepções de sujeito surdo, infância e educação subjacentes às políticas educacionais no cenário municipal e sua efetividade em relação ao direito à Libras como língua materna no contexto da educação infantil.

Como objetivos específicos, nos propomos: (a) sistematizar contribuições acerca do debate das políticas linguísticas de educação bilíngue para surdos no contexto da política nacional de educação inclusiva; (b) mapear e analisar a oferta educacional para a população de crianças surdas na faixa etária de 0 a 5 anos no município de Curitiba.

A hipótese inicial que norteia este estudo parte do pressuposto da hegemonia do modelo clínico-terapêutico na oferta do atendimento à infância surda em Curitiba, secundarizando o direito à Libras como língua materna desses sujeitos. Também consideramos como relevante a hipótese da oferta do atendimento educacional especializado em Curitiba ser predominantemente realizado por meio de convênios com instituições filantrópicas, em detrimento da oferta pública, haja vista a manutenção da lógica histórica da desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento dessa modalidade de ensino (BOROWSKY, 2013).

Optamos por uma abordagem qualitativa e, como procedimentos metodológicos, elegemos a pesquisa documental como ferramenta central para coleta de dados e análise das concepções de sujeito surdo e educação subjacentes às políticas educacionais e linguísticas nas normativas que direcionam a política de educação infantil para crianças surdas ofertada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, à luz dos pressupostos teóricos do

campo epistemológico dos Estudos Surdos em Educação. Sobre o processo da pesquisa documental cabe apontar que:

Afastando-se da ideia de que um documento independentemente relata a realidade social, ou que a sua produção é ainda outro método pelo qual as pessoas constroem a ordem social, agora utilizamos os nossos próprios entendimentos culturais para “engajar-nos” com “significados” que estão embutidos no próprio documento. Então, os pesquisadores não se desculparam por ser parte do mundo social que estudam, mas pelo contrário, utilizam este fato. (MAY, 2004, p. 213).

E é deste lugar que pretendemos partir para analisar os documentos disponíveis, incluindo dados diretos da administração federal, estadual e municipal (relatórios e legislação), dados sobre matrículas do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e Cultura (MEC), relatórios da Conferência Nacional de Educação (CONAE) /Plano Nacional de Educação (PNE) /Fóruns Municipais, textos de base que marcaram o Movimento Surdo no período delimitado entre 2001 e 2016 (FENEIS, 2010, 2011, 2012), notas taquigráficas, entrevistas e caderno de campo da pesquisadora, quando foi delegada da Conferência do Plano Municipal de Educação, em 2015.

O recorte temporal de análise dos documentos se inicia em 2001 porque ele marca a publicação do texto das Diretrizes para Educação Especial (BRASIL, 2001c), que normatizou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96. Em decorrência, as Diretrizes estadual e municipal sobre a Educação Especial (2006) serão estudadas para identificar concepções e proposições que norteiam desdobramentos nas políticas e práticas no contexto local, para implementação da política educacional e linguística em contextos bilíngues para surdos.

Entendemos que seria apropriado compreender os encaminhamentos para proposição e execução da política a partir de entrevistas com as gestoras responsáveis pelas escolas de surdos e instituição especializada na área da surdez, a partir de roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE 3). A entrevista atua de forma complementar à análise das fontes, ao trazer informações e percepções produzidas pelos gestores, acerca das políticas em foco.

Para buscar dar respostas não necessariamente conclusivas às questões levantadas, esta dissertação está estruturada da seguinte forma: o **capítulo introdutório** apresenta a contextualização do tema no campo epistemológico dos Estudos Surdos em Educação, elegendo categorias básicas para a discussão, como sujeito surdo, Movimento Surdo, Cultura Surda, entre outras, e justificando sua pertinência à Linha de Pesquisa Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. A definição do problema, objetivos, hipóteses e caminhos teórico-metodológicos percorridos para a realização da pesquisa estão também anunciados nessa seção.

O capítulo dois, intitulado **“Políticas educacionais e políticas linguísticas: interfaces para uma análise da educação bilíngue para surdos no contexto da política de educação inclusiva”** coloca em evidência a discussão sobre os aspectos históricos da educação de surdos e apontamentos sobre as interfaces possíveis entre a política educacional e a política linguística na oferta de educação bilíngue para surdos no contexto da inclusão. Procuramos chamar a atenção para o direito à educação e o papel do Estado, detalhando como se constituíram os marcos legais e políticos que construíram o direito à educação bilíngue para surdos, com referência às políticas linguísticas que se estabeleceram neste campo.

No capítulo três, **“A educação infantil no município de Curitiba e seus desdobramentos para a infância surda”** apresentamos um panorama da educação infantil no município de Curitiba, através da pesquisa documental em textos oficiais publicizados pela Secretaria Municipal de Educação, como as Diretrizes Municipais, Plano Municipal e Cadernos Pedagógicos. Nestes textos, analisaremos as concepções de sujeito e de educação de surdos subjacentes, as concepções de língua e língua de sinais (se houver) abordadas. Assim, fundamentamos a análise de possíveis contribuições às interfaces entre políticas linguísticas/políticas educacionais na efetivação da educação bilíngue para surdos na rede municipal de Curitiba.

No capítulo quatro, **“A Libras como língua materna para crianças surdas é um direito?”**, nos dedicaremos a responder a questão se a Libras está contemplada como língua materna na infância da criança surda na política

de educação infantil municipal de Curitiba pela apresentação dos procedimentos metodológicos que nos permitiram fazer inferências dos dados levantados de matrículas de crianças surdas na Educação Infantil, em Curitiba, além das concepções presentes nos fragmentos de entrevistas realizadas com gestoras de escolas e instituições especializadas na área da surdez. Por fim, teceremos as considerações finais elencando as reflexões que esta pesquisa viabilizou.

Pretendemos que esta dissertação possa contribuir para a análise sobre as políticas de educação bilíngue de crianças surdas no contexto das políticas educacionais municipais.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA: INTERFACES PARA UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No contexto nacional brasileiro, a educação bilíngue para surdos tem figurado como tema relevante nas produções do conhecimento acadêmico mais recente. Para esta pesquisa, portanto, realizamos um levantamento dos trabalhos, além de significativos, que estabelecessem uma interlocução direta com o objeto que tematiza nossa investigação. Para isso, realizamos a revisão da literatura nas bases de pesquisa que compreendem teses, dissertações e artigos publicados entre 2002 e 2016, período que registra quatorze anos da aprovação da Lei de Libras e a implementação das diretrizes recorrentes de sua oficialização, no campo educacional, no período de dez anos, a partir da publicação do Decreto 5626/2005¹⁰.

Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas as seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao realizarmos a revisão de literatura, observamos que temas como “educação infantil”, “surdez/surdos” e “Libras” estavam presentes de forma significativa em estudos específicos por áreas de interesses muito diversas e com uma produção significativa. Com o objetivo de realmente encontrar trabalhos em que a interlocução pudesse contribuir com nosso objeto, procuramos combinar descritores. A primeira tentativa que agrupou três palavras-chave “educação infantil/Políticas linguísticas/surdez” não obteve resultados em nenhuma das bases pesquisadas.

Dessa forma buscamos parear palavras que pudessem delimitar trabalhos que melhor se aproximassem da apreensão de nosso objeto de

¹⁰Art. 30 do Decreto nº 5626/2005: Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

estudo, para isso foram por nós definidos dessa maneira: “Educação infantil e surdos/surdez”, “Educação infantil e Libras”, “Políticas educacionais e surdos/surdez”, “Políticas educacionais e Libras”, “políticas linguísticas e surdos/surdez”, “políticas linguísticas e Libras”. Fez-se primeiramente um levantamento geral de cada grupo pesquisado, a partir da leitura do título, das palavras-chave e resumos. A tabela a seguir é uma síntese dos resultados encontrados:

Quadro 1: Revisão de literatura sobre o tema em dissertações, teses e artigos disponíveis no banco de dados do BDTD, SCIELO e periódicos CAPES segundo os descritores estabelecidos.

Descritores	BDBTD		SCIELO		PERIÓDICOS CAPES	
	GERAL	COM INTERLOCUÇÃO	GERAL	COM INTERLOCUÇÃO	GERAL	COM INTERLOCUÇÃO
Educação infantil e surdez/surdos	21	6	3	1	4	3
Educação infantil e Libras	13	6*	2	1*	4	3*
Políticas educacionais e surdez/surdos	21	2	-	-	2	-
Políticas educacionais e Libras	11	1	-	-	1	-
Políticas linguísticas e surdez/surdos	10	3	3	2	4	2
Políticas linguísticas e Libras	8	1	2	2*	1	-

*O trabalho se repetiu no descritor anterior.

Fonte: organização da autora a partir da revisão de literatura (2016).

Percebemos que os trabalhos circulam principalmente nas áreas de Educação, Educação Especial, Educação de Surdos, Letras, Linguística, Psicologia, Fonoaudiologia e Saúde. Os temas dominantes nas teses e dissertações variam de acordo com a complexidade que atualmente compõe a educação de surdos e reflete a discussão filosófica subjacente ao campo investigado que sobrepõe modelos clínico-terapêuticos e socioantropológicos na apreensão do objeto.

A depender da trajetória dos pesquisadores e das áreas de pesquisa das diferentes instituições de ensino, conseguimos verificar, inspiradas em Lins e Nascimento (2015), que as temáticas estão assim representadas, sem considerar preponderância de uma sobre a outra:

- Leitura e escrita em Libras e Língua portuguesa: em que o foco encontra-se na aprendizagem da Língua portuguesa como segunda língua, bem como aspectos envolvidos na escrita da segunda língua pelos estudantes surdos;
- Educação bilíngue: os trabalhos discutem a política educacional para surdos vigente, enfatizando os espaços em que esta educação pode se dar – escolas/classes bilíngues para surdos ou escolas inclusivas;
- Cultura e identidade surda: são pesquisas que compreendem a surdez como forma de estar no mundo, considerando as experiências culturais e da afirmação de diversas identidades surdas que vem se constituindo num processo de construção de significados;
- Tecnologias digitais: os pesquisadores dessa temática veem essas ferramentas de comunicação como novos espaços interativos para surdos;
- Práticas de ensino: reúnem trabalhos sobre metodologias de ensino, práticas pedagógicas e experiências em sala de aula envolvendo diferentes disciplinas como Física, Química, Matemática, Inglês e Filosofia;
- O papel do tradutor intérprete de língua de sinais e aspectos envolvidos no processo de tradução e interpretação: envolvem discussões que abrangem desde aspectos técnicos da interpretação, modelos de tradução, formação acadêmica, diálogos entre as duas línguas em questão, especificidades sobre o intérprete educacional;
- Inclusão: nesses estudos destaca-se a proposta defendida pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) na qual consta que o estudante surdo deve estar matriculado no ensino comum e, no contraturno, frequentar o atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado;

- Saúde: relacionam-se trabalhos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, odontologia e da medicina, abordando aspectos particulares a cada uma e, marcadamente, com um enfoque clínico-terapêutico;
- Estudo da Libras: são pesquisas que incorporam tanto aspectos gramaticais da língua, quanto da aquisição da mesma por pessoas surdas;
- Famílias: estudos que a relação entre as famílias compostas por pais ouvintes e filhos surdos é o assunto mais abordado;
- Disciplina de Libras no ensino superior: tema bastante comum, possivelmente devido à obrigatoriedade da disciplina nas licenciaturas, nos cursos de pedagogia e fonoaudiologia. Os professores surdos, os currículos e a efetivação da disciplina de libras são os temas centrais dessas produções;
- Implante coclear: mais frequente nos trabalhos dos cursos da saúde em que se dimensiona o papel desse dispositivo na vida das crianças surdas.

Organizando o levantamento da literatura a partir dos descritores¹¹, nos propomos a analisar o material encontrado a partir da temática comum, data e local da publicação das obras. Quando nos utilizamos dos descritores “educação infantil/surdez ou surdos e educação infantil/Libras” verificamos que dos dez trabalhos encontrados com interlocução, cinco apresentavam pontos em comum que confluíam: a necessidade do ambiente linguístico em que a Libras fosse a língua de circulação e instrução para as crianças que frequentassem a educação infantil, a vivência com pares crianças e adultos que se comunicassem em Libras, o espaço da escola bilíngue para surdos era visto como potencializador para o desenvolvimento linguístico cultural e identitário das crianças surdas.

Iniciando pelo trabalho mais recente, temos o artigo de Martins et al., (2015), que problematiza a necessidade de políticas que efetivem a proposta bilíngue para crianças surdas na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo. E também sugere: a ampliação

¹¹ A síntese sobre o levantamento da literatura também está disponível no Quadro 4 que se encontra em anexo.

das escolas polos, que Libras seja a língua de instrução da escola, a presença de professores e colegas surdos. Na dissertação de Fülber, defendida em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a pesquisadora, a partir do método da cartografia, acompanhou as experiências de duas turmas de educação infantil: uma em escola de surdos e outra em escola regular. O trabalho levou a autora a concluir sobre a necessidade de a criança surda participar integralmente da experiência escolar. O que, ainda segundo a autora, aconteceu na escola de surdos, capacitando a potencialização da infância da criança e a vivência de sua identidade surda, em detrimento da escola regular em que as vivências com a língua de sinais e outros artefatos da cultura surda estão circunscritos em momentos determinados ao atendimento educacional especializado.

A dissertação de Terra (2011), apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, descreve o processo de constituição das identidades surdas, em uma escola de surdos, a partir da observação de uma turma de educação infantil em que a professora também é surda. A autora conclui que a relação de aprendizagem com a professora, e a interação com os pares surdos da turma e toda comunidade escolar, que no caso domina a Libras, são fundamentais para o processo de construção das identidades das crianças surdas.

Em dissertação defendida na Universidade de São Paulo, Campos (2009) analisou os aspectos envolvidos no processo de construção da língua de sinais de uma criança surda de três anos, filha de pais ouvintes, em um espaço escolar bilíngue para surdos. A pesquisadora constatou que a interlocução com outro surdo possibilitaria o pleno desenvolvimento linguístico, social e cultural dessa criança surda como alguém que pertenceria a uma comunidade de iguais na sua diferença, mas que compartilham a mesma língua e experiência visual de estar no mundo.

Por fim, Lorensi e Casarin, em artigo publicado em 2007, analisam a escola de surdos como um território de agenciamento cultural através da observação de três crianças surdas, filhas de pais ouvintes, na educação infantil da escola. Verificaram que a escola constituiu-se no ambiente favorável

e necessário para o desenvolvimento linguístico e cognitivo para as crianças surdas, por ser um espaço capaz de desenvolver a cultura e construção de identidades surdas.

Continuando com os mesmos descritores, foi possível agrupar outros cinco trabalhos em que o objeto comum a eles é o processo de inclusão de crianças surdas na educação infantil em escolas regulares. Considerando os diferentes aspectos, o denominador comum entre estas cinco pesquisas é a falta de conhecimento de Libras pelos profissionais envolvidos no processo educacional de crianças surdas na educação infantil e, conseqüentemente, a necessidade da Libras circulando nos ambientes escolares de escolas regulares, seja pela presença de professores bilíngües ou surdos que tenham a Libras como língua de comunicação. A demanda por profissionais que se comuniquem em Libras com as crianças surdas é proclamada em nome de seu pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário da criança.

Como exemplares de trabalhos que pesquisaram o processo de inclusão, temos dois artigos publicados por Silvestre e Lourenço (2013,2014) com a mesma temática: a interação entre crianças surdas, seus pares ouvintes e a professora ouvinte na educação infantil. Os autores destacaram que as mediações proporcionadas em Libras pela professora favoreceram as ações entre os dois grupos de crianças, seja pelos gestos, língua de sinais ou demonstrações. Rabelo (2014), em tese defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, analisou como ocorreu a inclusão de dois bebês surdos, com um ano de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI. Nesses estudos, as análises apontaram para a falta do conhecimento da Libras por parte de muitos profissionais da instituição o que levava à utilização de outros recursos de comunicação como os gestos. A presença de crianças surdas em um ambiente escolar inclusivo torna-se, nesse sentido, um desafio e demanda que os profissionais envolvidos no processo educacional de crianças surdas tenham conhecimento da Libras, objetivando favorecer o desenvolvimento pleno da identidade da criança.

Já a dissertação de Cortês (2012), também apresentada na Universidade Federal do Espírito Santo, teve como objetivo analisar as

condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras em um CMEI. As análises indicaram que as condições ainda constituem um desafio para as crianças surdas que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras. Restrição causada por diferentes fatores, como a falta de conhecimento da Libras por adultos que interagem com as crianças surdas, poucos profissionais bilíngues para atender as crianças surdas nos diversos espaços escolares, momentos específicos para comunicação em Libras no atendimento educacional especializado. As condições elencadas pela autora a levam a indicar a necessidade de profissionais surdos para atuar diretamente com crianças surdas na educação infantil, o que contribuiria para a constituição de suas identidades, aprendizado e desenvolvimento.

Santos (2011) apresentou sua contribuição através da dissertação defendida na Universidade Federal da Bahia, na qual buscou refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários de Libras nas escolas regulares municipais da cidade de Salvador. O perfil de aluno encontrado foi do grupo de sujeitos que usam da oralidade para se comunicar, sendo que as crianças surdas usuárias da língua de sinais estavam nas escolas de surdos. A partir das análises realizadas, o autor concluiu que a pouca frequência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares não se deve, apenas, ao despreparo das escolas, mas, principalmente, à inexistência de uma política educacional voltada a essa população.

O rastreamento realizado nas publicações anteriormente elencadas reforça a nossa defesa da escola bilíngue para a educação de crianças surdas na educação infantil. Apesar de os descritores “educação infantil/surdez e educação infantil/Libras” demonstrarem a existência de duas modalidades de trabalho: escolas bilíngues e escolas inclusivas, ainda assim, tais pesquisas concluem evidenciando a necessidade da Libras na centralidade do processo educativo.

Quando alteramos os descritores para “políticas educacionais/surdez e/ou surdos”, encontramos apenas duas pesquisas em que o objeto estudado trouxe interlocução com nosso trabalho. Souza (2015) defendeu sua

dissertação na Universidade Federal do Amazonas cujo objetivo foi analisar o projeto político-pedagógico de duas escolas regulares municipais a fim de verificar a consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação bilíngue de surdos. O autor apontou considerações de que a inclusão educacional não é a garantia da matrícula, mas reorganizar a escola para atender às reais necessidades básicas do ensino que permita ao discente surdo ter acesso aos conteúdos escolares, e que ele sinta vontade de permanecer e continuar na escola para assim construir sua identidade cultural e uma formação cidadã.

A dissertação de Cunha Júnior (2013), apresentada na Universidade Nove de Julho, embora encontrada com o mesmo descritor utilizado para localizar o trabalho de Souza (2015), anteriormente mencionado, tem uma característica completamente diferente, pois o autor se propôs a analisar o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), como Intelectual Orgânico no embate das políticas educacionais para Surdos. O trabalho se realizou por meio da análise de fontes documentais, considerando o período a partir de 1987 até os da época da publicação da pesquisa.

Nenhuma das duas pesquisas trouxe contribuições direcionadas à criação de políticas educacionais voltadas para a educação infantil de crianças surdas, permanecendo na análise mais ampla de aspectos que compõem a política educacional como a importância do Movimento Surdo organizado na luta por uma educação bilíngue para pessoas surdas; na forte política educacional de inclusão pautada pela educação especial, em detrimento da política linguística e na carência de profissionais com conhecimento de Libras para atuarem junto às crianças surdas.

Considerando trabalhos que versam sobre “políticas educacionais e Libras”, encontramos onze publicações, porém, apenas a tese de Porto (2014), defendida na Universidade Federal da Paraíba, se propôs a investigar o processo de implantação de uma escola bilíngue para surdos em Sumé, no cariri paraibano, tendo o modelo bilíngue de educação de surdos como uma possibilidade de política contra a hegemonia do modelo de educação inclusiva.

No contexto pesquisado, a autora constatou que a abordagem bilíngue, desenvolvida numa escola bilíngue, permitiu aos surdos, realmente, participar de seu processo de educação escolar, contribuindo fortemente com o movimento de afirmação do surdo como integrante de uma comunidade linguística.

Na sequência, a busca através do descritor “políticas linguísticas/surdos e ou surdez” agregou uma quantidade significativa de trabalhos que permitiam uma interlocução com nosso objeto de pesquisa – o direito à Libras como língua materna para crianças surdas na educação infantil. Os sete trabalhos podem ser divididos em três grupos de interesses distintos. No primeiro grupo a discussão é sobre políticas linguísticas monolíngues em um país plurilíngue como o Brasil. O artigo de Preuss e Álvares (2014) debate as políticas linguísticas vigentes no Brasil, refletindo sobre o *status* que as línguas portuguesa, indígenas, estrangeiras, de sinais e de imigração apresentam nos documentos oficiais, bem como as atitudes legais em relação ao bilinguismo em comunidades de imigrantes, indígenas, surdos e quilombolas. As autoras constataram que os dados apontam para políticas linguísticas fundamentalmente monolíngues e que a essência plurilíngue do país ainda não foi reconhecida, nem o seu caráter pluricultural.

Um segundo grupo, constituído de duas pesquisas, versou sobre a implementação da política linguística/educacional para a educação de surdos em Santa Catarina. A dissertação de Paterno (2007), apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, procurou mostrar de que forma a rede estadual de Santa Catarina se organizou para ofertar a educação de surdos. A rede previa turmas em Libras para as séries iniciais do ensino fundamental e a atuação de um intérprete de Libras/português para as séries finais e para o ensino médio. O português seria ensinado como segunda língua na modalidade escrita. Havia, dessa forma, a coexistência de duas línguas no mesmo espaço, e isto estabelecia uma zona de conflito. Para analisar esta zona de conflito entre a Libras e o português dentro da escola, foram observadas as atitudes linguísticas dos professores e funcionários dentro do espaço escolar como também o status linguístico da Libras. Os resultados obtidos apontaram para o fato de que os professores ainda tinham informações

equivocadas sobre os surdos e a Libras, o que poderia comprometer o processo de ensino e aprendizado. Também foi verificado que, aparentemente, o *status* de língua para a Libras estava, progressivamente, sendo considerado, porém, a Língua portuguesa ainda se apresentava como uma língua de maior prestígio.

O artigo de Quadros (2006), trouxe a mesma temática, procurando demonstrar a estrutura da política pública para a educação de surdos do estado de Santa Catarina e, conseqüentemente, as proposições, as decisões e os rumos que a implementação dessa política causaria. O autor verificou que a proposta catarinense depende de questões de ordem política e econômica, bem como dos profissionais envolvidos que estão em formação.

No último grupo de trabalhos, localizados através do descritor “políticas linguísticas/surdos e ou surdez”, a temática comum a quatro pesquisas indicava sobre a necessidade de implementação da política linguística bilíngue na educação de pessoas surdas. Rodrigues e Beer (2016) propuseram uma reflexão sobre o campo dos direitos humanos e dos direitos humanos linguísticos em relação à educação de surdos. Para os autores, há uma centralidade na questão linguística para os surdos, já que todos os direitos humanos estão atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.

A tese de Piconi (2015), defendida na Universidade Estadual de Londrina, procurou analisar de que maneira a linguagem e o poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Nader (2011) apresentou em sua dissertação uma reflexão sobre a relação entre surdez, linguagem e cognição. A questão norteadora foi o efeito da aquisição tardia da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. A pesquisadora concluiu que a aquisição tardia da língua de sinais torna restritas não só as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, mas também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos (dentre eles, os escolares) veiculados pela língua formal (oral ou de sinais), fundamentais para

o desenvolvimento cognitivo. Alertando então para a necessidade de políticas linguísticas que possibilitem aos surdos o contato e a aquisição de uma língua o mais cedo possível.

Fernandes e Moreira (2009) abordam as implicações do bilinguismo para surdos no processo educacional e os desdobramentos das políticas linguísticas inclusivas propostas a partir do final da década de 1990. As autoras apontaram algumas diretrizes e desafios para o acesso e permanência de estudantes surdos no processo educacional escolar e propõem uma reflexão sobre os programas de educação bilíngue para estudantes surdos.

Podemos perceber que os trabalhos desse último grupo têm como preocupação a discussão e ou efetivação da proposta bilíngue para a educação de surdos em um contexto de políticas linguísticas e não mais de políticas educacionais ancoradas em uma perspectiva de educação especial. Trata-se, portanto, de uma abordagem que também dialoga diretamente com nossa pesquisa.

Através do descritor “Política Linguística/Libras”, encontramos a dissertação de Santana (2009), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que buscou investigar as implicações da restrição de linguagem na formação humana, apontando para a necessidade da criação de políticas linguísticas para os surdos a partir da primeira infância, como forma de assegurar a efetiva participação social dos surdos nos diversos espaços culturais: família, comunidade e escola. Por mais que o descritor tenha se modificado, há uma afinidade entre a pesquisa de Santana e os demais trabalhos pertencentes ao descritor anterior.

Em que pese a relevância das investigações já realizadas e o enorme potencial de contribuição teórico-metodológica para a discussão dos dados que irão compor o material empírico desta pesquisa, nenhum dos estudos realizados estabelece a discussão que fazemos ao promover intersecções temáticas entre a educação infantil, a infância surda e as políticas linguísticas que assegurem o direito à Libras como língua materna, apontando a pertinência e relevância da inserção de nosso trabalho na área dos estudos

surdos e as possibilidades de interlocução com a produção já existente sobre a temática delimitada.

Existem hoje diferentes sentidos de educação bilíngue para surdos e seu processo de inclusão a partir do que está posto na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas diretrizes do Decreto nº 5.626/2005. Essas diferenças existentes expressam princípios político-ideológicos distintos (LODI, 2013).

O documento da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva busca instituir sistemas educacionais em que igualdade e diferença são tomadas como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade. Sendo assim, propõem ações educacionais que objetivam superar a lógica da exclusão do público-alvo da educação especial (pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) no ambiente escolar e na sociedade de um modo geral. Para efetivação desse propósito, o texto legal faz a defesa da matrícula para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, no sistema regular de ensino, organizado para garantir as condições de acesso, permanência e efetiva aprendizagem de maneira igualitária a todos. Pois se o surdo está contemplado no discurso do público alvo da educação especial, ele faz parte da diversidade que compõe o humano, a sua diferença linguística e cultural não é considerada a fim de organizar estratégias, por parte da Política para atender sua especificidade e provocar novos arranjos educacionais que as contemplem. Ou seja, a Política opera na manutenção da lógica dos surdos como pessoas com deficiência, perpetuando a visão terapêutica combatida pelo Movimento Surdo em suas configurações identitárias.

Em outra perspectiva, o Decreto nº 5.626/2005 dispõe sobre processos educacionais específicos das pessoas surdas, deslocando esse debate das discussões gerais contidas na educação especial e oferecendo alternativas para constituir uma área específica de saber que defende a educação bilíngue para surdos em espaços como a escola ou classes de educação bilíngue, considerando sua diferença linguística.

Lodi (2013) aponta que a educação de surdos está inserida nesse contexto, ou seja, historicamente é compreendida como responsabilidade da educação especial, apesar de discussões já iniciadas na década de 1990 por pesquisadores do campo dos Estudos Surdos (FERREIRA-BRITO, 1995; GÓES, 1996; SKLIAR, 1998) e pautadas na agenda política do Movimento Surdo, em que se critica que “especial” dessa educação seria a existência da diferença linguística e cultural entre surdos e ouvintes.

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é fruto da afirmação de princípios anunciados em diversos documentos internacionais e nacionais (BRASIL, 1990, 1994; 2001) que trazem como pano de fundo a democratização da educação. Já o Decreto nº 5.626/2005 materializa os anseios do Movimento Surdo e dos pesquisadores do campo dos Estudos Surdos. A perspectiva destes dois documentos vai denotar a antiga tensão no debate sobre o lugar da educação bilíngue de surdos: o domínio da educação especial ou um campo específico de conhecimento, muito mais relacionado com as questões que envolvem a discussão sobre a diversidade cultural e linguística de grupos minoritários, que Lodi (2013) sintetiza dessa forma:

O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a Língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a *Política*, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assumam seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais (2013, p. 1).

Essa interface entre políticas educacionais e linguísticas produz um debate acerca da educação bilíngue para surdos que ora atende às orientações de um grupo, ora atende a outro, haja vista a distinção em seus princípios políticos e ideológicos.

Cury (2007) afirma que no mundo atual praticamente todos os países garantem em suas constituições o direito da criança e jovem ao acesso e permanência com êxito na educação básica, que é assegurada como um direito social, portanto bem público, que deve ser provido pelo Estado, com a

perspectiva de ser fundante da cidadania, da vida social e política e para inserção no mundo do trabalho.

Entretanto, é importante demarcar que entendemos o direito à educação como indissociável do acesso e do direito de aprender, também função pública do Estado em seu papel formulador de políticas públicas educacionais a seus cidadãos. Bellardo (2015) destaca que:

No cumprimento de sua função pública, o Estado, ao formular e implementar as Políticas Educacionais que incidirão sobre o direito de aprender e, conseqüentemente, sobre a promoção e garantia do direito à educação, terá como locutor permanente, os atores sociais (BELLARDO, 2015, p. 66).

A educação enquanto direito social não foi universal em sua origem, sempre houve aqueles que ficaram à margem, não eram destinatários deste direito. A Constituição Imperial brasileira de 1824 garantia a instrução primária gratuita, porém apenas aos cidadãos brasileiros nascidos no Brasil, livres ou libertos. Desde então, percebe-se a exclusão de boa parte da população do direito à educação escolar, o que, com o passar dos anos e advento de novas legislações, não ficou resolvido, pois a Lei Geral de Educação de 1827 assegurava a presença de escolas apenas em cidades mais populosas enquanto a Constituição de 1934 condicionava a matrícula à capacidade do estabelecimento e seleção.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 explicita quem “não precisa” de escola: os que comprovarem estado de pobreza, não puderem ir por insuficiência de escolas ou encerramento de matrículas, bem como aqueles que estejam com alguma doença ou anomalia grave (CURY, 2008). As pessoas com deficiência, negros, quilombolas, indígenas, fora da faixa etária legal, formavam a grande população de excluídos do direito à educação, o que Cury denomina de sujeitos da privação.

A redemocratização do país, com o advento da Nova República e a promulgação da Constituição Federal de 1988, apresentou um quadro político distinto que possibilitou a maior participação da população e entidades representativas através de novos atores sociais. Estes atores sociais foram novos agentes políticos que se apresentaram na arena de disputa das políticas

públicas, elencando reivindicações para os grupos que pertenciam, pois sempre tiveram um papel importante como porta-vozes das demandas sociais. São esses atores, representados na maioria das vezes pelos movimentos organizados, que farão o tensionamento necessário para o exercício da política.

Bobbio (1992) esclarece que um direito não é algo abstrato, sem contexto de luta, a gênese histórica de um direito começa com uma exigência social que vai se afirmando até se converter em um direito positivo¹². A conversão, porém não garante a sua universalização, quando acontece indica que aquela exigência já colocada como direito se torna generalizada para todos os cidadãos ou amplia os níveis de atendimento.

Sendo assim, essa exclusão histórica permanece na lógica da sociedade capitalista que “desenraiza, exclui para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica” (MARTINS, 1997, p.32). Dito de outro modo, a sociedade exclui para depois incluir de forma precária, a partir de modelos que, em uma primeira análise, não contemplam as demandas dos movimentos sociais. Na verdade, a lei não pode ser reconhecida como um instrumento linear ou mecânico da realização dos direitos sociais, pois sempre haverá uma dimensão de luta para que a norma contemple, cada vez mais, anseios democráticos, sonhos de justiça, efetivações realistas, que combatam a descaracterização mutiladora das diferenças, sejam elas culturais, étnicas, de crença.

Podemos aprofundar este ponto sobre a mutilação das diferenças com a reflexão provocada por Skliar (2003) na qual a estética da diversidade se coloca como aceitação, atenção à diversidade, camuflada de uma ilusão tranquilizadora, fruto da modernidade que deseja a ordem, o mesmo. Em que a escola acaba sendo o lugar da diversidade que pluraliza o mesmo, que anuncia a generosidade da aceitação, do lugar (o mesmo) para todos, mas esconde a violência da ordem, da necessidade da domesticação.

¹² Direito positivo é todo direito que está positivado, assegurado na letra da lei e, portanto, exigível de execução. Deve ser respeitado e cumprido por toda a sociedade, caso contrário deve obedecer a sanções previstas pela legislação vigente.

Atualmente o Movimento Surdo reivindica o direito dos surdos não serem mais tutelados, deseja o exercício da liberdade e da cidadania a partir da forma e escolha linguística e cultural condizente com o seu modo de viver e experienciar a surdez (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p.78).

De acordo com Carvalho (2008,) a cidadania plena é quando o indivíduo pode gozar das três dimensões do direito: i) os direitos civis: aqueles ligados, entre outros, à liberdade individual, de manifestação, de pensamento de propriedade; ii) os direitos políticos: caracterizados pelo direito de votar e de ser votado; iii) os direitos sociais; que envolvem a educação, saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

É possível, portanto, afirmar que as necessidades e os anseios da comunidade linguística dos surdos, nesse contexto de lutas, não refletiram significativamente nas políticas públicas a ponto de alterá-las em seu favor. Basta observar, entre outros aspectos, o cerceamento do direito à manifestação, o desrespeito ao direito universal de uso de uma língua, a precariedade no atendimento do sistema de saúde, a dificuldade de inserção e valorização no mercado de trabalho, a negação do direito à educação, a oferta de uma política educacional que não considera suas especificidades.

Cabe bem a reflexão de Lopes e Veiga-Neto (2011):

No caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade. Em nossos estudos, temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se auto conduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido –pelos ouvintes, é claro... – como salvo-conduto para ações tutelares. (LOPES; VEIGA-NETO, 2011, p. 10).

Se fizermos um paralelo entre cidadania e direito à educação, podemos resgatar as finalidades da educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que em seu art. 2º define: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação é fundamental para o exercício da cidadania, como demonstra esta reflexão:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

A educação é um dos direitos sociais declarados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), documento este conhecido como Constituição Cidadã justamente por contemplar os deveres do Estado em relação aos direitos sociais de todos os cidadãos.

De acordo com Torres (2010), a normatização dos direitos não é suficiente, eles precisam ser implementados de fato e usufruídos pelas pessoas. Neste sentido, destaca-se a importância das políticas públicas, que podem ser entendidas como “a atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas à consolidação do Estado Democrático de Direito e à promoção e proteção dos direitos humanos” (AITH, 2006, p. 232).

Cabe demarcar a concepção de Estado entendida neste trabalho. Concordamos com o conceito trazido por Poulantzas (1985), em que o Estado é entendido como a condensação material de uma correlação de forças entre classes e frações de classe, porém permeado de opacidades e resistências próprias. Não é um bloco monolítico sem fissuras, as contradições o constituem, pois estão presentes em sua ossatura material, que assim desenham sua organização.

Ao Estado cabe o papel de organizar o interesse político, composto por esta correlação de forças que lutam por seus interesses específicos, a disputa do poder é o campo da luta. É justamente os interesses de classe ou de frações de classe que determinam o horizonte de ação de cada classe em relação às outras. “A capacidade de uma classe em realizar seus interesses está em oposição à capacidade (e interesses) de outras classes: o campo do poder é estritamente relacional” (POULANTZAS, 1985, p. 168).

Desta forma, o Estado é um campo de disputas, assumindo o lugar do “universal”, do público, do conjunto unitário do povo nação, não destes ou daqueles interesses privados, mas uma unidade própria (POULANTZAS, 1977).

Chamando novamente a reflexão de Bellardo (2015), o Estado precisa fazer cumprir sua função pública, que é o de assegurar direitos sociais aos seus cidadãos, a partir das suas especificidades. Vejamos então de que forma o direito à educação bilíngue foi sendo construindo no repertório legal existente.

2.1 Educação de surdos e educação especial: uma hegemonia a ser desconstruída

Em que pese o nosso interesse específico em promover o debate da educação dos surdos contemplando as demandas de uma política e planejamento linguísticos, é impossível ignorar que a educação de surdos se constrói a partir de concepções e tendências localizadas no campo da educação especial, razão pela qual é necessária essa breve incursão histórica que demonstra essa perspectiva hegemônica na educação de surdos.

Na luta pelo direito à educação, como um direito social, a educação de surdos esteve historicamente polarizada a partir de duas perspectivas, principalmente a partir do século XIX, que tinham como tese central de divergência a possibilidade, ou não, do uso da língua de sinais na mediação de seu processo educacional: os modelos clínico-terapêutico e socioantropológico da surdez (SKLIAR, 1998, 1999, SÀNCHEZ, 1990).

O modelo clínico-terapêutico pode ser sintetizado considerando os estudos de Skliar (1997) como aquele cujo enfoque prioriza a deficiência auditiva, em detrimento do sujeito surdo e sua caracterização é determinada pelo diagnóstico médico da perda auditiva que, dependendo do grau da perda, pode ser leve, moderada, severa e/ou profunda. Deriva dessa apreensão, uma visão de sujeito surdo visto como “deficiente”, que, pela perda do sentido da audição (seja parcial ou totalmente), tem dificuldade em desenvolver a linguagem oral e, conseqüentemente, um atraso nas funções mentais superiores. Esta incapacidade teria um impacto em sua personalidade, manifestando tendências de introspecção, imaturidade emocional, rigidez de juízos e opiniões (SKLIAR, 1997). Os defensores desse modelo acreditam que estas características seriam inerentes aos surdos universalmente, ou seja, sua patologia acarretaria incapacidade, incompletude. A concepção de atendimento educacional derivada dessa perspectiva atuaria na reparação do *déficit*, demandando identificação precoce da deficiência para encaminhamento a programas de reabilitação oral e auditiva (próteses, cirurgias, tratamentos), para ter um desenvolvimento próximo da “normalidade” ouvinte. O prognóstico da criança dependia de variáveis baseadas na idade em que foi feito o diagnóstico, no uso ou não do aparelho auditivo ou da cirurgia do implante coclear¹³, na intensidade do trabalho focando o resíduo auditivo e o treino para a fala.

Essa concepção hegemônica de sujeito surdo determinou sua inclusão nos grupos de pessoas com deficiência, a partir das primeiras experiências de “reabilitação” no campo da educação especial, em 1800, realizadas pelo médico francês Jean Itard¹⁴ (1774-1838). As políticas de educação especial

¹³ O implante coclear é um dispositivo eletrônico, colocado através de cirurgia, utilizado na reabilitação da surdez e indicado nos casos de perda auditiva severa ou profunda, bilateral (<http://www.hum.uem.br/implante-coclear-informacoes-a-pacientes-e-familiares/>). Sugerimos a leitura da tese da professora e pesquisadora surda, Patrícia Rezende sobre o implante coclear como dispositivo de normalização e subalternização da Língua de sinais e da cultura surda (<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94074/281476.pdf?sequence=1>).

¹⁴ Jean Itard investiu na tentativa de recuperar e educar Victor de Aveyron, um menino selvagem criado em uma floresta com animais, sem qualquer contato com seres humanos, em um estado completo de privação social. Por suas tentativas de educar e recuperar o potencial cognitivo de Victor que, supostamente, apresentava uma deficiência mental profunda. Por meio de procedimentos médico-pedagógicos, Itard é considerado o precursor da Educação Especial (PARANÁ, 2006, p.18). Acreditava que a surdez deveria ser erradicada ou diminuída para que

para pessoas com deficiência, desde a sua institucionalização no cenário brasileiro, na primeira metade do século XX, são norteadas por essa matriz ideológica do modelo clínico-terapêutico que tem como perspectiva a normalização do sujeito da educação especial.

A normalização é um conceito trazido originalmente por Foucault (2001) e pode ser compreendido como um regime de poder usado pela sociedade moderna para garantir sua existência, sendo um elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador. O objetivo principal é corrigir e normalizar os anormais, aqueles que se desviam da norma comum. A surdez foge da norma que é ouvir, por isso ela é entendida como desvio, falta, perda, patologia que deve ser normalizada a partir de estratégias como o ensino da comunicação oral, do treino da fala e leitura labial, pois a comunicação só pode se dar ao modo dos ouvintes, os “normais”. (KRAEMER, 2012).

O problema desta concepção não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, as representações dominantes são uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 1998).

Dentro dessa abordagem, há evidências da violência contra a cultura surda na história, a começar pela tentativa de eliminação dos surdos em tempos mais remotos. Karin Strobel (2009), doutora surda pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008, relata registros de que em Roma, na Idade Antiga, os surdos eram considerados pessoas que trariam azar, eram enfeitiçados, por isso, eram abandonados ou eliminados (alçados ao rio para que morressem). Da mesma forma, eram tidos como inválidos na Grécia e assim lançados de altas montanhas para a morte.

Já a Idade Moderna, de acordo com a mesma autora, foi marcada por dois fatos antagônicos: por um lado, o protagonismo de pessoas surdas em

o surdo tivesse acesso ao conhecimento. O surdo era considerado primitivo emocional e intelectualmente, sendo que sua única salvação estava no desenvolvimento da fala, visando transformá-lo em ouvinte.

diferentes profissões: professores, médicos, artistas, escritores; bem como a criação de diversas escolas de surdos pelo mundo todo. Por outro lado, o evento conhecido como Congresso de Milão (1880), em que se decidiu qual deveria ser o método mais adequado pelas escolas de surdos para educação desses sujeitos. O oralismo¹⁵ foi o método eleito e as línguas de sinais foram proibidas oficialmente nos contextos educacionais, sendo que a justificativa era que as línguas de sinais destruíam a capacidade de fala do surdo.

Importante ressaltar que essa política educacional não se fez sem a resistência dos sujeitos nela envolvidos, sendo que as línguas de sinais sobreviveram em contextos informais, em espaços não disciplinados, vigiados pelas escolas (PICONI, 2015). Os surdos continuaram se comunicando em língua de sinais, sendo muitas vezes ridicularizados por essa forma de comunicação, taxada de gestos, mímica grosseira, algo primitivo. Esta privação durou praticamente um século, evidenciando a relação de poder, por meio da imposição do oralismo e hegemonia dos ouvintes em relação aos surdos. As escolas forçavam a oralidade, em treinos fonoarticulatórios intermináveis, prática de leitura labial e, quando eram vistos sinalizando, eram castigados, tendo muitas vezes as mãos amarradas para que se calassem (GESSER, 2009).

Esta perspectiva oralista, calcada na concepção médica de normalização, coloca o surdo no lugar de pessoa com deficiência, que demanda educação especial, de escola especial, em que todos os deficientes eram colocados no mesmo espaço. Sá (2001) ressalta que, nessas tradicionais escolas especiais, juntavam-se todas as crianças com histórico de deficiências, não importando suas especificidades, ou seja, o lugar do surdo era entre os deficientes, nestes modelos de escolas, o que vai perdendo força até o início dos anos de 1980 quando inicia o movimento de inclusão, então o lugar dos

¹⁵A justificativa desta abordagem é permitir que a criança surda se integre na comunidade de ouvintes e para isso o foco do trabalho é no desenvolvimento da língua oral, concebida como sinônimo de linguagem. Algumas características dessa forma de trabalho são: comunicação é oralização; a surdez é percebida como deficiência e deve ser minimizada por estimulação auditiva, iniciada o mais precocemente possível, a fim de aproveitar os resíduos auditivos, vibrações corporais, leitura labial; o desenvolvimento de uma “personalidade ouvinte” em oposição a uma “personalidade surda”; rejeição de qualquer forma de gestualização e de língua de sinais (na verdade não reconhecida como língua para alguns defensores desta proposta) (GOLDFELD, 2002).

surdos passa a ser entre os ouvintes, considerando do princípio, por muitos defendido, de que educação para todos ou escola para todos seria sinônimo de uma mesma escola.

Pode-se dizer que o primeiro passo concreto no Brasil para garantir o direito à educação e cidadania de pessoas surdas foi a criação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, por D. Pedro II, em 1857, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Consideramos um importante passo pelo fato de que os surdos, antes tratados com caridade, passam a ser vistos como pessoas com acesso à educação e à socialização (MAIA, 2016), expressando as contradições de um movimento histórico em transformação.

Porém, não se pode afirmar que a educação de surdos no INES estava exclusivamente ligada à caridade. Rocha (2008) ressalta que havia uma preocupação nacional com os altos índices de analfabetismo no país, trazendo o processo educacional para um debate político, pois apenas os alfabetizados tinham direito ao voto. Os surdos faziam parte das camadas populares que precisavam ser alfabetizadas, o que era um desafio para a época. Assim, o Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, em 1883, abordou a importância de oferecer, aos surdos, educação para torná-los economicamente produtivos e socialmente viáveis.

Nos anos seguintes, de acordo com Maia (2016), o INES vai ampliando sua oferta educacional a partir de: estabelecimento do curso de formação de profissionais surdos em atividades manufatureiras (1909); organização como estabelecimento de ensino profissionalizante (1925); criação do externato feminino com oficina de costura e bordado (1931), abertura do curso Normal e de especialização com o objetivo de formar professores, em âmbito nacional, para atuarem no atendimento às pessoas surdas (1957); instauração do Jardim de Infância (1962); implantação do ensino de primeiro grau (1974); inauguração do atendimento de estimulação precoce para bebês surdos (1975); implementação de ensino de segundo grau (1989), fim do sistema de internato (1998); oferta de curso superior em Pedagogia Bilíngue (2006); primeira edição do curso de pós-graduação em Letramento Bilíngue (2008); consolidação do projeto de educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução e a

Língua portuguesa como segunda língua (2011), o INES fica responsável pela realização Exame de Certificação Nacional em Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS) e é responsável pela criação da primeira web tv em Libras, com legendas e locução em Língua portuguesa (2013).

Desde sua fundação, o INES configura como centro nacional de referência na área da educação de surdos no Brasil, sendo um órgão diretamente vinculado ao MEC e que tem, entre uma de suas atribuições, subsidiar a formulação da política nacional de educação de surdos. Atua na promoção de eventos (fóruns, seminários, congressos), pesquisas e publicações, além de realizar assessorias em todo o território nacional. Possui um colégio de aplicação que oferece educação precoce¹⁶, pré-escola (4 a 6 anos), ensino fundamental e médio e graduação em pedagogia bilíngue para aproximadamente 600 (seiscentos) estudantes¹⁷.

A trajetória do INES passa por propostas clínico-terapêuticas e de reabilitação de surdos e se inscreve no movimento de lutas por conquistas educacionais cada vez mais amplas, que se reflete e multiplica na luta pela educação bilíngue para surdos em âmbito nacional, aliada a outros movimentos sociais.

Retomando a ideia de que atores sociais são importantes para a formulação das políticas públicas, no caso específico das políticas educacionais, não se pode deixar de demarcar o importante espaço da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) enquanto “entidade que atua na defesa de Políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social em favor da Comunidade Surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos”¹⁸.

¹⁶ A instituição denomina o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de educação precoce, ele é de caráter pedagógico, acontece de forma individual na presença de um adulto da família, duas vezes por semana, por professora especializada e fonoaudióloga.

¹⁷ www.ines.gov.br

¹⁸ <http://feneis.org.br/sobre/>.

A história do movimento surdo se confunde com a história da FENEIS, pois seu funcionamento está intimamente ligado à luta da Comunidade Surda brasileira, ansiosa por ver sua comunidade ser respeitada em todos os seus aspectos (Relatório Anual da Feneis, 1998, p.5).

A Feneis tem sua origem na extinta Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo), entidade criada em 1978, no Rio de Janeiro, com o objetivo principal de unificar as diversas associações locais de surdos em uma só, com representatividade nacional. Em 1983 foi criada a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, o que começou a pressionar a estrutura da Feneida, composta prática e quase exclusivamente por ouvintes. Os surdos assumem a diretoria em 1986 e decidem pelo fechamento da Feneida e criação da Feneis, tendo como sua primeira presidente, a pesquisadora surda Doutora Ana Regina e Souza Campello, eleita em 1987 (CUNHA JUNIOR, 2015). Atualmente ela é professora adjunta do INES.

O mesmo autor descreve que a Feneis marca sua atuação na década de 1980 quando chama a atenção para a diferença entre a educação de surdos e a de ouvintes. Em seu relatório anual de 1988, o referido autor já apontava para a necessidade de modificar a estrutura do ensino especial para atender às necessidades dos surdos, principalmente das camadas da população com rendas mais baixas; também apontava que, a ausência de professores especializados, da mesma forma que as limitações estruturais no ensino especial, era uma necessidade a ser considerada com urgência, uma vez que nos espaços das escolas especiais era possível a utilização da Libras, o que valorizava e legitimava a cultura surda, minimizando o conflito da língua de sinais e do método oralista.

Aquele momento histórico foi marcado pela ascensão do neoliberalismo e do endividamento dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, tendo como consequência a redução dos investimentos em educação. Nos anos 1980, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) começa a articular uma série de reuniões para mobilização da opinião pública sobre a diminuição dos investimentos na educação. Estavam criadas as condições para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, cujo tema central foi “Satisfação

das necessidades básicas de aprendizagem”, priorizando as minorias, compostas por meninas e mulheres e grupos desamparados (BRASIL, 1990).

Vale destacar que em 1984 a UNESCO declarou que a língua de sinais deveria ser reconhecida como sistema linguístico e que, em 1987, a Federação Mundial dos Surdos teve sua primeira resolução sobre a língua de sinais, rompendo com a tradição oralista (QUADROS; KARNOPP, 2004).

No bojo da educação para todos, a luta dos movimentos sociais pela educação das pessoas com deficiência começa a ocupar lugar de destaque, dando origem ao primeiro documento internacional de referência, conhecido como “Índice para inclusão – desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”, material elaborado na Inglaterra e traduzido para diversos países, cujo objetivo era servir de subsídio ao desenvolvimento de escolas inclusivas (AINSCOW, 1995 apud KASSAR, 2011).

Outro documento importante, sobre a educação das pessoas com deficiência, que contempla o debate dos surdos, é a “Declaração de Salamanca” (1994), em que se evidencia a seguinte afirmação:

O alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos se beneficia e indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (BRASIL, 1994, p. 24-25).

A Declaração de Salamanca é o documento que materializou a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, a partir de uma resolução das Nações Unidas, realizada na Espanha, em que, na evidência do alto custo em manter escolas especializadas a diretriz deveria ser o acolhimento de todas as crianças nas escolas comuns, independente de quais fossem suas condições de deficiência (social, emocional, linguística ou quaisquer outras). Mesmo com a perspectiva de escola integradora, de inclusão total, ou seja, todos estudando juntos no mesmo espaço, há um destaque que merece nossa atenção, pois atinge diretamente os estudantes surdos:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdocegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (BRASIL, 1994, p. 30).

Quer dizer, a especificidade linguística do surdo deveria ser respeitada, a educação mais conveniente deveria ser em escolas/classes/unidades especiais. O que chama atenção no documento internacional em questão, com toda defesa de escolas integradoras, é o entendimento, já em 1994, de que o direito à educação para estudantes surdos não seria assegurado em situações integradoras, mas sim naqueles espaços em que a língua de instrução e comunicação fosse a língua de sinais, que eles denominavam de espaços especiais e nós chamamos de escolas ou classes bilíngues.

Convém destacar que em 1994 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1994) em que as escolas especiais traziam resquícios do passado em seu quadro educacional, em transição, entre um método oral como estratégia de ensino e pela postura assistencialista e terapêutica (MAZZOTA, 2005). Frente à proposta apresentada, a Feneis questionava o modelo de educação especial estabelecida e defendia um currículo escolar que priorizasse a língua de sinais resgatando a cultura surda e preservando sua identidade (CUNHA JÚNIOR, 2015), estabelecendo assim uma crítica à PNEEPEI na medida em que o documento legal estabelecia que a criança surda deveria ser atendida pelo sistema regular de ensino, desconsiderando sua singularidade linguística e cultural.

É no contexto desta discussão que, logo em 1996, o Brasil tem sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 sancionada, destacando-se os artigos 58, 59 e 60 em que fica estabelecida a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar que deve acontecer preferencialmente na escola comum, com apoio especializado, para os alunos portadores de

necessidades especiais¹⁹, permitindo o atendimento em escolas ou serviços especializados quando as condições específicas dos alunos assim demandar. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, os sistemas de ensino deverão assegurar currículo, métodos e técnicas adaptados; terminalidade específica; professores especializados para o atendimento especializado e professores do ensino comum capacitados; bem como preparação para o mercado de trabalho. A fim de atender a demanda de alunos no serviço ou escolas especializadas, o Estado oferecerá apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 1996).

Concomitantemente, a Feneis estabeleceu como metas para aquele ano a luta pelo reconhecimento e oficialização da Libras em todo território nacional, que se materializou em Projeto de Lei nº 131 no Senado Federal²⁰. Durante todo o ano foram realizados Fóruns, Conferências Municipais e Estaduais de Direitos Humanos objetivando debater com a Comunidade Surda dificuldades por ela enfrentadas e a ausência de políticas públicas para atendê-los e integrá-los à sociedade (CUNHA JÚNIOR, 2015).

Ocorreu também o lançamento, em 1997, do material didático-pedagógico “Libras em Contexto”, através do convênio Feneis/MEC/FNDE que subsidiou cursos básicos de Libras nos CAS (Centros de Apoio à Educação de Surdos) em todo país, em parceria com as Secretarias de Educação.

Lopes (2007) relata que na década de 1990 aconteceu a reunião de um grupo de pesquisadores, surdos e ouvintes com um desafio comum: a orientação de mestrado e doutorado no campo da Educação de Surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na medida em que o trabalho foi ficando consistente, sentiram a necessidade de que a Universidade tivesse um pesquisador na área específica de educação de surdos. O professor convidado para tal tarefa, em 1996, foi o argentino Carlos Skliar, na qualidade de professor visitante para integrar o quadro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

¹⁹ Este termo consta na legislação supracitada e atualmente nos referimos a esses estudantes como pessoas com deficiência.

²⁰ O Projeto de Lei nº 131/1996 culminará na Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Com a chegada de Skliar, criou-se, no Programa, o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos (NUPPES) que se orientou pela linha dos Estudos Culturais em Educação e rapidamente alcançou posição de destaque nacional e internacional devido à intensa participação da Comunidade Surda nas pesquisas realizadas, publicações científicas em periódicos brasileiros e no exterior, organização de fóruns de discussões, assessorias às escolas em todo território nacional, participação na construção de políticas educacionais para surdos, formação de professores para atuarem na educação de surdos, realização, em 1999, do Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos.

É impossível negar a influência que o Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos teve na educação de surdos no Brasil, pois marcou a história surda e contribuiu para registrar definitivamente o Movimento Surdo entre os movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento das diferenças culturais. Lopes (2007) nos conta que durante o pré-Congresso foi redigido o documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, tal material abordava as seguintes questões: como os surdos gostariam de ser narrados, diretrizes surdas para a educação desde a educação infantil até o ensino superior, discussões sobre a Libras, o direito ao Tradutor Intérprete de Língua de sinais e a necessidade de reconhecimento oficial, pelo Estado brasileiro, da Libras.

Após uma passeata que reuniu em torno de duas mil pessoas pelas ruas de Porto Alegre, o referido documento foi entregue, em Ato Oficial, ao governador do Estado, na época Olívio Dutra. Foi um importante passo para as pesquisas em Estudos Surdos, que se fortaleceram com a possibilidade de mostrar a diferença surda não mais narrada pelo viés tradicional da educação especial, mas considerando novas bases epistemológicas que permitiram pensar a surdez pela ótica da cultura (LOPES, 2007).

Considerando os marcos orientadores da LDB, cada nível ou modalidade de educação estabeleceu suas diretrizes, o que aconteceu com a educação especial em 2001 - Diretrizes Nacionais de Educação Especial - Parecer 17/2001 e Resolução 02/2001 (BRASIL, 2011a, 2011b). Este

documento foi um marco para a educação especial por alguns pontos importantes presentes, sendo que o modelo clínico, predominante até então, passa a ser progressivamente questionado, em detrimento de uma abordagem educacional que visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em uma perspectiva pedagógica. A educação especial, nesse documento, ainda é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis da educação e tem caráter de apoiar, complementar, suplementar ou substituir os serviços educacionais comuns, dependendo das necessidades/especificidades dos alunos em questão. O *locus* da educação especial, nesse contexto, pode ser a classe comum, sala de recursos, classe especial ou escola especial.

Há todo um discurso sobre a necessidade de flexibilização e adaptação curricular, o que demandou a publicação e difusão de materiais pelo MEC direcionados aos professores do ensino regular, bem como um incentivo para o estabelecimento de convênios ou parcerias. O Conselho Nacional de Educação orienta o Parecer nº 17 de 3 de julho de 2001, sobre as Diretrizes para a Educação Especial no país. Destacamos que:

4.1 – No âmbito político

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos (BRASIL, 2001, p. 13).

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p.19).

Na medida em que as Diretrizes acompanham a discussão já apresentada na Declaração de Salamanca, a tônica permanece na política de integração, em que todos aprendem juntos no mesmo espaço. Garcia (2004) analisa que o discurso da integração sempre foi usado como oposição ao espaço segregado de educação, representado pelas escolas especiais. A integração pregava a inserção do aluno no processo educacional, a depender do nível de sua capacidade de adaptação, avaliada por um especialista da educação especial. Feita essa avaliação o aluno poderia se beneficiar de um

“*continuum* de serviços” da educação especial, compreendido pela sala de recursos, classe especial, escola especial, classe hospitalar ou professor itinerante.

Foi justamente a manutenção do “*continuum* de serviços” que contribuiu para que não se provocasse a necessidade de repensar as práticas educativas que não se resumissem à inserção de alguém, nem como rede de suportes que apoiassem o sujeito. Na medida em que o discurso foi se modificando de uma política de integração para uma política de inclusão, houve uma ruptura com o “*continuum* de serviços” da educação especial, privilegiando a classe comum do ensino regular como o lugar da educação inclusiva. Garcia (2004) acredita que a inclusão é uma prática complexa e contraditória, tem um sentido de luta, de conviver com o seu contrário, buscando a superação de práticas sociais baseadas na desigualdade.

Por mais que o *locus* preferencial fosse agora as salas do ensino comum, ressaltamos dois artigos da Resolução nº 02/2001 que amparam a defesa da classe especial em condições específicas:

Art. 9º. As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldade acentuada de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art.10º. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas da Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001, p. 73).

Fez-se o destaque por entender que, se há possibilidade, mesmo em caráter transitório, de escolaridade em classes/escolas especiais, devido às condições específicas de comunicação e sinalização, isto vem ao encontro da especificidade linguística dos alunos surdos, que têm a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua, ainda que o documento se assente em uma ótica voltada à visão de surdez como deficiência. Assim, a escola/classe bilíngue poderia ser uma realidade para a escolarização da

criança surda, na educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais), até que o aluno tenha autonomia e desenvolvimento linguístico para ser incluído na escola comum com a presença do tradutor intérprete de Libras/Língua portuguesa.

A luta pelo direito à educação bilíngue para surdos esteve, até esta resolução, ancorada no campo da educação especial, embora o Movimento Surdo já demonstrasse que o campo epistemológico para que o debate fosse feito precisava se deslocar para além da educação especial. Reconhecemos, nos anos 1990, as primeiras reflexões, produções acadêmicas e conquistas legais que expressavam uma nova lógica e os documentos oficiais, conseqüentemente, passaram a incorporar as demandas do Movimento Surdo e os estudos iniciais no campo dos Estudos Surdos em educação. Prova da tentativa desse deslocamento pode ser comprovada por diferentes frentes que a Feneis organizou: reconhecimento da Libras, desde 1996; oferta de cursos de Libras em contexto em parceria com o MEC (1997); o documento “A educação que nós surdos queremos” (1999). Então, podemos afirmar que os surdos foram buscar, no campo da Política Linguística, elementos para qualificar o debate em torno da educação bilíngue para surdos.

Esses movimentos de tensão e enfrentamento entre Estado e Movimento Surdo contribuíram para a edificação das bases para que, em 2002, fosse aprovada a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil e o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta.

Para melhor compreensão do tema, na próxima seção buscamos apresentar uma discussão das políticas linguísticas como campo a ser edificado em intersecção com a política educacional, debatendo suas contribuições quanto ao direito à educação bilíngue para surdos.

2.2 Educação de surdos: um campo de disputa entre a política educacional e a política linguística

Provavelmente, se perguntássemos para qualquer pessoa que mora no Brasil qual é a língua falada em nosso país, a resposta seria praticamente unânime: a Língua portuguesa. Oliveira (2003) postula que se produziu um conhecimento de que no Brasil se fala o português e predomina o desconhecimento de que há muitas outras línguas que já foram faladas e tantas outras que ainda são faladas.

Maher (2013) afirma que o Brasil é multilíngue. Dentre os duzentos e vinte e dois idiomas falados no Brasil, cento e oitenta são línguas indígenas, quarenta são línguas de migração e duas são línguas de sinais (Libras e Urubu-Ka'apor)²¹. Sobre esta variedade de línguas no Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) organizou o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que tem como objetivo a elaboração de uma política específica para as línguas faladas no Brasil, denominada Política da Diversidade Linguística, que busca articular dimensões do Estado e da sociedade civil na luta pela garantia dos direitos linguísticos a grupos linguísticos minoritários (BRASIL/IPHAN, 2016). Em virtude da amplitude linguística no país, foram propostas cinco categorias de línguas no âmbito dessa política, organizadas no quadro 2:

²¹A Língua de sinais Urubu-Kaapor é uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena urubu-caapores estabelecidos no sul do Maranhão.

Quadro 2: Categorias de línguas passíveis de inclusão no Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

Línguas de migração	Línguas alóctones ²² trazidas ao Brasil por grupos de fala advindos principalmente da Europa, Oriente Médio e Ásia. Exemplos: Talian, Pomerano.
Línguas indígenas	Línguas autóctones ²³ presentes no território brasileiro e faladas por populações indígenas. Exemplos: Guaraní, Kaingáng, Baniwa.
Línguas afro-brasileiras	Línguas de origem africana faladas no Brasil, divididas em três categorias: (a) aquela com forte presença de léxico de origem africana como estratégia de resistência e com importantes funções nas relações sociais cotidianas e na transmissão cultural no interior das comunidades afrodescendentes. Exemplos: a Gira de Tabatinga, a língua do Cafundó; (b) variedades afro-brasileiras do Português rural e (c) línguas de rituais, conhecidas também como línguas de santos ou de terreiros, usadas pelos praticantes de religiões de matrizes africanas. Exemplo: Iorubá.
Línguas de sinais	Línguas de modalidade visuo-espacial com sinais manuais e não manuais tais como expressões corporais e faciais, faladas pelas Comunidades Surdas. Exemplos: Libras, Língua de Sinais Urubu-Ka'apor.
Línguas crioulas	Línguas surgidas a partir da aquisição como língua materna por parte de um grupo social de uma língua Pidgin ²⁴ . Exemplos: os Galibi--Marwórnó, os Karipuna e os Palikur, que vivem no estado do Amapá e falam uma língua crioula formada a partir do Francês, como língua dominante.

Fonte: Inventário Nacional da Diversidade Linguística (BRASIL/IPHAN, 2016). Organização da autora.

Aliás, o multilinguismo mundial é um estado de normalidade, na medida em que a ONU declara possuir hoje cento e noventa e três países-membros e a UNESCO reconhecer mais de seis mil línguas faladas em todo mundo.

Pesquisadores como Lagares (2011) e Maher (2013) sustentam a tese de que houve e há a construção do mito do monolingüismo, com início na constituição dos Estados-Nação. Todo processo de construção linguística depende do contexto histórico e social em que a língua está inserida. Ao final do século XVII e início do século XIX, surgem os Estados-Nação, com governos soberanos responsáveis pela unidade política e geopolítica, bem como unidade étnica e cultural. Com esta nova organização, unifica-se a multiplicidade de falas sob um modelo de língua imposto a todos os habitantes de um mesmo país. A constituição de cada Estado-Nação dependia da criação de símbolos que reafirmassem essa unidade, representada então pela bandeira, hino e língua nacional. Berenblum (2003) ressalta que, a partir dessa

²² Língua alóctone é aquela que não é originária do país ou região em que se habita.

²³ Língua autóctone é aquela nativa da região em que se habita.

²⁴ Pidgins são línguas formadas em situações de contato entre duas ou mais línguas, em que uma língua dominante é profundamente reformulada em seu léxico, gramática e fonologia devido a um processo de aquisição parcial e pela influência da(s) língua(s) falada(s) pelo grupo social que veio a adotar esse pidgin como língua materna. Ao se tornar uma língua materna, a língua crioula também adquire características novas, tornando-se funcionalmente equivalente a qualquer outra língua materna (BRASIL/IPHAN, 2016).

configuração, se torna necessária a unificação linguística planejada e a consequente imposição de uma língua oficial.

Estas denominações sobre as línguas – oficiais, nacionais – correspondem ao funcionamento que cada língua tem em seu espaço de enunciação. Guimarães (2007) estabelece que o funcionamento da língua envolve o modo como seus falantes a experimentam e depende de como percebem as relações entre elas, podendo ser classificadas como:

1. Relações imaginárias cotidianas entre falantes:
 - Língua materna: a língua em que os falantes a praticam pelo fato da sociedade em que se nasce a praticar.
 - Língua alheia: língua que não se dá como materna para seus falantes.
 - Língua franca: praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum.
2. Relações imaginárias ideológicas institucionais:
 - Língua nacional: língua de um povo, enquanto o caracteriza, possibilita a relação de pertencimento a este povo.
 - Língua oficial: a língua do Estado, obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.
 - Língua estrangeira: língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferentes daquele dos falantes considerados como referência (GUIMARAES, 2007, p. 64).

Tecendo relações entre essa classificação e os usos das Línguas de Sinais das comunidades brasileiras, constatamos que nas relações imaginárias cotidianas, para a maioria dos surdos, a Libras não foi/é sua língua materna, pois quase a totalidade das famílias com filhos surdos é formada por pais ouvintes que não oportunizam a seus filhos interações em Libras como primeira língua na primeira infância, seja por preconceito ou desconhecimento. Muitas vezes, por orientações de profissionais da saúde, é indicado que a Libras não seja ensinada, mas sim a língua oral, caracterizando a Libras como língua “alheia”. Por outro lado, no campo das relações imaginárias institucionais, segundo a autora, o Brasil reconheceu a Libras como língua oficial das Comunidades Surdas brasileiras e, para os surdos, a Libras tem *status* de língua nacional, à medida que lhes dá o sentimento de pertencimento a um povo, a língua os unifica e identifica. Do ponto de vista dos aspectos formais do aprendizado e da inconsistente identificação cultural, o português se caracterizaria como língua “estrangeira” para aprendizes surdos.

O Brasil compõe um cenário de situações sociolinguísticas variadas, há a convivência de línguas não oficiais, mas reconhecidas²⁵, língua minoritária reconhecida, que é o caso da Libras. Qual o lugar que essas línguas ocupam em um contexto maior? Há situações sociolinguísticas muito variadas. Vianna (2015) descreve que acontece uma minorização das línguas que não são majoritárias, já que o critério numérico define que elas são minoritárias, porém elas são sempre adequadas ao modo de vida de seu povo, com uso pleno entre seus falantes.

Para Altenhofen (2013) as línguas minoritárias têm uma característica comum – são línguas que existem à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante e podem assumir diversas terminologias: línguas periféricas, língua marginal, línguas ameaçadas. Mais do que o critério numérico é o “*status* político” o critério central para este conceito. Por exemplo, para o exercício dos direitos como cidadãos, o Estado exige, como condição prévia, o domínio de uma língua oficial.

Lagares (2011) aponta que um aspecto característico da língua minoritária é a interposição ou mediatização, ou seja, quando todas as relações comunicativas entre a comunidade minorizada e a sociedade, de uma forma geral, precisa ser pela língua majoritária, o que ocorre, via de regra, no bilinguismo unilateral dos falantes minorizados. Uma situação recorrente, no caso dos surdos, é que eles precisam ser bilíngues, isto é, grosso modo, saber a língua portuguesa na modalidade escrita e usar a Libras na interação social. No entanto, para que essa interação se efetive significativamente, nos perguntamos como agiriam os falantes da língua majoritária? Se almejarmos um Brasil bilíngue é necessário que a Libras esteja em circulação nos diversos meios sociais, seja uma língua de prestígio também. O que se percebe é que as funções das línguas minorizadas são reduzidas através da língua de prestígio – o que acaba marginalizando seus falantes em muitos aspectos da vida social, econômica e política (VIANNA, 2015).

Realidades como a brasileira, em que há uma diversidade linguística, na qual as línguas minoritárias estão incluídas, requereria pensar no que se

²⁵ Por mais que as línguas indígenas sejam reconhecidas, elas não são oficiais nacionalmente. Há municípios brasileiros que possuem uma língua co-oficial indígena, como São Gabriel da Cachoeira (AM) com as línguas Nheengatu, Tucano e Baníua; Tacuru (MS) e a língua Guaraní; Bonfim (RR) e as línguas Macuxi e Wapixana; Tocantínia (TO) e a língua AkwêXerente.

denomina “política linguística” ou “política de línguas”, ação que garantiria voz às diferentes comunidades e a elas dar ouvidos, ou seja, incentivar o plurilinguismo. Nas palavras de Altenhofen (2013), uma política linguística deve se pautar na promoção e respeito a toda diversidade linguística, visando à defesa dos direitos linguísticos frente às políticas de silenciamento, muitas vezes, praticadas pelas línguas hegemônicas.

Rajagopalan (2013) relata que o termo “política linguística” entrou em circulação a partir dos anos 1950 e que pode ser entendido como campo de saber e atuação, um ramo da política inserido na ciência política, ou seja, é toda e qualquer política relativa às línguas. Calvet esclarece que a política linguística é um “campo de decisões sobre as relações entre as sociedades e as línguas” (2007, p. 11), que não está circunscrita apenas ao Estado, mas engloba decisões de cidadãos e dos representantes dos movimentos sociais e também não pode ser reduzida às soluções para problemas linguísticos que se apresentem.

Hamel *apud* Altenhofen (2013) atenta para o fato de que as decisões sobre as políticas linguísticas estão inseridas nas relações de poder. O autor vai mais além, afirmando que há uma relação intrínseca entre políticas linguísticas e políticas de identidade, envolvendo sempre uma relação de tensão entre a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, visando assegurar-lhes o direito às consequentes vantagens sociais e econômicas e, por outro lado, garantir a alteridade dos falantes de línguas de menor prestígio. Como envolve sempre mais do que um agente, o mesmo fato político pode e é percebido de diferentes formas. O que vai tornar a política linguística mais sadia e robusta é quando o cidadão, alvo da política, é também partícipe em seus rumos (RAJAGOPALAN, 2013).

Fruto de tensões e lutas, a trajetória da política linguística no contexto de nosso país tomou diferentes rumos durante a história dos povos que constituíram o povo brasileiro. Resumidamente, Altenhofen (2013) destaca seus principais momentos desde o período colonial até o ponto do reconhecimento da diversidade linguística nacional.

O período colonial foi caracterizado por uma postura mais passiva em relação às línguas do Brasil, culminando com o domínio e difusão da língua

geral, uma língua de contato intercultural, de colonização, falada por indígenas de diferentes nações, portugueses e descendentes, e por negros escravizados. Porém a passividade apresentada pela autora não pode deixar de ser denunciada como um período que sucedeu uma imensa repressão linguística e cultural abordada por Lucchesi (2008). Ele destaca a importante participação que os africanos e seus descendentes tiveram na história linguística do Brasil, porém, a violenta repressão linguística e cultural impediu a conservação de qualquer uma das línguas africanas que chegaram ao Brasil durante o tráfico negreiro. Algumas dessas línguas ainda resistem de forma isolada em comunidades de afrodescendentes e em rituais religiosos de matrizes africanas. Do mesmo modo, os povos indígenas também foram vítimas da colonização europeia no Brasil e o extermínio de povos e culturas indígenas ocasionou um glotocídio de proporções gigantescas, pois, das mais de mil línguas indígenas faladas na época da colonização do Brasil, menos de 200 ainda são faladas, das quais a maioria em processo de extinção. Em 1757, o Marquês de Pombal decide pelo silenciamento das línguas não lusas, sobretudo da língua geral.

A imigração europeia, a partir de 1824, trouxe novos paradigmas entre as línguas, o período imperial foi caracterizado pelo silêncio e indiferença em relação a qualquer língua de imigração (línguas alóctones). Posteriormente, o período republicano foi marcado pelo discurso nacionalista e idealização dos valores nacionais com a exaltação do tripé “índio-negro-branco” como base formadora da identidade brasileira.

Já o período entre as duas Guerras Mundiais é compreendido como um momento nacionalista, em que políticas de silenciamento e incriminação dos falantes de línguas minoritárias foram muito presentes, em especial das línguas de imigração alemã e italiana. Este processo ficou conhecido como “nacionalização do ensino”, tendo como consequência o desaparecimento dessas línguas, sobretudo em contextos urbanos.

A partir dos anos 1970, ocorrem os primeiros sinais de políticas de promoção de línguas minoritárias, através da educação escolar indígena, com uma perspectiva bilíngue e intercultural. Apenas 30 (trinta) anos depois,

acontece a incorporação de outras modalidades de línguas como exemplifica a regulamentação do uso da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005.

Outro passo importante na política linguística para as línguas minoritárias foi conquistado a partir do Decreto nº 7.387/2010 que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob responsabilidade do Ministério da Cultura. O objetivo foi a identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. As línguas passíveis de inclusão nesse Inventário respeitam a seguinte categorização: (a) línguas indígenas; (b) variedades dialetais da Língua portuguesa; (c) línguas de imigração; (d) línguas de comunidades afro-brasileiras; (e) línguas brasileiras de sinais; (f) línguas crioulas. Essa categorização tem sido útil para adequar as políticas linguísticas às especificidades de cada língua.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua presente no Inventário, sendo compreendida então como língua de uma minoria linguística que se reconhece linguística e identitariamente a partir dela. Favorito (2006) coloca em questão o fato de que as crianças de minorias são olhadas como deficientes, sujeitos a quem algo lhe falta e o foco da educação acaba sendo a superação de suas “deficiências”. Ou seja, a educação dessas crianças baseia-se em teorias de *déficit*, seja ele de aprendizagem de segunda língua (L2), deficiência cultural ou social e até mesmo deficiência de língua materna. Um exemplo de educação historicamente baseada no *déficit* foi a educação de crianças surdas, pois o fato de serem oriundas de famílias ouvintes e a escola não ter sido eficiente em proporcionar convivência com seus pares, as colocam em situação de estigmatização (FAVORITO, 2006). A autora constata que a correlação entre minorias e deficiência linguística ou cognitiva fez com que se associasse por algum tempo o bilinguismo com a educação especial.

A superação dessa perspectiva que orienta a educação de surdos precisa acontecer, trazendo para o debate nacional a necessidade de uma política linguística para a educação bilíngue para surdos que respeite os surdos como minoria linguística, reconheça seus direitos linguísticos, combatendo

práticas ouvintistas, amparadas por uma visão hegemônica de língua (LOUREIRO, 2007).

O grande desafio que se coloca para educação bilíngue das crianças surdas é a aquisição de uma primeira língua não garantida pelas famílias, majoritariamente ouvintes. Payer (2007) considera a língua materna como estruturante do sujeito desde a infância, pois ela é capaz de inserir nele o universo simbólico. Loureiro aponta que “a aquisição e manutenção da língua de sinais por essa minoria é crucial para o desenvolvimento emocional, social, linguístico, cognitivo e cultural dos indivíduos surdos” (2004, p. 52). Afirmção que pode ser corroborada com os estudos de Capovilla (2011), que desenvolveu uma pesquisa com quase dez mil alunos surdos, em um acompanhamento longitudinal de dez anos, em que suas conclusões apontam para o fato de que:

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns. (CAPOVILLA, 2011, p. 86 e 87).

O território dos surdos é a própria língua, não se situa geograficamente, está nas escolas, associações, igrejas, onde o surdo estiver se comunicando em Libras. Esta questão faz toda diferença ao posicionar a Libras na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em seu Art. 3:

- o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- o direito ao uso da língua privadamente e em público;
- o direito ao uso do próprio nome;
- o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;
- o direito de manter e desenvolver a própria cultura (OLIVEIRA, 2003, p.25-26).

Com base nesses referenciais políticos situados no campo das políticas linguísticas, o Movimento Surdo qualificou o debate e a luta pela educação bilíngue para surdos para além do campo da educação especial.

Como afirmamos anteriormente, uma política linguística deve contemplar ações e decisões que envolvem relações entre língua e sociedade, a

oficialização de uma língua minoritária é apenas um primeiro passo em relação a isso.

O ano de 2002 foi um marco para a Comunidade Surda, pois é sancionada a Lei nº. 10.436, de 24/04/2002, em que o “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Esta conquista, fruto da luta incansável da Comunidade Surda politicamente organizada, reconhece a Libras como língua oficial do coletivo de surdos que vivem em zonas urbanas brasileiras.

A Lei destaca as responsabilidades do Poder Público (Sistema de Saúde e Sistema Educacional) em apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva, principalmente, mas não apenas, para as comunidades surdas do Brasil; também aponta a garantia de atendimento e tratamento adequados aos surdos; bem como assegura a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério em nível médio e superior. Todos esses elementos constituíram as pautas e reivindicações expressas no documento “A educação que nós surdos queremos” (Feneis, 1999).

O Decreto nº 5626 de 2005 regulamenta a Lei de Libras e traz alguns aspectos muito importantes para os cidadãos surdos. É a primeira vez que temos, em um documento com força legal, a definição de “pessoa surda” divorciada da deficiência e da perda auditiva, como já foi trazido no texto anteriormente (p.10).

Além disso, são indicadas linhas de ação com reflexos imediatos na educação: a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ intérprete de Libras; o ensino da Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue em classes e escolas bilíngues.

O Decreto explicita no parágrafo 1º do Art. 22: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Isto é, o modelo educacional indicado como classe ou escola bilíngue contrapõe-se à oferta histórica reconhecida nas classes e escolas “especiais” com uma

concepção reabilitadora e com foco na deficiência. Em tese, a oferta educacional responderia às suas especificidades linguísticas e culturais por meio de um modelo de ensino bilíngue em espaços estruturados para tal.

Outra possibilidade apontada no Decreto nº 5626/2005 é a educação bilíngue em escolas inclusivas com a presença do profissional tradutor intérprete de Libras/Língua portuguesa, com direito a frequentar o AEE no turno oposto ao da escolaridade.

Esta compreensão de que a escola inclusiva é um dos espaços de oferta da educação bilíngue é reverberada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)”. Tal documento traz a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Há um novo marco legal a partir deste documento, em que a educação especial, enquanto modalidade não substitutiva à escolarização, assume o objetivo de disponibilizar recursos e serviços, materializados na política de criação e expansão das Salas de Recursos Multifuncionais, local privilegiado do atendimento educacional especializado. O destaque que cabe à educação de surdos vem no seguinte sentido:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, **a educação bilíngue – Língua portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos**, os serviços de **tradutor/intérprete** de Libras e Língua portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. **Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.** O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de **profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua**, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 11) [grifos nossos].

Verifica-se, nesse texto que, por mais que haja respeito à especificidade linguística do surdo, o *lócus* preferencial da educação bilíngue não é a escola/classe bilíngue, como defende o Movimento Surdo e expressa o Decreto

Federal nº 5626 de 2005, mas a escola inclusiva com atendimento educacional especializado no contraturno (em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado), com destaque a um profissional no turno – o tradutor intérprete de Libras/Língua portuguesa.

Para efetivação da política, três documentos importantes são publicados no ano seguinte: o Decreto nº 6571 de 2008, revogado posteriormente pelo Decreto nº 7611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011); a Resolução nº 04 de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b) e o Decreto nº 6949 de 2009 (BRASIL, 2009a) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Sobre o Decreto nº 7.611/2011, no que se refere aos sujeitos surdos, cabe ressaltar o art. 1º que traz:

§ 2º No caso dos **estudantes surdos e com deficiência auditiva** serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005.

Art. 5º § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da **educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva** e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

§ 4º A produção e a distribuição de **recursos educacionais** para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011a). [grifos nossos]

Em que pese considerar o Decreto nº 5626 de 2005 como o balizador para as políticas educacionais que afetam os estudantes surdos, o direcionamento apontado é para a inclusão de todos em um espaço comum de aprendizagem. Há a sinalização da importância da formação de professores bilíngues e surdos, simultaneamente ao tratamento da Libras como recurso educacional.

Analisando o documento de 2011, atentamos para a importância dada às especificidades dos surdos, e ainda apuramos que tal documento já está no contexto político da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com

Deficiência, realizada em Nova Iorque, em 2007, e, posteriormente, recepcionada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009 que obriga os Estados membros, no Art. 24, §3º, a:

- b. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da Comunidade Surda;
- C. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, sejam ministradas nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009).

O Art. 30 vem corroborar essas afirmações quando coloca que:

As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica sejam reconhecidas e apoiadas, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (BRASIL, 2009).

Todos os encaminhamentos legais no contexto dos documentos nacionais, até o momento, expressam a contradição de reconhecer o direito à educação bilíngue para surdos, ainda ancorada no território da educação especial, em detrimento das bases da necessária política linguística apontadas no Decreto 5626/2005. Nas palavras de Lane (1992, p. 103): “A educação é o campo de batalhas onde minorias linguísticas ganham ou perdem seus direitos”. Esse raciocínio demandou retomar a organização do Movimento Surdo e suas pautas da década de 1990, incluindo, haja vista a nova configuração social, a arena de disputas na Conferência Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Campello e Rezende (2014), pesquisadoras surdas, nos apresentam uma análise histórica sobre a mobilização e luta dos movimentos surdos organizados no delineamento das políticas educacionais linguísticas a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que vão resultar em disputas no modelo de educação almejada pelos surdos. O ano é 2010, a Conferência era o evento que iria subsidiar o atual Plano Nacional de Educação (PNE). Esperava-se que o documento final da Conferência contemplasse a demanda colocada pelos delegados surdos sobre a efetivação das escolas bilíngues. O que se viu foi a correlação de forças entre os defensores desta proposta e aqueles que sustentavam a educação em escolas inclusivas defendida pelo governo federal. Os defensores da escola bilíngue foram acusados de serem

segregacionistas, desconsiderando toda caminhada que já estava contemplada nos documentos que lhes asseguravam a especificidade da escola bilíngue para surdos.

Nas vésperas de ser enviado o documento final (fruto da CONAE) para aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, o texto vai para o Senado e o que se verificou foi a alteração do conteúdo à revelia dos delegados surdos. O que antes constava como “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” passou a figurar como “escolas e classes bilíngues inclusivas”. A substituição da expressão “escola bilíngue” para “escolas e classes bilíngues inclusivas” define a indicação do *lócus* da oferta no ensino regular. Em última análise, permite a compreensão de que as escolas bilíngues “inclusivas” poderiam ser entendidas como a garantia de tradutor intérprete no turno e atendimento educacional especializado no contraturno.

Outro ponto de tensão foi um comunicado da então Diretora de Políticas de Educação Especial da SEESP/MEC, Martinha Claret, de que o Colégio de Aplicação do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) seria fechado até o final do ano de 2011. O fato gerou grande revolta na Comunidade Surda, representada por lideranças surdas como Nelson Pimenta (atual professor do INES) e Patrícia Rezende (então diretora de políticas educacionais da Feneis e atualmente professora do INES).

Dois recortes de textos publicados na Revista da Feneis ilustram a defesa dos opostos pontos de vista entre Estado e movimentos sociais: a resposta dada por Martinha Claret, representante do Estado sobre a importância das escolas de surdos para valorização da cultura e da identidade surdas, apresentada na revista da FENEIS, e a posição de Patrícia Rezende, representante da comunidade surda, respectivamente, citadas:

[...] do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõem a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana (FENEIS, 2010, p. 23).

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da Comunidade Surda, que

ajuda na formação da “identidade linguística da Comunidade Surda”, como garante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78).

As modificações do texto para o Plano Nacional de Educação e a ameaça de fechamento da escola de aplicação do INES provocaram uma série de mobilizações nacionais, que culminaram com uma manifestação em Brasília, em maio de 2011, quando foi marcada posição firme da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) expressa em Carta Aberta ao MEC (Anexo 1), através da qual defendeu a Educação Bilíngue para os surdos em escolas e classes bilíngues, com forte crítica à dita inclusão escolar, defendendo a aproximação entre Educação de Surdos e a Educação Indígena na definição das políticas educacionais e linguísticas.

Frente a este novo embate, outras articulações foram pensadas a fim de demonstrar a importância da escola bilíngue para surdos para o alcance do direito à educação.

Complementarmente, o escritório regional da Feneis do Ceará organizou um documento conceitual denominado “Proposta da Feneis/CE para uma escola municipal integral bilíngue Libras/Português escrito (EMIB/LS-LPe)”, como referência para os gestores municipais que planejam e implementam as políticas educacionais, contemplando os princípios políticos pedagógicos da educação bilíngue Libras (L1)/Português escrito (L2):

- Desenvolvimento de empoderamento e do protagonismo de crianças e adolescentes surdos;
- Promoção da identidade linguístico-cultural de surdos;
- Língua de sinais como língua dominante no ambiente escolar;
- Língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua;
- Metodologia visual (FENEIS, 2012, p. 7-13).

Outro documento que apoiou a luta em defesa da escola bilíngue, elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, foi o “Relatório sobre a política linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa”, cujas propostas oferecem subsídios para a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa (BRASIL, 2014b).

Os pontos principais presentes são: a defesa da educação bilíngue de surdos a partir dos marcos legais relativos ao direito à educação; objetivos da

educação bilíngue, bem como o pedido de reposicionamento do MEC para que desloque esta discussão da educação especial para uma Política Linguística. O texto prossegue tratando do *status* da Libras e da Língua portuguesa, pontuando como se dá a aquisição da Libras, o ensino da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua.

Nesse documento, há destaque para a discussão sobre a cultura surda, como também o estabelecimento de propostas para avaliação educacional e exames institucionais. Ainda, sugere a maneira como poderia se dar a formação inicial de professores e tradutores intérpretes de Libras, finalizando com a proposição de metas e recomendações para construção da educação bilíngue de surdos no país.

As disputas na CONAE, relatadas anteriormente, culminaram na reescrita da estratégia 4.7, da meta 4, contidas no PNE, que trata sobre educação especial/inclusiva:

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

Estratégia 4.7 - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2014).

A proposição da Comunidade Surda foi consolidada como direito no recente aprovado Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), conhecido como “Lei Brasileira de Inclusão”, em que, no capítulo IV, art. 28, parágrafo único, inciso IV, destaca: “a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

É impossível não reconhecer que tanto a Lei 10.436/02 quanto o Decreto 5626/05 não tenham sido grandes vitórias para a previsão de políticas linguísticas para a educação de surdos no país. Foi a partir deles que se

reconheceu legalmente a Libras como língua e não mais como uma linguagem gestual destituída de organização interna e produtora de capacidade de abstração, marcando uma vitória em torno da questão dos direitos linguísticos desta comunidade de surdos, pessoas com cultura, língua e identidades diferentes, não mais pela ótica da deficiência, mas no contexto do pluriculturalismo e do plurilinguismo brasileiro (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011).

Quadros (2006) comenta que, mesmo reconhecendo a diversidade linguística do Brasil, as políticas linguísticas ainda mantêm uma hierarquia vertical entre o português e as demais línguas do país:

[...] Estamos diante de um processo simbólico de negociação política: a língua de sinais brasileira e a Língua portuguesa no espaço educacional em que o surdo está inserido. Os espaços políticos que cada língua representa para uns e para outros não são os mesmos (QUADROS, 2006, p. 78).

O que verificamos, a partir dos documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2008) e os anseios do Movimento Surdo (FENEIS, 2010, 2011, 2012), é que existem dissonâncias entre a perspectiva sobre os direitos linguísticos dos surdos e as propostas educacionais oficiais, pois a proposta educacional bilíngue ainda é pensada numa perspectiva monolíngue, não valorizando o *status* e uso da Libras nos diferentes contextos sociais.

Nossa posição é que a proposta educacional bilíngue presente nos documentos oficiais é monolíngue, devido ao fato que restringe a Libras às rotinas de tempos e espaços, tantas horas por semana no atendimento educacional especializado em contraturno. A Libras, da forma que se apresenta nos documentos que defendem a escola inclusiva bilíngue, não é língua de circulação em diferentes contextos sociais, ela está disciplinada, tem sido incorporada como função de facilitadora ou de recurso de transição para a aquisição da língua hegemônica no espaço escolar, a Língua portuguesa.

Assim, a proposta peca em não considerar que a garantia dos direitos linguísticos na educação bilíngue para surdos só será efetiva se estiver respaldada pelo fato de que a aquisição da língua de sinais, para a maioria das crianças surdas, se dê de forma tardia e não na família (pais ouvintes, não usuários de Libras). O que faz com que a escola bilíngue para surdos seja o

ambiente linguístico para essas crianças, este é o lugar de aprendizagem da língua viva, presente, circulando em todos os espaços e por toda a comunidade escolar.

No próximo capítulo, apresentamos uma análise do contexto atual da educação infantil de crianças surdas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba evidenciando a forma como se estabelece essa arena de disputas, de diversas ordens, e, evidentemente, suas consequências.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A INFÂNCIA SURDA

Atualmente a educação infantil de crianças de 0 a 5 anos, em Curitiba, acontece em Centros Municipais de Educação Infantil, Centros de Educação Infantil (conveniados) e turmas em Escolas Municipais. De acordo com dados do Censo Escolar de 2016 (MEC/INEP, 2016), o total de matrículas na educação infantil no município em creches e pré-escolas é de 68.877 crianças. A rede municipal é responsável por 36.869 matrículas efetivadas nos diferentes espaços, são 191 (cento e noventa e um) Centros Municipais de Educação Infantil, 65 (setenta e cinco) Centros de Educação Infantil conveniados ao município e 86 (oitenta e seis) escolas municipais distribuídas pelas dez regionais de ensino que compõem a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.²⁶

Os textos oficiais, publicizados pela Secretaria Municipal de Educação, que constituem o arcabouço teórico-prático para os encaminhamentos pedagógicos sobre a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, são formados por Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – volume 2 – Educação Infantil (2006, 2012 e 2016), Cadernos Pedagógicos (2009) e Plano Municipal de Educação (2015). Abordamos o contexto em que cada um foi publicado, bem como os objetivos presentes nos documentos para buscar respostas às perguntas que nortearam nossa problemática de pesquisa: Como está representada a criança surda e suas diferenças nos discursos e documentos oficiais que veiculam diretrizes político-pedagógicas para a educação infantil no município de Curitiba? Que discursos sobre a Libras circulam no Plano Municipal, nos Cadernos Pedagógicos e nas Diretrizes para Educação Infantil do município? A Libras está contemplada como língua materna na infância da criança surda na política de educação infantil municipal de Curitiba? Quais as concepções e tendências de políticas educacionais estão presentes nas Diretrizes Municipais, no Plano Municipal e Cadernos Pedagógicos para as crianças surdas?

²⁶ Fonte: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educacao-infantil/3414>

3.1 A educação da criança surda no discurso oficial

3.1.1 As Diretrizes Curriculares

Em 2006, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Ensino de Curitiba – volume 2 – Educação Infantil (CURITIBA, 2006) foram publicadas na gestão do então prefeito Beto Richa e sua equipe representada por Eleonora Bonato Fruet, secretária de educação, e Ida Regina Moro Milléo de Mendonça, responsável pelo Departamento de Educação Infantil. O objetivo do documento é orientar a prática pedagógica na educação infantil, constituindo um referencial curricular básico, em que estão contemplados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação comuns a toda Rede Municipal de Ensino.

As Diretrizes Municipais estão pautadas em eixos norteadores que estão em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), como seguem:

- Os princípios éticos, políticos e estéticos.
- A importância de reconhecer a identidade das crianças, das famílias, dos profissionais que atuam na Educação Infantil e da unidade educacional, diante dos vários contextos em que esses se situam.
- A necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança.
- A visão de criança como um ser completo total e íntegro, em posição de aprender a ser e de conviver consigo própria e com os demais e no próprio ambiente, de maneira articulada e gradual.
- A construção das propostas pedagógicas em integração com famílias e profissionais.
- As estratégias para buscar o provimento de conteúdos básicos, a constituição de conhecimentos e valores, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã.
- O processo de avaliação baseado no acompanhamento e registros dos avanços do desenvolvimento da criança, sem caráter de promoção ou de retenção, em um ambiente de gestão democrática, com vistas a garantir os direitos básicos da criança e sua família à educação e a cuidados (CURITIBA, 2006a) [grifos nossos].

Os eixos articuladores do trabalho, nesta etapa, são: (a) Infância- tempo de direitos; (b) Espaços e tempos articulados e (c) Ação compartilhada.

No primeiro eixo, compreende-se a criança como sujeito histórico, de direitos e culturalmente contextualizada, com diversidade biológica, cultural,

racial ou religiosa que precisa ser reconhecida e respeitada. Criança essa que manifesta sentimentos e desejos por múltiplas linguagens e que, portanto, precisa que o trabalho nas unidades seja organizado de forma que ela possa viver sua infância de modo pleno.

Importante destacar que a criança descrita acima está inserida no discurso da diversidade – biológica, cultural, racial ou religiosa. Mas, não está no discurso do respeito à diferença, e isto suscita uma reflexão. Skliar (1999) explica que a diversidade significa pluralidade de identidades, faz parte da existência humana, não é um efeito de um enunciado da diferença que constitui hierarquias e assimetrias de poder. A diferença, ao contrário, se constrói histórica, social e politicamente, existe independente de autorização, aceitação, respeito ou permissão dada pela normalidade. Bhabha *apud* Skliar (1999) alerta que o conceito de diversidade cria uma “norma transparente”, que hospeda os outros, criando um falso consenso de igualdade. A criança surda, da diferença política, não está presente no discurso das Diretrizes, entendemos, assim, a surdez narrada no campo da diferença e não da diversidade, que iguala.

As Diretrizes Curriculares para Educação Municipal afirmam que a proposta educativa se baseia em ações integradas entre o cuidar e educar; uma dessas ações contempla o desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa. A preocupação com a formação da identidade e autonomia para compreensão de si mesma e da cultura em que vive também está presente, pois, conforme se argumenta no documento “a criança cidadã é ponto de partida e chegada na elaboração dos projetos pedagógicos das unidades que ofertam educação infantil” (CURITIBA, 2006a, p.21).

Porém, em nenhum momento está contemplada a forma como a cultura e identidade diferentes são trabalhadas nas unidades de educação infantil. Talvez porque, como já mencionamos acima, a perspectiva seja da diversidade e não da diferença.

O segundo eixo destaca a necessidade de compreender como a criança aprende e se desenvolve, bem como considerar que as primeiras relações com o mundo simbólico da cultura onde vive são responsáveis pelo desenvolvimento de sua identidade pessoal e grupal. A formação de vínculo

nessa etapa da vida é fundamental para que a criança perceba o mundo como um lugar acolhedor e que possa desenvolver-se de modo pleno.

A interação entre a criança e as demais pessoas da unidade torna-se fator importante para construção de sua subjetividade e autonomia. O documento destaca então a interação como um dos fatores principais para o desenvolvimento, pois é responsável por impulsionar e articular o processo de humanização. Diante disso, nos perguntamos de que maneira a criança surda vai perceber o mundo como um lugar acolhedor, como será a interação com as demais pessoas da unidade? Terra (2011) destaca que a relação de aprendizagem com toda comunidade escolar prescinde do domínio da Libras, essas interações significativas linguisticamente são fundantes para a construção de identidades das crianças surdas.

No eixo Ação Compartilhada está colocada a importância da participação da família na educação de seus filhos, tanto no que diz respeito à tomada de decisões que se refiram às questões pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição, quanto no trabalho compartilhado com a unidade, por entender que a instituição tem uma função complementar à família, sendo a parceria entre ambas fundamental para o desenvolvimento da criança.

A concepção de aprendizagem presente nas Diretrizes está baseada no conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento de Vygotsky, em que a interação mediada, culturalmente significativa, é a responsável por alcançar zonas de desenvolvimento cada vez mais altas (VYGOTSKY, 1994).

Para a SME o que conduz o trabalho educativo é a brincadeira, que permite à criança organizar seu pensamento, planejar, internalizar valores culturais, enfim, é no ato de brincar que ela vai se constituindo. Dessa maneira, a orientação é para que as unidades de educação infantil criem condições favoráveis para que as brincadeiras aconteçam, considerando a cultura e contexto histórico da criança.

Seguindo a mesma orientação, um dos papéis dos profissionais da educação infantil é planejar diferentes oportunidades de aprendizagem, através das brincadeiras, para que a criança possa desenvolver sua identidade e autonomia. Isso só vai ocorrer se este profissional conhecer cada criança para com ela planejar, problematizar, investigar e propor situações de aprendizagem.

Sendo o conhecimento sobre a criança, sua cultura e contexto histórico, fundamentais para o planejamento e proposições de situações de aprendizagem, Rabelo (2014) destaca que a presença da criança surda em ambiente escolar inclusivo, como são os Centros Municipais de Educação Infantil, torna-se um desafio e demanda que os profissionais envolvidos no processo educacional de crianças surdas tenham conhecimento da Libras, na perspectiva de favorecer o desenvolvimento pleno e constituição das identidades das mesmas.

A última seção apresentada no documento estabelece as áreas a serem trabalhadas na educação infantil: (a) Identidade; (b) Relações sociais e naturais; (c) Linguagens e (d) Pensamento lógico-matemático.

As Diretrizes Municipais defendem uma concepção de identidade baseada na “ideia da diferença, algo que marca a singularidade de cada grupo [...] modos de pensar e agir” (CURITIBA, 2006 a, p. 52) e recorre a Tomaz Tadeu da Silva (*apud* Curitiba, 2006 a) pesquisador dos estudos culturais, para afirmar que a identidade está em processo permanente de construção vinculado às práticas de significação, cabendo às instituições de educação infantil preservar as diferentes identidades e criar espaços para a manifestação das diferentes culturas existentes. Prossegue anunciando que confronto entre as diferentes culturas existentes favoreceria o olhar sobre as diferenças. É importante demarcar uma questão: o uso do termo diferença não expressa necessariamente o significado que o conceito carrega no campo dos Estudos Culturais – diferença marca um jeito de ser, de se expressar, de estar no mundo, que traz especificidades que precisam ser respeitadas pois são aspectos da identidade de um grupo. O que observamos ao analisarmos o texto das Diretrizes Municipais é que a palavra diferença não é empregada com este significado, pois todo o discurso sobre o ser diferente está disperso no conceito de diverso, diversidade.

A questão da concepção de identidade presente nas Diretrizes nos permite uma reflexão. Se a identidade é algo construído e marcado pela diferença, a pesquisa de Lins e Nascimento (2015) destaca que as identidades surdas se constituem em um processo de construção de significados e que, corroborando Perlin (2003), é um processo de reconhecer-se e afirmar-se surdo. Então, nos perguntamos como isso pode acontecer sem a presença de

pares linguísticos, sem o outro surdo? Sem a presença da língua de sinais? A Libras é o maior fator de identificação dos surdos e esses buscam ressignificar e positivar a experiência surda como uma forma possível de estar no mundo, em resistência às práticas discursivas colonizadoras ouvintes.

Na seção que trata das Relações Sociais e Naturais postula-se que a criança deve participar de relações interativas significativas desde seu nascimento para que possa construir e elaborar conhecimentos. Caberia, portanto, ao profissional de educação infantil provocar a criança a expressar o que sabe sobre o que está posto, o que gostaria de aprender, planejar com ela, mediar a relação dela com o conhecimento científico já estabelecido.

A área da linguagem está ancorada na concepção de Vygotsky (1994) que postula que a relação da criança com o mundo é mediada pela linguagem e que esta última é constituidora das demais funções mentais superiores como o pensamento, memória e raciocínio.

Partindo desse pressuposto, as Diretrizes orientam para que a criança vivencie práticas de comunicação a fim de que ela perceba que está imersa em um mundo simbólico e progressivamente se aproprie das regras de comunicação. Mas, quais seriam as práticas de comunicação possíveis em um contexto inclusivo em que a língua portuguesa é língua de instrução, de comunicação entre os demais? As práticas orais não são possíveis, pois a criança surda compreende e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais, ficando assim excluída, por mais que “incluída”, das práticas de comunicação estabelecidas no ambiente escolar. Recorremos à pesquisa de Martins et al. (2015) que problematiza a necessidade da proposta bilíngue na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas.

Os recursos apontados como possibilidades de comunicação pelas Diretrizes são corpo e movimento, vocalização, oralidade, símbolos gráficos, linguagem artística e literária. Sendo assim, observa-se que em nenhum momento se aventa a possibilidade de comunicação a partir de línguas minoritárias, como as línguas de migração, de grupos étnicos ou língua de sinais. São citadas situações de choro, gestos, imitações, expressões faciais, comunicação corporal, fala, mas as línguas minoritárias não estão

contempladas como uma das formas possíveis de organização da linguagem do ser humano.

O pensamento lógico-matemático é a quarta área de trabalho pedagógico presente nas Diretrizes Municipais e o texto se inicia com a seguinte afirmação “o pensamento lógico-matemático desenvolve-se na criança com o início da linguagem oral, que ocorre pela palavra. A fala converte-se em um instrumento de pensamento no esforço para resolver um problema” (CURITIBA, 2006 a, p. 75).

Em um momento seguinte, anuncia-se que desde o nascimento a criança está imersa em relações simbólicas socialmente elaboradas, dando como exemplos a sucessão numérica oral e escrita e afirmando que, para que haja o desenvolvimento do conceito de número é necessária a memorização oral da série numérica e da relação entre número e quantidade, a partir de atividades mediadas pelos adultos e outras crianças, que envolvam manipulação e contagem de objetos.

O que se percebe, no documento em questão, é o destaque da linguagem oral para o desenvolvimento desse tipo de pensamento. Seria a língua de sinais incapaz de tal desenvolvimento? Não é o que a pesquisa conduzida por Capovilla (2011) nos mostra. O estudo, decorrente do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo (PANDES), faz parte do maior programa do mundo para avaliação do desenvolvimento escolar, de cognição e linguagem de uma população surda escolar. Foi constatado que a criança surda, cuja língua materna é a Libras, aprende significativamente mais e melhor em escolas bilíngues, na interação com demais pares sinalizadores, professores e crianças, o que aponta para a urgência de se pensar em propostas que contemplem a educação bilíngue para crianças surdas na educação infantil.

Em 2012, as Diretrizes (CURITIBA, 2012) foram atualizadas na gestão do então prefeito Luciano Ducci, quando Liliane Casagrande Sabagg ocupava o cargo de Secretária de Educação e Ida Regina Moro Miléo Mendonça estava à frente do Departamento de Educação Infantil. Tal documento foi pensado para servir de “referencial para apoiar os profissionais da educação infantil na continuidade da elaboração de objetivos específicos de aprendizagem das crianças nas diferentes áreas” (CURITIBA, 2012, p.7). Os eixos norteadores do

trabalho não foram mencionados e as áreas de formação humana ainda são as mesmas de 2006: Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Conhecimento Matemático (em 2006 era denominada de Pensamento Lógico-Matemático).

O documento, quando trata da concepção de identidade, mantém a mesma do documento anterior – diversidade de identidades. O que nos chamou atenção nas Diretrizes de 2012 foi o destaque dado ao processo de diferenciação do eu e do outro, de individualização, se constituindo, dessa forma, uma discussão em torno do processo de formação da individualidade e não de identidade. Esta última está sempre ancorada em uma coletividade, ou seja, só é possível, à criança surda, reconhecer a sua identidade - no encontro com outros pares iguais a ela. Já o processo de individualização do sujeito faz parte de um processo de socialização, psicológico, mas que não é o processo de identidade.

As Relações Sociais e Naturais são aprendizagens que dizem respeito ao ambiente natural e social em que a criança vive, conseqüentemente, onde constrói sua identidade. A ênfase é na convivência com a diversidade cultural, religiosa e étnico-racial entre as pessoas. Novamente a diferença não é abordada, permanecendo o discurso de solidariedade, respeito, porque todos são iguais.

As formas de linguagem que fazem parte da vida da criança são o movimento corporal, linguagem oral e escrita, a linguagem artística (visual, dramática, musical e dança). Em nenhum momento a possibilidade de haver uma criança surda nas unidades educacionais é mencionada, e, como o esperado, não é mencionada nenhuma preocupação pedagógica quanto ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem.

No tocante à linguagem oral e escrita é destacado que a comunicação por meio da fala é característica específica da espécie humana e, por isso, oportunidades para que os homens aprendam a falar são fundamentais no contexto educacional. Mas, perguntamos, e quando a língua oral não estiver presente, mas sim a língua de sinais? Nenhuma menção a este fato é feita. A mesma ênfase na oralidade é reforçada na área de Conhecimento Matemático que privilegia a “propostas lúdicas com a récita numérica [...] utilização de contagens orais” (CURITIBA, 2012, p. 39 e 40).

As Diretrizes atuais (CURITIBA, 2016) foram reelaboradas em 2016, durante a gestão do prefeito Gustavo Fruet, tendo Roberlayne de Oliveira Borges Roballo como Secretária de Educação e à frente do Departamento de Educação Infantil Maria da Glória Galeb. Seus autores destacam que os princípios que sustentam o trabalho da Rede Municipal de Educação são equidade, democracia, respeito ao espaço público, trabalho coletivo e autonomia. O material em questão é denominado de Caderno I e contém os princípios e fundamentos que orientam a educação infantil do município. Já as orientações curriculares compõem o Caderno II, ainda em construção²⁷.

O conteúdo do Caderno I trata da identidade e função sociopolítica e pedagógica da educação infantil, princípios éticos, políticos e estéticos, visão de criança, relação família e instituição, concepção de currículo e de avaliação.

No documento, defende-se que a criança é “competente, capaz, interpreta o mundo e produz cultura” (CURITIBA, 2016). E, o documento ainda avança na direção da compreensão da existência de diferentes infâncias, dado os diversos contextos históricos, sociais, políticos, culturais e tecnológicos. Ao mesmo tempo em que considera pertinente o termo infâncias, preza por respeitar a infância de cada criança, entendida como categoria social, do tipo geracional (SARMENTO, 2008 *apud* CURITIBA, 2016).

Antes de estabelecer um debate sobre as questões acima apresentadas, gostaríamos de incorporar um elemento novo trazido pelas Diretrizes de 2016 – o termo “cultura de pares” de Corsaro *apud* Curitiba (2016). O termo se refere ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. São rotinas, artefatos, crenças construídas durante a interação umas com as outras. Questionamo-nos sobre como se pode falar em interação sem pressupor a comunicação? Qual a língua de circulação das unidades de educação infantil de Curitiba? Quem são os pares das crianças surdas? Par significa semelhante, que está colocado de forma simétrica, que é meu igual. A criança surda se constitui por sua diferença, não tem na criança e professor ouvinte seu par linguístico e cultural.

²⁷ Vale esclarecer que a SME nomeia de Caderno I o documento que contempla os princípios e fundamentos das Diretrizes Municipais e o Caderno II, não publicado até o final desta pesquisa, o documento que contemplaria as orientações curriculares propriamente ditas. É importante esta diferenciação para que não ocorra confusão com o material denominado de Cadernos Pedagógicos, composto de quatro volumes, lançado em 2009 e que tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico na educação infantil.

As Diretrizes de 2016 afirmam defender uma perspectiva intercultural, em que diferença alguma seja associada à inferioridade, para isso orienta o cuidado com a escolha de brinquedos, narrativas e imagens presentes no cotidiano. Essas devem romper com qualquer estereótipo que discriminem gêneros, questões étnico-raciais e religiosas, a fim de superar atitudes preconceituosas e discriminatórias. Mais uma vez a tônica é a diversidade, a convivência, o respeito à pluralidade, mas o debate sobre a diferença e sua alteridade continua inexistente.

Interessante observar que o texto legal aponta para a necessidade de transpor uma visão única e hierarquizada de mundo, ampliando a visão para outras formas de ser dos diferentes e diversos grupos sociais. Mas não se fala em diversos grupos culturais, diversos grupos linguísticos, tanto que uma outra organização escolar, além da educação inclusiva, não é prevista nas Diretrizes.

O público alvo da educação especial, grupo em que o surdo tem sido localizado como parte do grupo de pessoas com deficiências, aparece pela primeira e única vez, desde o primeiro texto das Diretrizes, em 2006:

Também as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são cidadãs com a mesma liberdade e direito à participação nas vivências do cotidiano da instituição. Assim, compreender as potencialidades de cada criança é planejar contextos e práticas que sejam possíveis de serem vividos por todas elas (CURITIBA, 2016, p. 60).

Como se efetiva o direito à participação nas vivências do cotidiano da instituição de educação infantil? Quais são as orientações dadas, caso haja uma criança surda matriculada em salas de aula? Com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico na educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação organizou uma coleção intitulada Cadernos Pedagógicos. Antes de analisar este documento, vamos sintetizar as respostas que encontramos para nossas questões iniciais com relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil Municipal de Curitiba.

Não encontramos representação sobre a criança surda e suas diferenças nos discursos narrados nas Diretrizes. A concepção de linguagem presente no documento é de língua oral, a Libras não é mencionada como língua possível de circulação no currículo da educação infantil de Curitiba e

uma tendência que observamos foi a celebração da diversidade, sem espaço para a existência da diferença política que a surdez impõe.

3.1.2 *Os Cadernos Pedagógicos*

Os Cadernos Pedagógicos foram criados em 2009, na mesma gestão e equipe que produziu as Diretrizes, em 2006, e são compostos por quatro volumes: Arte, Movimento, Oralidade e Práticas Inclusivas na Educação Infantil. Nenhum outro material semelhante foi produzido nas gestões seguintes que dessem continuidade ou substituíssem essa produção. O Caderno referente a Práticas Inclusivas na Educação Infantil parte do princípio de que a inclusão da criança na educação infantil independe do grau de deficiência, mas sim “das possibilidades de interação e de socialização que lhe são oferecidas e da sua adaptação ao grupo e ao espaço comum que ocupa” (CURITIBA, 2009, p. 6). Ora esta concepção de adaptação implica em acreditar que a criança deve investir um esforço para que esteja integrada aos demais, o que sugere que sua singularidade ou diferença não pode ser vivida em plenitude, deve ser adaptada, normalizada. Quais serão as possibilidades de interação oferecidas à criança surda? Qual o esforço de adaptação que ela precisará empregar a fim de ser incluída? Responderemos estas questões logo à frente.

Os Cadernos Pedagógicos Iniciam com uma reflexão sobre a brincadeira enquanto fio condutor do trabalho educativo e a preocupação da educação “fundamentada no princípio educativo da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade” (CURITIBA, 2009, p. 19). Percebemos novamente – diversidade, não diferença. A orientação é para uma postura ativa de identificação de barreiras que impeçam o acesso à educação e promoção de recursos para que as barreiras sejam ultrapassadas e que o educador/professor possa expandir o leque de oportunidades para todas as crianças, com o objetivo de construir suas identidades pessoais. Mais uma vez a identidade está ancorada em uma perspectiva individual, não coletiva, muito mais próxima ao conceito de individualização do que de um processo identitário, de reconhecer-se como pertencente a um grupo.

Seguem-se capítulos em que estão descritas orientações e experiências narradas por profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Ensino

através de projetos ou experiências compartilhadas. Os capítulos versam sobre Prevenção, Deficiência física, Deficiência visual, Deficiência auditiva, Deficiência intelectual, Deficiências Múltiplas e Avaliação.

As orientações para educação de crianças surdas estão presentes no capítulo que tem como título “Deficiência Auditiva”. Vamos começar nossa análise pelo título, pois a escolha das palavras/significantes pressupõe uma concepção dos significados que pretendem veicular. Optar por “deficiência auditiva”, em vez de surdez, implica posicionar-se, coadunar com o discurso de que a criança surda é deficiente, incompleta. Tanto que no parágrafo introdutório encontramos o seguinte conceito “a deficiência auditiva consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons [...] surdez total ou parcial, congênita ou adquirida [...] leve, moderada, severa ou profunda” (CURITIBA, 2009, p. 72).

Ao se preocupar em conceituar este sujeito a partir das características relacionadas à perda da audição, os Cadernos Pedagógicos demonstram que a narrativa sobre a criança surda está depositada na sua incapacidade e não na possibilidade tão declarada nas Diretrizes – a criança é um ser capaz, com potencialidades. O discurso clínico sobre a criança não reverbera na sociologia da infância, nas diversas infâncias em que se é possível ser, estar no mundo de diferentes formas. Skliar (1998) destaca que o problema dessa concepção são as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas.

O documento, que é posterior à Lei de Libras e ao Decreto nº 5626/2005, que estabelecem diretrizes para a perspectiva de educação bilíngue, afirma que a educação da criança com “surdez” (muda o termo, não usando deficiência auditiva) “pode” ser bilíngue, dependendo da escolha da família a partir de profissionais especializados. Afirma ainda que a inclusão de crianças com surdez leve e moderada ocorre naturalmente em CMEI, onde a língua portuguesa é a língua de instrução, reforçando o grau da perda auditiva como critério a ser considerado no processo de inclusão escolar, em detrimento de potencializar a interação da criança com o mundo por experiências visuais, com importância à língua de sinais.

A língua portuguesa tem destaque no encaminhamento do processo educativo da criança com “deficiência auditiva” (volta a usar esta

nomenclatura), na sua modalidade oral e escrita. Orienta-se que os adultos falem de frente para criança, articulem bem as palavras, usem entonação adequada e incentivem o uso do aparelho auditivo, se este se fizer necessário. Ou seja, em que pese o destaque para um “tratamento diferenciado” em sala de aula, não se reconhece sua diferença linguística e se reafirma a comunicação oral para almejar que a criança seja igual aos demais, normalizada e disciplinada ao uso da língua majoritária.

As orientações sobre o trabalho com a língua portuguesa escrita são para as crianças “com surdez” (troca a terminologia novamente) e as estratégias metodológicas devem estimular a criança para leitura de histórias e ouvir músicas, com apoio de imagens, dramatização, acompanhadas de língua portuguesa ou Libras – a depender do momento e modelo educacional. Encaminhar propostas que valorizem a escuta de músicas e onde o uso da Libras seja opcional é negar a possibilidade de pertencer a uma outra história cultural, já que a Libras é negada como língua de identificação na infância. É ir contra o princípio defendido nas Diretrizes de que a criança é sujeito de direitos e que o direito linguístico é um deles. O direito de ter sua cultura valorizada, o direito de expressar-se, de comunicar-se.

Nos Cadernos Pedagógicos, há a descrição de um projeto desenvolvido por uma educadora em um Centro de Educação Infantil conveniado com os demais profissionais da unidade (direção, professoras, educadores, auxiliares de serviços gerais e cozinheiras). O projeto surgiu da problemática identificada pela educadora em compreender as dificuldades apresentadas por algumas crianças e da necessidade dos profissionais da educação aprenderem a se comunicar com a criança com “deficiência auditiva” (sic).

Vejamos: a problemática levantada parte da constatação, pela educadora, de que a criança com “deficiência auditiva” (concepção clínico-terapêutica) tem dificuldades. Não se está partindo da concepção de que essa criança é diferente, que a forma dela estar no mundo se constitui a partir dessa diferença política, que perpassa pela questão da língua e da cultura. Como devem então os profissionais se comunicar com ela?

A educadora sugeriu ao grupo de profissionais a leitura de um texto sobre os tipos de deficiência auditiva; adaptações necessárias dos meios de

comunicação; cuidados a serem tomados²⁸. E segue anunciando formas de promover a estimulação auditiva (sic). Sim, a estimulação auditiva para crianças surdas no contexto formal de educação. Não somos contrários à busca pela estimulação/reabilitação auditiva da criança surda, se essa for a opção da família, porém, estas são práticas realizadas por profissionais da área da saúde e não em contexto escolar mediado por professores e/ou educadores.

As orientações são para que a criança deva ser estimulada desde cedo, pois “a estimulação auditiva visa desenvolver os resíduos auditivos, ou seja, as habilidades auditivas que quase todas as crianças com surdez possuem” (CURITIBA, 2009, p. 75). Essa orientação repercute a concepção clínico-terapêutica da surdez, uma vez que atua na reparação do déficit, demanda identificação precoce, programas de reabilitação oral e auditiva, para que se tenha um desenvolvimento próximo da normalidade ouvinte.

Então, as estratégias devem ser direcionadas para que a criança perceba a diferença entre o som e o silêncio, descobrir o que é colocar-se à escuta, seja levada a colocar a mão perto da orelha diante da presença de som, para aprender o gesto característico “de quem quer ouvir”. Ora, qual o sentido desse enunciado e desse gesto: quem quer ouvir? Quem decide se a criança “quer ouvir”?

Continuando, deve aprender a detectar, discriminar e reconhecer o som, perceber a fonte do som, perceber a própria voz. A professora ou educadora deve fazer perguntas à criança surda como a qualquer outra criança, usar palavras simples e familiares em frases curtas, falar com movimentos dos lábios bem definidos, para que a criança compreenda o que está sendo enunciado pela observação dos lábios do emissor, utilizar linguagem corporal, ensinar canções e ritmos, proporcionar audição de estilos musicais diferentes, utilizar instrumentos vibratórios para estimular a percepção auditiva, recorrer às dramatizações para a contação de histórias, explorando os sons para que a criança deseje repeti-los.

Por fim, chama atenção que o critério de enturmação explicitado é o grau de perda auditiva. De acordo com o texto, se a perda for leve ou

²⁸ Não há indicação da referência do texto escolhido.

moderada, a inclusão ocorre naturalmente, não considerando a questão linguística como critério para organização do trabalho pedagógico em caso de crianças que não adquirem a língua oral como língua materna.

Em seu conjunto, representam uma série de orientações em que se nega a surdez como inerente à identidade da criança, parte-se do princípio de que o surdo escuta, nem que seja escutar alguma coisa, pois a ênfase está no falar com ela, no trabalho com ritmos musicais, na exploração dos sons, no incitar a criança o desejo de repetir o som. Onde está o respeito pela diferença surda e sua experiência visual? Onde estão as orientações sobre a importância do uso da Libras e sua mediação na contação da história? Cabe-nos citar Lopes (2007) para lembrar de que podemos olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença, de sujeitos surdos e não sujeitos com surdez.

O capítulo dedicado à “deficiência auditiva” termina recomendando a leitura de um livro sobre como evitar e cuidar da “deficiência auditiva” e um segundo livro sobre os fatores de risco para a audição na infância²⁹, como também a leitura do Caderno Pedagógico sobre “Oralidade”, reforçando mais uma vez, a perspectiva clínico-terapêutica e de normalização subjacente ao texto. Até nos surpreende a indicação da obra “Surdez: um olhar sobre as diferenças” de Carlos Skliar (1998), pois nada do dito até aqui reverbera com a concepção socioantropológica de diferença cultural defendida pelo autor.

O que se constata, após a leitura do Caderno Pedagógico, pensando nas nossas três questões iniciais, é que a criança surda está narrada a partir da deficiência e suas diferenças estão calcadas no que lhes falta – a audição e a oralidade. Visão ancorada em uma concepção clínico-terapêutica de surdez, que busca a normalização, desconsiderando a produção no campo dos Estudos Surdos, a “voz” dos pesquisadores e intelectuais surdos quanto as suas pautas e reivindicações no campo das disputas da política constituída. O discurso sobre a Libras é incipiente e superficial na medida em que a língua de sinais é colocada como opção, a depender do momento e modelo educacional em questão, porém a ênfase é na oralização.

²⁹ALMEIDA, E. C. **Deficiência auditiva: como evitar e cuidar**. São Paulo: Atheneu, 2001.
RUGOLO, L. M. S. et al. **Fatores de risco para audição na infância**. São Paulo: EDUSC, 2005.

Em nenhum momento as questões relativas à aquisição da Libras pela criança surda, qual o papel dessa língua no trabalho educativo, a menção da presença de professor/educador surdo para mediação do processo ensino-aprendizagem são contempladas. Em um contexto político de uma gestão que se auto-intitulava avançada e inclusiva, é lamentável o emudecimento da voz do Movimento Surdo no texto.

O Plano Municipal de Educação de Curitiba é o texto institucional em que as concepções e práticas presentes nas Diretrizes e Cadernos Pedagógicos podem estar confirmadas ou não, pois as conferências que antecedem a aprovação do documento se caracterizam como um campo de disputa entre interesses diversos. Vejamos como a educação de crianças surdas ficou estabelecida no Plano Municipal de Educação, aprovado em 2015.

3.1.3 O Plano Municipal de Educação

Respeitando a trajetória temporal dos documentos que constituem o arcabouço legal para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o próximo documento a ser analisado é o Plano Municipal de Educação (CURITIBA, 2015), texto sistematizado após a Conferência Municipal de Educação, realizada entre os dias 16 e 17 de maio de 2015, em Curitiba. Para as discussões que seriam feitas nas pré-conferências e conferência, a equipe técnica da SME escreveu o material “Construindo o Plano Municipal de Educação: uma contribuição para o diálogo” (CURTIBA, 2015).

O material fornecido é composto de eixos, sendo que o destinado à educação infantil não apresenta nenhuma temática sobre a educação de crianças surdas ou até mesmo de crianças com deficiência. Toda a discussão sobre educação especial aparece no eixo 3. Nele são apresentados dados sobre a educação especial de Curitiba – programas, serviços, escolas especiais da rede e conveniadas, quantidade de crianças atendidas em 2014.

No documento, fica registrado que a educação da criança surda incluída na “área auditiva” é atendida mediante convênio com duas escolas para surdos e um centro de atendimento educacional especializado. A primeira escola para surdos atua na oferta de anos iniciais do ensino fundamental na modalidade

educação de jovens e adultos (com duas professoras cedidas pela SME) e a segunda, que neste trabalho estamos denominando de Escola Dorothy³⁰, regulamentada como Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, com oferta de educação infantil e ensino fundamental (com três professoras cedidas pela SME). Há convênio para oferta de atendimento educacional especializado com uma instituição especializada na Área da Surdez e Deficiência Auditiva (com três professoras cedidas), denominada por nós como Instituição Heinicke.

Entendemos que seja necessário compreender o que é Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. O Paraná, na contramão da política nacional que propunha a educação inclusiva com matrícula preferencial na escola regular, redige um projeto de lei com a participação dos representantes das instituições filantrópicas sem fins lucrativos que não atuavam exclusivamente na educação especial. Este fato já havia provocado estranhamento e sido questionado quando da solicitação da sua inclusão no FUNDEB em 2007 (MORAES, 2012).

Na época o governador Roberto Requião, destaca que é uma política de Governo que será transformada em política de Estado.

Para isso, um projeto de lei deve ser encaminhado à Assembleia Legislativa ainda esta semana. O governador anunciou a prorrogação da vigência dos convênios com as entidades por três anos, para assegurar o repasse de recursos caso a tramitação do projeto de lei não seja aprovado ainda este ano. “A medida adotada no Paraná deve servir de referência a todo o Brasil, como já é referência a educação especial no Estado”, afirmou. Requião lembrou que, ao assumir o Governo do Estado em 2003, havia um movimento para o fechamento das APAEs, como medida politicamente correta para promover a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas da rede pública, posição atualmente defendida pelo Ministério da Educação. “No Paraná, somos politicamente incorretos e reconhecemos a importância da existência das APAEs e congêneres e a participação e o envolvimento da sociedade para administrá-las”, disse (PARANÁ, DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2010).

³⁰ Os nomes utilizados são fictícios e se referem a personalidades importantes na história de educação de surdos: Samuel Heinicke foi professor, fundou a primeira escola de oralismo puro na Alemanha; Roch Ambroise Cucurron Sicard foi um abade francês, defensor da língua de sinais na educação de surdos, fundou a escola de surdos de Bordéus; Ferdinand Berthier foi professor surdo francês da primeira escola de surdos, no mundo, o Instituto Nacional de Jovens Surdo-Mudos de Paris; Dorothy Shifflet, era uma professora americana que desenvolveu o método da Comunicação Total que combina língua de sinais, língua oral, leitura labial e reabilitação auditiva.

O projeto de lei é encaminhado e ficou assim recepcionado na Assembleia Legislativa do Paraná:

Art. 1º. Fica criado o Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica (PARANÁ, PL126/10, 2010).

Dessa forma, a denominação da Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é assim definida pelo DEE/PR:

A escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial é uma instituição destinada a prestar serviço especializado de natureza educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, decorrentes da deficiência intelectual e múltiplas deficiências, de transtornos globais do desenvolvimento, de condições de comunicação ou sinalização diferenciadas, que requerem atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas, que muitas vezes a escola comum não consegue prover. Os alunos necessitam também de atendimentos complementares/terapêuticos dos serviços da área da saúde, trabalho e assistência social. O ingresso dos alunos nesta instituição escolar deve ocorrer após a conclusão do processo de avaliação, realizado por equipe multiprofissional, com o objetivo de investigar as áreas do desenvolvimento cognitivo, motor afetivo e social. (PARANÁ, DIAADIA, SEMANA PEDAGÓGICA – ANEXO 1, 2012, p.8).

Continuando, o material “Construindo o Plano Municipal de Educação: uma contribuição para o diálogo” destaca que o Centro Municipal de Atendimento Especializado (CMAE)³¹, o qual presta um serviço especializado em reeducação auditiva, durante o ano de 2014 realizou 2.989 atendimentos para toda RME.

A Conferência Municipal de Educação reuniu cerca de 800 participantes para a construção do Plano Municipal de Educação, tendo em vista que os municípios teriam até junho de 2015 para aprovar os Planos locais, em decorrência da regulamentação do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Participamos desta Conferência como delegada indicada pela Universidade

³¹Os CMAEs são responsáveis pela oferta de serviços especializados de apoio, suporte e colaboração na identificação das necessidades educacionais especiais, bem como a efetivação dos atendimentos terapêutico-educacionais, com vistas ao desenvolvimento de potencialidades e à construção de melhores condições de desempenho escolar. Os CMAEs têm sua equipe composta por profissionais do magistério e do suporte técnico-pedagógico, por técnicos especializados e por agentes administrativos que desenvolvem um trabalho específico por meio de dois programas: a Avaliação Diagnóstica psicoeducacional e o Atendimento Terapêutico- Educacional que dão a caracterização e a sustentação da modalidade escolar (CURITIBA, 2006b).

Federal do Paraná, na categoria estudante, juntamente com um professor surdo, também delegado, pela UFPR. Estivemos presentes no eixo “Educação Especial”, onde ocorreram as discussões sobre a educação de surdos.

O material disponibilizado para que os delegados pudessem acompanhar e sugerir encaminhamentos estava organizado em tabela. A coluna da esquerda trazia a estratégia contida no PNE, já apresentada no capítulo anterior, e a coluna da direita a estratégia com emendas aditivas, supressivas e/ou substitutivas propostas nas pré-conferências organizadas pela SME.

Quadro 3: Estratégias apresentadas na Conferência final para aprovação do Plano Municipal de Educação.

Estratégia do PNE	Estratégias pré-conferências SME
<p>4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua, <u>aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas</u>, nos termos do art. 22do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;</p>	<p>4.7a) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, <u>para crianças/estudantes surdos, surdos-cegos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, bem como intérprete de LIBRAS em escolas inclusivas</u>, atendendo as demandas específicas desse público, nos termos do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;</p> <p>4.7b) Garantir a formação para a oferta do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos para crianças/estudantes de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;</p>

Fonte: Caderno de estratégias entregue aos delegados para a Conferência final para aprovação do PME (disponível em <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/10/pdf/00087615.pdf>)

Frente à proposta acima, alguns delegados representantes dos movimentos surdos pediram a inclusão da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, não apenas em escolas inclusivas (como previsto no Plano Nacional de Educação e retirado na proposta Municipal), o que causou uma resposta defensiva por parte da responsável pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Educacionais (também delegada) de que não haveria demanda para tal. O fato foi rebatido prontamente a partir da existência de três convênios em vigência com escolas privadas, de caráter filantrópico,

atendendo estudantes surdos, em Curitiba. Se havia necessidade de convênio, havia demanda. Após a defesa da proposta apresentada, debate e votação, o texto foi aprovado com essa redação:

Estratégia 4.10 Garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua aos(às) estudantes surdos(as) e com deficiência auditiva, de 0 (zero) a (17) dezessete anos, em escolas inclusivas, **classes e escolas bilíngues com financiamento público**, prioritariamente na Rede Pública de Ensino, dentro de suas competências, nos termos do artigo 22 do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CURITIBA, 2015). [grifos nossos]

A meta/estratégia proposta para a educação de crianças surdas aponta para a efetivação da educação bilíngue como política educacional oficial, o que não está presente nas Diretrizes ou no Caderno Pedagógico. A criança surda está representada como aquela que tem uma necessidade linguística e cultural que deve ser considerada a partir da proposição de educação bilíngue em classes e escolas bilíngues para surdos, com a Libras contemplada como língua de instrução. Interpretamos essas conquistas no Plano Municipal de Educação como avanços, que podem ser caracterizados como desafios a serem cumpridos pela SME.

Durante o evento, houve a presença de duas pessoas que realizavam a interpretação e tradução da Língua Brasileira de Sinais para língua portuguesa e vice-versa. Porém, o delegado surdo e os demais surdos presentes questionaram a qualidade com que a mediação linguística estava sendo feita (omissão, simplificação do conteúdo que estava sendo apresentado ou debatido nas discussões, dificuldade na sinalização de termos referentes às políticas educacionais e educação de surdos), registrando assim uma moção de repúdio àquela situação em que o sentimento era de indignação em relação ao desrespeito ao direito de acessibilidade linguística em Libras nos espaços de discussão e deliberação da Conferência. Reivindicou-se, então, que a Comissão Organizadora garantisse a presença de profissionais tradutores intérpretes nos termos do Decreto nº 5625/2005, sob pena de discriminação e

desigualdade de condições de participação e manifestação do sujeito surdo. A moção foi assinada por 33 delegados e aprovada na plenária final³².

No referido eixo, houve um movimento de alguns delegados para que a destinação financeira à rede conveniada fosse diminuindo a partir de um prazo estabelecido, com a propositiva de investimento em educação especial pública e não mais gratuita na rede privada. Foi extremamente polêmico e o que se percebeu é que dos 32 delegados presentes para discussão, 21 eram representantes da rede conveniada (entre profissionais e familiares de alunos).

O fato narrado demonstra a correlação de forças que aconteceu na Conferência e que está presente no conceito de Estado de Poulantzas (1985) e do papel do Estado na implementação de políticas educacionais, como demonstrado por Kerstenetzky (2012) – a disputa entre o público-privado na educação especial, no contexto presente, encontra respaldo e apoio na defesa de interesses da iniciativa privada e na legislação vigente para que continue acontecendo.

O Plano Municipal de Educação de Curitiba, aprovado em 2015, estabeleceu que a educação de crianças surdas se pautasse na perspectiva bilíngue, em classes e escolas bilíngues ou em escolas inclusivas. Para que esta conquista seja efetivada se faz necessário o cumprimento de uma série de estratégias contidas tanto na Meta 1, sobre a Educação Infantil, como na Meta 4, sobre a Educação Especial, garantidas no Plano Nacional de Educação. São elas:

Meta 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL

Estratégia 1.4 – realizar levantamento da demanda por creche da população de 0 a 3 anos.

Estratégia 1.13 – priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta de AEE complementar e suplementar às crianças com deficiência, TGD e AH/SD, assegurando educação bilíngue para crianças surdas e transversalidade da educação especial.

Estratégia 1.17 – promover a busca ativa de crianças com idade correspondente à educação infantil [...] preservando o direito de matrícula em relação a criança de 0 a 3 anos.

Estratégia 1.18 – realizar e publicar a cada ano, de acordo com o município em colaboração com Estado e União, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas (CURITIBA, 2015).

³² Disponível em <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/12/pdf/00095680.pdf>

Meta 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estratégia 4.4 – promover na educação infantil, no prazo de vigência desse PME, a universalização da demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos com deficiência, TGD e AH/SD.

Estratégia 4.10 – Garantir a oferta de educação bilíngue em LP e Libras aos surdos e DA de 0 a 17 anos, em escolas inclusivas, classes e escolas bilíngues.

Estratégia 4. 21 – Garantir a formação e ampliação das equipes [...] garantindo a oferta de professores (as) para o AEE, TILS, professores (as) de Libras – prioritariamente surdos e professores (as) bilíngues.

Estratégia 4. 23 – Obter, nos dados de pesquisa, demografia e estatística, informações detalhadas sobre os dados de crianças/estudantes com deficiência de 0 a 17 anos, colaborando com o MEC (CURITIBA, 2015).

Com relação às estratégias contidas para Educação Infantil seria muito importante o levantamento, por demanda e creches, da população de 0 a 3 anos, bem como a busca ativa dessas crianças, pois pode haver uma parcela significativa dessa população fora da educação formal. Com relação à criança surda esse afastamento da instituição da educação infantil pode ser ainda maior, na medida em que muitas famílias têm uma visão protecionista em relação a essa criança. O fomento de AEE na educação infantil é urgente, pois, de acordo com a página oficial da SME, não há este atendimento nas unidades de educação infantil em Curitiba, apenas existe nas escolas municipais.

O mesmo raciocínio empregamos sobre as estratégias da Meta 4, Políticas educacionais direcionadas para o público alvo da educação especial, só serão planejadas mediante identificação de demanda para tal. Urge obter dados de pesquisa, demográficos e de estatística que possam subsidiar os gestores responsáveis pela educação de crianças surdas, garantindo efetivamente a educação bilíngue em Libras como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

De que forma o cumprimento das estratégias pode ser acompanhado, fiscalizado? Não há disponibilização desse mecanismo de acompanhamento em nenhum canal de comunicação oficial da SME, o que nos leva a interpretar como uma estratégia de silenciamento (Silva, 2012) dos dados a serviço da ideologia. O silenciamento é usado a favor do gestor, que não disponibilizando os dados, evita ser questionado. Esta estratégia é analisada com mais profundidade no capítulo seguinte³³.

³³Durante a pesquisa houve duas situações particulares e que ainda estão em curso. A Escola Dorothy não teve o convênio renovado com a SEED, por problemas que envolveram a

3.2 A oferta educacional para crianças surdas em Curitiba

Até o momento analisamos os documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação, porém, não podemos nos abster de referendar as Diretrizes Curriculares Estaduais para a educação especial, pois a Escola Dorothy e a Instituição Heinicke possuem convênio técnico (designação de professores e funcionários da rede estadual de ensino) e financeiro com a SEED, já a Escola Berthier é uma escola estadual, todas elas, deste modo precisam estar de acordo com as diretrizes estaduais dadas para essa modalidade de ensino.

Especificamente no Estado do Paraná, as “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” (PARANÁ, 2006) é o documento que expressa concepções e políticas para a educação especial. O texto foi publicado na gestão do governador Roberto Requião, em um contexto estadual marcado pelo aumento do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em escolas regulares, bem como da realização do primeiro concurso específico para contratação de professores da educação especial, investimentos na estrutura das escolas estaduais visando à diminuição das barreiras arquitetônicas, a expansão do AEE nas escolas da rede estadual e a manutenção dos convênios de amparo técnico-financeiro para as instituições conveniadas.

O conjunto dessas ações está caracterizado no referido documento como “inclusão responsável”, na medida em que aponta a escola regular como local preferencial para matrícula, mas, salvaguarda o direito a classes ou escolas especiais para aqueles estudantes com graves comprometimentos e/ou necessidade de uma proposta linguística diferenciada, este segundo

mantenedora da instituição. O encaminhamento que está sendo dado para que não haja o fechamento da escola é para que a mesma passe a ser uma escola estadual. Para isso todas as exigências legais estão sendo atendidas, inclusive da mudança da proposta da escola, que de acordo com a fala da diretora deve estar em sintonia com a Política Nacional e Estadual. Já a Instituição Heinicke passa por um momento delicado, termo usado por sua diretora, pois a instituição que foi sua mantenedora por 67 (sessenta e sete) anos manifestou o interesse em não mais continuar este serviço, deixando claro que 2017 será o último ano que a instituição vai manter o CAEE. A SEED, juntamente com a vice-diretora, investiu esforços na busca de outra mantenedora, porém, até o momento da finalização da dissertação, não há indícios de que isso acontecerá, sendo muito possível o fechamento do serviço.

grupo contempla os estudantes surdos. Sendo assim, a SEED-PR optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio. Ocorre que, como esses serviços atendiam à demanda dos estudantes da primeira etapa do ensino fundamental elas passaram a ser administradas pelos municípios e, para aqueles estudantes que avançaram para a segunda etapa do ensino fundamental a orientação foi para a matrícula na Sala de Recursos (PARANÁ, 2006).

As Diretrizes Estaduais propõem os seguintes encaminhamentos para os estudantes surdos: presença de profissional intérprete de Libras/língua portuguesa no turno, para a mediação linguística entre a língua portuguesa e a Libras; instrutor surdo de Libras, para ensino dessa língua a estudantes surdos e ouvintes; Centro de Atendimento Especializado na área da surdez e Classes de educação bilíngue para surdos.

Em consonância com essa proposta, as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, publicadas no mesmo ano de 2006, estabeleceram que a oferta da educação especial contemplasse o ensino regular/inclusivo preferencialmente e fosse complementada em CMAEs, classes inclusivas, classes especiais e salas de recursos. Por sua vez, há a continuidade da oferta em escolas de educação especial do município, escolas privadas especiais e instituições afins através de convênio e parcerias com a SME. Não são apresentadas propostas específicas para estudantes surdos neste texto, com única menção de que a Rede Municipal de Ensino (naquele ano) possuía 120 estudantes com “deficiência auditiva” (CURITIBA, 2006b).

As Diretrizes Estaduais e Municipais indicam inúmeras possibilidades de *lócus* para a educação de crianças surdas. Em trabalho anterior, Goyos e Fernandes (2013) relatam que os textos legais, sobretudo a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 5625/2005 (BRASIL, 2005), regulamentavam as seguintes alternativas de oferta educacional:

- Escola regular/inclusiva com apoio de AEE na rede pública;
- Escola regular/inclusiva com apoio de AEE em instituição especializada conveniada;

- Escola regular/inclusiva com apoio de intérprete de Libras e/ou AEE;
- Escolas Específicas para Surdos.

A partir dessas alternativas de atendimento, uma das variáveis que nos possibilita discutir com efetividade o direito à Libras como língua materna em Curitiba é o levantamento sobre a população surda na faixa etária da educação infantil que se beneficiaria dessas alternativas de atendimento. Por falta de dados em fontes oficiais como o Censo Demográfico sobre esta população, o trabalho com estimativa torna-se uma ferramenta indispensável.

A tabela 1 apresenta números da população brasileira, paranaense e curitibana, referente ao Censo Demográfico de 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), em números totais e grupo etário de zero a quatro anos, bem como a estimativa³⁴ em relação à surdez, em cada instância. O dado de maior interesse para nós é sobre a população surda na faixa etária da educação infantil em Curitiba. Tomando que a população de Curitiba é de 1.751.907 habitantes, temos que a população surda representa 1% da totalidade de pessoas que moram no município. Com base na estimativa de crianças de zero a quatro anos, que é de 107.919, temos que as crianças surdas nessa faixa etária representam algo em torno de 0,3%, o que poderia indicar um “desaparecimento” dos surdos ou um problema de recenseamento a ser investigado.

³⁴ Por mais que a estimativa não seja uma existência comprovada, a projeção de uma população tem se tornado uma técnica demográfica imprescindível para planejar o desenvolvimento econômico, social, político e ambiental de uma Nação. Para o setor público as projeções populacionais sustentam o conhecimento sobre futuras demandas em setores como educação, saúde, transporte e lazer. Programas que envolvem custos e que a correta alocação de recursos, baseada em projeções confiáveis, pode significar o atendimento de grupos populacionais que estariam fora do alcance das políticas públicas (BRITO et al. , 2010).

Tabela 1: Estimativa da população surda de 0 a 4 anos, comparada à população geral, no Brasil, Paraná e Curitiba.

	BRASIL	PARANÁ	CURITIBA
População total	190.755.799	10.444.526	1.751.907
População surda – não ouve de modo algum ou com grande dificuldade	2.143.173	119.194	17.378
População e 0-4 anos	13.796.158	714.037	107.919
População e 0-4 anos surda – não ouve de modo algum ou com grande dificuldade	24.589	1.292	289

Fonte: IBGE (2016), organizado pela autora.

Primeiramente, o que nos chama a atenção é ambiguidade nos conceitos e definições sobre a surdez contidos nos documentos e dados oficiais, o que acaba dificultando a identificação dos sujeitos surdos potencialmente bilíngues, objeto de reflexão nesta pesquisa. Para o IBGE, quando se faz a pesquisa censitária, há três possíveis respostas sobre a pergunta ‘dificuldade permanente de ouvir’ (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo): (a) não consegue ouvir de modo algum – para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir; (b) grande dificuldade – para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; (c) alguma dificuldade – para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo³⁵. O agrupamento etário de 0 (zero) a 4 (quatro) anos é pré-definido pelo IBGE, sendo impossível outra forma em que a variável deficiência, no caso surdez, aparece. Para o censo escolar (MEC/INEP) as categorias são surdez e deficiência auditiva.

Silva (2016) nos atenta para uma reflexão importante: o IBGE realiza o levantamento da população surda em nosso país baseado em critérios audiológicos (grau de perda auditiva) para o recenseamento. Seria muito interessante incorporar a variável sobre estimativa da população brasileira que sabe Libras (sejam surdos ou ouvintes), buscando o respaldo inclusive na Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas do país. O conhecimento sobre essa realidade poderia conduzir pesquisas e políticas linguísticas mais efetivas para a comunidade surda.

³⁵http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/otas_resultados_preliminares_amostra.pdf.

No momento em que debruçamo-nos sobre os dados, percebemos que, de acordo com o IBGE, a estimativa de crianças surdas em Curitiba, na idade entre zero e quatro anos, totaliza um número de 289 crianças, ou seja, este número representa os sujeitos que são destinatários do direito à matrícula na educação infantil, salvaguardada de que a matrícula obrigatória é a partir de 4 (quatro) anos, porém o direito público subjetivo das crianças entre 0 (zero) e 3 (três) anos existe, mesmo sendo opção da família, é direito da criança bem pequena.

Esta estimativa não é pouco representativa. São muitas crianças na faixa etária da educação infantil com direito à educação formal. Uma das questões relevantes quando pensamos no planejamento de políticas públicas é o levantamento da demanda que justifique a ação de uma política. A estimativa demonstrada pelo IBGE, de que haveria 289 crianças surdas com potencial de matrícula para educação infantil nos mobiliza a buscar essas crianças para que seu direito à educação seja efetivado.

Baseadas nestas evidências, nos perguntamos: esse número expressaria a totalidade de crianças surdas matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba na etapa da educação infantil? Qual porcentagem desse total estaria frequentando a educação infantil em Curitiba? O atendimento estaria sendo realizado, prioritariamente, na rede pública ou conveniada de ensino?

Com o intuito de responder a essas perguntas, solicitamos os dados de matrícula para as Secretarias de Educação Municipal e Estadual, já que centros municipais de educação, escolas públicas municipais e estaduais, centros de educação infantil e centro de atendimento educacional especializado, conveniados com estes poderes, seriam possíveis lócus de escolaridade ou atendimento educacional especializado à infância surda de Curitiba. Esta trajetória merece uma análise a parte.

3.3. Quando o silenciamento do dado é um dado a ser analisado

*“No silêncio, o sentido é.”
Eni Orlandi*

Foram solicitados, via ofício, protocolado em 25 de outubro de 2016 (APÊNDICE 2), tanto para a Secretaria Municipal de Educação, quanto para a Secretaria de Estado de Educação, a disponibilização dos dados oficiais de matrículas das crianças com surdez/deficiência auditiva, entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, nas escolas da rede municipal e estadual, como também instituições especializadas conveniadas do município de Curitiba, nos anos de 2007, 2013, 2015 e 2016, com base no modelo da tabela 2. Os dados de matrícula foram pedidos às duas secretarias, pois há um convênio técnico-financeiro de uma escola para surdos e de um centro de atendimento educacional especializado com a SEED e uma escola estadual, sendo que todas elas atendem a faixa etária da educação infantil.

Tabela 2: Tabela a ser preenchida pela SME e SEED sobre os dados oficiais de matrículas das crianças com surdez/deficiência auditiva entre 0 e 5 anos nas escolas estaduais e instituições especializadas conveniadas do município de Curitiba.

ANO	Escola Estadual	Nº matrículas	Instituição especializada conveniada	Nº matrículas
2007				
2013				
2015				
2016				

Fonte: Elaboração da autora (2016).

Em novembro, foi feito contato via telefone e e-mail com os dois órgãos a fim de ter uma resposta sobre a solicitação feita e, nos dois locais, pediram que o Projeto de Pesquisa fosse enviado com cópia da matrícula do Programa de Pós-Graduação em Educação e preenchimento de anexo próprio autorizando a pesquisa. Realizadas as exigências, no início de janeiro as solicitações continuavam sem respostas, com o argumento de que as pessoas responsáveis se encontravam de férias.

No final de janeiro, a pesquisadora entrou em contato novamente com o setor responsável pela disponibilização de dados para pesquisas – setor de *stricto sensu*, uma servidora informou que havia resposta, assinada pelo Departamento de Educação Especial da SEED ao protocolado e que ela poderia me enviar a foto do documento pelo *whatsapp*, se eu não me importasse. Aceitei o envio dessa forma e as informações disponibilizadas estão organizadas na tabela 3:

Tabela 3: Dados oficiais de matrículas das crianças com surdez/deficiência auditiva, entre 0 e 5 anos nas escolas estaduais e instituições especializadas conveniadas do município de Curitiba.

ANO	ESCOLA ESTADUAL	Nº MATRÍCULAS	INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA	Nº MATRÍCULAS
2007	ALCINDO FANAYA JR, C. E. P/SURDOS – EI EF M P	52	CENTRAU, E –EI EF MOD ED ESP	_____
2013	ALCINDO FANAYA JR, C. E. P/SURDOS – EI EF M P	22	CENTRAU, E –EI EF MOD ED ESP	89
2015	ALCINDO FANAYA JR, C. E. P/SURDOS – EI EF M P	22	CENTRAU, E –EI EF MOD ED ESP	122
2016	ALCINDO FANAYA JR, C. E. P/SURDOS – EI EF M P	22	CENTRAU, E –EI EF MOD ED ESP	144

Fonte: DEE/SEED (2016).

A tabela enviada indica dois contextos de oferta, o Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Jr (escola específica para surdos) e a Escola CENTRAU instituição especializada específica para surdos conveniada: em 2007, foram 52 matrículas apenas no Colégio Estadual; em 2013 houve matrícula tanto no Colégio Estadual (22), quanto na Escola conveniada (89). O mesmo número de matrículas (22) se mantém para os anos de 2015 e 2016 no Colégio Estadual e observamos um crescimento anual na Escola Conveniada, 122 matrículas em 2015 e 144 matrículas em 2016. Porém, os dados informados estavam muito discrepantes daqueles apresentados pelo Censo Escolar, o que nos levou a hipótese de que foi informado o número total de matrículas nas escolas e não a faixa etária especificamente solicitada. Chamou-nos atenção também o fato da repetição do número de matrículas para a escola estadual, vinte e dois para os anos de 2013, 2015 e 2016. Não haver registro de nenhuma matrícula na instituição especializada em 2007 também causou estranhamento, pois ela funciona desde 1987, sendo que a oferta de escolaridade, para a faixa etária de zero a quatorze anos foi autorizada pela Secretaria Estadual de Educação, desde 1989.

Também não houve resposta sobre as matrículas nas instituições conveniadas que ofertam o atendimento educacional especializado (ANEXO2).

Essa análise inicial demandou o encaminhamento de novo pedido de dados ao Setor de *stricto sensu* da SEED (responsável por responder à pesquisas protocoladas). No dia 6 de fevereiro de 2017, uma técnica pedagógica do Núcleo Regional de Ensino de Curitiba³⁶ entrou em contato por telefone comigo, informando que havia um processo de solicitação de pesquisa que eu precisava dar ciência. Dirigi-me ao local no dia seguinte havia um parecer assinado pela Superintendente da Educação, datado de 31 de janeiro. O parecer condicionava a declaração para a realização da pesquisa e a assinatura do Requerimento e Termo de Compromisso de Pesquisa mediante a reformulação do título do projeto de pesquisa (ANEXO3), conforme segue:

2 A pesquisa intitula-se “Um estudo sobre a Política Educacional para Crianças Surda na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba”. Com relação à este título, uma vez que a pesquisa será realizada utilizando-se de dados das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, conforme fl. 20, sugere-se substituir “da Rede Municipal de Ensino de Curitiba” **por** “Estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal e Estadual, no município de Curitiba, uma vez que rede municipal, significa apenas estabelecimentos de ensino municipais (ANEXO 3)

Quanto à Secretaria Municipal de Educação, foram feitos os mesmos contatos e, em conversa com o Departamento de Informações, em 20 de janeiro de 2017, a resposta foi que a solicitação não se encontrava naquele setor, o que não se confirmava via protocolo. Foi encaminhado e-mail novamente para o referido Departamento, no dia 23 de janeiro e a resposta recebida em 16 de fevereiro foi a seguinte:

“Peço desculpas pela demora, mas durante a transição de governo ainda estamos com muitas tarefas de urgência para resolver. Devido a sua necessidade paramos esta tarde para verificar os dados. Temos um problema que os dados de Censo Escolar em 2007 eram preenchidos a mão então fica quase impossível levantar os dados. Conseguimos verificar o dado agregado por estado (incluindo escolas municipais e estaduais). Dentro do próprio site do INEP existe o dado. Já para os demais anos temos o histórico do que foi enviado ao INEP apenas pelas escolas municipais de Curitiba. Seguem os dados:”

³⁶ A SEED tem administração regional por Núcleos Regionais de Ensino (NREs), somando 32 em todo o estado do Paraná.

Ano	Qtde Alunos	Tipo Surdez	Totalizado Por
2007	22	Surdo	Estado (Paraná - Municipais e Estaduais)
2007	70	Surdocegueira	Estado (Paraná - Municipais e Estaduais)
2007	0	Def.auditiva	Estado (Paraná - Municipais e Estaduais)
2010	27	Surdo	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2010	0	Surdocegueira	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2010	45	Def. auditiva	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2015	80	Surdo	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2015	4	Surdocegueira	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2015	72	Def.auditiva	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2016	71	Surdo	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2016	0	Surdocegueira	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)
2016	77	Def. auditiva	Cidade (Curitiba - Escolas Municipais)

Fonte: e-mail respondido para a autora pelo responsável pelo Departamento de Informações da SME em 16/02/2017.

Ora, novamente a resposta do órgão responsável nos causou estranheza. Primeiramente houve a troca do ano de 2013 por 2010 (ano não solicitado em nosso pedido), depois o fato de que os dados fornecidos eram sobre a totalidade de crianças surdas matriculadas em escolas municipais de Curitiba, não apenas na etapa da educação infantil.

Nesse momento da investigação, com os dados informados pelos órgãos oficiais, passamos pela banca de qualificação com a seguinte interrogação: deveríamos insistir na consulta aos órgãos oficiais, até quando? As orientações da banca nos provocaram a reflexão que a “o dado não dado é também um dado”, ou seja, o fato de as secretarias de educação não disponibilizarem as informações significa que o dado foi “silenciado”. Essa importante orientação, nos levou à análise do fato a partir da categoria do “silenciamento”, tal como debatida por Thompson (1995) como uma estratégia típica de construção simbólica ideológica.

A epígrafe utilizada nesta seção “No silêncio, o sentido é” leva à reflexão que a manifestação do silêncio tem significação própria (ORLANDI, 1993). Para a autora, a ideologia é uma das formas simbólicas que, em determinados contextos, serve para estabelecer (produzir, instituir) e sustentar (manter, reproduzir) relações de poder sistematicamente desiguais – relações de dominação. É o sentido a serviço do poder (ARAÚJO, 2015).

Formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos sociais estruturados e podem atuar para estabelecer e sustentar relações desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos. A educação é um bem material e simbólico, que na medida em que as relações desiguais de acesso a esse bem se mantêm, os surdos têm estado em situação desfavorável quando comparada a situação dos ouvintes. Não acessam a educação de forma plena, não acessam a língua de sinais como um bem simbólico.

O fato mais importante é que formas simbólicas atuam em contextos específicos para legitimar desigualdades sociais. São relações de dominação que estão sendo mantidas. Araújo (2015), explica que as estratégias não são ideológicas em si, mas dependem do contexto no qual são produzidas, veiculadas e recebidas, de seu uso em circunstâncias particulares.

Silva (2012) identifica, a partir dos estudos de Thompson (1995), Guareschi (2000), Andrade (2001), modos gerais de operação da ideologia, que podem se manifestar pela legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação, reificação e banalização. A estratégia do silenciamento é sugerida por Silva (2012) para compor as demais que estão incluídas no modo de operação da dissimulação, em que as formas simbólicas são representadas para desviar a atenção pela ocultação, negação ou eliminação de processos sociais existentes. O silêncio é interpretado como “ausência ou falta no discurso, mas que atua ativamente para construir sentidos” (SILVA, 2012, p.113).

Fazemos essa leitura em relação ao silenciamento quando pedimos os dados de matrícula e analisamos o movimento das duas secretarias de educação, verificamos que houve uma demora na resposta por parte da SME. Foi necessário fazer a solicitação dos mesmos documentos, por duas vezes. Não preencheram o quadro solicitado, a resposta dada poderia ter sido acessada nos dados do MEC/INEP, dos quais a pesquisadora já tinha conhecimento, por serem públicos, transparentes e permitirem a aplicação de filtros por município, faixa etária e deficiência. Pode-se considerar que houve um desvio de atenção, uma dissimulação, por parte da SME sobre tornar

públicas informações das matrículas das crianças surdas no município de Curitiba.

Da mesma forma agiu a SEED. Na primeira resposta foram dados gerais fornecidos pelo DEE, informando matrículas na totalidade das escolas/instituições. Houve inobservância sobre a faixa etária de 0 a 5 anos solicitada. A segunda resposta foi condicionada à mudança no título do projeto (ANEXO 3), o que caracteriza desrespeito à nossa autonomia como pesquisadora e de nosso objeto, bem como desrespeito à Constituição Federal de 1988 no que se refere ao direito de todo cidadão em receber informações dos órgãos públicos, como bem destacado no inciso XXXIII do Art. 5º:

Art. 5º. XXXIII – todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado;

Da mesma forma, em material elaborado pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (2009), há o princípio da máxima divulgação que deve orientar a liberdade de informação e “estabelece a premissa de que toda a informação mantida por organismos públicos deve estar sujeita à divulgação e de que tal suposição só deverá ser superada em circunstâncias muito limitadas”³⁷. Ainda, de acordo com a Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011b), a informação é descrita como “qualquer dado, processado ou não, que pode ser utilizado para produção e transmissão de conhecimento, contido em qualquer meio, suporte ou formato” (BRASIL, 2011b).

A informação pode ser negada? Pode se condicionada? Em material elaborado pela Controladoria Geral da União (2013) sobre a regulamentação da referida lei, qualquer interessado, pessoa física ou jurídica, está apta a exercer o direito de informação. Dessa forma o município e o Estado não poderiam restringir o universo de interessados previsto na Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2013), como visto no Art. 10:

³⁷http://www.cge.pr.gov.br/arquivos/File/Transparencia_e_Acesso_a_Informacao/acessoinforma.pdf

Art. 10, §3º São vedadas quaisquer exigências relativas aos motivos determinantes da solicitação de informações de interesse público (BRASIL, 2011).

Em que pese tais leis não tivemos acesso à informação solicitada, para que tivéssemos o direito aos dados foram condicionadas exigências de mudanças relativas ao seu título de estudo. Ação descabida do Estado, perante à Lei de Acesso à Informação. Além disso, quando algum tipo de informação nos foi dada ela estava incompleta, imprecisa, o que vai contra os princípios de transparência e conduta esperada do agente público, como destaca o Art. 32:

Art. 32. Constituem condutas ilícitas que ensejam responsabilidade do agente público ou militar: I - recusar-se a fornecer informação requerida nos termos desta Lei, retardar deliberadamente o seu fornecimento ou fornecê-la intencionalmente de forma incorreta, incompleta ou imprecisa.

Nossa leitura da narrativa oficial é de que “os dados não seriam disponibilizados”, os dados foram silenciados, negados. Partindo da interpretação de Thompson (1995) presumimos que o uso da estratégia do silenciamento, pelo gestor da política educacional, operaria a serviço de que interesses e concepções, frente ao fato de que a identificação de público-alvo na faixa etária de 0 a 5 anos demandaria ações concretas do Estado em relação às políticas linguísticas e educacionais voltadas às necessidades de crianças surdas? Poderíamos supor uma ação intencional no interesse de invisibilização de direitos linguísticos, operando na manutenção das desigualdades educacionais entre crianças surdas e demais crianças, a partir desse silenciamento?

Este comportamento dos agentes públicos, atores sociais importantes na definição das políticas, pode ser interpretado como ausência de transparência. E as sociedades democráticas pressupõem transparência. “Segredos” são marcas de Estados totalitários. Assim, os cidadãos que vivem em um Estado democrático de direito precisam ter acesso à informação, pois democracia está relacionada à capacidade de participação dos sujeitos nos processos de decisões que afetam suas vidas. Sem o conhecimento de informações oficiais alocadas em repartições públicas a busca por soluções para problemas de determinadas parcelas da população, a exigibilidade e fiscalização de políticas

públicas ficam prejudicadas. Como por exemplo, o direito à educação bilíngue para pessoas surdas.

Ela está silenciada – ausente no discurso que rege os documentos oficiais, sendo assim uma estratégia que fortalece a manutenção das relações desiguais, de dominação entre políticas linguísticas para crianças surdas e crianças ouvintes.

Silva (2012) identifica o uso da parcimônia como um instrumento recorrente entre as formas de operar o silêncio. A “economia” sobre aquilo que não se pode/não se deve/não se convém ser dito está a serviço da manutenção da dominação.

O direito à Libras, como língua materna das crianças surdas pelos documentos oficiais também parece ser algo que não pode ser dito. Quando a Libras aparece, com parcimônia, não é para ocupar o lugar de produção cultural de direito da criança surda, mas de maneira desarticulada, desobrigada do compromisso de existir e circular na escola, sem especificar tempos, espaços ou agentes sociais.

O silêncio está associado a formas de dissimulação, mas em sintonia com outro modo de dominação da ideologia que é a naturalização. Esta ocorre quando se age apagando as especificidades, naturalizando as diferenças, não considerando as particularidades, no caso, culturais e linguísticas dos surdos. A ideia de uma pretensa harmonia nas relações entre surdos/ouvintes atua como uma cortina de fumaça para esconder grandes desigualdades educacionais, nos planos material e simbólico.

Outro modo de operação da ideologia que podemos lançar mão para analisar as ações dos gestores é a unificação. Este modo busca a construção de uma identidade coletiva, independente das diferenças individuais e sociais. A partir do momento em que se nega a identidade e diferença linguística/cultural das crianças surdas, visando um trabalho de educá-la como uma criança ouvinte, a partir de metodologias que envolvem o perceber, identificar o som, em falar com ela normalmente, como vimos nos Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, na proposta metodológica

do Centro de Atendimento Educacional Especializado, esta estratégia está a serviço da manutenção da dominação, de um modelo único de educação para todos, sem considerar as especificidades.

Frente a todas estas estratégias utilizadas pelas Secretarias de Educação para não nos fornecerem os dados de matrículas das crianças surdas de 0 a 5 anos em Curitiba, recorreremos à outra fonte de informações, os dados do Censo Escolar, especificamente os microdados, disponibilizados na página do MEC/INEP por ano de coleta, após o envio das informações pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. A apresentação e análise desses dados serão realizadas no próximo capítulo.

4 A LIBRAS COMO LÍNGUA MATERNA PARA CRIANÇAS SURDAS É UM DIREITO?

Como afirmamos na introdução deste trabalho, o direito à língua de sinais não pode ser naturalizado no campo das políticas educacionais, razão pela qual consideramos importante afirmar a pertinência do recorte de nosso objeto de pesquisa delimitar como temática as relações entre políticas educacionais e políticas linguísticas, ao debater direitos de crianças e de jovens surdos na escola.

Desde o primeiro capítulo buscamos dialogar com autores que pudessem colaborar na consecução do objetivo geral desta pesquisa que é analisar as concepções de sujeito surdo, infância e educação subjacentes às políticas educacionais no cenário municipal e sua efetividade em relação ao direito à Libras como língua materna no contexto da educação infantil.

Neste capítulo, por meio da apresentação dos procedimentos metodológicos de levantamento de dados de matrículas de crianças surdas em analogia com concepções presentes nos fragmentos de discursos recortados de entrevistas realizadas com gestoras de escolas e instituições especializadas na área da surdez, buscamos responder a questão, inicialmente colocada se a Libras está contemplada como língua materna na infância da criança surda na política de educação infantil municipal de Curitiba. Para que este objetivo inicial fosse contemplado, procuramos sistematizar as contribuições acerca do debate das políticas linguísticas de educação bilíngue para surdos no contexto da política nacional de educação inclusiva, mapear e analisar a oferta educacional para a população de crianças surdas na faixa etária de 0 a 5 anos no município de Curitiba.

É deste lugar que pretendemos partir para analisar os documentos disponíveis, incluindo dados diretos da administração federal, estadual e municipal (relatórios e legislação), dados sobre matrículas do Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e Cultura (MEC), Plano Nacional de Educação (PNE) /Fóruns Municipais, textos de base que marcaram o Movimento Surdo no período delimitado entre 2001 e

2016 (FENEIS, 2010, 2011, 2012), entrevistas e caderno de campo da pesquisadora, quando foi delegada da Conferência do Plano Municipal de Educação, em 2015.

O recorte temporal de análise dos documentos se inicia em 2001 porque ele marca a publicação do texto das Diretrizes para Educação Especial (BRASIL, 2001c), que normatizou a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9394/96.

Diante da falta de resposta sobre os dados solicitados e da negativa de acesso aos Projetos Político Pedagógico, que só se daria mediante a modificação do título da pesquisa, entendemos que seria apropriado compreender os encaminhamentos para proposição e execução da política a partir de entrevistas com as gestoras responsáveis pelas escolas de surdos e instituição especializada na área da surdez, a partir de roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE 3). A entrevista atua de forma complementar a análise das fontes, ao trazer informações e percepções produzidas pelos gestores, acerca das políticas em foco.

4.1 Qual o espaço de escolarização das crianças surdas de 0-5 anos de idade em Curitiba

A partir do cenário descrito, optamos por realizar o mapeamento das matrículas de crianças com surdez ou deficiência auditiva na faixa etária 0 a 5 anos em escolas municipais, estaduais e particulares, bem como em instituições especializadas conveniadas nos anos de 2007, 2013, 2015 e 2016 através dos microdados do Censo Escolar disponibilizados no portal do MEC/INEP sobre as matrículas.

O recorte nestes anos se justifica pelo fato de 2007 ter sido o primeiro ano que se segue a implantação das diretrizes para educação bilíngue previstas no Decreto Federal 5626/2005, bem como ano posterior à publicação das diretrizes estadual e municipal da Educação Especial; 2013 foi o ano de implementação do SERE (Sistema Estadual de Registro Escolar) e 2015/2016

correspondem aos últimos dados disponíveis nos microdados de matrícula do Censo escolar (MEC/INEP).

O Censo Escolar é uma pesquisa educacional, de caráter censitário, que levanta informações estatístico-educacionais sobre a educação básica brasileira. Anualmente é realizado pelo INEP em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Até o ano de 2006 a unidade básica de pesquisa era a escola, a partir de 2007 o Censo adota o estudante como unidade básica de coleta, o que permitiu acessar informações específicas sobre cada aluno.

Importante destacar que a divulgação dos dados do Censo Escolar pelo INEP garante a transparência requerida pela sociedade, possibilitando a participação de diversos agentes sociais envolvidos nas ações educativas, bem como subsidiara formulação e implementação de políticas voltadas para a melhoria educacional do país.

O ano de 2007 traz peculiaridades que nos levam a analisá-lo em separado dos demais: é o ano que antecede a PNEEPEI, como também é o ano posterior à publicação das Diretrizes Estaduais e Municipais para a Educação Especial. A escolaridade poderia se dar em dois *lócus* diferentes: ensino regular e ensino especial, sendo que a matrícula na educação especial poderia ser substitutiva ao ensino regular (classes e escolas especiais) e não apenas complementar ou suplementar, como a diretriz política da priorização do ensino regular, após 2008.

No ano de 2007, a educação especial era normatizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), de acordo com Mazzotta (1998), compreendida como uma proposta pedagógica responsável pela disponibilização de recursos e serviços educacionais especiais, em que as escolas deveriam organizar para apoiar, complementar, suplementar ou substituir os serviços educacionais da escola regular em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

As Diretrizes traziam uma proposta de abordagem educacional em detrimento do modelo clínico, hegemônico até então. O público-alvo eram

estudantes com necessidades educacionais especiais³⁸, que necessitavam de adaptações curriculares durante seu processo educacional, que poderia ser em classe comum, classe especial ou escola especial.

Amparavam esta perspectiva, os seguintes artigos:

Art.9º As escolas podem criar, extraordinariamente, **classes especiais**, [...] para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Art.10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas **que a escola comum não consiga prover, pode ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas**, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2010). [grifos nossos]

Quando analisamos o Censo Escolar desse ano, observamos matrículas realizadas tanto no ensino regular quanto na educação especial, exclusivamente, em um dos dois contextos, ou com dupla matrícula (escola regular e AEE em instituições especializadas), este último já se delineando na prática o que seria indicado como diretriz da PNEEPEI (BRASIL, 2008), no ano seguinte.

A realidade de Curitiba para a educação infantil de crianças surdas era composta por CMEIs, CEIs, privados ou conveniados com o poder municipal, escolas municipais ou estaduais regulares, instituições especializadas que ofertavam atendimento educacional especializado (lembrando que a matrícula podia ser substitutiva à escolaridade nestes espaços) e escola especial para surdos (que também ofertaria ensino regular e/ou educação especial). Sendo assim, as crianças poderiam estar matriculadas exclusivamente em três espaços educacionais: instituições especializadas, escola especial para surdos (como ensino regular e/ou educação básica na modalidade de educação especial) e ensino regular. Poderia também haver a matrícula efetivada no

³⁸Estudantes com necessidades educacionais especiais são considerados aqueles que apresentam: (a) dificuldades acentuadas de aprendizagem que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e que podem estar vinculadas ou não a causas orgânicas ou relacionadas a disfunções, limitações ou deficiências; (b) dificuldades de comunicação e sinalização; (c) altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001).

ensino regular com atendimento educacional especializado em instituição especializada, o que configurava a dupla matrícula, prevista na legislação educacional.

Em 2007, foram registradas no Censo Escolar 66 matrículas de crianças surdas na educação infantil em Curitiba³⁹, sendo que 60,6% (40 crianças) encontravam-se matriculadas exclusivamente em escola especial para surdos ou instituição especializada na área da surdez, na modalidade educação especial, ou seja, matrícula substitutiva. A matrícula exclusiva em escola especial para surdos, ofertando ensino regular, representava 13,64% (9 crianças) do total de todas as matrículas. Desta forma para o ano que estamos analisando, a criança poderia estar matriculada nesta escola como educação especial ou ensino regular.

Quando a matrícula se dava exclusivamente no ensino regular, nove matrículas em números absolutos, apenas uma estava efetivada na rede privada de ensino, ou seja, há um predomínio absoluto da matrícula na rede estadual (sete)⁴⁰ e municipal (um). Já nos casos de dupla matrícula, a rede municipal representa 86% dos casos (seis) e o CEI conveniado era o local de uma matrícula (TABELA 4).

³⁹ Há cinco crianças com idades variando de 7 a 9 anos, o que leva a um estranhamento, pois em 2007 a educação infantil correspondia a etapa da educação básica que atendia crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Foi em 2007, através da Lei nº 11.276/2006 que ficou instituído o ensino fundamental de nove anos e a consequente redução da faixa etária da educação infantil para 0 a 5 anos.

⁴⁰ Nos chama atenção o fato de seis, das sete matrículas, serem todas na mesma escola – o Colégio Estadual da Polícia Militar. Sendo as crianças com idades entre 4 e 6 anos.

Tabela 4: Lócus da matrícula de crianças de 0-6 anos no município de Curitiba, no ano de 2007.

Lócus da matrícula	Números absolutos	Números relativos
Matrículas exclusivas na educação especial substitutiva em escolas/instituições especializadas da área da surdez	40	60,60%
Matrículas exclusivas em escola de surdos	09	13,64%
Matrículas exclusivas no ensino regular	09	13,64%
Duplas matrículas – ensino regular e instituição especializada	07	10,61%
Matrícula exclusiva em escola especial da área da deficiência intelectual	01	1,51%
Total de matrículas	66	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Uma das questões que levantamos foi o que levava ao predomínio de matrículas exclusivas na educação especial substitutiva, onde não havia escolaridade formal? Por que havia crianças surdas, mesmo que em uma parcela menor, matriculadas apenas no ensino regular, sem nenhum tipo de apoio especializado declarado na matrícula? Uma hipótese sobre a matrícula exclusiva na educação especial substitutiva é a concepção vigente e dominante, até então, de que o *lócus* da matrícula para as crianças surdas era o espaço segregado, das escolas no modelo de escolas especiais, com uma visão fortemente reabilitadora. As discussões sobre a inclusão estavam tomando um encaminhamento que apontariam, já no ano seguinte, para a preferência de matrícula na rede regular com apoio do atendimento educacional especializado no contraturno.

A oferta em escola regular/inclusiva com apoio em AEE complementar e/ou suplementar é realizada, preferencialmente, nos Centros de Atendimento Educacionais na Área da Surdez (CAES)⁴¹, no turno inverso ao do ensino regular e no CMAE, sendo que neste último, o atendimento é caracterizado como reeducação auditiva, previsto da seguinte forma:

⁴¹ Atualmente denominadas Salas de Recursos Multifuncionais área da Surdez, em consonância com a Política Nacional de Educação Inclusiva.

A reeducação auditiva atende o educando surdo e/ou com perda leve a moderada (neurosensorial e condutiva) e a criança com implante coclear. Cabe ao atendimento:

Proceder a avaliação e a realização de exercícios para percepção auditiva e desenvolvimento da fala dos estudantes/crianças, acompanhando a sua evolução;

Acompanhar o processo de adaptação da prótese auditiva nos aspectos escolares;

Sugerir estratégias de intervenções às famílias e escolas, proporcionando apoio e suporte técnico (CURITIBA, 2015b)⁴²

A escola regular/inclusiva com apoio em instituição especializada conveniada, caracterizada como:

Escola especial que oferecem, em contraturno, atendimentos de natureza pedagógica, desenvolvidos por professores especializados, de natureza terapêutica, desenvolvidos por fonoaudiólogos (terapia da fala, indicação e adaptações de próteses, estimulação auditiva entre outros) e/ou assistencial, desenvolvidos por psicólogos e/ou assistentes sociais (FERNANDES, 2007, p. 138).

No caso de Curitiba, a oferta é realizada pelo convênio com um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)⁴³. A instituição foi fundada em 1950 por uma religiosa de 37 anos que ficou surda aos 5 anos de idade. No início funcionou como internato para meninas, abrindo-se depois para meninos. Não oferta escolaridade e é conveniada com a administração estadual e municipal, tem como mantenedora uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, coordenada por uma congregação religiosa. De acordo com entrevista realizada, a equipe é formada por:

“professores cedidos pelo estado e prefeitura (hoje a grande maioria é do estado), fonoaudióloga, assistente social, que faz o contato e orientação às famílias. Psicóloga, que atua como supervisora da orientação profissional, não deixa de fazer uma condução, mas não trabalha como psicóloga” (vice-diretora da Instituição Heinicke).

Com relação ao público atendido

“é em torno de 110 a 120 pessoas atualmente. A faixa etária de 0 a 5 anos é maioria [...] É, uns 40. Então, aqui tem muitos da região metropolitana. A gente tem atendido dessas cidades porque o pai opta pela condução que tem aqui. Apesar de a gente não receber nenhum recurso dessas cidades [...] Eu acho que mudou muito agora, porque tá chegando muita criança pequenininha. Né, então como eles estão chegando muito cedo, né, e as decisões da saúde tem sido muito cedo, graças a Deus, né, melhoramos aí, se hoje chega crianças aqui com o desempenho auditivo, que eu falo né, o que ele faz com o que ele escuta, muito bom, com o aparelho de audição e aqueles que não tiveram um bom benefício com o aparelho tão aí com implante. Uni, bilateral, hoje a gente tem muitas crianças com implante bilateral. Porque os centros de implante, eles fazem, depois que a gente fez todo um trabalho nos hospitais, tudo, que até então eles não entendiam a criança fazia implante, eles mandavam tirar da Instituição Heinicke”.

⁴² Disponível em <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/projetos-e-programas-cmae-professora-arlete-procotte-/1680>

⁴³ Durante o decorrer da dissertação iremos nos referir a este CAEE como Instituição Heinicke.

“[...] E a gente começou a perceber que uma fazia saia, outra fazia saia, a gente opa, então fomos até os hospitais com a equipe que faz implante, explicamos todo o trabalho, e agora eles implantam e já mandam pra cá. Uma parceria, exatamente, então isso, é. Eles têm chegado muito cedo [...] Agora, a procura, assim, de adolescentes, de crianças é bem menor. Antigamente o diagnóstico era tardio. Nossa, quando chegava uma criança com dois três anos a gente: - nossa! Agora nós temos crianças com 7, 8 meses. 8 meses já estão implantadas, tão com aparelhinho. Eu posso dizer assim, ãh, o perfil auditivo dos alunos da Instituição Heinicke não mudou significativamente quando a gente analisa que a maioria dos alunos ainda tem grau severa/profunda, tá. A maioria, 80% dos alunos que estão aqui tem grau de perda severa/ profunda. Então, antigamente, se não era 80 deveria ser 100% e era isso, né, que existia. Então, isso eu acho que continua né. Mas hoje, você tem uma velocidade de resultado” (fonoaudióloga da Instituição Heinicke).

Sua proposta de trabalho consiste em dois eixos: a) Audição – Voz e Fala e b) Leitura – Produção e Análise Linguística, que vão se organizando de acordo com o programa que a criança ou adolescente frequenta: estimulação precoce, oficinas de linguagem de I a VI, orientação profissional, execução do projeto de vida e encaminhamento para o trabalho. De acordo com a vice-diretora, que trabalha na instituição há 36 anos, os objetivos estão expressos da seguinte forma:

“O maior objetivo da fundadora sempre foi o ensinar o surdo a falar. E ela sempre falava isso, não é porque ele é surdo que ele não pode falar [...], eu lembro que ela passava de cadeira de roda, a gente dando aula, ela parava no espelhinho, no vidrinho assim e ficava de olho e não admitiu nunca um gesto, uma coisa” (vice-diretora da Instituição Heinicke).

Complementado pela fonoaudióloga, que está há onze anos na instituição:

“Os objetivos foram melhorando, eu acredito. Agregamos principalmente a tecnologia. É, eu acho que assim, a gente pode por dois momentos, tá. [...] Eu ponho assim de 94, não, desculpa, 2004, houve uma reorganização, uma reestruturação do Ministério da Saúde e se teve uma política de atenção à saúde auditiva, que organizou o SUS, né, o sistema de [...] Então eu acredito que depois que você organizou isso e que você tem da saúde uma, um, um trabalho em que beneficiaria, é, sensivelmente a escuta dessas crianças com as perdas maiores, as severas/ profunda, você tem que começar a olhar esse trabalho da oralidade diferente. [...] Não gente, agora nós precisamos entender qual é a escuta. O que que se faz, como que é esse processo? [...] Aí surgiu o desenvolvimento da percepção auditiva, a questão das habilidades, que ninguém nasce sabendo ouvir, a gente aprende a ouvir, então o nosso olhar começou a, a olhar, não só que ele tem capacidade para usar funcionalmente esse ouvido, vamos trabalhar para que isso aconteça. Então não vamos só focar que ele, no ponto articulatório, na leitura, você também pode fazer, mas vamos focar primeiro na escuta. Então, a informação vai primeiro pela audição, a não conseguiu, então vamos dar uma pista visual né, então a gente, então o nosso olhar, a nossa condução com essa criança começou a mudar, porque nós começamos a entender melhor esse processo. Então a evolução que houve na metodologia é um marco do acesso pelo sistema público a recursos tecnológicos de ponta, então hoje em dia a gente tem cada vez mais, então um aparelho deixou de ser analógico, ele é digital, então isso vai uma capacidade de escuta muito boa, vamos ensiná-lo a ouvir”.

“[...] o objetivo não muda, é comunicação oral. O objetivo continua o mesmo, você tem um instrumento facilitador que é o recurso, o acesso e a melhoria tecnológica desse recurso, isso é um marco nisso, tá. Só nos fez dizer que o trabalho tem que continuar... Que ele não pode deixar, mesmo quando você tem aí a comunidade surda que tenha conseguido né, oficializar a Libras, então, tem que se entender que existe essa demanda e que isso aqui, ele não pode ser deixado de olhar. Então você pegou, agregou este olhar e melhorou. O mesmo objetivo, comunicação oral, escrita e leitura, mas com compreensão” (fonoaudióloga da Instituição Heinicke).

A concepção de atendimento é de reabilitação, alguém que precisa ser normalizado. O objetivo é a fala, que como constatou Skliar (1999) é um dos controles mais significativos entre as práticas que visam o controle dos corpos, mentes e linguagens dos surdos. Em nome de uma representação presente em nossa sociedade – surdo é aquele que tem uma perda de audição, de comunicação, as práticas de controle tem sido a obsessão por fazê-lo falar, a oralidade como eixo principal do projeto pedagógico, a proibição da Libras. Representação calcada em uma visão clínico-terapêutica do processo educacional que envolve esse sujeito, já ultrapassada em grande parte nos documentos legais e nas demandas do Movimento Surdo, porém ainda presente naqueles orientados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e pelo Centro de Atendimento conveniado a ela.

Outro lócus da educação de crianças surdas é a escola regular com apoio de intérprete de Libras e/ou AEE (já caracterizado), em que o papel do intérprete de Libras é caracterizado por ser:

[...] o profissional bilíngue que atua no contexto do ensino regular em que há alunos Surdos que utilizam a língua de sinais, regularmente matriculados nos diferentes níveis e modalidades da educação básica. O profissional intérprete media situações de comunicação entre alunos Surdos e demais membros da Comunidade Escolar, por meio da interpretação/tradução da língua de sinais/Língua portuguesa. Sua outra função é informar à comunidade escolar sobre as formas mais adequadas de comunicação a serem utilizadas, de modo a assegurar a proposta de educação bilíngue, viabilizando a interação e a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar. A atuação do profissional intérprete caracteriza suporte pedagógico e não exercício de docência; portanto, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno é do professor regente (FERNADES, 2007, p. 137).

Ocorre que o profissional descrito acima está indicado para situações em que haja o domínio da Libras por parte da criança, pois ele faz a mediação linguística entre as duas línguas. O nosso recorte incide sobre a criança de zero a cinco anos, que está em processo de aquisição da sua língua materna, portanto sem domínio da mesma para que a presença do intérprete de Libras

seja efetiva. O que demandaria na educação infantil seria a presença de professores bilíngues, surdos ou ouvintes, com consciência de seu papel educativo, bem como na formação linguística, identitária e de cidadania dessa criança.

Além da escola regular, há a possibilidade de escolarização da criança surda em um segundo espaço, as escolas específicas para surdos, compreendidas como:

Escolas para surdos com autorização para oferta de educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio. O critério básico para seu funcionamento é o desenvolvimento da proposta de educação bilíngue, por meio da constituição de equipe técnico-pedagógica com domínio de Libras. O currículo a ser seguido será o mesmo dos demais estabelecimentos de ensino, mediante a utilização da língua de sinais como língua de instrução e interação. A Língua portuguesa, em sua modalidade escrita, será ofertada como segunda língua. Em alguns casos, há a possibilidade da oferta de atendimentos complementares de outra natureza (fonoaudiologia, psicologia, assistência social, entre outros). Segundo decreto nº 5626/2005, essas escolas devem ser abertas à comunidade, recebendo alunos ouvintes, se for o caso (FERNANDES, 2007, p. 138-139).

Em relação a essa oferta específica no município de Curitiba, constata-se a existência de duas escolas para surdos. A primeira (que denominaremos de Escola Dorothy) é conveniada com a administração federal, estadual (SEED) e municipal (SME e Fundação de Assistência Social), tendo como mantenedora uma associação filantrópica sem fins lucrativos. Destaca-se o fato de que a escola para surdos em questão foi fundada em 1987 por iniciativa de familiares de crianças surdas e profissionais da área da surdez, como objetivo de atendimento à faixa etária compreendida entre 0 e 14 anos. Primeiramente como Centro de Habilitação/Reabilitação da Audição e, dois anos depois, a SEED autorizou a oferta de escolaridade para anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, para educação infantil. Nas palavras da diretora atual:

“O objetivo inicial era ser um Centro de Reabilitação, o próprio nome já diz, que os pais queriam atendimento pros seus filhos. De uma hora pra outra, com o fechamento da Instituição Sicard, não ia ter mais. Naquela época não era exigido do surdo escolaridade, então eles frequentavam nossa escola com o objetivo da reabilitação da audição e fala [...] Hoje, a gente pensa que a criança vive numa sociedade, ainda falante, nem os professores dominam a Libras, quanto mais a sociedade, então a gente acha que eles devem ter um mínimo de recursos para poder se manter sozinhos, não precisar sempre de um intérprete junto pra tudo que for fazer. A gente ainda trabalha com a a leitura labial, o desenvolvimento da audição, mas de maneira nenhuma a gente deixa a Libras de lado. As aulas são orais, necessitando, né, que o professor perceba que a criança não tá compreendendo ela pode utilizar Libras” (diretora da Escola Dorothy).

Sobre o público atendido atualmente na escola a diretora explica que

“É em torno de 50 crianças atualmente. As que frequentam a educação infantil são 5, quatro crianças com 4 anos e uma de 5 anos, que não estavam em escola alguma antes de chegarem aqui [...] Antes a gente fazia bastante avaliação de ingresso, pra crianças menores e ultimamente não tá vindo. Faz uns três, quatro anos que não tem tanta criança pequena, bebê. O público mudou também quando o Centro virou escola, acho que em 1998, a gente reduziu a faixa etária. Antes, atendíamos quem tivesse, né, geralmente até vinte e dois anos a gente tinha alunos, hoje, nosso público diminuiu assim até quatorze anos. A mudança para escola foi um desejo nosso, porque na verdade assim, os alunos acabavam saindo daqui sem algum certificado né e como é que vão prosseguir esses estudos? Então a gente, né...mantém os alunos com a escolaridade, assim conseguimos trabalhar as duas coisas, a reabilitação e a escolaridade. Praticamente metade das crianças é de municípios da região metropolitana, nem sempre muito próximos, como Rio Branco do Sul, Itaperuçu. Crianças que levam duas horas, duas horas e meia para chegar. Quando chegam de outras escolas, a maioria é da rede municipal, da rede particular tivemos até agora só duas crianças, até pelas questões financeiras” (diretora da escola Dorothy).

Sua proposta de escolarização está baseada em três eixos: língua portuguesa oral, língua portuguesa escrita e Libras, e a habilitação da fala se fundamenta a partir de técnicas das metodologias Verbotonal⁴⁴ e Instituto Oral Modelo.⁴⁵ Apresenta também proposta de trabalhos em grupos, tais como ritmo corporal e musical e também individual com: avaliação audiológica completa, indicação de aparelhos auditivos, treinamento auditivo, terapia da fala, discriminação auditiva, entre outros. A equipe atual da escola é composta da seguinte forma:

⁴⁴ O Método Verbotonal foi concebido pelo linguista iugoslavo Peter Guberina, para ensinar crianças surdas a falar, independentemente do grau de surdez. É um método de educação da audição e linguagem que a partir da estimulação da motricidade, da afetividade e de todos os canais sensoriais, inclusive, e, principalmente, o auditivo. Objetiva criar condições para que a expressão oral aconteça através de uma fala o mais natural possível. (<http://www.arpef.org.br/metodo.asp>)

⁴⁵ Metodologia argentina auditiva oral para habilitação e educação de bebês e crianças surdas para que aprendam a escutar, pensar e falar. Enfatiza a necessidade do uso de aparelho auditivo ou cirurgia de implante coclear (<http://iom.edu.ar/>).

“São professores, a maioria PSS⁴⁶, que não tem formação para trabalhar com surdos. Tem pessoa que chegam aqui e falam – ‘Nossa, eu nunca vi um surdo na frente’, então... (risos) Daí eu, então, né... Para a Escola Berthier o edital é direcionado, porque lá eles são bilíngues, então exigem uma proficiência em Libras. Aqui ainda não temos essa metodologia. Há três anos a gente tinha assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo que eram vinculados a outro convênio com o município e esse convênio não estava... satisfatório” (diretora da Escola Dorothy).

O critério de enturmamento é de acordo com o grau de desenvolvimento, complexidade da deficiência e o grau de escolaridade, para que participe dos programas da instituição: estimulação precoce, maternal I e II, jardim I e II, período preparatório e anos iniciais do ensino fundamental.

O que constatamos é que a Língua de sinais não está na centralidade do processo educativo, a diferença linguística das crianças não serve como critério de enturmamento, mas sim a complexidade da deficiência, concepção baseada em um modelo clínico, reforçado pela constituição da equipe, com diversos profissionais da área da saúde e os programas voltados para a reabilitação da audição e fala.

A outra escola (que chamaremos de Escola Berthier) oferece escolaridade na Educação Básica (matrícula a partir do ano em que a criança completa 3 anos de idade) e atualmente pertence à rede estadual de ensino. Foi fundada em 1953 como Instituto de recuperação de surdos e mudos, mudando sua denominação para Centro de Reabilitação da Audição e da Fala em 1962. A SEED autorizou a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental em 1997 e os anos finais dois anos depois. O ensino médio foi autorizado em 2004 e a educação infantil no ano seguinte. O curso técnico em informática, subsequente ao ensino médio, com turmas compostas por surdos e ouvintes, foi autorizado em 2010. Está caracterizada como escola bilíngue para surdos em que os conteúdos das disciplinas são transmitidos em Libras e a Língua portuguesa é trabalhada como segunda língua. Também oferta atendimento especializado para alunos surdos, surdocegos e/ou outros comprometimentos associados à surdez.

Apesar das duas escolas terem crianças surdas como público-alvo, a primeira não tem proposta bilíngue e a segunda não trabalha com crianças

⁴⁶Processo Seletivo Simplificado – contrato temporário, feito pela rede estadual, com duração de um ano, não renovável.

antes dos 3 anos de idade, o que evidencia a falta de escola de educação bilíngue para surdos pequenininhos, em desacordo ao aprovado no Plano Municipal de Curitiba.

Na Instituição Heinicke, há explicitamente a concepção de reabilitação amparada por uma filosofia educacional que buscava/busca como objetivo educacional o ensino da fala e estimulação da audição.

“[...] a filosofia sempre foi uma filosofia oral e a gente nunca abandonou isso, apesar de todos os, os contratemplos que enfrentamos, até hoje é a filosofia é uma linguagem oral. A gente viu isso aqui se transformar, no início era verbotonal [...] Aí começamos buscar no Instituto Oral Modelo de Buenos Aires, então todo ano a gente ia pro Instituto Oral Modelo, ficava lá uma semana fazendo curso. O Oral Modelo foi a nossa referência, assim, durante muitos anos [...] Não usamos mais o termo oralista, dizemos linguagem oral. A língua portuguesa. A instituição tem metodologia própria, com contribuições de propostas de reabilitação dos surdos, que é auditiva-verbal e auditiva-oral. Começamos a estudar a língua e como adaptar todo esse processo que a gente trazia do Instituto, que principalmente é a clave de Fitzgerald, que a gente usava muito, né, que lá no Instituto usa até... E a gente via que aqui a sequência das coisas não eram iguais, então aí a gente criou o referencial linguístico, que é o, um, uma condução que, que apoia muito as crianças. Se você dar uma andada nas salas, todas as salas têm em cima, esse referencial linguístico, que ele direciona... toda a parte do pensamento ajuda a estruturar o pensamento. É, por exemplo, quem? O que? [...] Então isso ajuda muito a criança ir evoluindo dentro de uma estrutura, pra não ter aquele, aquela fala só visual, mamãe, pai, bolo bom. Então, ali, sem usar os conectivos, sem artigo, sem verbo. A proposta atual fomos buscar no Canadá, [...] justamente no momento em que a tecnologia avançou. E que deu uma possibilidade de escuta. E no Brasil houve uma adaptação dessa metodologia pela Maria Silvia Bevilacqua. Aurioral, tá, então é auditiva-verbal, que vem lá do Canadá, do Estabrooks. E aí ela adaptou isso pra nossa, e aí virou aurioral. Auditiva-verbal, aurioral, muito próximas” (vice-diretora e fonoaudióloga da Instituição Heinicke).

A mesma base filosófica encontramos na Escola Dorothy, nas palavras de sua diretora:

“[...] a proposta foi a metodologia que foi criada lá no Instituto Oral Modelo, da Argentina, que era, pra estruturação, mesmo, do pensamento e da fala. Usamos as chaves de leitura. Também nos baseamos no Verbotonal, as duas em paralelo [...] são os estudos do Oral Modelo, a gente, os profissionais mais antigos, nós fomos várias vezes à Argentina pra poder aprender. É sim, porque se você, se a gente for pensar cada fonema, né. Que a gente associa o fonema ao grafema, cada fonema tem um ponto articulatório, tem uma emissão diferente. Pra você fazer, né, com que a criança emita corretamente ou que você corrija. Leva tempo, a gente tem uma progressão fonética que é mais fácil para o surdo. Até o 5º ano eles já devem dominar todos esses fonemas” (diretora da Escola Dorothy).

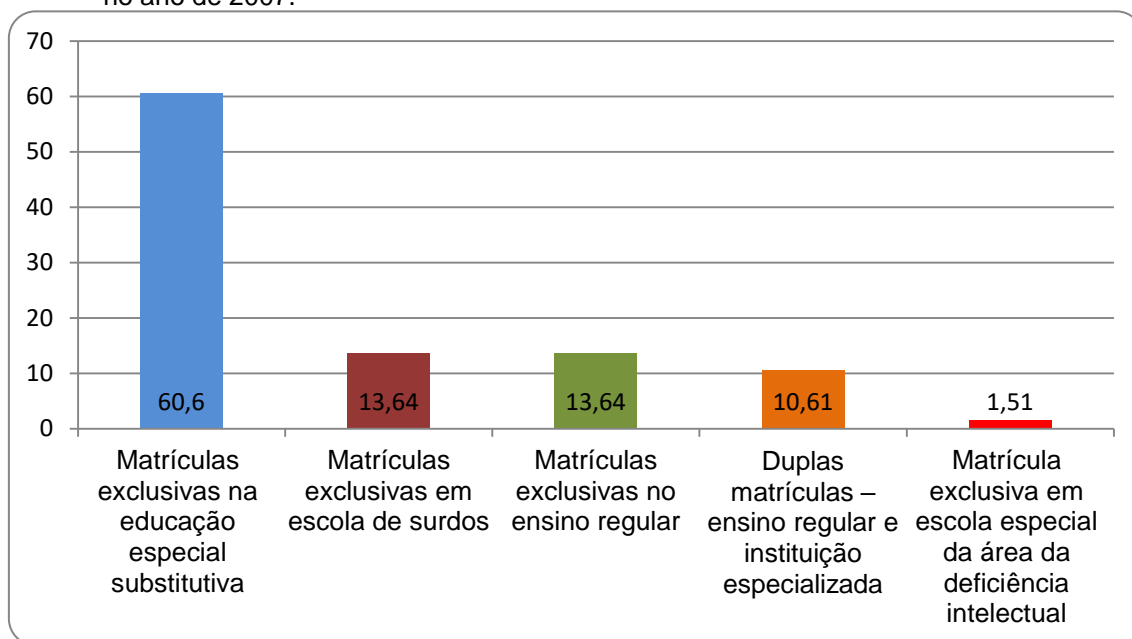
Tanto a Instituição Heinicke quanto a Escola Dorothy trabalham com a mesma perspectiva – o ensino da fala, da escuta, o trabalho com os fonemas, a estruturação do pensamento a partir da língua portuguesa. A surdez é vista como deficiência, ainda que haja diretrizes explícitas no Plano Nacional de Educação, referendadas no Plano Municipal de Educação quanto à

necessidade da ruptura com a perspectiva clínico-terapêutica no sistema educacional. As palavras de Lopes (2007) são categóricas quanto à necessidade de deslocamento do olhar – olhar para o surdo não como deficiente não significa negar a falta de audição do corpo, mas olhar para o sujeito surdo e não para o sujeito com surdez. Olhar para o surdo é olhar para o sujeito que experiencia o mundo de uma forma diferente, visual, não incompleta por ser assim, mas diferente. Ao trabalhar na perspectiva da reabilitação oral e auditiva as instituições buscam realizar um trabalho com a “surdez” (deficiência), esquecendo-se da “pessoa surda”, ou seja, ver a criança surda da forma que é, com toda potencialidade de desenvolvimento possibilitado pela experiência visual, a partir do que ela é, e não daquilo que pode vir a ser.

O fato de existirem crianças surdas matriculadas exclusivamente no ensino regular poderia ser revelador de um apagamento das diferenças? Do desejo de invisibilidade de alguns familiares, sobre a surdez de seus filhos? Ou da ausência de informações sobre os espaços onde encontraria outros pares surdos para o processo educacional de seus filhos? Quem sabe a distância entre suas residências e as escolas para surdos?

Observando os mesmos dados, dispostos em forma de gráfico 01, temos que a soma dos dois primeiros grupos – matrículas exclusivas na educação especial substitutiva e matrículas exclusivas em escolas de surdos representa 75% de todas as matrículas, como pode ser visto no gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos *lôcus* de matrícula de crianças de 0-6 anos no município de Curitiba, no ano de 2007.



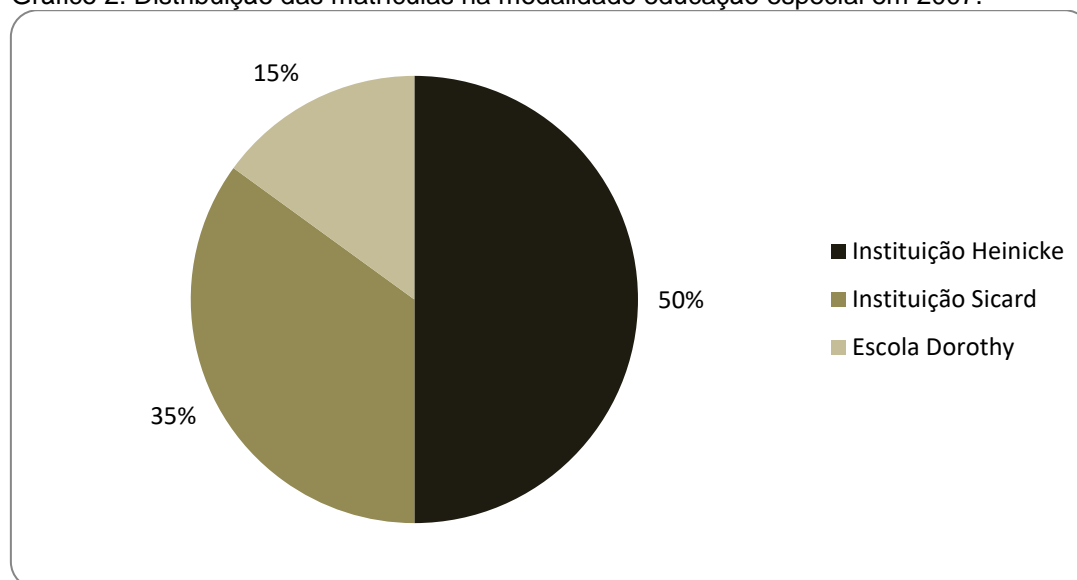
Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Esse dado aponta que 75% das crianças de 0 a 6 anos estavam matriculadas em espaços em que conviviam com seus pares (*lôcus* exclusivos para surdos), porém sem política de educação bilíngue. Tanto a instituição especializada quanto a escola para surdos compreendiam a Libras como mais um dos recursos já utilizados no processo educacional dessas crianças. Resumindo: as crianças surdas, embora estudando com seus pares, não tinham contato sistematizado com a língua de sinais como primeira língua e principal forma de mediação no acesso ao conhecimento. Por outro lado, a realidade de estar “sem par e sem língua” fazia parte do dia a dia de aproximadamente 25% das crianças matriculadas na educação infantil. Esse cenário é revelador do fato de que 100% das crianças não tinham o direito a uma política linguística de educação bilíngue para surdos, que considerasse a Libras como língua materna.

O gráfico 1 demonstra que a porcentagem de matrículas exclusivas em escolas de surdos ou instituições especializadas da área da surdez é 60%. Deste universo, qual a porcentagem de crianças que estariam apenas em instituições? Os dados nos revelam que 85% desse grupo de crianças frequentavam instituições especializadas, com objetivos de reabilitação da

audição e da fala, sem encaminhamento de escolaridade formal. Em 2007, foram apenas duas instituições que receberam matrículas da faixa etária correspondente à educação infantil, que estamos denominando de Instituição Heinicke e Instituição Sicard, conforme o demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2: Distribuição das matrículas na modalidade educação especial em 2007.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

A Instituição Heinicke, caracterizada no início do capítulo. A instituição Sicard foi fundada em 1980, denominada de Centro de Reabilitação para o atendimento de crianças e adultos com deficiência auditiva [sic], mantida por uma associação sem fins lucrativos do município e que findou suas atividades em 2008, não havendo maiores registros nas fontes de pesquisa. Assim, podemos afirmar que grande parte da infância surda de Curitiba, por mais que estivesse convivendo em um ambiente com seus pares surdos, estes espaços tinham como objetivo educacional a reabilitação. Não eram comunidades linguísticas nem tampouco espaços de escolarização.

Sobre a dependência administrativa (TABELA 5) a que estavam vinculadas estas escolas ou instituições, aproximadamente 75% das crianças eram atendidas pela rede conveniada⁴⁷ (Centros de Educação Infantil, escolas especiais ou instituições, que somavam 50 das 66 matrículas totais) enquanto

⁴⁷ Entende-se por rede conveniada aquelas instituições privadas, sem fins lucrativos, que ofertam escolaridade ou atendimento educacional especializado, mantidas por entidades privadas, confessionais ou filantrópicas e que recebem repasse federal e/ou estadual e/ou municipal.

que cerca de 23% eram atendidas em escolas públicas – Centros Municipais de Educação Infantil, escolas estaduais e municipais e apenas uma criança era atendida pela rede privada de ensino.

Tabela 5: Dependência administrativa das matrículas no município de Curitiba no ano de 2007.

Matrícula por Dependência administrativa	Número absoluto	Número relativo
Conveniada	50	75,76%
Pública	15	22,73%
Particular	01	1,51%
Total	66	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

O que salta aos olhos é o significativo número de matrículas em instituições conveniadas. A relação público-privado para o atendimento tanto da educação infantil, quanto da educação especial é histórica em nosso país, não sendo diferente no estado do Paraná. Peroni (2009) analisa que historicamente o poder público desresponsabilizou-se da educação especial e mesmo atualmente as discussões não ultrapassaram o debate sobre se a escola é regular ou especial, não concentrando esforços para a questão se ela é pública ou privada. Nesta lógica o que percebemos é o que destaca Borowsky (2013) de que o Estado continua transferido a instituições privadas o apoio financeiro, em detrimento da escola pública de educação especial.

Vale o destaque de que a rede conveniada com secretarias estadual e municipal recebe recursos humanos (professores) para seu quadro de funcionários, bem como formação continuada desses órgãos formadores.

Considerando o inciso V do Art.53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que versa sobre o direito à educação em escola pública e gratuita próxima de sua residência, nos interessou pesquisar sobre o município de residência dessas crianças. Os resultados encontrados, demonstrados na tabela 6, mostraram que aproximadamente 67% das matrículas tinham como endereço de residência Curitiba. Porém quase 33%

eram oriundas da região metropolitana⁴⁸, o que evidenciou um número significativo de matrículas fora da cidade da localização das escolas.

Tabela 6: Matrícula por município de residência no ano de 2007 em escolas localizadas em Curitiba.

Município de residência	Número absoluto	Número relativo
Curitiba	44	66,67
Região metropolitana	22*	33,33
Total	66	100

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

* uma das matrículas é de São Paulo.

A falta de oferta em seus municípios de origem e longos deslocamentos para a criança, pois as distâncias entre os municípios e Curitiba e Pinhais (9 km) e Curitiba para Mandirituba (43 km) são distâncias significativas a serem percorridas diariamente. Qual seria a razão dessa transferência de responsabilidades? Não haveria oferta educacional para as crianças surdas nos municípios da região metropolitana?

Na pesquisa de Rocha (2016), que realiza levantamento do AEE em quatorze município da região metropolitana de Curitiba (Figura 1), observa-se que o atendimento especializado na área da surdez, a partir de 2008, é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, Centros de Atendimentos Especializados na área da Surdez, Centros de Atendimento SRM, CAES, Centro de Atendimento Especializado, escola especial entre outras possibilidades.

⁴⁸ Cidades como Pinhais, Mandirituba, Itaperuçu, Almirante Tamandaré, São José dos Pinhais, Piraquara, Colombo, Fazenda Rio Grande e até uma de São Paulo.

Figura 1: Caracterização da oferta da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA PÓS POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BRASIL, 2008)

Município	SR	SRM	CAES	CAEDV	CAE – Surdocegueira	CE	EE	Centro de AE	Outro	Qual?
A		X	X							
B		X				X	X			
C		X	X	X			X	X		
D				X		X			X	Sala de Apoio
E		X	X	X			X			
F	X	X		X	X	X	X	X		
G		X								
H		X	X	X						
I	X	X					X		X	Centro de AEE
J		X	X	X			X	X		
K		X	X	X		X	X			
L		X		X			X			
M							X			
Total	02	11	06	08	01	04	09	03	02	

FONTE: A autora (2015).
 LEGENDA: - SR: Sala de Recursos;
 - SRM: Sala de Recursos Multifuncional;
 - CAES: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez;
 - CAEDV: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual;
 - CAE – Centro de Atendimento Educacional Especializado;
 - CE: Classe Especial;
 - EE: Escola Especial;
 - AE: Atendimento Especializado;
 - AEE: Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Rocha (2016).

Os dados encontrados pela pesquisadora revelam que há uma cobertura de atendimento educacional especializado na área da surdez em quase todos os municípios, sendo que são poucos aqueles que não apresentam atendimento algum à criança surda. Provavelmente a realidade encontrada na área metropolitana norte de Curitiba pode ser estendida para a área metropolitana sul.

Em síntese, o ano de 2007, anterior à publicação da PNEEPEI, aponta para dados de matrículas na educação especial, com caráter substitutivo ao

ensino regular em 60% dos casos. Deste montante, 85% frequentavam apenas instituições especializadas, cuja concepção de atendimento era clínico-terapêutica, com o foco na reabilitação da audição e da fala. A rede conveniada era responsável por 75% das matrículas e 30% das crianças eram oriundas da região metropolitana, demonstrando a desresponsabilização do Estado frente à educação de crianças surdas no município de Curitiba.

A seguir, passaremos a analisar os dados nos anos de 2013, 2015, 2016.

Os anos seguintes do recorte de nossa pesquisa serão analisados conjuntamente, pois são todos posteriores à PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está inserida no contexto em que o Brasil havia sido signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida na ONU, em 2006 e que se constituiu em um instrumento para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência à medida que instituiu deveres, cobrou ações do Estado e divulgou conceitos a serem estendidos aos outros países que participaram do evento.

O foco da deficiência se deslocava de um impedimento puramente orgânico e patológico e passava a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social, devido a ampliação do conceito de deficiência – relações com o ambiente.

A Convenção foi recepcionada no Brasil pelo Decreto nº 6.094/2007 que estabeleceu as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, propondo o regime de colaboração entre os entes federados e a ação compartilhada entre gestores, educadores, família e comunidade.

Composto por um conjunto de programas de melhoria que compreendem também a gestão educacional, as práticas pedagógicas, os recursos pedagógicos, a infraestrutura física e a avaliação. Dentre os programas relacionados à educação especial, foram incorporados os seguintes programas: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, Programa de

Acessibilidade na Educação Superior – Incluir e Programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada).

A PNEEPEI traz a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Nota-se uma diferença para o público-alvo das políticas de educação especial, abandonando-se a concepção de pessoas com necessidades educacionais especiais para o grupo descrito acima.

Essa política impeliu os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências com objetivos específicos de garantir: oferta do atendimento educacional especializado (AEE); continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção de acessibilidade universal, entre outros.

Inaugura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira. Definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização. Há, a partir dela, um abandono da ideia de educação especial como uma proposta pedagógica para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços.

A política defende, ainda, a transversalidade da educação especial, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008). O Atendimento Educacional Especializado é definido como “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Art. 2º, BRASIL, 2011).

Esta nova perspectiva sobre quem são os destinatários da educação especial, de que ela não é mais substitutiva, mas sim complementar ou suplementar na forma de atendimento educacional especializado em centros de atendimento especializado ou salas de recursos multifuncionais é que esperávamos encontrar os dados extraídos do Censo Escolar. Porém, o que verificamos é que cada ano traz ainda uma particularidade no preenchimento das informações.

Em 2013, a matrícula poderia ser identificada na modalidade de ensino: ensino regular, educação especial (modalidade substitutiva) ou educação de jovens e adultos e a matrícula no atendimento educacional especializado poderia ser identificado no tipo da turma. A necessidade de tradutor intérprete, Libras ou leitura labial poderiam ser apontadas como recursos necessários em avaliações do INEP para aquela criança. Na contramão da PNEEPEI (BRASIL, 2008) mostraremos matrícula na educação especial substitutiva e em concordância com a Política veremos como as escolas demarcam os recursos necessários para acessibilidade em avaliações.

No ano em questão há um total de 61 matrículas efetivadas na etapa educação infantil. A faixa etária atendida compreende de 0 a 6 anos, diferente ainda do estabelecido pela Lei nº 11.274/2006. O *lócus* de concentração da matrícula é aquele exclusivo em escolas para surdos ou instituições especializadas na área da surdez, respondendo por praticamente 60% das matrículas totais. A dupla matrícula, no ensino regular acompanhado de AEE não chega a responder por 10% das matrículas totais, o que demonstra um impacto pequeno da política nacional na orientação da educação inclusiva de matrícula prioritária no ensino regular com AEE no contraturno. O dado de estranhamento é o registro de três crianças exclusivamente em instituições que não são especializadas na área da surdez, sendo que duas estão em um centro de atendimento para pessoas com baixa visão e outra em um centro de atendimento especializado na área da deficiência física neuromotora. Estas informações podem ser confirmadas pela tabela 7:

Tabela 7: Lócus da matrícula de crianças de 0-6 anos no município de Curitiba, no ano de 2013.

Lócus da matrícula	Números absolutos	Números relativos
Matrículas exclusivas em escolas/instituições especializadas da área da surdez*	37	60,66%
Matrículas exclusivas no ensino regular	16	26,23%
Duplas matrículas – ensino regular e instituição especializada	05	8,20%
Matrícula exclusiva em escola especial/instituição da outra área que não a surdez	03	4,92%
Total de matrículas	61	100%

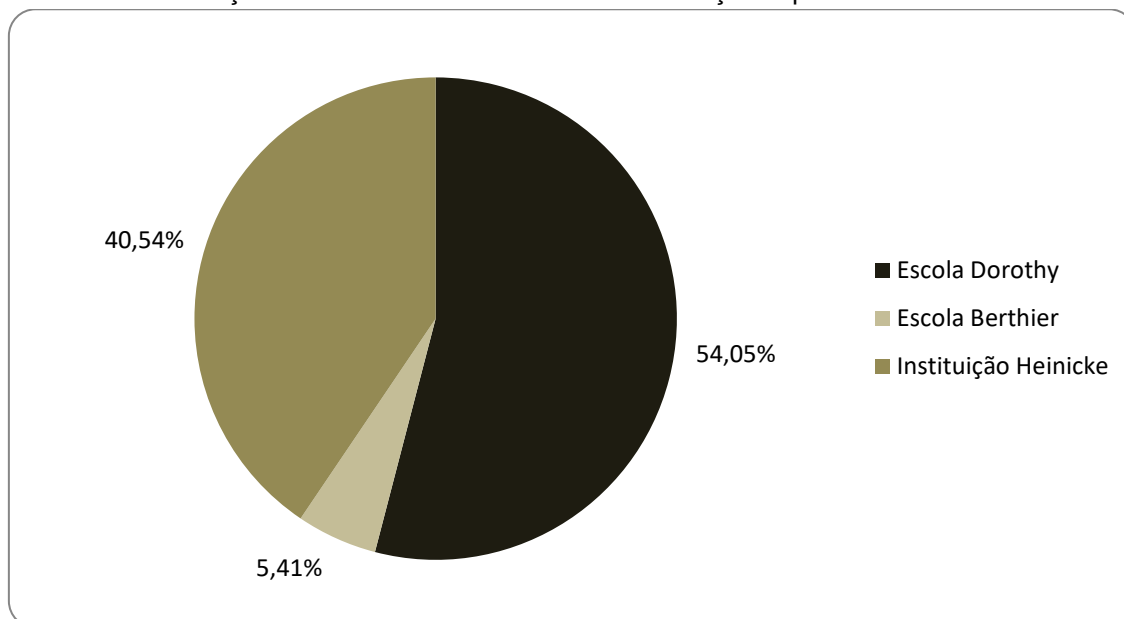
Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

* duas dessas matrículas as crianças frequentam AEE na mesma escola para surdos, o que é no mínimo intrigante. Se é escola de surdos, AEE para quê?

Os dados mostram que a maioria das crianças surdas está matriculada com seus pares, porém essas crianças estão exclusivamente no ensino regular e representam praticamente um quarto do total de crianças, algo em torno de 26%. Em salas inclusivas, costumam estar matriculadas uma ou, no máximo duas crianças surdas por turma, o que as colocam em condição de isolamento linguístico, não há interação em Língua de sinais, pois esta a língua portuguesa assume a centralidade do processo, sendo a língua de instrução. Cabe o destaque que, em Curitiba, a grande maioria da oferta da educação infantil é para período integral, ou seja, as crianças matriculadas exclusivamente no ensino regular estão na escola o dia todo; se o AEE em Libras estaria no contraturno, não há um momento do dia para que a interação nessa língua seja oportunizada. Esse fato nos faz refletir sobre a ausência de uma política linguística bilíngue para encaminhar o processo educacional das crianças surdas pequenas, pois ao que parece as outras estão em melhor condição.

Quando nos restringimos às matrículas exclusivas em escolas para surdos e instituições especializadas na área da surdez, verificamos uma mudança em relação ao ano analisado anteriormente: há duas escolas para surdos, ao invés de uma, e uma instituição especializada, ao invés de duas; há uma inversão sobre o *lócus* da matrícula, comparativamente a 2007, agora há um predomínio da matrícula em escolas de surdos, ao invés de instituição especializada. Esta distribuição pode ser visualizada no gráfico 3:

Gráfico 3: Distribuição das matrículas na modalidade educação especial em 2013.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

A instituição Sicard encerrou suas atividades naquele ano. A escola Berthier passou a ofertar matrícula na educação infantil em 2005, talvez não tivesse tido procura em 2007, pela recente oferta da etapa. Mas a mudança interessante é que a porcentagem de crianças frequentando escolas para surdos é maior do que aquela que mostra a frequência em instituição, 60% contra 40%. O dado pode ser visto como um movimento positivo, na medida em que há proposta de escolaridade formal nestes espaços, mesmo que não haja política linguística de educação bilíngue. Ou seja, o *lócus* pode estar adequado, mas a ausência de política linguística é um impeditivo para o direito de uma educação bilíngue para surdos, até porque a concepção de sujeito surdo tanto para Instituição Heinicke quanto para escola Dorothy são muito parecidas, como se verifica através do relato de suas gestoras:

“Essa criança é fantástica né, com todas as possibilidades. Uma criança com potencial enorme, tremendo, que dá respostas e chega a esses objetivos que a gente propõe pra ela. É o potencial da escuta né. Eu enxergo essa criança, o potencial que eu falei é assim, uma capacidade de escuta que pode, ela pode heim, se reverter num uso funcional da audição. Ela não vai deixar de ser surda [...] eu não tô negando a surdez dessa criança, em momento algum, tá, então isso eu quero deixar bem claro, porque eu não a enxergo como um ouvinte, eu enxergo ela como uma criança surda que usa um recurso que me dá uma capacidade de escuta boa e que o trabalho fez com que ela usasse muito bem essa sua capacidade de escuta, tá. Mas a questão da surdez, por ela ser surda, por ela ter tido, vamos dizer, ter tido por mais precoce que seja esse diagnóstico, dependendo da família, de onde ela tá, da estimulação que ela tem, você tem um impacto na vida, né, na aprendizagem dela, então, eu vejo que se a gente continuar do jeito que está e com acesso, os aparelhos e os benefícios disso e o acesso a esses recursos continuarem, né, acontecendo, eu acredito que essas crianças vão chegar lá no sexto ano, quando tiver na pré-adolescência, assim, usando efetivamente uma comunicação” (fonoaudióloga da Instituição Heinicke). Grifos nossos.

“O surdo é aquele indivíduo que precisa se adequar à sociedade. Pra isso ele precisa de ferramentas, então a gente, é, diz que ele precisa ser trilingue. Não é mais bilíngue, ele precisa se.. É, fazer a leitura labial, ele precisa né, se comunicar, é... através da fala, ele precisa ter o português escrito, ele tem que fazer Libras. Ele precisa ser trilingue pra poder, né, se fortalecer na sociedade, que senão ele sempre vai ser dependente e a gente não, não, não gostaria que fosse assim” (diretora da escola Dorothy). Grifos nossos.

O comum às duas narrativas é que este sujeito faz parte de um universo médico, terapêutico, que deve ser normalizado, adequado à sociedade, que precisa de um recurso para que possa estar e ser no mundo. Ser surdo não basta, precisa passar pela experiência biônica anunciada por Skliar (1999), precisa ter o “rótulo” da linguagem deficiente. O surdo não é visto, por estas instituições a partir do que ele é, membro de uma comunidade linguística minoritária, com identidade plural, em constante transformação. São instituições marcadas pelo ouvintismo, que narra a surdez a partir da “mesmidade” ouvinte (SKLIAR, 1999).

Rezende (2010) nos diz que o processo de normalização, a norma padrão ouvinte é uma verdade legitimada, que coloca o surdo no discurso de corpo a ser corrigido, seja pela família, escola, clínica ou instituições hospitalares.

Quanto à matrícula de acordo com a dependência administrativa, a tabela 8 demonstra que a rede conveniada continua respondendo pelo maior número de crianças atendidas: praticamente 67% e a rede pública por quase 28% das matrículas totais. A rede particular permanece com um número de matrículas inexpressivo, menos que 5% (três matrículas apenas).

Tabela 8: Dependência administrativa das matrículas no município de Curitiba no ano de 2013.

Matrícula por Dependência administrativa	Número absoluto	Número relativo
Conveniada	41	67,21%
Pública	17	27,87%
Particular	03	4,92%
Total	61	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

O fato reforça novamente que a política de convênio permanece bastante fortalecida, mesmo com o advento do novo marco legal da política de educação especial/inclusiva, a parceria entre público privado continua sendo a marca do atendimento oferta da educação especial, atendimento gratuito, por instituições privadas, com financiamento público.

E quanto ao município de residência, será que houve uma maior cobertura do município de origem com a orientação de matrícula preferencial no ensino regular? O que se verificou, demonstrado na tabela 9, foi quase a mesma proporção de seis anos atrás, em que crianças residentes na região metropolitana representavam em torno de 26% das matrículas no município de Curitiba⁴⁹, o que mantinha deslocamentos que variavam de 9 a 43 quilômetros entre a residência e a escola da criança, em uma frequência de cinco dias na semana.

Tabela 9: Matrícula por município de residência no ano de 2013 em escolas localizadas em Curitiba.

Município de residência	Número absoluto	Número relativo
Curitiba	43	70,49%
Região metropolitana	16	26,23%
Não informado	02	3,28%
Total	61	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

A maioria das crianças conta com deslocamento realizado por transporte escolar do próprio município, o que implica em saídas em horários pré-estabelecidos e longos, pois, normalmente o serviço da prefeitura faz um itinerário que contempla diferentes necessidades de seus cidadãos, com

⁴⁹ As cidades de origem eram Pinhais, Campo Largo, Colombo, Almirante Tamandaré, Fazenda Rio Grande, Campo Magro, Itaperuçu, São José dos Pinhais, Piraquara e Mandirituba,

horário combinado de ida e volta, que nem sempre está compatível com o horário de início e término do serviço específico para aquela criança.

Uma variável nova o Censo Escolar permitiu, em 2013, escolher o tipo de recurso de acessibilidade que a criança necessita para a realização de avaliações do INEP, sendo que no caso da criança surda as opções que poderiam ser selecionadas pela escola entre: tradutor intérprete, Libras e leitura labial. A maior parte das escolas, 59%, não informou a necessidade de qualquer recurso, já quase 38% marcou o recurso leitura labial como necessário para a criança.

Para as vinte e três crianças em que esse recurso foi solicitado, cinco frequentavam exclusivamente a escola regular, sendo que uma criança na escola privada, uma na escola municipal e três estavam em CMEIs. Para crianças com dupla matrícula no ensino regular com AEE no contraturno na Instituição Heinicke, o recurso foi pedido três vezes e para crianças, que frequentavam exclusivamente a Instituição Heinicke, o recurso foi solicitado para quinze delas. Estas vinte e três crianças representam 40% do total de crianças matriculadas na educação infantil do município, conforme demonstrado na tabela 10:

Tabela 10: Tipo de recurso de acessibilidade solicitado para crianças surdas na educação infantil no município de Curitiba no ano de 2013.

Recurso	Números absolutos	Números relativos
Tradutor intérprete	0	0%
Libras	2	3,28%
Leitura labial	23	37,70%
Não informado	36	59,02%
Total	61	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Importante demarcar que estamos falando de crianças entre 3 e 6 anos de idade. Qual a capacidade que as mesmas possuiriam para conseguir realizar leitura labial durante todo o período que permaneciam na escola? Para apenas 2 crianças, matriculadas na Escola Berthier, foi solicitada a Libras como recurso, quer dizer, 3% do universo de matrículas. Mas urge uma questão fundamental: nenhuma avaliação em que a criança precise responder

objetivamente é feita pelo INEP na educação infantil. O INEP propõe uma avaliação para educação infantil a partir de 2016 e ela não consta de prova, mas sim do acompanhamento de uma série de indicadores, tais como: oferta de vagas, infraestrutura, perfil dos profissionais e educadores, recursos pedagógicos e gestão do sistema. A avaliação chama-se Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)⁵⁰. O fato nos faz questionar o porquê de as escolas terem marcado essa opção para a educação infantil: desconhecimento? Erro na informação dada?

Para o ano de 2015 a modalidade de matrícula, educação especial ou ensino regular foi substituída por novas categorias matrícula especial exclusiva ou turma regular. O que caracterizava a primeira era que a escola possuía ao menos uma turma exclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Quanto ao tipo de turma, além de AEE, havia a opção também de Atividade Complementar.⁵¹ E para o AEE havia a possibilidade de a escola selecionar qual o tipo de AEE ofertado para aquela matrícula, no caso da criança surda o ensino de Libras ou o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita. Também era impossível informar o total de dias que a criança frequentava determinada turma do AEE ou Atividade Complementar.

Deparamo-nos com um total de 46 matrículas, uma diminuição significativa comparada aos anos anteriores. A preponderância permanece nas matrículas em escolas ou instituições especializadas na área da surdez, quase 57%, sendo que a proporção de matrículas exclusivas no ensino regular se manteve, em torno de 24%. O que demonstrou crescimento importante foi a dupla matrícula, chegando a praticamente 20% das matrículas, conforme podemos ver na tabela 11:

⁵⁰A ANEI foi planejada para iniciar em 2016, fato que ainda não ocorreu.

⁵¹O AEE é entendido como serviço de apoio especializado para atender às necessidades específicas do público-alvo da educação especial, podendo acontecer em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou instituições especializadas. Já a Atividade Complementar compreende atividades de livre escolha da criança/estudante que complementa a escolarização e o currículo.

Tabela 11: Lócus da matrícula de crianças de 0-6 anos no município de Curitiba, no ano de 2015.

Lócus da matrícula	Números absolutos	Números relativos
Matrículas exclusivas em escolas/instituições especializadas da área da surdez*	26	56,52%
Matrículas exclusivas no ensino regular	11	23,91%
Duplas matrículas – ensino regular e instituição especializada	09	19,57%
Matrícula exclusiva em escola especial/instituição da outra área que não a surdez	-	
Total de matrículas	46	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

O aumento da dupla matrícula pode ser interpretado como sendo reflexo da orientação do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), que apregoa a matrícula prioritária no ensino regular, acompanhado de AEE no contraturno. Cabe destacar, no entanto, que quando a escola informou a quantidade de dias que a crianças frequenta determinada turma de AEE ou Atividade Complementar, 100% dos casos foram informados que a frequência para estes atendimentos era de 5 dias na semana. Ou seja, a criança continuava sem o direito à Libras em nenhum espaço, pois o AEE era sempre na Instituição Heinicke, já caracterizado como um espaço em que a Libras não era utilizada. A situação é confirmada pelo relato das duas gestoras:

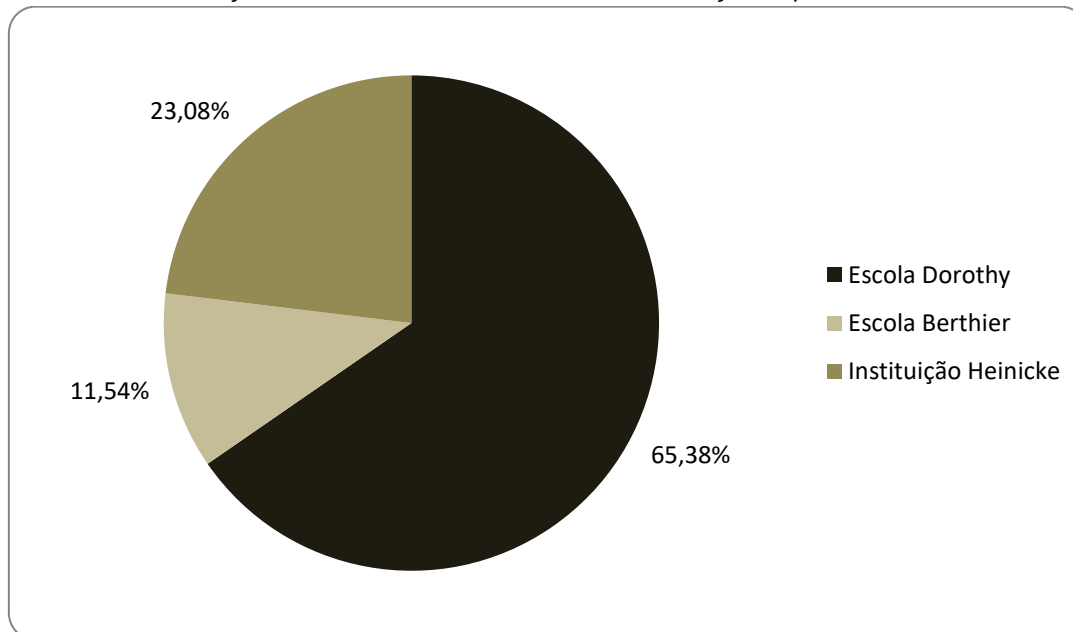
“As crianças vêm todos os dias. Só os bebês que não. É, só até 3 anos é um atendimento individual. De 1 até 2 aninhos já estão começando nos grupinhos. Turminha de 3, de 4, ai vai aumentando. Quando é individual, duas vezes por semana, 45 minutos, com os pais participando da terapia de estimulação. Com 3 anos para 4 eles já ficam todos os dias conosco, todas as manhãs” (vice-diretora da Instituição Heinicke).

“O trabalho na educação infantil é de escolaridade, elas vêm todos os dias. Quando a criança é muito pequena, ela não tem condições ainda de frequentar, aí a gente, faz o trabalho de estimulação individual. Que daí ela vem só pra atendimento em determinado horário, de duas a três vezes por semana, onde a família acompanha. Atualmente não tem nenhuma criança assim” (diretora da Escola Dorothy).

Com relação à distribuição das matrículas dentro do grupo daquelas exclusivas em escolas para surdos ou instituições especializadas na área da surdez, elas estão divididas entre as escolas Dorothy e Berthier e a Instituição Heinicke. A matrícula nas escolas para surdos responde agora por um total de

quase 77% do universo total, demonstrando crescimento e o número de crianças matriculadas exclusivamente na instituição diminuiu. Esta configuração pode ser observada no gráfico 4:

Gráfico 4: Distribuição das matrículas na modalidade educação especial em 2015.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Esta realidade pode ser analisada como positiva, na medida em que as crianças estão frequentando um espaço com uma proposta educacional formal e não apenas reabilitadora. Estão entre seus pares, porém ainda sem uma política linguística de educação bilíngue, pois a Escola Berthier, que caminha para uma proposta de educação bilíngue, é responsável apenas por três das vinte matrículas em escolas para surdos.

A ausência/negação da Libras evidencia a falta de política linguística para as crianças surdas, porém sabemos, como já apontava Hamel apud Altenhofen (2013) que as decisões sobre as políticas linguísticas estão inseridas em relações de poder. Políticas linguísticas são políticas de identidade, que anseiam garantir a alteridade dos falantes da língua de menor prestígio, no caso em questão garantir ao surdo que adquira Libras.

Os espaços que as crianças surdas frequentam majoritariamente em Curitiba não possuem políticas que coloquem a Libras na centralidade do processo educativo. A visão que se tem sobre a Libras na Instituição Heinicke e escola Dorothy são muito próximas e traz as seguintes narrativas:

“Eles podem estar usando a Libras, essa é a língua deles”. O grupo dos pequenos, não, eles em nenhum momento eles usam, não faz parte da realidade. Mesmo que os adultos, os adolescentes estejam no refeitório, por exemplo, fazendo Libras, eles não estão nem aí, parece que pra eles não é língua, o que está acontecendo ali. Porque eles já internalizaram, eles já se comunicam entre eles, a audição faz parte deles [...] essa criança, mesmo essa criança surda, ela tem a possibilidade de aprender a Libras como uma segunda língua, como a gente aprende o inglês, o francês, o japonês. Tá, ela vai aprender. Mas como segunda língua, não como primeira. Claro que em casa, ele vai fazer Libras com os amigos, aqui nossos adolescentes só se comunicam com Libras. Entre eles. Agora, você chegou, falam com você naturalmente, por que eles sabem que a gente não entende e não faz [...] Não que a gente ache, assim, que a Libras é a solução de todos os problemas. Né, mas que talvez tenha necessidade de a gente colocar essa Língua de sinais, né, na vida dessa criança, pra ver o que que acontece, pra ver se a coisa vai. A gente tem essa ... de falar, enfim, nós vamos fazer? Não, nós vamos encaminhar pra quem sabe e conhece, lidar com isso, porque a nível pedagógico não tem ninguém que usa Libras na instituição [...] A orientação às famílias é usar gestos naturais, apoio, dramatização... Mas é fala. Para que não busque Libras, eles nem sabem usar. Não é a proposta da escola e essa linha, que é uma linha que trabalha com a linha oral, né, ela é muito incisiva nessa condução. É, porque são duas, vamos dizer assim, é, a gente tem, a gente sabe que a língua de sinais é muito mais fácil pro surdo adquirir. Como língua natural. Tá. [...] Na hora que você insere o sinal, ele passa a não ter mais atenção a audição e às vezes deixa de usar isso.[...] Às vezes a gente tem uma resistência da família! Difícil aceitar a questão da língua de sinais, porque tem toda a venda do recurso tecnológico, como recurso que vai dar a oralidade [...] A questão da Libras não vem, porque na hora da avaliação a gente já coloca as propostas da escola, então ele quer essa proposta. Qual é o objetivo desse pai? Ele quer que essa criança fale, ele já tá com o aparelho, tem a possibilidade de implantar, é fala, então as mães já dizem de cara, eu não quero “(vice-diretora e fonoaudióloga da Instituição Heinicke).

“A gente não deixa a Libras de lado, mas a primeira opção é a aula falada. Porque a gente vê, que a, oralização são micro movimentos, mais difíceis de aprender, né, e a Libras é visual-espacial, então assim, mais fácil, então se a gente for pelo caminho mais difícil primeiro, eles normalmente, naturalmente, vão aprender Libras, né. Se a gente percebe que a criança começa com Libras, ela tem maior dificuldade. Isso a gente, já tinha conversado com alguns profissionais surdos que estiveram aqui, que eles dizem exatamente isso, a criança que começa com Libras ela não consegue nem o português escrito! Mas a Libras está presente em todos os momentos, de jeito nenhum é, é proibido aqui, é a ferramenta que é necessária às vezes para a comunicação. [...] Mas não há nenhum profissional trabalhando Libras aqui. Nenhum. Essa é uma questão que a Secretaria está nos solicitando, que a gente inclua na nossa grade a disciplina de Libras. Há alguns anos tínhamos professoras surdas, elas se aposentaram. Uma delas dava aula de Libras para as crianças e a outra era professora de artes e sua aula era em Libras. [...] Então ela está presente em qualquer momento, com qualquer funcionário, não é só dentro de sala de aula com o professor. Se a profissional precisa se comunicar com a criança, ela já conhece a criança e vai saber qual é a forma mais adequada, se ela vai utilizar Libras primeiro ou a oralidade. A comunicação precisa ser efetiva, de que maneira você vai fazer, né, aí fica a critério do professor [...] É, quando a gente percebe que a criança, é, não tem condição de oralizar, a gente já comunica a família. – ‘Olha, a gente tá encontrando dificuldades’, - “A gente orienta que vocês também façam o curso de Libras pra poder ter uma comunicação com eles’. Recebem a orientação, mas não buscam o curso, a comunicação em casa ainda é gestual [...] As famílias quando matriculam seus filhos aqui querem que as crianças falem. A expectativa é essa. Orientamos à família a sempre buscar o que é melhor pra criança, né, é o que a família, né... Porque são pequenos ainda, a família decide né “(diretora da Escola Dorothy)”.

A Libras é vista como opção, recurso, segunda língua, uma heresia, algo que pode contaminar e que vai contra aos resultados encontrados por Nader (2011) de que a aquisição tardia da Língua de sinais tornam restritas as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, as possibilidades de aprendizagem de conteúdos veiculados por uma língua formal, seja ela oral ou de sinais, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, sendo assim orienta-se para que a aquisição da Libras pela criança surda aconteça o mais cedo possível.

Sobre a dependência administrativa é possível observar um novo formato se desenhando: o aumento de matrículas em escolas públicas, aproximadamente 30% das matrículas e aumento também nas matrículas em escolas particulares, que representa no ano analisado, praticamente 13% do total de matrículas, conforme dados da tabela 12:

Tabela 12: Dependência administrativa das matrículas no município de Curitiba no ano de 2015.

Matrícula por Dependência administrativa	Número absoluto	Número relativo
Conveniada	26	56,52%
Pública	14	30,44%
Particular	06	13,04%
Total	46	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Estes dados também podem confirmar a tendência de efetivação da orientação de dupla matrícula, o que explicaria a diminuição de matrículas na rede conveniada, representada neste cenário por instituição especializada na área da surdez e escola para surdos ou centros de educação infantil.

Uma variável que temos analisado em todos os anos é o município de residência da criança. Para o ano de 2015 (TABELA 13), verificou-se uma diminuição da porcentagem de crianças que tem Curitiba como município de origem, estas representam em torno de 65% para o ano em questão. O mesmo ocorrendo com aquelas oriundas da região metropolitana⁵², são quase 24%.

⁵² As cidades informadas como município de residência das crianças foram: Almirante Tamandaré, Campo Largo, Pinhais, Colombo, Campo Magro, Piraquara, Matinhos e Ponta Grossa.

Tabela 13: Matrícula por município de residência no ano de 2015 em escolas localizadas em Curitiba.

Município de residência	Número absoluto	Número relativo
Curitiba	30	65,22%
Região metropolitana	11	23,91%
Não informado	05	10,87%
Total	46	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

O surgimento das cidades de Matinhos e Ponta Grossa nos causa estranhamento, pois não pertencem à região metropolitana de Curitiba. Matinhos é no litoral, distante 115 km da capital e Ponta Grossa, nos Campos Gerais, está a 116 km distante de Curitiba. O que justificaria tamanho deslocamento? No caso da criança de Matinhos, as informações são de que ela tinha 4 anos e com matrícula exclusiva na Instituição Heinicke. A criança de Ponta Grossa tinha 5 anos e com matrícula exclusiva na mesma Instituição Heinicke. Também a porcentagem de crianças que não tiveram o município de residência informado aumentou. O que poderia explicar isso? Erro no preenchimento das informações pelo responsável nas escolas?

A necessidade de recurso específico para realização das provas do INEP continuou sendo variável de análise para o Censo Escolar. O que pudemos observar par este ano foi que apenas para três matrículas foi indicada essa necessidade de recurso, ainda que nenhuma criança da educação infantil seja avaliada pelo INEP, como já referimos. No caso dos três pedidos, os mesmos foram para leitura labial, para duas crianças matriculadas exclusivamente em escolas particulares e uma criança com dupla matrícula: CMEI e contraturno na Instituição Heinicke.

O último dado que temos disponível para análise, a partir do Censo Escolar é referente ao ano de 2016. Na modalidade de matrícula permanece o padrão estabelecido no ano anterior – matrícula especial exclusiva ou turma regular. Sobre a turma deveria ser informado o tipo de turma: AEE ou Atividade complementar, onde a opção tipo de AEE continuava aparecendo. Um dado que nos chama atenção é que, desde 2007, ano escolhido para início de nossa análise, há um campo específico para indicar se a escola oferta educação indígena, se a localização da escola é em terra indígena, se há material específico para aquele grupo étnico e em qual língua Indígena o ensino é

ministrado. O que se percebe é que este grupo tem conquistado um espaço importante na demarcação de suas especificidades linguísticas e culturais, ano após ano.

Para 2016, devia ser informado se o material didático utilizado para educação indígena atendia à diversidade sociocultural daquele grupo, destacando que para ser assim considerado, o mesmo deveria se caracterizar por ser um material específico para a realidade cultural, socioambiental e linguística de estudantes indígenas (BRASIL, 2016).

As escolas indígenas são aquelas em que a educação escolar indígena é oferecida exclusivamente para estudantes indígenas por professores, prioritariamente indígenas, oriundos das respectivas comunidades, sendo que as atividades de aprendizagem são desenvolvidas nas línguas maternas das comunidades, seja esta língua indígena ou língua portuguesa (atendendo à Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica nº 5/2012). Pela Resolução do CNE/CBE nº3/1999 as escolas indígenas são consideradas uma categoria específica de estabelecimento escolar de ensino e por isso, possuem autonomia pedagógica, organizativa e gerencial.

Ora, se nos debruçarmos sobre as demandas dos Movimentos Surdos, esta especificidade quanto à escola, material didático que atende à realidade linguística e cultural de suas crianças, língua de instrução na língua materna, é a pauta conquistada pelos Movimentos de Educação Indígena para os povos indígenas. Quando teremos esta demanda contemplada também para a educação bilíngue de crianças/estudantes surdos?

Os dados obtidos com as informações do Censo Escolar de 2016 indicam 50 matrículas de crianças surdas, na faixa etária de 0 a 6 anos na educação infantil de Curitiba. O predomínio ainda é de matrículas exclusivas em escolas/instituições especializadas na área da surdez, 48% e a dupla matrícula, pela primeira vez, superou a matrícula exclusiva no ensino regular, conforme podemos perceber na tabela 14:

Tabela 14: Lócus da matrícula de crianças de 0-6 anos no município de Curitiba, no ano de 2016.

Lócus da matrícula	Números absolutos	Números relativos
Matrículas exclusivas em escolas/instituições especializadas da área da surdez	24	48%
Matrículas exclusivas no ensino regular	12	24%
Duplas matrículas – ensino regular e instituição especializada	14	28%
Matrícula exclusiva em escola especial/instituição da outra área que não a surdez	-	
Total de matrículas	50	100%

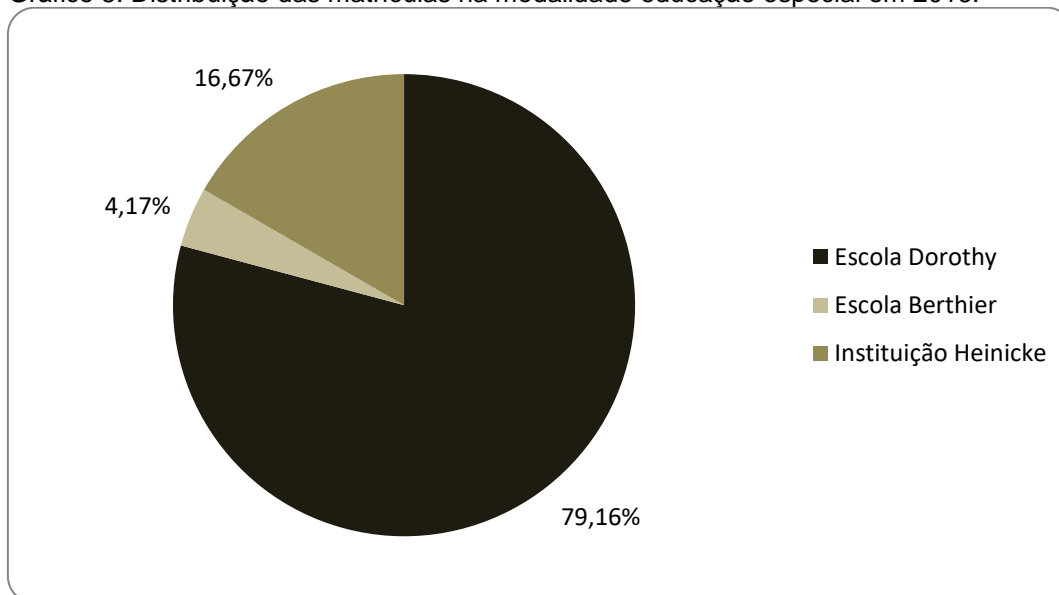
Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

O aumento de crianças com dupla matrícula talvez demonstre a tendência em seguir a orientação de matrícula no ensino regular com AEE no contraturno, 28% de crianças com dupla matrícula contra 24% de matrículas exclusivas no ensino regular. Porém cabe destaque para o fato de que, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL 2008), o AEE deveria ser ofertado preferencialmente em Salas de Recursos das próprias escolas, o que não ocorreu nos casos encontrados. Todas as quatorze matrículas que têm, no contraturno atividades no AEE o fazem na Instituição Heinicke, sendo que doze dessas crianças frequentavam CMEIs, uma a rede privada e uma a rede conveniada. Consultando a página oficial da prefeitura⁵³ sobre a localização das Salas de Recursos Multifuncionais do município, todas funcionam em escolas municipais, não há nenhuma em CMEI, o que não está de acordo com a Política Nacional que orienta para que o Atendimento Educacional Especializado desde a educação infantil.

Lançando um olhar sobre as matrículas exclusivas em escolas e instituições especializadas na área da surdez, percebemos uma hegemonia da matrícula na Escola Dorothy, com praticamente 80% das matrículas, a Escola Berthier teve apenas uma matrícula, de acordo com o gráfico 5:

⁵³<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/>

Gráfico 5: Distribuição das matrículas na modalidade educação especial em 2016.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

O que explicaria uma diferença tão grande de procura? Talvez o fato da Escola Dorothy aceitar matrículas de bebês, pois trabalha com a faixa etária de 0 a 14 anos? Ou porque possui atividades complementares que permitem que a criança permaneça período integral na instituição? A Escola Berthier trabalha com matrículas a partir do ano em que a criança completa 3 anos, porém também oferece atividade complementar. A exclusividade da matrícula em instituição especializada ainda é informada, respondendo por algo em torno de 16%, o que significa que quatro crianças, com idades entre 4 e 6 anos, que deveriam ter matrícula obrigatória na escolaridade, estão matriculadas apenas no AEE.

Com relação á dependência administrativa, o predomínio da matrícula em escola ou instituição conveniada prevalece, respondendo metade das matrículas, a rede pública vem a seguir, com 36% das matrículas totais, seguida pela rede particular, com 14%, conforme tabela 15:

Tabela 15: Dependência administrativa das matrículas no município de Curitiba no ano de 2015.

Matrícula por Dependência administrativa	Número absoluto	Número relativo
Conveniada	25	50%
Pública	18	36%
Particular	07	14%
Total	50	100%

Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Embora haja o predomínio de matrículas nas escolas e instituições conveniadas, ele vem diminuindo se comparado aos anos anteriores, bem como o aumento das matrículas na rede pública tem aumentado ano após ano. Este movimento também deve ser reflexo da orientação para matrícula preferencial na rede regular com AEE, impulsionando as matrículas na rede pública.

Sobre o município de residência as informações não sofreram muitas alterações comparadas aos anos anteriores. Curitiba responde pela maioria das matrículas, 64% e há presença de 28% de crianças com residência fora de Curitiba⁵⁴ com a matrícula na capital do estado. Os dados podem ser confirmados na tabela 16:

Tabela 16: Matrícula por município de residência no ano de 2016 em escolas localizadas em Curitiba.

Município de residência	Número absoluto	Número relativo
Curitiba	32	64%
Região metropolitana	14	28%
Não informado	04	8%
Total	50	100%

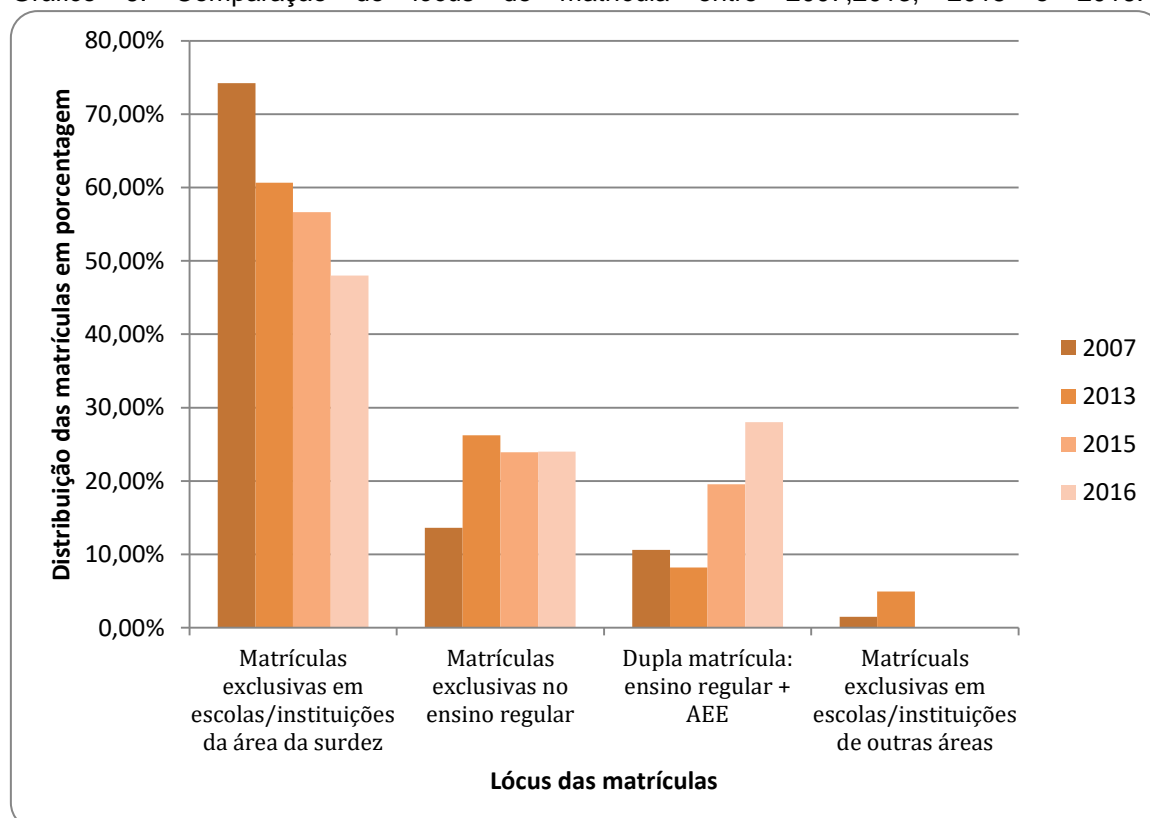
Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

É o primeiro ano que crianças de Pinhais não aparecem matriculadas em Curitiba. Será que o município estabeleceu políticas públicas locais para atendimento a este grupo? Um fato que chama atenção é que aparece, pela primeira vez Rio Branco do Sul, distante 31 km da capital, com duas crianças frequentando a Escola Dorothy e uma criança de Ponta Grossa, de 6 anos e com matrícula exclusiva na Instituição Heinicke.

⁵⁴ Os municípios de residência informados foram: Colombo, Campo Magro, Almirante Tamandaré, Piraquara, Mandirituba, que estavam presentes em anos anteriores.

Comparando os quatro anos em questão e iniciando a análise pelo *lôcus* de atendimento, o que os dados mostram é um declínio da matrícula em escolas para surdos e instituições especializadas na área da surdez, ao longo destes dez anos. Era praticamente 75% em 2007 e foi para 48% em 2016. Este dado não pode ser analisado separado do aumento no número da dupla matrícula, que quase triplicou comparando 2007 com 2016. Estes dois movimentos reforçam a tendência em se adotar a orientação geral para um sistema inclusivo de ensino, com matrícula preferencial no ensino regular complementado pelo AEE no contraturno. Há pouca variação de matrícula exclusiva no ensino regular. O fato de ter ocorrido apenas em 2007 e 2013 a matrícula exclusiva em escolas ou instituições especializadas em outras áreas que não a surdez, demonstra um direcionamento correto do *lôcus* adequado de cada sujeito. Este movimento pode ser visualizado no gráfico 6:

Gráfico 6: Comparação do *lôcus* de matrícula entre 2007, 2013, 2015 e 2016.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

A mudança nas matrículas, migrando cada vez mais para a matrícula no ensino regular com apoio do AEE no contraturno, impôs novos desafios para a Instituição Heinicke, assim relatado:

“Então, a criança, na nossa cabeça, a criança aqui tá dentro de uma especial, ela tá sendo reabilitada auditivamente em fala, correção, trabalho com ritmo, corporal, musical, toda aquela, aquela arsenal de coisas e aí agente percebia, porque daí elas estão no segundo ano, terceiro ano e não tá alfabetizada. Isso, na nossa cabeça, até então quem fazia era o regular. Tranquilo, eles fazem a escolaridade e nós trabalhamos com o especial, que era o nosso metiê. E aí a coisa foi nos incomodando, [...] que a gente tá trabalhando em cima desse projeto [...] uns 8 anos e que foi agregado na metodologia, agora, que é a parte de alfabetização, isso olha, foi uma coisa que, foi a melhor decisão dessa equipe pedagógica. Então nós tínhamos que alfabetizar aqui. Aí se montou uma equipe pra estruturar esse trabalho de alfabetização, porque ele não serve só pro deficiente auditivo. Nós temos alunos da escola particular tradicional com, com autismo, têm crianças que estão sendo privilegiadas com essa metodologia. Então, são assim, n cadernos, tem sabe, de todos, a gente trabalha com oficinas de linguagem”.

“A fonética, a rítmica que trabalha com todos os foneminhas, todo o vocabulário que é trabalhado, ele tá super amarrado, assim. E isso é muito importante, quando os professores do ensino regular vem pra cá, todo mundo fica encantado, porque é um, é um novo olhar e eles usam isso também lá. Então você tem um olhar de que é importante para essa criança entender o significado, porque ela só vai produzir oralmente se ela souber os significados do nome das coisas, [...] aí a professora de artes faz, se o vocabulário é pipa, eles constroem a pipa, lá. Se vai para a educação física, no ritmo, então tudo, né, existe um trabalho junto, de todas as disciplinas É, e, em todos esses conteúdos, todas essas oficinas, são em cima dos Parâmetros Curriculares, então é todo, né. Aqui eles ficam, por exemplo, uma semana trabalhando aquilo, né. o que gera seria a sequência, os fonemas, então as letras, tá. Então, por exemplo, dá até pra pensar: ‘nossa, mas vocês ficam em cima de um ‘M’, por exemplo, 1 mês, 15 dias, 20 dias?’. Com avaliação o tempo todo. Tudo é com avaliação integrada. Tanto na oficina, quanto na questão auditiva, como a parte da escrita, então é tudo interligado. Ele não pode compreender um conteúdo só quando aparece lá a imagem, não. Ele tem que saber que, na discriminação auditiva tudo o que tá se passando” (vice-diretora e fonoaudióloga da Instituição Heinicke).

Para a gestora o grande desafio imposto pela obrigatoriedade da matrícula no ensino regular parece ter sido a revelação de que a criança surda não estava sendo alfabetizada, o que deveria ser o papel do ensino regular. O CAEE continuava com seu trabalho de reabilitação a partir das atividades de correção, de ritmo, corporal, musical, ou seja, caminhando em paralelo ao ensino regular, “eles fazem o trabalho deles lá e nós o nosso aqui” (sic). Cada um fazendo o que acha que deve ser feito. O contato maior com o ensino regular revelou a falha neste último – não sabe alfabetizar. O que o CAEE fez? Criou uma metodologia de alfabetização para crianças surdas a partir de um trabalho com fonemas, criticado por pesquisadores da área que defendem que surdo não se alfabetiza, pois não há a condição de audição para a alfabetização, o letramento é um encaminhamento possível para que ele aprenda a língua portuguesa na modalidade escrita (FERNANDES, 2006; LEBEDEFF, 2010).

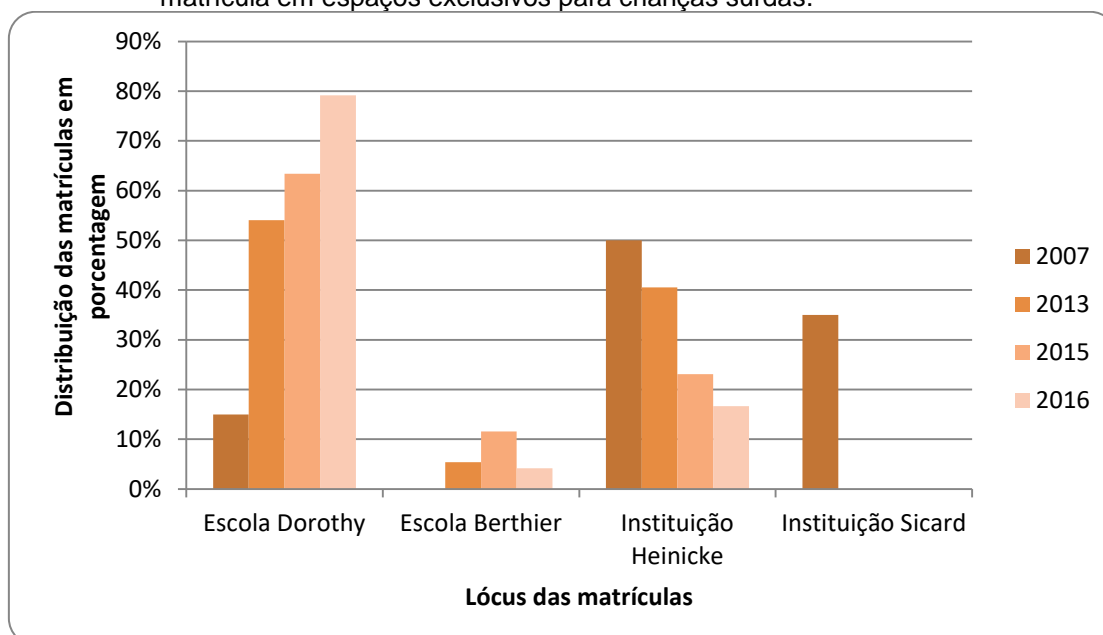
Quando analisamos separadamente as matrículas exclusivas em escolas ou instituições especializadas na área da surdez com a finalidade de verificar se a matrícula se efetivou mais em escolas para surdos ou instituições especializadas, constatamos que a matrícula na Escola Dorothy teve uma progressão crescente ao longo desses anos, saltando de 15% para praticamente 80% das matrículas das crianças surdas que estão nesses espaços exclusivos. Já a Escola Berthier não é lócus preferencial de matrículas de crianças na faixa etária da educação infantil, caberiam investigações mais aprofundadas⁵⁵.

O fato da Escola Dorothy concentrar o maior número de matrículas precisa ser olhado com atenção, pois, por mais que as crianças estejam com seus pares, já descrevemos anteriormente que a referida escola não tem uma política linguística de educação bilíngue para crianças surdas. Nem a Libras, nem a Cultura Surda estão na centralidade do projeto pedagógico. Dado que, pelas informações na página oficial da Escola Berthier estaria melhor contemplada.

A diminuição das matrículas exclusivas na Instituição Heinicke é vista de forma positiva, pois, as crianças têm o direito de frequentar escola na faixa etária da educação infantil e compulsoriedade da matrícula para aquelas que completaram 4 anos de idade, a partir de 2016. Porém o número de crianças na Instituição Heinicke é superior àquelas matriculadas na Escola Berthier, o que ainda é preocupante, pois na instituição, por mais que elas estejam com seus pares, não há política linguística bilíngue para o processo educacional das mesmas. Esta dinâmica das matrículas pode ser verificada no gráfico 7:

⁵⁵ Lembrando que como a SEED condicionou a autorização para continuidade da pesquisa mediante alteração no título da mesma, fato que nos recusamos, não tivemos como ter acesso à Escola Berthier, pois a mesma é uma escola da rede estadual.

Gráfico 7: Comparação entre os anos de 2007, 2013, 2015 e 2016 quanto ao lócus da matrícula em espaços exclusivos para crianças surdas.

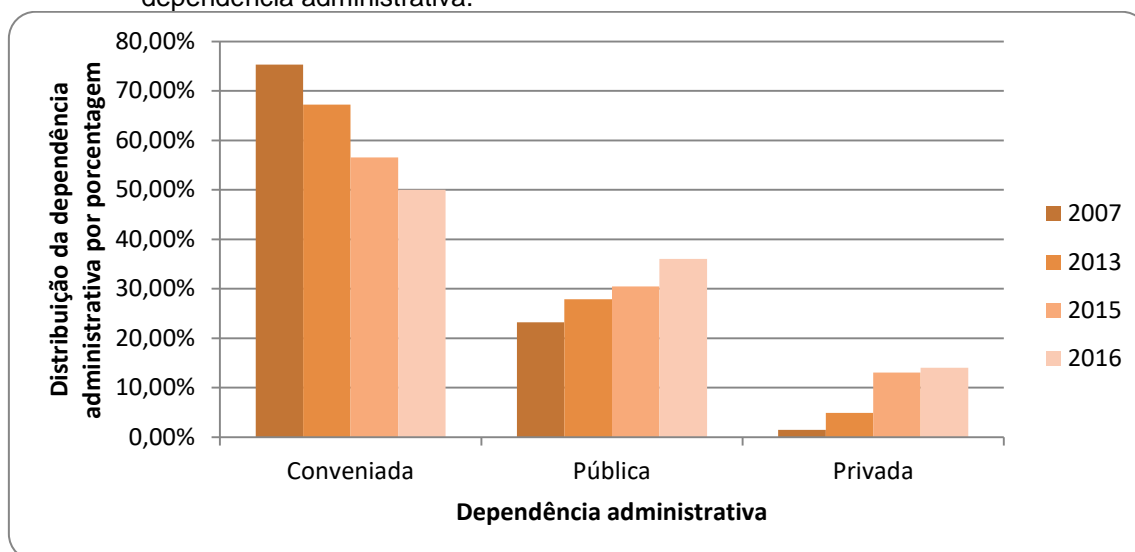


Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Um aspecto relevante para nossa análise foi verificar a dependência administrativa que estava efetivada a matrícula, pois, é uma característica histórica da educação especial a política de convênios a partir das parcerias entre público-privado. Consideramos como relevante a hipótese da oferta do atendimento educacional especializado em Curitiba ser predominantemente realizado por meio de convênios com instituições filantrópicas, em detrimento da oferta pública.

Hipótese confirmada quando visualizamos os quatro anos em conjunto, onde há a hegemonia das matrículas na rede conveniada, mesmo com o crescimento das matrículas na rede pública, conforme os dados do gráfico 8:

Gráfico 8: Comparação entre os anos de 2007, 2013, 2015 e 2016 quanto à matrícula por dependência administrativa.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Adrião e Peroni (2009) destacam que na justificativa de se atender o direito à educação, historicamente, o investimento no privado substituiu a ampliação de escolas públicas ou abertura de escolas especiais públicas.

A política de conveniamento entre público e privado na educação especial não é recente. Borowsky (2013) faz um levantamento dos documentos que orientam a formação de convênios, bem como daqueles que regulamentam estas parcerias.

O art. 60 da Lei nº 9394/96, ao tratar da Educação Especial, já sinalizava para a possibilidade de convênios na área: “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” (BRASIL, 1996).

O Decreto que regulamenta o AEE é o nº 6571 de 17 de dezembro de 2008, garante o recebimento do duplo financiamento do FUNDEB (dupla matrícula) para os alunos matriculados em escolas regulares e no AEE (de instituições públicas ou não), baseando-se no Decreto 6253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB:

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente (BRASIL, 2007, s/n).

A ênfase sobre a participação das instituições privadas no AEE está também colocada na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, destacando-se:

Art. 1º Para implementação do Decreto nº 6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 01).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.02).

Não podemos deixar de mencionar que este desenho de participação de instituições privadas na oferta da educação especial é fruto da correlação de forças entre os representantes daqueles que têm interesse no convênio e dos defensores da oferta de educação especial pela rede pública. Dados do documento norteador para o Plano Municipal de Educação de Curitiba (CURITIBA, 2015), revela a existência de convênio com 30 escolas especiais ou instituições especializadas para o atendimento do público-alvo da educação especial. Na área da surdez o convênio acontece com 3 mantenedoras que ofertam atendimento em: uma escola que atende a educação de jovens e adultos surdos, a Escola Dorothy e a Instituição Heinicke.

Moraes (2011) atenta que a educação especial está inserida nesta trama privada do Estado:

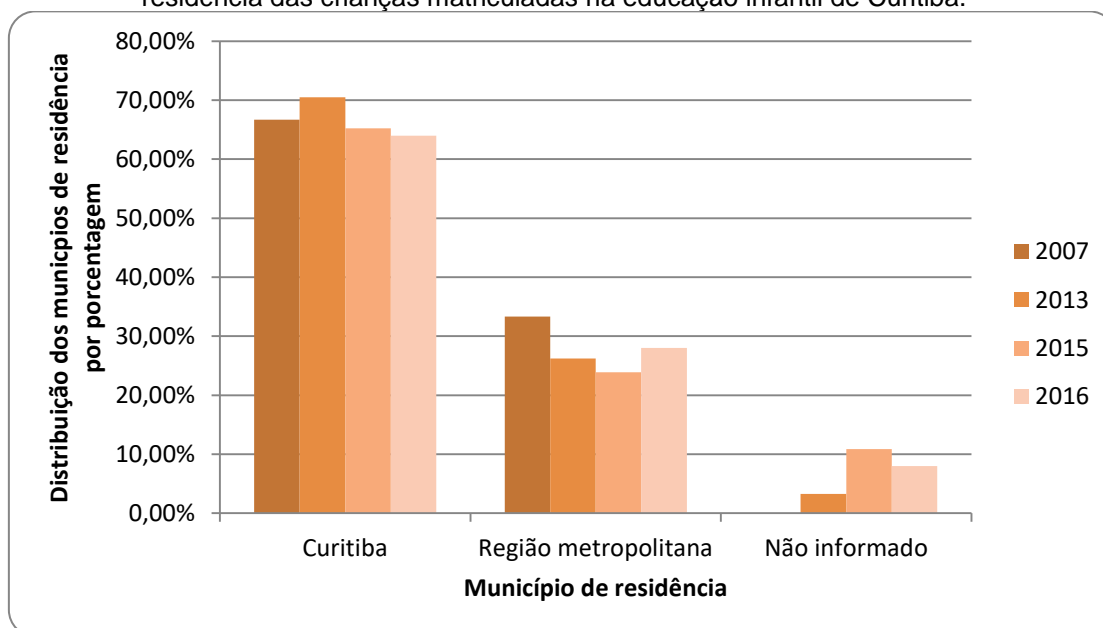
Não é por acaso que as entidades filantrópicas que ofertam serviços educacionais em escolas especiais usufruem do estatuto “sem fins lucrativos”. As autorizações e reconhecimentos são fornecidos por órgãos do governo federal, que as legitimam a captar os recursos

públicos em consonância às diretrizes oficiais (MORAES, 2011, p. 3468).

O crescimento da matrícula na rede pública e privada e o decréscimo na rede conveniada pode ser percebido no gráfico 8. Lembrando que mesmo com a diminuição na rede conveniada, esta ainda é responsável por 50% das matrículas, mantendo a tradição histórica do atendimento pela parceria público-privado.

Uma variável que nos interessou observar, pelo fato de mostrar a distância de deslocamento da criança entre seu endereço de residência e a escola que frequenta (GRÁFICO 9) nos revelou que durante os quatro anos a maioria das crianças tem residência no mesmo município da escola ou instituição que frequenta – a capital do estado. Não há uma oscilação significativa no número de crianças com residência no município da escola daquelas com residência em municípios da região metropolitana⁵⁶.

Gráfico 9: Comparação entre os anos de 2007, 2013, 2015 e 2016 quanto o município de residência das crianças matriculadas na educação infantil de Curitiba.



Fonte: Microdados do INEP sobre o Censo Escolar da Educação Básica. Organização da autora (2017).

Em todos os anos analisados há certo equilíbrio entre a quantidade de crianças com município de residência em Curitiba e região metropolitana, o que nos faz refletir sobre as políticas públicas locais, municipais de atendimento em

⁵⁶ Ressaltando que em 2015 havia crianças com residência em Matinhos e Ponta Grossa e, em 2016 uma residindo em Ponta Grossa.

educação formal para a educação infantil de crianças surdas. São dez anos de análise, entre 2007 e 2016 – não houve um investimento para que as crianças pudessem ser atendidas em seus municípios de residência, evitando grandes deslocamentos e respeitando o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) no que diz respeito ao direito à educação próxima de sua residência?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de nossa pesquisa foi a análise da política linguística que estabelece o direito à Libras como língua materna da criança surda na educação infantil. Embora os estudos sobre a Libras, a educação bilíngue e a educação de surdos estejam estabelecidos nessa perspectiva, o debate acerca do direito à Libras como língua materna, sob o ponto de vista da política educacional para a educação infantil de crianças surdas, é um tema pouco explorado que, por isso, carece de aprofundamento investigativo.

Em que pese a relevância das investigações já realizadas e o enorme potencial de contribuição teórico-metodológica para a discussão dos dados que compuseram o material empírico desta pesquisa, nenhum dos estudos realizados estabeleceu a discussão que fizemos ao promover intersecções temáticas entre a educação infantil, a infância surda e as políticas linguísticas que assegurem o direito à Libras como língua materna, apontando a pertinência e relevância da inserção de nosso trabalho nos estudos da área e as possibilidades de interlocução com a produção já existente sobre a temática delimitada.

Propusemo-nos sistematizar as contribuições acerca do debate das políticas linguísticas de educação bilíngue para surdos no contexto da política nacional de educação inclusiva, bem como mapear e analisar a oferta educacional para a população de crianças surdas na faixa etária de 0 a 5 anos no município de Curitiba.

O estudo nos revelou que o discurso sobre a educação de crianças surdas historicamente esteve no campo da educação especial, que narra e narra esta criança como deficiente, que necessita ser reabilitada, provida de recursos para que esteja incluída no ensino regular. Porém as pesquisas dos teóricos da área dos Estudos Surdos afirmam que o lugar do debate precisa ser deslocado para as questões que envolvem políticas linguísticas a estes

sujeitos, que se constituem pela sua diferença linguística, cultural e identitária e por isso necessitam de políticas que vão ao encontro destas demandas.

Nosso esforço foi dirigido para a busca de respostas sobre: Como está representada a criança surda e suas diferenças nos discursos e documentos oficiais que veiculam diretrizes político-pedagógicas para a educação infantil no município de Curitiba? Que discursos sobre a Libras circulam no Plano Municipal, nos Cadernos Pedagógicos e nas Diretrizes para Educação Infantil do município? A Libras está contemplada como língua materna na infância da criança surda na política de educação infantil municipal de Curitiba? Quais as concepções e tendências de políticas educacionais estão presentes nas Diretrizes Municipais, no Plano Municipal e Cadernos Pedagógicos para as crianças surdas?

Nossa hipótese sobre a hegemonia do modelo clínico-terapêutico na oferta do atendimento à infância surda em Curitiba, secundarizando o direito à Libras como língua materna desses sujeitos se confirmou a partir da pesquisa documental nos textos oficiais publicizados pela Secretaria Municipal de Educação, como as Diretrizes Municipais e Cadernos Pedagógicos, bem como por meio das entrevistas realizadas com gestoras de escola e instituições especializadas na área da surdez. Os resultados nos permitem afirmar que a criança surda é narrada não pela sua diferença identitária – cultural e linguística, sendo invisibilizada algumas vezes no discurso da diversidade, em que a diferença é apagada. O discurso mais presente é aquele que coloca a criança surda na categoria da deficiência, dado confirmado nos Cadernos Pedagógicos (CURITIBA, 2009) e nas Diretrizes Municipais (CURITIBA, 2016), nos objetivos do trabalho do CMAE e pelas falas das gestoras da escola para surdos e do Centro de Atendimento Educacional Especializado conveniado.

A Libras está presente nos Cadernos Pedagógicos (CURITIBA, 2009) como um recurso que pode ser empregado ou não pela professora. Para as gestoras da escola para surdos e do CAEE conveniado, a Libras é tolerada como comunicação entre as crianças, porém não faz parte da proposta educacional das instituições, sendo que as duas gestoras concordam sobre a questão de que se a criança surda adquirir a Libras antes da língua portuguesa, a primeira atrapalhará o desenvolvimento da última, pois a

presença precoce da Libras faz com que o sujeito não se esforce para aprender a língua portuguesa. A gestora do CAEE chega a afirmar que ela pode ser aprendida mais tarde, como segunda língua, em uma posição oposta ao que está no Plano Municipal de Educação do direito à Libras como primeira língua.

A concepção e tendência política educacional para a criança surda na educação infantil do município revela uma visão de reabilitação, tanto no espaço da escolarização formal quanto no atendimento educacional especializado, seja no CMAE ou no CAEE conveniado. O foco do trabalho é a reabilitação auditiva e da fala, a partir de atividades que envolvem consciência fonológica, exercícios fonoarticulatórios, alfabetização a partir de métodos fonéticos, propostas de trabalho baseadas na metodologia Verbotonal e Oral Modelo.

Tendemos a interpretar os direcionamentos apontados no Plano Municipal de Educação como desafios e possíveis avanços para a educação infantil de crianças surdas, pois o Plano orienta uma proposta para a educação de crianças surdas a partir da efetivação da educação bilíngue como política educacional oficial. A criança surda está representada como aquela que tem uma necessidade linguística e cultural que deve ser considerada a partir da proposição de educação bilíngue em classes e escolas bilíngues para surdos, com a Libras contemplada como língua de instrução. O que não está presente nas Diretrizes ou no Caderno Pedagógico

No intuito de mapear e analisar a oferta educacional para a população de crianças surdas na faixa etária de 0 a 5 anos no município de Curitiba buscamos os dados do Censo Escolar dos anos de 2007, 2013, 2015 e 2016.

Tínhamos como informação do IBGE o número de 289 crianças surdas de 0 a 4 anos em Curitiba. Estas crianças poderiam estar potencialmente matriculadas na educação infantil, porém o número que encontramos em 2016 está muito longe disso, ficando em apenas 50, cinco vezes menos do que a estimativa indicava. O que nos faz refletir sobre onde estão estas crianças. Supomos que provavelmente estejam sem educação formal, não sendo atendidas no direito à educação que as cabe.

Uma síntese dos quatro anos analisados, que totalizam dez anos de análise, nos permite considerar que a orientação da PNEEPEI (BRASIL, 2008)

vem tomando força, pois houve um crescimento significativo na matrícula no ensino regular com atendimento educacional especializado no contraturno, algo que estava em torno de 10% em 2007 e chegando quase a 30% do total das matrículas em 2016.

Por outro lado houve uma queda nas matrículas exclusivas em escolas para surdos e instituições especializadas na área da surdez, uma porcentagem que estava em torno de 75% em 2007 e em 2016 é um pouco menos que 50%. O aumento na dupla matrícula e o declínio em espaços exclusivos para surdos demonstra que a concepção de educação inclusiva vigente, todos estudando no mesmo espaço, é a preponderante no momento, o que impacta diretamente para a criança surda na perda da convivência com seus pares. E que também desaprova o que está previsto no Plano Nacional de Educação e referendado no Plano Municipal – do direito à educação bilíngue em escolas e salas para surdos.

Quando nos debruçamos sobre o *locus* exclusivo de matrícula em espaços exclusivos para crianças surdas verificamos atualmente uma hegemonia na matrícula da escola para surdos, saltando de 13% em 2007 para 80% em 2016. De maneira oposta vemos o declínio da matrícula em instituição especializada na área da surdez, que respondia por praticamente 50% das matrículas em 2007 e em 2016 conta com 17% das matrículas. Esta variação pode ser interpretada como positiva, na medida em que temos um maior número de crianças em espaço de educação formal.

Com relação à matrícula por dependência administrativa tínhamos no início do trabalho aventado para a hipótese do atendimento educacional especializado ser predominantemente realizado por meio de convênio com instituições filantrópicas. Os dados confirmaram nossa hipótese e mostraram mais – a oferta educacional de um modo geral é realizada pela rede conveniada, tanto na educação formal, quanto no atendimento educacional especializado. Por mais que esteja havendo uma diminuição nas matrículas na rede conveniada, 75% em 2007 e 50% em 2016, esta rede ainda responde pela maior proporção de matrículas, confirmando a lógica histórica de

desresponsabilização do Estado em relação à oferta pública para essa modalidade de ensino.

Nossa tese é de que a Libras, como língua materna na educação infantil, é um pressuposto à humanização das crianças surdas, decorrendo a efetivação de políticas linguísticas para garantir esse direito na etapa da educação infantil. Porém, a partir dos resultados apresentados, qual o futuro para essa geração de surdos que tomaram vida a partir dos dados colhidos?

Ainda que haja diretrizes explícitas no Plano Nacional de Educação, referendadas pelo Plano Municipal de Educação quanto à necessidade de ruptura com a perspectiva clínico-terapêutica, de efetivação da proposta de educação bilíngue em que a Libras assuma a centralidade do processo educacional, de que a criança surda seja vista e respeitada em sua diferença, não foi o que encontramos nos discursos dos documentos legais e das gestoras dos dois principais espaços da infância surda do município.

A Libras como língua natural para os sujeitos surdos já está posta. Bem como o direito das crianças surdas de receberem educação básica em língua de sinais, sua língua materna. Provocadas por Sánchez (2008) questionamos: após quinze anos da oficialização da Libras no Brasil e da educação bilíngue estar definitivamente respaldada no Plano Nacional e Municipal de Educação, quem se comunica em Libras nos espaços de educação de surdos? Onde e quando se comunicam em Libras?

Os resultados demonstraram que tanto na escola para surdos como na instituição especializada quem se comunica em Libras é a criança surda com seus pares, no recreio, fora de sala de aula e que, no discurso da gestora da instituição a criança pequena nem reconhece a Libras como língua, “não faz parte dela”. Ora, o que pudemos verificar é a máscara da benevolência das gestoras em relação às crianças surdas. Este termo foi cunhado por Lane (1992) para definir a tentativa empregada por ouvintes de mascarar a identidade dos surdos, apagar suas diferenças.

Na medida em que as narrativas encontradas versam sobre o deficiente auditivo, práticas reabilitadoras, foco na língua oral, na escuta temos o

apagamento da diferença surda marcada pela experiência visual. A forma de estar no mundo a partir dessa experiência lhe é negada. Até quando sujeitaremos a infância de crianças surdas a esta realidade?

É hora de encararmos a realidade, como diz Sánchez (2008), para modificá-la definitivamente. Para isso precisamos conhecer que novos elementos estão surgindo e incidindo de maneira perversa na educação de crianças surdas. A política crescente de inclusão de crianças surdas em escolas regulares, confirmada pelos dados apresentados do Censo Escolar, é certamente um desses elementos, visto que estar incluído significa estar na condição de um, quando muito dois surdos em uma turma hegemonicamente composta de ouvintes, falantes de língua portuguesa.

A pesquisa que realizamos aponta para a necessidade de novas perspectivas de investigação sobre a descoberta de quais são os elementos que inviabilizam a efetivação do direito à Libras como língua materna da criança surda na educação infantil. Como romper com a resistência para efetivação da proposta bilíngue na educação infantil, já que a mesma encontra respaldo nos documentos legais?

A Libras como língua materna na educação infantil da criança surda requer que a língua de sinais circule por todos os espaços da escola, mas quem são os profissionais responsáveis pelo processo educacional? Como garantir que políticas linguísticas orientadas para o bilinguismo que contemple Libras e língua portuguesa dialoguem com políticas educacionais para educação de minorias linguísticas? Qual a organização necessária dos atores sociais, representados pelo Movimento Surdo a fim de conquistar o direito à Libras como língua materna?

Como pautar as questões linguísticas no Censo Demográfico, bem como o uso de categorias que permitam um conhecimento sobre os dados da população que se comunica em Libras? Quais os mecanismos de busca ativa que poderiam ser empregados para o levantamento sobre a demanda real de crianças surdas na faixa etária da educação infantil? Estas questões são desdobramentos possíveis que podem avançar em futuros trabalhos da área.

Nas palavras de Sánchez (2008), é hora de retomarmos o caminho, de encontrarmos nossa bússola perdida para pautar nossa luta pelos direito de uma política linguística em que a Libras seja a língua materna da infância surda.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Revista%20Retratos%20da%20Escola%20Cnte.pdf> . Acesso em 02/A2/2016.
- AITH, F. Políticas públicas de estado e de governo; instrumentos de consolidação do Estado democrático de direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. Em: BUCCI, M. P. D. (org). **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- AINSCOW, M. (2011). Necesidades especiales en el aula. Guia para la formación del profesorado. In: M. C. KASSAR, M. C. G. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p.61-79, jul./set., 2011.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. Em: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ARAUJO, D. C. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação). Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, p. 49-71, 2002.
- BELLARDO, W. S. **Trajetória da burocracia educacional**: recrutamento e recursos de poder. 2015. 393 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BIGOGNO, P. G. **Você é surdo ou ouvinte?** Etnografia com surdos em Juiz de Fora-MG. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2013.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOROWSKY, F. **O público e o privado na educação especial brasileira: primeiros apontamentos.** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Recife, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Parecer 17/2001.** Assunto: Diretrizes Nacionais sobre a Educação Especial na Educação Básica. Publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília, 2001a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em 31 de jan. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 04 de fev. de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso 27 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso 27 jul. 2015.

_____. Decreto nº 6523, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, MEC: 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 6949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04** de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 7.611**, de 17/11/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a.

_____. **Lei nº 12527**, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações. Brasília, Casa Civil. 2011b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei12527.htm Acesso em 20 de abr. de 2017.

_____. CGU. **Lei nº 12527/2011**: Relatório sobre a implementação da lei de acesso à informação. Controladoria Geral da União. Brasília: Poder Executivo Federal, 2013. Disponível em: www.acessoainformacao.gov.br/central-de-conteudo/publicacoes/arquivos/relatorio-2-anos-lai-web.pdf. Acesso em 20 de abr. de 2017.

_____. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de jun. de 2014a. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em 04 de fev. de 2016.

_____. MEC/SECADI. **Relatório sobre a política linguística de Educação Bilíngue**: Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa. Grupo de Trabalho,

designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 06/07/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. IPHAN/BRASIL. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf. Acesso em 10 mar. de 2017.

BRITO et al. Estimativas e projeções internacionais para pequenos domínios: uma avaliação da precisão para municípios de Rio de Janeiro em 2000 e 2007. Em: **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 35-57, jan/jul. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bepop/v27n1/04.pdf. Acesso em 10 de mar. de 2017.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPELLO, A. L.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do Movimento Surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. Edição Especial, n.2/2014, p. 71-92.

CAMPOS, S. R. L. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Área de Concentração em Psicologia da Educação. 2009.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer, 2011.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 11. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, v. 15, número especial, p. 385-418, 1999.

CGE. **Síntese da política da campanha global pela educação - Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão**. Campanha Global pela Educação, África do Sul, 2013.

CORTÊS, D. M. **Brincar – vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos**. Dissertação. Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. Em: **Revista Brasileira de Educação** (online). 2003, n.23, p. 36-61. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200004&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 20 mar. de 2017.

CUNHA JUNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

CUNHA JUNIOR. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

CURITIBA/SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal em Curitiba**. Volume 2 – Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2006a.

CURITIBA/SME. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal em Curitiba**. Volume 4 – Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2006b.

CURITIBA/PM/SME. **Caderno Pedagógico: práticas inclusivas na educação infantil**. SME. Curitiba: 2009.

CURITIBA/SME. **Diretrizes Curriculares para Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2012.

CURITIBA/CME. **Lei nº 14.681**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. Curitiba, 2015. Disponível em <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2015/6/pdf/00073422.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

CURITIBA/SME. **Educação Infantil: Caderno I princípios e fundamentos**. Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2016. Disponível em: www.multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00124737.pdf Acesso em 10 mar. de 2017.

CURY, C.J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, v.23, n.3, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/rbpaae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em 01 ago. 2015.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DUARTE, C. S. Educação como direito fundamental de natureza social. Em: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 out. 2016.

FAVORITO, W. **O Difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

FENEIS. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral da Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos. Rio de Janeiro: n. 40, jun./ago. 2010 (ISSN 1981-4615).

_____. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral da Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos. Rio de Janeiro: n.44, jun./ago. 2011.

_____. **Proposta da Feneis/CE para uma escola municipal integral bilíngue Libras/português escrito** (EMIB/LS-LPe). Fortaleza, 2012.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese. Doutorado. Área de Concentração Estudos Linguísticos. Curso de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. 2003.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista "Educação Especial" v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 30 de jan. de 2016.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Em: **Educar em Revista**. Edição especial nº 2, Curitiba: Editora da UFPR, p.51-69, 2014.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FÜLBER, G. C. **Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: RS, 2012.

GARCIA, R. M. C. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Direitos Humanos e Cidadania: desafios para a política e gestão democrática da educação. Vitória, 2009. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf Acesso em 01/07/2015.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; 1996.

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

GONÇALVES, G. **A crianças como um sujeito de direitos**: limites e possibilidades. ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho/2016/UFPR – Curitiba/Paraná.

GOYOS, A. C. S.; FERNANDES, S. Contribuições da educação bilíngue para surdos para o projeto político pedagógico da escola pública paranaense. **Cadernos PDE**, v 2, versão on-line ISBN 078-85-8015-075-9. Paraná, 2013.

GUIMARÃES, E. **Política de línguas na linguística brasileira**. Em: ORLANDI, E. P. (org.) Política linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. **Banco de Dados Agregados**. Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Disponível em <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>> Acesso em mai. 2016.

JUNG, A. P. **Movimentos sociais no protagonismo político**: a comunidade surda brasileira e sua luta por reconhecimento e efetivação de direitos. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=147>. Acesso em maio de 2016.

KERSTENETZKY, C. L. **O estado do bem-estar social na idade da razão**: a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KRAEMER, G. M. Identidade e cultura surda. Em: LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

LADD, P. **Em busca da surdidade 1** – colonização dos surdos. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2013.

LAGARES, X. C. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados: uma reflexão a partir do galego. Em: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos.

Proposições, v. 26, n. 3 (78), p. 27-40, set./dez. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300027&lng=pt&nrm=iso&tlng=en Acesso em 20/01/2016.

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. B. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução interpretação Libras-português: reflexões. **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores. nº 20, ano 2010, p. 89-103.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. VII Colóquio Internacional Michel Foucault. São Paulo: PUC-SP, 2011.

Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lobes-inclusao-como-dominacao.pdf>. Acesso em: 10/01/2016.

LORENSI, V. M.; CASARIN, M. M. Escola para surdos: território de agenciamento cultural. **Revista Educação Especial**, n 29, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4180/2522>.

Acesso em 15 dez. de 2016.

LOUREIRO, V. R. **Aquisição Tardia de Língua de sinais por Surdos Adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social**. Dissertação (mestrado em linguística aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004,

LOUREIRO, V. R. Aquisição de língua de sinais por surdos adultos: condição para escolaridade. **Anais do Congresso do INES: 150 anos no cenário da educação brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos, p. 162-165, 2007.

LUCCHESI, D. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. Em: LIMA, I. S.; CARMO, L. (org). História social da língua nacional. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, p. 151-180, 2008. Disponível: www.coresmarcasefalas.pro.br/adm/anexos/10122008232732.pdf. Acesso em 20 mar. de 2017.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. Reflexões sobre a política de educação especial Nacional e no estado do Paraná. Em: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. Em: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAIA, R. F. C. **Surdez, educação e políticas sociais**: a educação infantil do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARSHALL, T. H. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, V. R. O. , ALBRES, N.A. e SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. Em Revista **Pro-Posições**. v. 26, n. 3 (78), p. 103-124, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0103.pdf>> Acesso em 20 jan. 2016.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: editora ArtMed, 2000.

MAZOOTTA, M. J. S. A inclusão e integração ou chaves da vida humana. **Congresso Ibero-americano de Educação Especial**, 3, 1998, Foz do Iguaçu, Paraná.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/INEP. **Consulta à matrícula.** Resultados finais do Censo escolar de 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>> Acesso em mai. 2016.

MEC/INEP. **Microdados do INEP sobre o censo escolar da educação básica.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 23 de jan. 2016.

MORAES, V. A. V. **Publicização/Privatização da Educação Especial no Paraná: Gestão Requião (2003-2010).** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011.

NADER, J. M. V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2011.

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: Novas Perspectivas em Política Linguística.** Campinas: SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. Em: MELLO, H. et al. (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, Pontes, 1993.

PARANÁ/SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Dia a Dia Educação.** Parceria com mantenedoras de escolas de educação especial será permanente, 9 de mar. de 2010. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/> . Acesso em 01/12/2016.

_____. **Dia a Dia Educação.** Semana Pedagógica 2012. ANEXO 1, p.8 Disponível em: www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/convenia_das_sp2012.pdf. Acesso em 01/12/2016.

PATERNIO, U. **A política linguística da rede estadual de ensino de Santa Catarina em relação à educação de surdos.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. Em: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PEREIRA, S. T. **O direito à Educação Infantil: da invisibilidade das crianças bem pequenas ao desafio da efetivação do direito à creche em contextos de pobreza**. ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho/2016/UFPR – Curitiba/Paraná.

PERLIN, G. Identidades surdas. Em: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez** – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. Em: THOMA, A.S e LOPES, M.C. (org.). **A invenção da surdez** - cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdo**: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: 2003. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da educação e estudos surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

PERONI, Vera. **Políticas educacionais e a relação público/privado**. Em: 32.^a Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2009. PERONI, 2009.

PORTO, S. B. N. **Sou surdo e não sabia? Situação linguística, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue para surdos**. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014b.

PICONI, L. B. **Políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso**. Tese (doutorado), Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. Em: **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, Out.-Dez. 2014. Disponível em:

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/23169/pdf_46. Acesso em 08 de ago. de 2016.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I** (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas**. Dissertação. Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? Em: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RELATÓRIO Anual: 1998. Rio de Janeiro: FENEIS, 1998.

_____: 1999. Rio de Janeiro: FENEIS, 1999.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, L. M. **A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

RODRIGUES, C. H. A realidade plurimultilíngue brasileira: língua de sinais e políticas linguísticas. Em: **Educação em Foco: revista de educação**. Universidade Federal de Juiz de Fora. V.19, n.2, jul/out 2014.

RODRIGES, C.H.; BEER, H. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. Em: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em 20 de out. de 2016.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisas**, vol. 107: 7-40, 1999.

ROSEMBERG, F. O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. In: _____ (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

SÁ, N. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SÁNCHEZ, C. Que veinte años no es nada. La educación de los sordos en la encrucijada. Disponível em: www.cultura-sorda.org/la-educacion-de-los-sordos-en-la-encrucijada/ Acesso em: 07 de jun. 2017.

SANTANA, S. S. **Cultura, linguagem e o desenvolvimento das crianças surdas**. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SANTOS, A. D. W. **A educação dos surdos na cidade de Salvador**: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2011.

SARMENTO, J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 10de ago. de 2016.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA. M. C. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, P. V. B. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. Em: **Currículo sem Fronteiras**. V.12, n. 1, p. 110-129, jan/abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/silva.pdf Acesso em 03 de mar de 2017.

SILVA, D. **Políticas de acessibilidade para surdos**: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira De Sinais (Libras) das escolas da Rede Estadual De Ensino De Curitiba e Região Metropolitana. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SILVA, T. T. **Currículo como fetiche**. Em: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Programa e resumos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

SILVESTRE, C. O. J.; LOURENÇO, E. A. G. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de educação infantil. Em: **Revista Educação Especial**. v. 26,| n. 45, p. 161-17, jan./abr. 2013. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/6160/pdf> Acesso em: 10 de ago. de 2016.

SILVESTRE, C. O. J.; LOURENÇO, E. A. G. Análise de episódios interativos de crianças surdas em uma instituição de educação infantil. Em: **Revista**

Nuances: estudos sobre educação, v. 25, n.2, p. 170-188, mai. – ago. 2014. Presidente Prudente, SP. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2738/2693>. Acesso em 12 de ago. de 2016.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.(Org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. Em: SKLIAR, C. (org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Em: **Educação e Realidade.** V.24 (1), p. 15-32, jul/dez. 1999. Disponível em:
www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealiadade/article/view/55373/33644
Acesso em: 20 de fev. de 2017.

SKLIAR, C. e LUNARDI, M.L. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. Em: LACERDA, C.B. F e GÓES, M.C.R. **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SOARES, I. V. P. Cidadania cultural e direito à diversidade linguística: a concepção constitucional das línguas e falares do Brasil como bem cultural. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 1, p. 83-101, junho/2008.

SOUZA, M. F. N. **Política de educação do surdo:** problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2015b.

SPINASSÉ, K. Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, vol. 1, pp. 1-8. Disponível em<<https://www.essr.net/drupal/?q=pt/book/export/html/503>> Acesso em mai. 2016.

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

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância.

Disponível em:

http://www.Libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf

Acesso em 20 jul. de 2016.

TERRA, C. L. **O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

TORRES, V. A. G. T. A convenção da UNESCO contra a discriminação no ensino, a constituição brasileira e as políticas públicas inclusivas. Em: RANIERI, N. S (coor), RIHGETTI, S. (org). **Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. Em: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

_____. Cultura, culturas e educação. Em: **Revista Brasileira de Educação**. nº 23, mai.-ago. de 2003, p. 1-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01> Acesso em 10 de dez. de 2016.

VIANNA, B. **Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante** (UFSE). Memórias de Anthropos 2015. Convención Internacional de Antropologia. Havana, Cuba, 9/03/2015. Disponível em: www.biolingua.com Acesso em 02 de ago. de 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZORZI, J. A. **Estudos culturais e multiculturalismo: uma perspectiva das relações entre campos de estudos em Stuart Hall**. Porto Alegre, 2012.

Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67062/000872115.pdf?sequence=1> Acesso em 10 mar. de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro 4: Síntese sobre o levantamento da literatura.

ANO	AUTOR/ LOCAL	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES PARA DISCUSSÃO	DESCRITORES
2016	Carlos Henrique Rodrigues e Hanna Beer	Artigo	Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos.	Propuseram uma reflexão sobre o campo dos direitos humanos e dos direitos humanos linguísticos em relação à educação de surdos. Para os autores há uma centralidade na questão linguística para os surdos, já que todos os direitos humanos estão atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.	Políticas linguísticas/ surdez ou surdos, Políticas linguísticas/ Libras
2015	Maria Francisca Nunes Souza (Universidade Federal do Amazonas)	Dissertação	Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant-AM.	O objetivo geral foi analisar o projeto político-pedagógico da escola a fim de verificar a consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant. Apontou considerações de que a inclusão educacional não é garantir a matrícula, mas reorganizar a escola para atender às reais necessidades básicas do ensino que permita ao discente surdo ter acesso aos conteúdos escolares, e que ele sinta vontade de permanecer e continuar na escola para assim construir sua identidade cultural e uma formação cidadã.	Políticas educacionais/ surdez e ou surdos
2015	Larissa Bassi Piconi (Universidade Estadual de Londrina)	Tese	Políticas linguísticas e educacionais para surdos no contexto brasileiro na trama do discurso.	O trabalho procurou analisar de que maneira a linguagem e o poder estão imbricados no estabelecimento das políticas linguísticas para Libras no Brasil e nos seus reflexos nas políticas educacionais para surdos.	Políticas linguísticas/ surdos e ou surdez
2015	Vanessa Regina de Oliveira Martins, Neiva de Aquino Albres e Wilma Pastor de Andrade Sousa	Artigo	Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas.	Problematizou a proposta bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo, enfatizando a necessidade de políticas que estimulem a entrada da criança surda neste nível de ensino e valorizem a especificidade da surdez numa vertente bilíngue (Libras/Português), bem como sugere a ampliação de escolas polos, inclusivas e bilíngues, para estudantes surdos e a adoção da língua de sinais	Educação infantil/ surdos ou surdez, Educação infantil/Libras.

				como língua de instrução, com professores surdos e colegas surdos.	
2014	Dayane Bollis Rabelo (Universidade Federal do Espírito Santo)	Tese	O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas.	O trabalho analisou como ocorreu a inclusão de dois bebês surdos, ambos com um ano de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES. As análises indicaram que muitos profissionais têm dúvidas a respeito da inclusão e que a falta do conhecimento da Libras por parte de muitos profissionais, leva à utilização de outros recursos de comunicação, como os gestos. A vivência e interação em Libras entre as crianças e a maior parte dos profissionais da escola com os bebês surdos torna-se um desafio, sobressaindo a necessidade de mais profissionais com o conhecimento da Libras para atender às crianças surdas em diferentes espaços no cotidiano da educação infantil, na perspectiva de potencializar o seu desenvolvimento e a constituição de sua identidade.	-Educação infantil/surdez e ou surdos, -Educação infantil/Libras.
2014	Shirley Barbosa das Neves Porto (Universidade Federal da Paraíba)	Tese	Sou surdo e não sabia? Situação linguística, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município.	Investigou o processo de implantação da uma escola bilíngue para surdos em Sumé, no cariri paraibano, tendo o modelo bilíngue de educação de surdos como uma possibilidade de política contra hegemônica ao modelo de educação inclusiva. Nesse contexto, constatou que a abordagem bilíngue, desenvolvida numa escola bilíngue, permitiu aos surdos, realmente, participar de seu processo de educação escolar, contribuindo fortemente com o movimento de afirmação do surdo como integrante de uma comunidade linguística.	Políticas educacionais e Libras
2014	Elena Ortiz Preuss e Margarida Rosa Álvares	Artigo	Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue.	Debatem sobre as políticas linguísticas vigentes no Brasil, discutindo o <i>status</i> que as línguas portuguesa, indígenas, estrangeiras, de sinais e de imigração apresentam nos documentos oficiais, bem como as atitudes legais em relação ao bilinguismo em comunidades de imigrantes, indígenas, surdos e quilombolas. Constataram que os dados apontam para políticas linguísticas fundamentalmente monolíngues e que a essência plurilíngue do país ainda não foi reconhecida, nem o seu caráter pluricultural.	Educação infantil/surdos ou surdez, Educação infantil/Libras.
2014	Carolina Silvestre e Érica Lourenço	Artigo	Análise de episódios interativos entre crianças surdas na educação infantil.	Ambos analisaram a interação entre duas crianças surdas, seus pares ouvintes e uma professora de Educação Infantil. Os episódios analisados revelaram que as crianças surdas desenvolvem ações conjuntas,	Educação infantil/surdos ou surdez, Educação infantil/Libras.

2013			A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de educação infantil.	independentemente de serem surdos ou ouvintes, pelo uso de gestos, sinais e demonstrações, pois compartilham necessidades de interação semelhantes na mesma faixa etária. Destacaram que as mediações da professora pela Libras favoreceu a aprendizagem das crianças surdas.	
2013	Elias Paulino Cunha Junior (Universidade Nove de Julho)	Dissertação	O embate em torno das políticas educacionais para surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.	O estudo analisou o papel da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), como Intelectual Orgânico no embate das políticas educacionais para Surdos. O mesmo se realizou por meio da análise de fontes documentais, considerando o período a partir de 1987 até os dias atuais.	Políticas educacionais/ surdez e ou surdos.
2012	Diolira Maria Cortês (Universidade e Federal do Espírito Santo)	Dissertação	Brincar-vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.	O objetivo foi analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES. Os estudos de Vigotski e de Bakhtin foram tomados como referência, dando ênfase ao papel do outro e à linguagem na constituição humana. As conclusões da pesquisa apontaram para a necessidade de profissionais surdos na atuação de forma direta com essas crianças na educação infantil, o que contribui na constituição de sua identidade, de seu aprendizado e desenvolvimento.	Educação infantil/surdez e ou surdos, Educação infantil/Libras.
2012	Graziele Gonçalves Fülber (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Dissertação	Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais.	O estudo se utilizou do método da cartografia para acompanhar a infância e suas experiências educacionais em dois contextos: na turma de educação infantil da escola de surdos e da escola comum. A pesquisa está inserida no campo dos Estudos Culturais e Estudos Surdos e, a partir da análise, a autora estabeleceu que a educação da infância surda deve acontecer com pares surdos, em uma escola de surdos. Porém o olhar deve ser deslocar da surdez para a infância, ela precisa participar integralmente da experiência escolar, não apenas para ter atendimento educacional especializado, para aprender Libras algumas horas por semana. A escola precisa ser um lugar onde se tem potência de ser criança e de viver sua identidade surda.	Educação infantil/surdez e ou surdos, Educação infantil/Libras.
2011	Cristiane Lima Terra (Universidade Federal do Rio	Dissertação	O processo de constituição das identidades	O estudo se articulou com a proposta de Félix Gattari das Três Ecologias, com aproximações teóricas com os	Educação infantil/surdez e ou surdos,

	Grande)		surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias.	Estudos Culturais e Estudos Surdos. A metodologia empregada foi observação da prática da professora surda e entrevistas. Percebeu-se que a construção da identidade surda dependeu da convergência de fatores como a relação de aprendizagem com a referida professora, com seus pares e toda comunidade escolar.	Educação infantil/Libras.
2011	Adriana Dantas Wanderley dos Santos (Universidade Federal da Bahia)	Dissertação	A educação dos surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares.	A pesquisa buscou refletir sobre os fatores que têm influenciado a permanência ou ausência dos alunos surdos usuários de Libras nas escolas regulares municipais da cidade de Salvador. A metodologia baseou-se em entrevistas e visitas às escolas. O perfil de aluno encontrado foi do grupo de sujeitos que usam da oralidade para se comunicar, sendo que as crianças surdas usuárias da língua de sinais estavam nas escolas de surdos. A partir das análises realizadas concluíram que a pouca frequência dos alunos surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares não se deve, apenas, ao despreparo das escolas, mas, principalmente, à inexistência de uma política inclusiva voltada à educação dessa população.	Educação infantil/surdez e ou surdos, Educação infantil/Libras.
2011	Júlia Maria Vieira Nader (Universidade Estadual de Campinas)	Dissertação	Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos.	O trabalho refletiu sobre a relação entre surdez, linguagem e cognição. A questão norteadora foi qual o efeito da aquisição tardia da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. Concluiu que a aquisição tardia da língua de sinais tornam restritas não só as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, mas também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos (dentro os quais os escolares) veiculados pela língua formal (oral ou de sinais), fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Alertando então para a necessidade de políticas linguísticas que possibilitem aos surdos o contato e a aquisição de uma língua o mais cedo possível	Políticas linguísticas/ surdos e ou surdez
2009	Sandra Regina Leite de Campos (Universidade de São Paulo)	Dissertação	Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos.	A autora analisou os primeiros marcadores de aquisição de língua de sinais em uma criança surda, filha de pais ouvintes em um ambiente onde a língua foi propiciada por meio de interlocutores Surdos e ouvintes, usuários da Libras. A pesquisa foi realizada na Escola para Crianças Surdas Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo e buscou compreender o efeito do ambiente,	Educação infantil/surdez e ou surdos, Educação infantil/Libras.

				evidenciando as marca do desenvolvimento da língua de sinais na relação e aquisição da língua. As conclusões foram que o trabalho com bebês Surdos deveria contemplar a interlocução com um outro significativo Surdo e que isto possibilitaria o pleno desenvolvimento linguístico, social e cultural desse bebê como alguém que pertencerá a uma comunidade de iguais na sua diferença, mas que compartilham a mesma língua e a experiência visual de estar no mundo.	
2009	Sirlândia Souza Santana (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Dissertação	Cultura, linguagem e o desenvolvimento das crianças surdas.	O trabalho teve como objetivo investigar as implicações da restrição de linguagem na formação humana, apontando para a necessidade da criação de políticas linguísticas para os surdos a partir da primeira infância, como forma de assegurar a efetiva participação social dos surdos nos diversos espaços culturais: família, comunidade e escola. Pretendeu-se evidenciar a necessidade de desenvolvimento de práticas sociais que reconheçam a importância da implantação de uma política linguística para crianças surdas de 0 a 5 anos.	Políticas linguísticas/ Libras
2009	Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira	Artigo	Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos.	O artigo versa sobre as implicações do bilinguismo para surdos no processo educacional e os desdobramentos das políticas linguísticas inclusivas propostas a partir do final da década de 1990. As autoras apontam algumas diretrizes e desafios para o acesso e permanência de estudantes surdos no processo educacional escolar e propõem uma reflexão sobre os programas de educação bilíngue para estudantes surdos.	Políticas linguísticas/ surdos e ou surdez.
2007	Uéslei Paterno (Universidade Federal de Santa Catarina)	Dissertação	A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos.	A dissertação mostrou de que forma a rede estadual de Santa Catarina se organizou para educação de surdos. A rede previa turmas em Libras para as séries iniciais do ensino fundamental e a atuação de um intérprete de Libras/português para as séries finais e para o ensino médio. O português seria ensinado com segunda língua na modalidade escrita. Havia, dessa forma a coexistências de duas línguas no mesmo espaço e isto estabelecia uma zona de conflito. Para analisar esta zona de conflito entre a Libras e o português dentro da escola estudou-se a atitude linguística dos professores e funcionários dentro do espaço escolar e o status linguístico da Libras. Os resultados obtidos foram que os professores ainda tinham informações	Políticas linguísticas/ surdos e ou surdez

				equivocadas sobre os surdos e a Libras o que poderia comprometer o processo de ensino e aprendizado. Também se verificou que aparentemente o status linguístico da Libras estava aumentando, porém a Língua portuguesa se apresentava como uma língua de prestígio maior do que a Libras.	
2007	Vanise Mello Lorensi e Melânia de Melo Casarin	Artigo	Escola para Surdos: território de agenciamento cultural.	Procurou analisar as contribuições da Educação Infantil da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser para o desenvolvimento dos alunos/as surdos/as pertencentes às famílias ouvintes. A pesquisa permitiu perceber que a escola constitui-se no ambiente favorável e necessário para o desenvolvimento linguístico cognitivo para os alunos surdos, pois é um espaço potencializador da sua cultura e construtor de identidade surda.	Educação infantil/surdos ou surdez, Educação infantil/Libras
2006	Ronice Müller de Quadros	Artigo	Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações.	Nele demonstrou-se a estruturação da política pública para a educação de surdos do estado de Santa Catarina com suas proposições, as decisões e os rumos que a implementação dessa política tomou. Verificou que a proposta catarinense depende de questões de ordem política e econômica, bem como dos profissionais envolvidos que estão em formação.	Políticas linguísticas/ surdez ou surdos, Políticas linguísticas/ Libras

Fonte: organização da autora (2016)

APÊNDICE2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curitiba, 24 de outubro de 2016.

Exma. Sr^a Ana Seres Trento Comin
 Secretária da Educação do Estado do Paraná

Eu, Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento, professora da Rede Estadual de Ensino e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, venho, respeitosamente, solicitar a colaboração dessa SEED, para realização da pesquisa de minha dissertação do mestrado intitulada: **“Um estudo sobre a política educacional para crianças surdas na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”**, que tem como objetivo geral analisar as concepções de sujeito surdo e educação subjacentes às políticas educacionais e linguísticas vigentes no cenário nacional e municipal.

Neste momento, serão realizadas as etapas iniciais da pesquisa que tratam do mapeamento e objetivos do atendimento educacional especializado das crianças surdas matriculadas na educação infantil das redes pública e conveniada de ensino, nos anos de 2007, 2013, 2015 e 2016, delimitados como recorte temporal de nossa investigação.

Nesse sentido, solicitamos seu apoio na disponibilização dos dados oficiais de matrículas das crianças com surdez/deficiência auditiva, entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, nas escolas da rede estadual e instituições especializadas conveniadas do município de Curitiba, conforme segue:

ANO	Escola Estadual	No. matrículas	Instituição especializada conveniada	No. matrículas
2007				
2013				
2015				
2016				

De posse desses dados, gostaríamos de ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico das escolas e/ou instituições especializadas conveniadas indicadas como estabelecimento de matrícula das crianças, a fim de proceder à análise documental prevista nos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerando que o PPGE/UFPR estabelece prazos para o desenvolvimento da pesquisa de campo, os dados solicitados devem ser enviados, até 20 de novembro, pelo e-mail annecaroline@seed.pr.gov.br.

De antemão, firmamos o compromisso de disponibilizar à SEED/DEB relatório final com os dados coletados e as conclusões advindas do estudo, como forma de contribuir às políticas públicas para atendimento educacional especializado de crianças surdas.

Certas de sua colaboração e apoio quanto ao exposto, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Profª Drª Sueli Fernandes
Orientadora PPGE/UFPR

Anne Caroline e S. Goyos Nascimento
Mestranda PPGE/UFPR

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Mestranda Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento

I. DADOS PESSOAIS e FORMAÇÃO

Sexo

Faixa etária

- a) Até 20 anos.
- b) De 21 a 39 anos.
- c) De 40 a 59 anos.
- d) 60 anos ou mais.

Formação e trajetória acadêmica e profissional, relatando a especificidade na formação na área de Educação de Surdos.

Tempo de serviço na educação

- a) Até 5 anos
- b) 5 a 10 anos
- c) Mais de 10 anos
- d) Mais de 20 anos
- e) Mais de 30 anos

Tempo de serviço na educação de surdos

- a) Até 5 anos
- b) 5 a 10 anos
- c) Mais de 10 anos
- d) Mais de 20 anos
- e) Mais de 30 anos

Contexto histórico da instituição

- Quando e com que objetivo foi fundada,
- Quem e quantos são os estudantes que frequentam (destaque para as crianças de zero a cinco anos), de onde são,
- Quais os profissionais envolvidos,
- O objetivo na fundação continua o mesmo atualmente,

- Houve alguma mudança no público atendido (características, quantidade).

II. FILOSOFIA EDUCACIONAL ADOTADA PELA INSTITUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

- a) Qual a filosofia educacional adotada pela instituição para a educação de surdos?
- b) Quais os fundamentos que sustentam a filosofia educacional adotada? Como se entende o sujeito surdo?
- c) Houve mudanças ao longo da história da instituição? Quais? O que influenciou estas mudanças?
- d) Quais os benefícios que esta filosofia tem trazido para o processo educacional das crianças surdas?
- e) Há limites na proposta? Se sim, quais?
- f) Há algum tipo de trabalho realizado com as famílias para adesão à filosofia da instituição? De que forma?

III. TRABALHO COM A LIBRAS (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS)

- a) A Libras está presente no cotidiano da instituição? De que forma?
- b) Para a instituição, qual o papel da Libras para a criança surda?
- c) Qual a orientação feita às famílias quanto a aprendizagem da Libras e da Língua portuguesa oral e escrita?
- d) Há profissionais que realizam algum trabalho específico com relação à Libras?

IV. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

- a) Considerando a Política Nacional de Inclusão da matrícula preferencial no ensino regular e o contraturno no Atendimento Educacional Especializado, como a instituição se organiza para atender nessa realidade?
- b) Qual a frequência semanal das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos na instituição? Há uma proposta específica para elas?
- c) Todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos frequentam obrigatoriamente a educação infantil ou há casos em que a frequência seja apenas no Atendimento Educacional Especializado?
- d) De que forma analisam a educação atual de crianças surdas na educação infantil? O que está dando certo, o que precisaria mudar?
- e) Como se dá a parceria com a escola regular? Qual a análise que fazem dessa parceria: limites, avanços.

- f) Quando ou por qual motivo ocorre o desligamento da criança ou estudante da instituição?
- g) Quais as dificuldades que têm encontrado atualmente no processo educacional da criança surda? Em específico na faixa etária de 0 a 5 anos? Os desafios são os mesmos de 10, 20 anos atrás?

APÊNDICE 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Aluna pesquisadora: Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento

Telefone para contato: (41) 99967-1997

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes

Eu, Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento, venho por meio deste solicitar que _____ seja entrevistada permitindo que sua fala seja gravada e transcrita para compor os dados da pesquisa, mantendo sua identidade preservada. Fica assegurado que a participação é voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta.

Quanto aos riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos, nem danos morais.

Quanto aos benefícios: A presente pesquisa proporcionará contribuições teóricas ao campo da política educacional de educação bilíngue para crianças surdas na educação infantil considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.

A entrevistada permite que as informações coletadas sejam gravadas e transcritas. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima, pois serão mantidas na Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Sueli Fernandes.

Curitiba, ____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura da entrevistada

Nome e assinatura da responsável pela entrevista

APÊNDICE 5

**Transcrição da entrevista com as diretoras da Instituição Heinicke⁵⁷ e da
Escola Dorothy⁵⁸**

I. DADOS PESSOAIS E FORMAÇÃO

Instituição Heinicke	Escola Dorothy
Sexo Feminino/feminino	Sexo feminino
Faixa etária de 60 anos ou mais/entre 40 e 59 anos	Faixa etária entre 40 e 59 anos
36 anos/30 anos na educação	20 anos na educação
36 anos/11 anos na educação de surdos	20 anos na educação de surdos

Contexto histórico da instituição – quando e com que objetivo foi fundada, quem e quantos são os estudantes que frequentam (destaque para crianças de 0 a 5 anos de idade), quais os profissionais envolvidos, o objetivo continua o mesmo de quando foi fundada ou se modificou, houve mudança no público atendido.

Instituição Heinicke	Escola Dorothy
Foi fundada em 1950, pela Dona Nydia. O maior objetivo dela sempre foi o ensinar o surdo a falar. E ela sempre falava isso, não é porque ele é surdo que ele não pode falar. Então ela tinha uma fala assim, um pouco difícil de se compreender, mas falava tudo, falava três línguas e sempre, eu lembro que ela passava de cadeira de roda, a gente dando aula, ela parava no espelhinho, no vidrinho assim e ficava de olho e não admitiu nunca um gesto, uma coisa.	Foi fundada em 1987, por um grupo de professoras que havia saído primeiramente da Instituição Heinicke, fundaram a Instituição Sicard e depois fundaram esta escola, entre elas estava minha mãe, que foi diretora daqui por muitos anos. O objetivo inicial era ser um Centro de Reabilitação, o próprio nome já diz. Era centro de reabilitação, que, os alunos, os pais queriam atendimento pros seus filhos. Que, de uma hora pra outra, com o fechamento da Instituição Sicard, não ia ter mais. Naquela época não era exigido do surdo escolaridade, então eles frequentavam nossa escola, que funcionava como instituição, com o objetivo da reabilitação da audição e fala.
O público atendido é em torno de 110 a 120 pessoas atualmente. A faixa etária de 0 a 5 anos é maioria. Se a gente fosse, nossa, tem muito pequeno. Se a gente for contar, é mais fácil contar pra você quais são os adolescentes que estão no estado, então vamos dizer que, deixe eu ver aqui, esse aqui acho que eles já estão no estado. É, uns 40. Então, aqui tem muitos da região metropolitana. A gente tem atendido dessas cidades porque o pai opta pela condução que tem aqui. Apesar de a gente não receber nenhum recurso dessas cidades.	O público atendido é em torno de 50 crianças atualmente. As que frequentam a educação infantil são 5, quatro crianças com 4 anos e uma de 5 anos, que não estavam em escola alguma antes de chegarem aqui.
Os profissionais envolvidos são professores cedidos pelo estado e prefeitura (hoje a grande maioria é do estado), fonoaudióloga, assistente social, que faz o	Os profissionais envolvidos são professores, a maioria PSS ⁵⁹ , que não têm formação para trabalhar com surdos. Tem pessoa que chegam aqui e falam – “Nossa, eu

⁵⁷ A entrevista na Instituição Heinicke aconteceu com a vice-diretora e a fonoaudióloga.

⁵⁸ A entrevista na Escola Dorothy foi com a diretora.

⁵⁹ Processo Seletivo Simplificado – contrato temporário, feito pela rede estadual, com duração de um ano, não renovável.

<p>contato e orientação às famílias. Psicóloga, que atua como supervisora da orientação profissional, não deixa de fazer uma condução, mas não trabalha como psicóloga.</p>	<p>nunca vi um surdo na frente”, então... (risos) Daí eu, então, né... Para a Escola Berthier o edital é direcionado, porque lá eles são bilíngues, então exigem uma proficiência em Libras. Aqui ainda não temos essa metodologia. Há três anos a gente tinha assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo que eram vinculados a outro convênio com o município e esse convênio não estava... satisfatório.</p>
<p>O objetivo continua o mesmo ou se modificou: os objetivos foram melhorando, eu acredito. Agregamos principalmente a tecnologia. É, eu acho que assim, a gente pode por dois momentos, tá. Na época da D. Nydia, e até, assim, eu coloco, porque assim, quando eu me formei, então não é assim... É, é... até 1994 mais ou menos, o acesso tecnológico pro surdo era impossível e mesmo que ele tivesse, a qualidade desse recurso, era um som analógico, ruim, então, a gente tem que concordar com eles que era muito difícil, mesmo que eles estivessem num processo de reabilitação, que atentassem para a questão da escuta e quisesse melhorar isso, alguns faziam muito bem, com o recurso que tinham, outros era muito difícil, então ficava focado na leitura labial, na leitura de fala né. Eu ponho assim de 94, não, desculpa, 2004, houve uma reorganização, uma reestruturação do Ministério da Saúde e se teve uma política de atenção à saúde auditiva, que organizou o SUS, né, o sistema de... E assim, como é que esse, uma pessoa que chega aqui com uma queixa de audição, lá no posto de saúde, qual é o caminho que ela tem que fazer nesse sistema? E organizando esse caminho ele passou, dentro disso, credenciando, o SUS, instituições que pudessem atender esse surdo, essa criança... Essa pessoa com essa queixa auditiva, tá. E uma das, esses credenciados tinham qual objetivo? Fazer o atendimento da especialidade, então, cê tinha o posto de saúde que fazia o primeiro atendimento, encaminhava lá, nesse centro de especialidade você tem ali o otorrino, a parte de diagnóstico de audição e a dispensação do recurso tecnológico, no caso o aparelho de audição, né. Ah, daí você agregou a isso, aí, o implante coclear que começou a surgir, então centros que, né... Bauru foi um dos centros que mais, né... Aí divulgou isso e criou outros centros, né, então Bauru é o pai e criou outros centros, outras equipes e a gente começou, então, ter crianças que começaram a chegar com implantes também, né. Então eu acredito que depois que você organizou isso e que você tem da saúde uma, um, um trabalho em que beneficiaria, é,</p>	<p>O objetivo continua o mesmo ou se modificou: A gente, é, pensa que a criança vive numa sociedade, ainda falante, que não domina Libras, nem os professores dominam, quanto mais a sociedade, então a gente, é, acha que eles devem ter um mínimo de recursos para poder se manter sozinhos, né, não precisar sempre de um intérprete junto pra tudo que for fazer. Então a gente ainda trabalha com a questão da leitura labial, com o desenvolvimento da, do, do, da audição, mas não, de maneira nenhuma a gente deixa a Libras de lado. As aulas são orais, necessitando, né, que o professor perceba que a criança não tá compreendendo ela pode utilizar Libras.</p>

sensivelmente a escuta dessas crianças com as perdas maiores, as severas/ profunda, você tem que começar a olhar esse trabalho da oralidade diferente. Então, não que você deixe de fazer com que ela tente, porque nós ouvintes também nos beneficiamos da leitura de fala para a compreensão. Não gente, agora nós precisamos entender qual é a escuta. O que que se faz, como que é esse processo? E como é que é ouvir por meio de um recurso tecnológico e aí, que eu pontuei antes né, que fica meu trabalho, porque o que eu faço, eu vou lá, eu vejo a perda de audição e depois eu avalio o que a gente chama de ganho funcional, né, a capacidade de escuta com um recurso e é em cima dessa capacidade que nós vamos entender como é que esse processo acontece, então, o que que vai acontecer? Aí surgiu o desenvolvimento da percepção auditiva, a questão das habilidades, que ninguém nasce sabendo ouvir, a gente aprende a ouvir, então o nosso olhar começou a, a olhar, não só que ele tem capacidade para usar funcionalmente esse ouvido, vamos trabalhar para que isso aconteça. Então não vamos só focar que ele, no ponto articulatório, na leitura, você também pode fazer, mas vamos focar primeiro na escuta. Então, a informação vai primeiro pela audição, a não conseguiu, então vamos dar uma pista visual né, então a gente, então o nosso olhar, a nossa condução com essa criança começou a mudar, porque nós começamos a entender melhor esse processo. Então a evolução que houve na metodologia é um marco do acesso pelo sistema público a recursos tecnológicos de ponta, então hoje em dia a gente tem cada vez mais, então um aparelho deixou de ser analógico, ele é digital, então isso vai uma capacidade de escuta muito boa, vamos ensiná-lo a ouvir. Então assim, este olhar foi o que me, então assim, ao que se fazia, não, a gente não pode deixar, achar que aquilo lá não é bom, não, aquilo lá foi melhorado com isso, então vamos, a partir do recurso, o que a gente tem que agregar de condução de sala de aula, de professor, de estratégia, pra fazer a mesma coisa, então o objetivo não muda, é comunicação oral. O objetivo continua o mesmo, você tem um instrumento facilitador que é o recurso, o acesso e a melhoria tecnológica desse recurso, isso é um marco nisso, tá. Só nos fez dizer que o trabalho tem que continuar... Que ele não pode deixar, mesmo quando você tem aí a comunidade surda que tenha conseguido né, oficializar a Libras, então, tem que se entender que existe essa demanda e que isso aqui, ele não pode ser deixado de olhar. Então você pegou,

<p>agregou este olhar e melhorou. O mesmo objetivo, comunicação oral, escrita e leitura, mas com compreensão. Vou ler aqui: - "sapato", ele vai decodificar, vai, sapato, o que é sapato? Ah, sapato, sapato aquele que, ele sabe o que é, ele sabe!</p>	
<p>Houve mudança no público atendido: Eu acho que mudou muito agora, porque tá chegando muita criança pequenininha. Né, então como eles estão chegando muito cedo, né, e as decisões da saúde tem sido muito cedo, graças a Deus, né, melhoramos aí, se hoje chega crianças aqui com o desempenho auditivo, que eu falo né, o que ele faz com o que ele escuta, muito bom, com o aparelho de audição e aqueles que não tiveram um bom benefício com o aparelho tão aí com implante. Uni, bilateral, hoje a gente tem muitas crianças com implante bilateral. Porque os centros de implante, eles fazem, depois que a gente fez todo um trabalho nos hospitais, tudo, que até então eles não entendiam a criança fazia implante, eles mandavam tirar da Instituição Heinicke. E a gente começou a perceber que uma fazia saia, outra fazia saia, a gente opa, então fomos até os hospitais com a equipe que faz implante, explicamos todo o trabalho, e agora eles implantam e já mandam pra cá. Uma parceria, exatamente, então isso, é. Eles têm chegado muito cedo. Faz muita diferença no trabalho, as crianças maiores que a gente tem recebido, normalmente estão vindo da Escola Dorothy, porque o que que acontece, a Escola Dorothy só tinha até o quarto ano... E daí eles saíam e vinham pra cá. Pra ter um atendimento especializado. Agora, a procura, assim, de adolescentes, de crianças é bem menor. Antigamente o diagnóstico era tardio. Nossa, quando chegava uma criança com dois três anos a gente: - nossa! Agora nós temos crianças com 7, 8 meses. 8 meses já estão implantadas, tão com aparelhinho. Uma outra questão que está chegando pra nós, até por isso é um resultado do trabalho que a gente fez no ensino comum, principalmente na prefeitura, são crianças que a queixa não é tanto da escuta, são aquelas crianças que tem perdas unilaterais, né, e que, ou perdas leves, mas que isso compromete a questão da aprendizagem. Então a queixa não é a fala, não é, - "Ah, ele não escuta!", não, são perdas unilaterais por conta de uma mau formação, ou por conta e uma perda unilateral, por um sei lá, uma coisa, uma doença infecto contagiosa, e tal, mas que eles têm comprometimento na aprendizagem, então a gente tem recebido essas crianças, porque como nós temos uma proposta, né, que dá esse apoio, que faz, dá conta desse</p>	<p>Houve mudança no público atendido: a gente fazia bastante avaliação de ingresso, pra crianças menores e ultimamente não tá vindo. Faz uns três, quatro anos que não tem tanta criança pequena, bebê. O público mudou também quando o Centro virou escola, acho que em 1998, a gente reduziu a faixa etária. Antes, atendíamos quem tivesse, né, geralmente até vinte e dois anos a gente tinha alunos, hoje, nosso público diminuiu assim até quatorze anos. A mudança para escola foi um desejo nosso, porque na verdade assim, os alunos acabavam saindo daqui sem algum certificado né e como é que vão prosseguir esses estudos? Então a gente, né...mantém os alunos com a escolaridade, assim conseguimos trabalhar as duas coisas, a reabilitação e a escolaridade. Praticamente metade das crianças é de municípios da região metropolitana, nem sempre muito próximos, como Rio Branco do Sul, Itaperuçu. Crianças que levam duas horas, duas horas e meia para chegar. Quando chegam de outras escolas, a maioria é da rede municipal, da rede particular tivemos até agora só duas crianças, até pelas questões financeiras.</p>

<p>processo de alfabetização, a gente têm feito experiências para, é, é, dar esse apoio, para ver como é que fica, né. Eu posso dizer assim, ãh, o perfil auditivo dos alunos da Instituição Heinicke não mudou significativamente quando a gente analisa que a maioria dos alunos ainda tem grau severa/profunda, tá. A maioria, 80% dos alunos que estão aqui tem grau de perda severa/ profunda. Então, antigamente, se não era 80 deveria ser 100% e era isso, né, que existia. Então, isso eu acho que continua né. Mas hoje, você tem uma velocidade de resultado.</p>	
--	--

II. FILOSOFIA EDUCACIONAL ADOTADA PELA INSTITUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS - Qual a filosofia educacional adotada pela instituição para a educação de surdos, os fundamentos que sustentam a filosofia educacional, concepção de sujeito surdo, mudanças na filosofia educacional ao longo dos anos, benefícios que a filosofia adotada tem trazido para o processo educacional das crianças surdas, limites da proposta, trabalho com os familiares.

Instituição Heinicke	Escola Dorothy
<p>Filosofia educacional adotada -então, a filosofia sempre foi uma filosofia oral e a gente nunca abandonou isso, apesar de todos os, os contratempos que enfrentamos, até hoje é a filosofia é uma linguagem oral. A gente viu isso aqui se transformar, no início era verbotonal, era aquela importação de aparelho da Iugoslávia, antiga Iugoslávia e ficava na alfândega, era, era uma novela mexicana. A gente percebia que a coisa não, não, não evoluía né. Aí começamos buscar no Instituto Oral Modelo de Buenos Aires, então todo ano a gente ia pro Instituto Oral Modelo, ficava lá uma semana fazendo curso. O Oral Modelo foi a nossa referência, assim, durante muitos anos. E aí começamos a associar, porque a gente via que a realidade que a gente trazia de lá, um outro país, uma outra política, tudo muito diferente. Não usamos mais o termo oralista, dizemos linguagem oral. A língua portuguesa. A instituição tem metodologia própria, com contribuições de propostas de reabilitação dos surdos, que é auditiva-verbal e auditiva-oral. Começamos a estudar a língua e como adaptar todo esse processo que a gente trazia do Instituto, que principalmente é a chave de Fitzgerald, que a gente usava muito, né, que lá no Instituto usa até... E a gente via que aqui a sequência das coisas não eram iguais, então aí a gente criou o referencial linguístico, que é o, um, uma condução que, que apoia muito as crianças. Se você dar uma andada nas salas, todas as salas têm em cima, esse referencial linguístico, que ele direciona...toda a parte do pensamento, ajuda a estruturar o pensamento.</p>	<p>Filosofia educacional adotada – a proposta foi a metodologia que foi criada lá no Instituto Oral Modelo, da Argentina, que era, pra estruturação, mesmo, do pensamento e da fala. Usamos as chaves de leitura. Também nos baseamos no Verbotonal, as duas em paralelo.</p>

<p>É, por exemplo, quem? O que? O verbo que tem que por... Então, tudo isso, a princípio, e desde os pequenininhos, então eles trabalham cas caixinha, traz a notícia, vai colocar o que você trouxe, então vai na caixinha do que. Quem veio vai na caixinha... Então isso ajuda muito a criança ir evoluindo dentro de uma estrutura, pra não ter aquele, aquela fala só visual, mamãe, pai, bolo bom. Então, ali, sem usar os conectivos, sem artigo, sem verbo... Então, tudo isso é, foi apaixonando muito. A proposta atual fomos buscar no Canadá, que é um olhar do desenvolvimento da escuta e você trabalha a linguagem em situações, é, é, vivenciadas, nada, nada, as palavras não são soltas, uma contribuição que veio justamente no momento em que a tecnologia avançou. E que deu uma possibilidade de escuta. E no Brasil houve uma adaptação dessa metodologia pela Maria Silvia Bevilacqua, ela era lá de Bauru e que aí é o áudio, aurioral. Aurioral, tá, então é auditiva-verbal, que vem lá do Canadá, do Estabrooks. E aí ela adaptou isso pra nossa, e aí virou aurioral. Auditiva-verbal, aurioral, muito próximas.</p>	
<p>Os fundamentos que sustentam a filosofia educacional adotada -Tem vários, Mas todo voltado à língua portuguesa, mesmo né. Então, assim, até, mais ou menos, os primeiros cadernos, até o segundo ano mais ou menos, já tá tudo registrado na biblioteca nacional, então, os direitos autorais é da associação. Então, é isso também que a gente está batalhando. Agora vai ser registrada a nova etapa. Então a gente já queria fazer esse registro, pra que a, isso a gente quer assegurar, que mesmo que a gente saia é essa metodologia é deles. Foi criada para eles. E é um privilégio, que acho que assim, que vai, vai ser muito importante para todas as crianças surdas. Tinha que ir se adaptando e mudando o nome. O tempo todo mudando o nome, mas a essência do trabalho nunca mudou. Sempre muito pressionadas pela questão da Libras, enfrentamos várias situações, assim, extremamente constrangedoras, aonde a gente era muito questionada que a gente tava, é, na verdade não dando o direito que o surdo tinha, mas a gente sempre seguiu a filosofia que a Dona Nydia implantou, né, a criança tem o direito de falar a língua do seu país, a língua que é né... Claro que...majoritária. E aí a gente pegou um linguista da Federal para se aprofundar.</p>	<p>Os fundamentos que sustentam a filosofia educacional adotada – são os estudos do Oral Modelo, a gente, os profissionais mais antigos, nós fomos várias vezes à Argentina pra poder aprender. É sim, porque se você, se a gente for pensar cada fonema, né. Que a gente associa o fonema ao grafema, cada fonema tem um ponto articulatório, tem uma emissão diferente. Pra você fazer, né, com que a criança emita corretamente ou que você corrija. Leva tempo, a gente tem uma progressão fonética que é mais fácil para o surdo. Até o 5º ano eles já devem dominar todos esses fonemas.</p>
<p>Como se entende o sujeito surdo? Essa criança é fantástica né, com todas as possibilidades. Uma criança com potencial enorme, tremendo, que dá respostas e chega a esses objetivos que a gente propõe pra ela. É o potencial da escuta né. Eu enxergo essa</p>	<p>Como se entende o sujeito surdo? O surdo é aquele indivíduo que precisa se adequar à sociedade. Pra isso ele precisa de ferramentas, então a gente, é, diz que ele precisa ser trilingue. Não é mais bilíngue, ele precisa se... É, fazer a leitura labial, ele</p>

<p>criança, o potencial que eu falei é assim, uma capacidade de escuta que pode, ela pode heim, se reverter num uso funcional da audição. O que significa esse uso funcional da audição pra mim? É ela ter condições de, é, receber e compreender as informações sonoras que chegam nela e ajudá-la na compreensão, então assim, ela ser uma criança que ela às vezes nem precisa da pista visual pra poder entender o, compreender o que você, a informação que ela recebeu. Ela não vai deixar de ser surda. Nós, mesmo que a gente olhe o potencial de escuta que a gente pode trabalhar hoje, eu não tô negando a surdez dessa criança, em momento algum, tá, então isso eu quero deixar bem claro, porque eu não a enxergo como um ouvinte, eu enxergo ela como uma criança surda que usa um recurso que me dá uma capacidade de escuta boa e que o trabalho fez com que ela usasse muito bem essa sua capacidade de escuta, tá. Mas a questão da surdez, por ela ser surda, por ela ter tido, vamos dizer, ter tido por mais precoce que seja esse diagnóstico, dependendo da família, de onde ela tá, da estimulação que ela tem, você tem um impacto na vida, né, na aprendizagem dela, então, eu vejo que se a gente continuar do jeito que está e com acesso, os aparelhos e os benefícios disso e o acesso a esses recursos continuarem, né, acontecendo, eu acredito que essas crianças vão chegar lá no sexto ano, quando tiver na pré-adolescência, assim, usando efetivamente uma comunicação que pode ser oral, pode ter a Libras, ele pode ter, pode aprender, a Libras ela pode acontecer, né, ela não precisa sair, porque eles, entre eles aprendem, então, ela vai ser uma criança, um adulto, um adolescente bilíngue, né, um adolescente que vai poder circular na sociedade muito mais fácil. Algumas barreiras que hoje existem, né, pra esse que usa só Libras, talvez esse outro adolescente, esse outro adulto, tenha isso minimizado. Ele vai poder circular nas duas, estando com surdo ele vai, só precisa que a própria comunidade enxergue isso e não exclua, não discrimine, porque ele também é um surdo e nós o enxergamos como surdo. Só que um surdo, uma inclusão escolar muito mais fácil, né.</p>	<p>precisa né, se comunicar, é... através da fala, ele precisa ter o português escrito, ele tem que fazer Libras. Ele precisa ser trilingue pra poder, né, se fortalecer na sociedade, que senão ele sempre vai ser dependente e a gente não, não, não gostaria que fosse assim.</p>
<p>Houve mudanças ao longo da história da instituição? Quais? O que influenciou estas mudanças? Então a criança, na nossa cabeça, a criança aqui tá dentro de uma especial, ela tá sendo reabilitada auditivamente em fala, correção, trabalho com ritmo, corporal, musical, toda aquela, aquela arsenal de coisas e ai agente percebia, porque daí elas estão no segundo ano, terceiro ano e não tá alfabetizada. Isso, na nossa cabeça,</p>	<p>Houve mudanças ao longo da história da instituição? Quais? O que influenciou estas mudanças? Diria que hoje ainda é o Oral Modelo sim, porque a gente ainda utiliza as técnicas adaptadas, o verbotonal com menor, intensidade, por causa da formação, é uma formação mais demorada, mais difícil e como a gente tem essa troca constante de profissionais todos os anos, então assim, não é tão utilizado, só os profissionais mais</p>

<p>até então quem fazia era o regular. Tranquilo, eles fazem a escolaridade e nós trabalhamos com o especial, que era o nosso <i>metiê</i>. E aí a coisa foi nos incomodando, foi nos incomodando e aí, acho que há uns dez anos né Maria, que a gente tá trabalhando em cima desse projeto? Acho que uns 8. Não, mais tempo e que foi agregado na metodologia, agora, que é a parte de alfabetização, isso olha, foi uma coisa que, foi a melhor decisão dessa equipe pedagógica, E aí a gente começou a fazer reunião, estudar e discutir, que a gente tinha que fazer algo a mais. Então nós tínhamos que alfabetizar aqui. Então, alfabetizando desde pequenininho, desde o início, indo por esse caminho, mas aí como fazer? De que jeito fazer? Aí se montou uma equipe pra estruturar esse trabalho de alfabetização, porque ele não serve só pro deficiente auditivo. Nós temos alunos da escola particular tradicional com, com autismo, têm crianças que estão sendo privilegiadas com essa metodologia. Então, são assim, n cadernos, tem sabe, de todos, a gente trabalha com oficinas de linguagem.</p>	<p>antigos é que conseguem colocar em prática.</p>
<p>Quais os benefícios que esta filosofia tem trazido para o processo educacional das crianças surdas? Olha, se eu for, eu tenho 10, 11 anos agora de Instituição Heinicke, e eu escutei muitas histórias da vice-diretora, da pedagoga, que passaram por aqui, de alunos que viram né. Então, o resultado ele é muito mais rápido, então você começa a trabalhar dentro desse foco, estimulação de audição e linguagem e de repente, assim, em 6 meses, 1 ano, você já tá tendo resultado. Então hoje a velocidade é maior, alguns com uma comunicação oral muito boa, outros não, então, mesmo aqui existe diversidade, existem crianças que são muito rápidas, existem crianças que são mais lentas, existem crianças que não usam tão bem a audição, que a, a, então a gente tem essa variedade, por isso que a gente não pode deixar focar só num único, num único, - “Ah, não, trabalhar audição, trabalhar audição”, não! A gente tem também as diversidades aqui dentro, então a gente precisa de estratégias e aí eu vejo o seguinte, isso é uma projeção sabe, eu acho que assim, é, é, talvez, eu não posso te dizer quantos anos isso vá melhorar, mas eu acredito que, é. Do que a gente tá vendo hoje, talvez a criança que vá, quando ela chegar lá no quinto ano, talvez ela não vá mais precisar do atendimento especializado. Faça ela, eu vou dizer assim, não tô focando na comunicação oral, tá, porque às vezes a gente têm crianças com uma oralidade, assim, muito boa, mas uma dificuldade de aprendizagem importante.</p>	<p>Quais os benefícios que esta filosofia tem trazido para o processo educacional das crianças surdas? Ah, a gente vê assim, que tem muitos alunos, principalmente, da época do Centro de Reabilitação que se deram muito bem na vida, né, a gente tem duas ex-alunas formadas em medicina, né, a gente tem em outras áreas, que conseguem se comunicar sem precisar de um apoio. Depois que virou escola, é, as crianças também tiveram um bom desenvolvimento, mas quando foi acrescentado Libras, a gente viu que já teve uma mudança. É outra pessoa quando volta aqui e vem nos visitar, parece que não faz mais parte daqui. A comunicação é praticamente só em Libras, quando a gente conversa com eles, um sinal ou outro a gente perde, mas pelo contexto, a gente, a gente, né, vai. E, e a gente fica feliz quando os ex-alunos vêm, porque a gente vê, ó, deu resultado. Porque mesmo que ele não tenha a comunicação oral mais, se você falar eles fazem a leitura labial. Então isso é importante também, né, porque eles vão na padaria, no mercado, na, eles precisam ter, né, essa independência.</p>

Há limites na proposta? Se sim, quais? Eu acho que todas se beneficiam. Claro que têm, e nós temos várias questões também associadas, porque o que acontece: - "A não, é por causa da audição", então tudo fica em cima da audição, e às vezes não. A criança tem uma outra coisa que está também interferindo, então, esse é o olhar, esse cuidado, de não é só porque é surdo que tem que, né, que não tem outra coisa junto. Então isso também. A não ser que, claro, o que a gente sempre conversa. A deficiência auditiva, ela tem que ter um grau maior que os outros comprometimentos. Então é claro que ela tem alguma, nós temos assim a síndrome de Landau, têm várias outras questões também. Mas o auditivo que está no foco. O que tem que ficar claro, assim, toda proposta que trabalha com oralidade, que trabalha com, ela tem um foco, muito nessa questão da escuta e no processo da escuta. Né, para que isso, a gente atinja o objetivo. Se você tiver qualquer outra questão orgânica que impacte nisso, talvez ela pode não se beneficiar. Por isso que o nosso olhar é sempre assim, as dificuldades que essa criança tá apresentando é diretamente ligada à questão auditiva, ou existem outros, porque aí, aí a nossa proposta é limitada. Aí nós temos um limite. Para a questão auditiva, né, então, isso, e aí às vezes a gente tem que, que, a gente acaba aceitando, a gente observa, a gente faz uma experiência e diz, é, vai se beneficiar ou é melhor a gente encaminhar. Com quem vai? Como que vai? Porque a gente sabe o que tá fazendo. Agora, ela tem algo auditivo também, e aí, como é que fica. Porque, sabe, você tem que eleger prioridades e às vezes as prioridades, elas são tantas que. A primeira tentativa é auditiva sempre. Se não responder vai ter a pista visual. Aí usa os bloqueios né, com aquelas, só, às vezes mesmo a professora diz: - "Olhe pra mim" e - "pó falar, eu tô escutando, tô entendendo". No caso, ela faz primeiro... como você já falou, primeiro ela faz aqui, não pegou, o professor vem pra frente e com o apoio da leitura de fala, não pegou, aí... Vai, faz o movimento corporal, até ela compreender o significado. Sabe qual é um problema muito sério...Nós tivemos muitos... com visual junto. Sabe qual é um dos problemas muito sérios, hoje, dentro desse sistema de atendimento? É essa criança com uma deficiência intelectual ou com alguma coisa, que é surda. Por ela ter surdez, as escolas que atendem a deficiência intelectual, não atende a surdez! Não quer! Ai essa mãe não tem aonde ir. Só que ela vindo pra cá, talvez a criança, não é a melhor opção metodológica pra essa criança, e aí? Então

Há limites na proposta? Se sim, quais? Ah, posso te dizer com toda a certeza que é questão de, da, da Libras mesmo, a gente ainda não tem a proficiência de todos os profissionais, né, e eu acho que, né, nessa questão a gente vai precisar fazer algumas alterações, por duas questões, a gente precisa se adequar a legislação nacional e porque, assim, as, os alunos quando saem daqui no quinto ano eles vão, a maioria pra escola estadual, regular. E assim, às vezes eles ficam, um pouco perdidos, até se adaptar com o, intérprete. Na verdade é assim, a gente deixa a responsabilidade pra família fazer a opção, mas a gente dá aquela indicação né, - "Olha, essa aqui tem condições de, fazer isso, esse tem condições, mas você que resolve". Outro caso é quando foge muito do nosso metiê, a gente vê que a criança tem mais dificuldade...as crianças que têm alguma dificuldade psicológica ou familiares muito graves, aí a gente não tem como... Intervir. A gente encaminha, mas daí depende também da boa vontade da família, né. A gente tem casos que a família foi 2, 3 vezes no psicólogo e depois abandonou. Também quando há associação de outra deficiência associada, que seja, é, é, acima da surdez a gente faz o encaminhamento, porque daí a gente não tem como atender, né. Não é nossa especialidade. A associação mais comum é com déficit intelectual.

<p>assim, como é que nós vamos fazer? E aí a outra instituição não aceita a proposta da surdez. Então a surdez é critério de exclusão hoje, infelizmente. Tá, e nós temos, se a gente falar do limite, é esse o nosso limite. Se a criança tem um grave problema visual e é auditivo também, então ela não... A mãe tem que optar. Ou ela trabalha o auditivo ou ela trabalha o visual. Entendeu? É incoerente isso e por outro lado ela tem que estar no regular. Porque é o que tá certificando essa criança, nós não certificamos. Muitas vezes a gente liga pra escolas que fariam esse suporte que não é algo no nosso <i>metié</i>, que nós não... e pegamos orientação, pra que a gente possa também trabalhar... Quantas vezes a gente já não fez isso?</p>	
<p>Há algum tipo de trabalho realizado com as famílias para adesão à filosofia da instituição? De que forma? Nós trabalhamos essa família individualmente, então, por exemplo, esses bebês, enquanto, no começo tudo bem, ele está se adaptando, quando ele começa a ficar um pouquinho mais sozinho, aí enquanto eles estão atendendo eu já pego os pais e faço um trabalho também com os pais. Eu tenho parapsicologia, então são 4 anos de trabalho que trabalha muito essa questão do suporte emocional sempre associado à questão pedagógica, esse pai tem que estar bem emocionalmente para poder olhar para essa criança e perceber as, as necessidades e o que ela precisa ser trabalhada. Então não adianta, às vezes você tá falando, tá falando e a mãe tá lá... Desestruturada. Então esse trabalho está dando muito resultado, faz, é o segundo ano que a gente tá trabalhando nesse sentido e aí com grupos de pais, então o trabalho individual, o grupo de pais. A proposta é explicar todo o conteúdo que é trabalhado, como é trabalhado, como pode ser dado esse suporte em casa.</p>	<p>Há algum tipo de trabalho realizado com as famílias para adesão à filosofia da instituição? De que forma? A gente orienta que a família esteja sempre presente em qualquer momento e em qualquer situação, porém a gente sabe que a vida moderna exige outras questões da família, então, que eles não participam tanto quanto a gente gostaria. São pouquíssimos os casos que a gente diz: - "Nossa, essa família é presente", né, a família corre atrás do que a gente está solicitando, leva ao atendimento, então assim, é bastante complicado...Na verdade assim, é, a família se isentou de algumas responsabilidades, né, é, por exemplo, a criança tá com dor de ouvido: - "Ah, vai lá pra escola que a escola que resolve". Né. A questão do aparelho auditivo ou implante coclear, presente em grande parte das nossas crianças, Nessa questão também é bastante difícil, né, porque, aparelho, usando diariamente, ele precisa de manutenção, e aí? Não, às vezes não acontece, são aqueles casos pontuais que a gente diz: - "Não, a família está presente, está cuidando, está atenta", essas questões, mas é bastante difícil, tem crianças assim que passam 6, 8 meses sem o aparelho porque a família não leva para consertar, a pilha acabou e não vai atrás da pilha.</p>

III. TRABALHO COM A LIBRAS – como a Libras está presente no cotidiano da instituição, de acordo com a instituição - qual o papel da Libras para a criança surda, orientação às famílias sobre o aprendizado da Libras e da Língua portuguesa oral e escrita, presença de profissionais que realizam algum trabalho específico com relação à Libras.

<p>Instituição Heinicke A Libras está presente no cotidiano da instituição? De que forma? Eles podem estar usando a Libras, essa é a língua deles. O grupo dos pequenos, não, eles em nenhum momento eles usam, não faz parte da</p>	<p>Escola Dorothy A Libras está presente no cotidiano da instituição? De que forma? A gente não deixa a Libras de lado, mas a primeira opção é a aula falada. Porque a gente vê, que a, oralização são micro movimentos, mais</p>
---	--

<p>realidade. Mesmo que os adultos, os adolescentes estejam no refeitório, por exemplo, fazendo Libras, eles não estão nem aí, parece que pra eles não é língua, o que está acontecendo ali. Porque eles já internalizaram, eles já se comunicam entre eles, a audição faz parte deles. Você entendeu? Então, não que ela não tenha, essa criança, mesmo essa criança surda, ela tem a possibilidade de aprender a Libras como uma segunda língua, como a gente aprende o inglês, o francês, o japonês. Tá, ela vai aprender. Mas como segunda língua, não como primeira. Claro que em casa, ele vai fazer Libras com os amigos, aqui nossos adolescentes só se comunicam com Libras. Entre eles. Agora, você chegou, falam com você naturalmente, por que eles sabem que a gente não entende e não faz.</p>	<p>difíceis de aprender, né, e a Libras é visual-espacial, então assim, mais fácil, então se a gente for pelo caminho mais difícil primeiro, eles normalmente, naturalmente, vão aprender Libras, né. Se a gente percebe que a criança começa com Libras, ela tem maior dificuldade. Isso a gente, já tinha, conversado com alguns profissionais surdos que estiveram aqui, que eles dizem exatamente isso, a criança que começa com Libras ela não consegue nem o português escrito! Mas a Libras está presente em todos os momentos, de jeito nenhum é, é proibido aqui, é a ferramenta que é necessária às vezes para a comunicação. Então ela está presente em qualquer momento, com qualquer funcionário, não é só dentro de sala de aula com o professor. Se a profissional precisa se comunicar com a criança, ela já conhece a criança e vai saber qual é a forma mais adequada, se ela vai utilizar Libras primeiro ou a oralidade. A comunicação precisa ser efetiva, de que maneira você vai fazer, né, aí fica a critério do professor.</p>
<p>Para a instituição, qual o papel da Libras para a criança surda? Não que a gente ache, assim, que a Libras é a solução de todos os problemas. Né, mas que talvez tenha necessidade de a gente colocar essa Língua de sinais, né, na vida dessa criança, pra ver o que que acontece, pra ver se a coisa vai. A gente tem essa ...de falar, enfim, nós vamos fazer? Não, nós vamos encaminhar pra quem sabe e conhece, lidar com isso.</p>	<p>Para a instituição, qual o papel da Libras para a criança surda? É, quando a gente percebe que a criança, é, não tem condição de oralizar, a gente já comunica a família. – “Olha, a gente tá encontrando dificuldades”, - “A gente orienta que vocês também façam o curso de Libras pra poder ter uma comunicação com eles”. Recebem a orientação, mas não buscam o curso, a comunicação em casa ainda é gestual.</p>
<p>Qual a orientação feita às famílias quanto a aprendizagem da Libras e da Língua portuguesa oral e escrita? A orientação é usar gestos naturais, apoio, dramatização... Mas é fala. Para que não busque Libras, eles nem sabem usar. Não é a proposta da escola e essa linha, que é uma linha que trabalha com a linha oral, né, ela é muito incisiva nessa condução. É, porque são duas, vamos dizer assim, é, a gente tem, a gente sabe que a língua de sinais é muito mais fácil pro surdo adquirir. Como língua natural. Tá. A questão da língua oral, ela passa por um trabalho de desenvolvimento de escuta, de uso do aparelho contínuo, todo o tempo. Na hora que você insere o sinal, ele passa a não ter mais atenção a audição e às vezes deixa de usar isso. Então, aí, nosso trabalho... até porque nós não vamos ficar dentro do século XXI achando que só por leitura de fala, isso vai dar conta. Não, então se é essa a opção da criança, né. Às vezes a gente tem uma resistência da família! Difícil aceitar a questão da língua de sinais, porque tem toda a venda do recurso tecnológico, como recurso que vai dar a oralidade, condição da oralidade, mas</p>	<p>Qual a orientação feita às famílias quanto a aprendizagem da Libras e da Língua portuguesa oral e escrita? As famílias quando matriculam seus filhos aqui querem que as crianças falem. A expectativa é essa. Orientamos à família a sempre buscar o que é melhor pra criança, né, é o que a família, né... Porque são pequenos ainda, a família decide, né, em alguns casos a gente diz: - “Olha, tem possibilidade de fazer o implante, veja lá, busque...”, porque a gente sabe que a criança tem condições de dar respostas melhores. Quanto mais apoio ela tiver, melhor será o desenvolvimento próprio dela.</p>

<p>não adianta, você pode ter uma boa capacidade de escuta, mas ela não usar e não desenvolver isso. A questão da Libras não vem, porque na hora da avaliação a gente já coloca as propostas da escola, então ele quer essa proposta. Qual é o objetivo desse pai? Ele quer que essa criança fale, ele já tá com o aparelho, tem a possibilidade de implantar, é fala, então as mães já dizem de cara, eu não quero. Nós temos uma pequenininha, que o pai e a mãe é surda, só usam Libras, e assim, a gente se percebeu que a gente, e ela queria porque queria aqui, então, o que que acontecia, ela não tava se comunicando com a criança em Libras porque ela queria que a criança falasse e ai a gente, e a criança não falava nada e não evoluía, até que a gente sacou, não, você tem que se comunicar com Libras com ela, é natural dela, é a comunidade... Ela pertence a essa língua, aí pronto, a criança começou a se comunicar. E o comportamento da criança mudou! Muda. Muda. Então é muito interessante... Essa bebezinha nossa, uma das mais novinhas, também é filha de surdos...Mesmo essa mãe, que é mãe surda, ela não quer que faça, ela quer que a gente ensine a falar.</p>	
<p>Há profissionais que realizam algum trabalho específico com relação à Libras? Não. Nenhum. A nível pedagógico não tem ninguém que usa Libras.</p>	<p>Há profissionais que realizam algum trabalho específico com relação à Libras? Não. Nenhum. Essa é uma questão que a Secretaria está nos solicitando, que a gente inclua na nossa grade, a disciplina de Libras. Há alguns anos tínhamos professoras surdas, elas se aposentaram. Uma delas dava aula de Libras para as crianças e a outra era professora de artes e sua aula era em Libras.</p>

IV. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – como a instituição se organiza para atender a realidade apontada pela Política Nacional de Inclusão, frequência semanal das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, há crianças de 0 a 5 anos que frequentam apenas a instituição ou sempre há matrícula na educação infantil, qual análise que fazem sobre a educação atual de crianças surdas na educação infantil, como se dá a parceria com a escola regular, dificuldades encontradas no processo educacional de crianças surdas, como ocorre o desligamento da criança da instituição.

Instituição Heinicke	Escola Dorothy
<p>Considerando a Política Nacional de Inclusão da matrícula preferencial no ensino regular e o contraturno no Atendimento Educacional Especializado, como a instituição se organiza para atender essa realidade? Fantástico! E ela é assim, ela é toda estruturada, porque têm cartazes, têm as fichas. É, no início foi o doutor Faraco que nos orientou. Mas depois foi buscado várias fontes. Porque, sabe, aí você chega a uma, a um, porque na verdade ela está sendo montada, está sendo criada. Até os desenhos</p>	<p>Considerando a Política Nacional de Inclusão da matrícula preferencial no ensino regular e o contraturno no Atendimento Educacional Especializado, como a instituição se organiza para atender essa realidade? Na verdade nós somos uma escola, de educação, básica, na modalidade de educação especial. Então assim, a gente segue basicamente toda a documentação e regulamentação do ensino regular, mas a maneira como a gente trabalha, de uma maneira diferenciada. Elas</p>

da apostila são feitos aqui dentro. Todo, toda produção... pra num, num ter plágio nenhum. Os textos foram montados, então, tudo amarrado. Aí artes trabalha junto, educação física trabalha junto. O trabalho de todos. A fonética, a rítmica que trabalha com todos os foneminhas, todo o vocabulário que é trabalhado, ele tá super amarrado, assim. E isso é muito importante, quando os professores do ensino regular vem pra cá, todo mundo fica encantado, porque é um, é um novo olhar e eles usam isso também lá. É, assim, não é que vá alterar, mas eles podem usar mesmo, as mesmas estratégias, técnicas para aquilo lá também, e eles amam, né. Ela parte sempre de uma vivência, então o vocabulário, ela tem sempre uma vivência. Então você tem um olhar de que é importante para essa criança entender o significado, porque ela só vai produzir oralmente se ela souber os significados do nome das coisas, assim, então parte da vivência, e a partir dessa vivência, aí todas as atividades vêm do o que? Quem foi? Quem...Vão amarradas né, e aí a professora de artes faz, se o vocabulário é pipa, eles constroem a pipa, lá. Se vai para a educação física, no ritmo, então tudo, né, existe um trabalho junto, de todas as disciplinas, para que realmente esse, esse vocabulário seja vivenciado, seja internalizado pela criança, para daí ela vir, né, a, a produzir isso e a usar isso no seu dia a dia. É, e, em todos esses conteúdos, todas essas oficinas, são em cima dos Parâmetros Curriculares, então é todo, né. Aqui eles ficam, por exemplo, uma semana trabalhando aquilo, né. o que gera não seria o tema, seria a sequência, os fonemas, então as letras, tá. Então, por exemplo, dá até pra pensar: "nossa, mas vocês ficam em cima de um 'M', por exemplo, 1 mês, 15 dias, 20 dias?". Se você ver o que engloba uma letra... Então, é tudo que é vocabulário, e daí tudo muito buscado e analisado e... Por exemplo, uma mão, você trabalha a mão, o que que uma mão faz, a mão isso... E assim, por exemplo, uma oficina ela tem todo o material. Nós temos uma sala lá embaixo imensa! Toda estruturada por temas, então o professor, ele vai começar, ele recebe uma caixa com todo o material dentro, com todas as fichas, a parte prática, se é teatro que eles vão usar, tudo, tudo estruturado...Então, terminou aquilo, ele devolve todo o material, próximo que vai usar, então.... O professor...Daí todas as salas tem televisão, foi colocada a televisão tela plana grande, então todos os cartazes estão no todos pen drive também é colocado e trabalhado na televisão, pras crianças, né. Com avaliação o tempo todo. Tudo é com

ficam o período integral conosco, pela manhã a escolaridade e à tarde atividades complementares como reforço de língua portuguesa e matemática, atividades diferenciadas de teatro, dança, jogos, brincadeiras e leitura.

<p>avaliação integrada. Tanto na oficina, quanto na questão auditiva, como a parte da escrita, então é tudo interligado. Ele não pode compreender um conteúdo só quando aparece lá a imagem, não. Ele tem que saber que, na discriminação auditiva tudo o que tá se passando.</p>	
<p>Qual a frequência semanal das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos na instituição? Há uma proposta específica para elas? Todos os dias. Só os bebês que não. É, só até 3 anos é um atendimento individual. De 1 até 2 aninhos já estão começando nos grupinhos. Turminha de 3, de 4, aí vai aumentando. Quando é individual, duas vezes por semana, 45 minutos, com os pais participando da terapia de estimulação. Com 3 anos para 4 eles já ficam todos os dias conosco, todas as manhãs. E o que a gente costuma, é, é, é ver com os CMEIs a questão do período do trabalho pedagógico que isso acontece. Então hoje em dia a gente está vendo que a maioria dos CMEIs, então ali, até 4, 5, 4 anos, né, 5 anos! O trabalho pedagógico, de coisa, ocorre de manhã. Então a gente tá tendo que atender essa criança pela tarde, pra que ele não perca esse trabalho lá e até ontem nesse encontro que teve, tem uma pedagoga que falou assim, infelizmente a família insiste em que ele tem que vim aqui pela Instituição Heinicke de manhã e estar lá à tarde, só que quando ele chega lá a tarde, a criança está acordando, porque fizeram o descanso, depois eles vão, então quer dizer, ele perdeu toda a questão, a condução pedagógica que foi feita de manhã, mas a gente sabe que é uma opção de família, que a família tem lá um modo de ... E que a gente vai ter que batalhar, vai ter que trabalhar um pouquinho mais pra que essa família entenda que o melhor período pra ele...Então, desde o bebezinho, lá da estimulação precoce que entra pra oficina 1, por exemplo, tem todo um contato com as vogaizinhas, nas brincadeiras, ele vai procurar as vogais. Ele busca em cima da árvore, lá no pátio, então, tudo muito lúdico. Sempre visualizando que essa criança está em contato com essa escrita, o tempo todo, não compreendendo ainda, mas quando você vê, com 3 aninhos, 4 anos elas tão lendo. Então, eles vão pra uma pré-escola, pra, já, praticamente alfabetizados. E esse, o menino dos olhos nosso então ela, ela acompanha a criança mais ou menos até o quarto ano de idade.</p>	<p>Qual a frequência semanal das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos na instituição? Há uma proposta específica para elas? O trabalho na educação infantil é de escolaridade, elas vêm todos os dias. Quando a criança é muito pequena, ela não tem condições ainda de frequentar, aí a gente, faz o trabalho de estimulação individual. Que daí ela vem só pra atendimento em determinado horário, de duas a três vezes por semana, onde a família acompanha. Atualmente não tem nenhuma criança assim.</p>
<p>Todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos frequentam obrigatoriamente a educação infantil ou há casos em que a frequência seja apenas no Atendimento Educacional Especializado? Hoje todos estão em escola e aqui, porque um dos</p>	<p>Todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos frequentam obrigatoriamente a educação infantil ou há casos em que a frequência seja apenas na Atividade Complementar? Todas as crianças frequentam a educação infantil aqui também,</p>

<p>critérios pra gente tar recebendo essa criança é a matrícula. Mesmo antes dos 4 anos. Porque, veja, a creche é um lugar importante pra ela... Na questão da comunicação, nessa reabilitação.</p>	<p>não podem vir só para Atividade Complementar, ficam o dia todo aqui.</p>
<p>De que forma analisam a educação atual de crianças surdas na educação infantil? O que está dando certo, o que precisa mudar? A criança surda na educação infantil é bem recebida pelas outras. A questão são os adultos, a escola. Resistência, insegurança, eu não fiz concurso para educação especial, eu não sei fazer, eu não ganho para isso. Com nossa orientação muda um pouco, a gente não quer que eles façam o que a gente faz aqui, isso é um papel nosso, ele tem que aceitar essa criança, tem que compreender que ela tem possibilidade e o que nós fazemos aqui vai ajudar. Então, só pra finalizar, assim, eu acho que o nosso maior desafio hoje na escola é fazer essa professora enxergar essa criança com necessidade especial de uma outra forma, vendo o que ela faz, não enxerga-la pela deficiência, tá... E aí, que estratégias que eu posso, que nós podemos dar a ela, que colabore para que a significação, no caso da surdez, para que o entendimento e a compreensão possa haver entre as duas, então a gente tem que aproximar essas duas. Esse professor olhar que ela se comunica, tá. Eu tive uma experiência com uma professora da prefeitura que começou, é, aqui esse ano, e eu falei pra ela, começa... Ela atende pequenininhos, ó, olha que estratégias tuas alunas usam pra chamar a sua atenção pra comunicar alguma coisa. Quando ela começou a olhar, ela começou a ver que elas conversavam entre elas, então, você muda o olhar. Tem uns que são receptivos pra isso, tem outros que não, a suas, os seus paradigmas e as suas convicções são maiores, tá, as suas convicções são maiores do que qualquer outra que eu venha a dizer. Olha, olha lá que bonitinho.</p>	<p>De que forma analisam a educação atual de crianças surdas na educação infantil? O que está dando certo, o que precisa mudar? aqui a gente tenta suprir o máximo de necessidade possível, né, quer seja ela acadêmica, quer seja ela psicológica, quer seja ela, é, de saúde, familiar. A gente tenta, né, dar aquele jeitinho pra gente, né, é, proporcionar um desenvolvimento completo pra criança. É, porém a gente sabe que tem casos, de crianças, que estão no, na rede regular e que não tem todo esse amparo, esse atendimento. E que, a gente sabe que sofre bastante. A gente, claro, a gente fica preocupada, porque, de certa forma, um dia essa criança vai aparecer aqui e aparece tardiamente, com uma defasagem enorme..</p>
<p>Como se dá a parceria com a escola regular? Qual análise que fazem dessa parceria: limites, avanços - quando lá no regular tá muito difícil:- “ah ele não dá conta, pode deixar só na Instituição Heinicke?”, Não, não pode deixar, né, ãh, o que a gente vê é que assim, como a metodologia e todos os conteúdos das oficinas eles estão baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma das, dos focos do processo de reabilitação da fonoaudiologia e que faz essa, na hora que você faz essa capacitação do professor, ou mesmo na conversa com a família, é, a gente solicita assim, pro, pra criança surda, dentro da, da, da sala de aula, se você trabalhar com conteúdo prévio né, isso facilita a</p>	<p>Como se dá a parceria com a escola regular? Qual análise que fazem dessa parceria: limites, avanços – não porque a gente é escolaridade. O que a gente tem, às vezes é o apoio quando a criança sai daqui. Que daí a escola que tá recebendo, às vezes não sabe como, né...</p>

compreensão dela lá, tá, então o que que acontece? Muitas vezes o que acontece, ela viu o conteúdo e depois de um tempo tava vendo lá na escola, aí quando o professor vai dar fala assim: - "Nossa, ele entendeu! Ele entendeu bem!", então você acaba ajudando lá. Quando você diz pro professor, olha professor trabalha com isso, pede pra família, você vai trabalhar figura geométrica, seja lá a coisa, pede pra família ir mostrando onde é que tem no dia a dia, o triângulo, o círculo, tal. Então o professor, ele nota que, o trabalho daqui o ajuda quando ele vai passar o conteúdo, essa criança: - "Nossa, já vi lá na Instituição Heinicke!", ou então, quando ele passa, vamos supor que a gente não trabalhou aqui, mas ele viu lá, de repente num outro momento ele tá vendo aqui e aí o que acontece? Tudo bem, ele viu lá no ensino comum, mas na hora que a gente começa a ver, você ajuda ele a entender, talvez o que ele não tenha entendido lá naquele momento. E elas nos procuram muito. Qualquer dificuldade elas ligam, elas pedem pra gente ir, elas, o contato assim com as escolas é constante. Se a gente fosse atender todas as demandas, meu tinha que ter mais umas duas, três pra fazer isso, então, elas têm que ficar na espera também porque não dá conta. Ela tem o trabalho dela, a supervisora, é de todas as escolas, então cê vê, a maioria, 120 crianças, são centi e não sei quantas escolas que a gente tem. A maioria é do próprio município, são algumas particulares, região metropolitana. Às vezes elas, ainda bem que tem carro, elas vão por cada lugar aí, que é uma manhã inteira pra ir numa escola. E às vezes a demanda é mais do recurso tecnológico que eles querem entender. E coisa, porque a mãe chega lá com um monte de se não e a gente acalma um pouco, fala não, peraí, né... As dúvidas são, são. A maior parte da demanda é essa e assim, além do recurso, querer entender, como é que liga, desliga, né, a coisa toda, tem a questão, o que eu faço com ela? Como é que ela vai me entender? Ela não, ou ela ainda não tá num nível de comunicação oral inteligível, - "Eu não entendo o que ela fala", então a gente meio que dá uma acalmada, né, mostra, faz ela enxergar essa criança de uma outra forma. Então eu digo pra você assim, que eu saio bem, eu saio feliz, quando eu fiz a diferença e quando eu fiz essa professora, que tinha uma visão dessa criança, quando a gente sai de lá ela mudou o olhar, aí eu sei que alguma coisa nós vamos conseguir pra ela. Porque tem professor que passa 2, 3 meses sem saber que a criança é surda. E o que me chateia muito ainda, é que ainda existe uma certa

<p>resistência em escolas, que é ótimo. Você vai lá, e tá assim, a pedagoga, a diretora, não é só receber, mas estar interessado, disponível a entender. E tem outras que a gente sabe que não faz questão, e que cutuca a família, às vezes tem mãe que vem uma, duas, três vezes aqui falar com a responsável, ali a Carla, que é responsável por esse trabalho diretamente. Elas não sossegam até que essa mãe pede uma transferência para uma outra escola. Não é geral, mas não é, mas isso ainda tem, tem com uma frequência. Tanto que têm mães que não contam, por exemplo, da creche, na pré-escola elas não contam que tem algum tipo de perda auditiva, elas não falam nada. Depois... E muitas delas, depois de saber é negada a vaga: - "Ah não, não tenho mais, entrou" e tal....</p>	
<p>Quais as dificuldades que têm encontrado atualmente no processo educacional da criança surda? Em específico na faixa etária de 0 a 5 anos, os desafios são os mesmos de 10, 20 anos atrás? Avaliação, ela vem pra avaliação aqui. Não consegue manter, não consegue vir. O nosso trabalho aqui, eu acho que ele tem uma especificidade assim, como ela tem que estar em dois lugares essa logística da família... Tem que ter alguém na hora do almoço, isso é uma coisa que realmente pra família, às vezes organizar, às vezes se torna difícil. Já teve crianças que vieram para a avaliação, né, com um quadro, comprometidas vamos dizer assim, auditivamente, neurologicamente e neurológico, e, ãh, que a gente realmente assim, falou assim, talvez esse não seja o momento dela estar aqui. Ela precisa nesse momento estar com outros atendimentos, né, que são prioritários pra questão de reabilitação dessa criança e depois retornar. A gente já fez alguns atendimentos assim. Tá. Eu falo assim, a saúde, nessa área da surdez, ela teve uma evolução fantástica, não só em termos do olhar dele, como intervir, como ajudá-lo a fazer o processo de reabilitação, né, então hoje a gente vê que as deficiências estão aí sendo premiadas, colaboradas, a surdez com o implante, daqui a pouco o visual vai ter um implante visual, as próteses pro def... pro, pro, pros amputados, né, próteses de alta tecnologia... Qualidade de vida, não normalização. Qualidade de vida é esse o nome. Tá. Não, nisso eu não uso isso, eu uso assim, qualidade de vida, menos dificuldades. Diminuir as barreiras. Acho que é essa esse é o olhar... É estar integrado mesmo. Pra que? Você diminui as barreiras, você dá mais acessibilidade, você facilita esse processo de inclusão educacional, social, no trabalho. Ele aceitando e, e, e mostrando pra ele que ele</p>	<p>Quais as dificuldades que têm encontrado atualmente no processo educacional da criança surda? Em específico na faixa etária de 0 a 5 anos, os desafios são os mesmos de 10, 20 anos atrás? Aparecem aqui quando a escola diz, pronto, não dá mais...normalmente no 3º ou 4º ano, bem, bem defasado. Nesses casos o professor tem a missão de resgatar né, o máximo de conteúdo possível, o máximo da defasagem possível. É, quando a gente percebe que essa criança tá muito aquém, a gente tem o apoio individual, no contraturno. A comunicação vem zerada. Sem comunicação, nada, nem nome às vezes ela sabe escrever, com 8,9, 10 anos. As crianças têm avanços, a não ser quando foge muito do nosso, do nosso <i>metiê</i>, a gente vê que a criança tem mais dificuldade. O desafio educacional é a participação da família realmente. Porque a escola, sozinha, não dá conta. Né, a gente precisa que a família tenha o reforço em casa, né, porque, o surdo pra ter um aprendizado eficiente, mesmo que seja uma palavra simples, ele precisa de repetição de 287 vezes. Então a escola pode fazer a metade disso, né, e a outra metade a família tem que tar colaborando. Tem um estudo pra isso, né. Nós, é ouvintes, em torno de 170, 190 vezes...Né, senão a gente não sabe. Por isso que fica: - "Mamãe, mamãe, mamãe, mamãe, mamãe." Mesmo que seja através de sinal, ele vai ter que ter, né, essa repetição e aí a escola sozinha não consegue. Então a gente precisa da participação familiar e que a gente vê que, não acontece. Até mesmo quando vai tarefa pra casa, né. Para a educação infantil tudo é um aprendizado né, pra eles tudo um desafio. Pra gente, a gente sabe qual é o encaminhamento, mas eles tão que nem uma esponjinha, só absorvendo, né. Então o que você der eles vão sugar. Então a</p>

<p>pode ser capaz de fazer: - “aqui, não vou conseguir fazer”, conseguir enxergar seus limites, isso pra mim é o ideal. Se a gente consegue chegar, todas essas instituições que trabalham deficiências, com as deficiências, vamos dizer assim, com as necessidades especiais, se a gente consegue isso, não acho que seja utópico, tá, não é o geral, infelizmente não, o que que eu acho no processo. No processo, que no processo educacional nós estamos patinando. Sabe, parece que a gente usa referências bibliográficas e referenciais teóricos do tempo da, do ariri pistola, que nem diz a minha amiga aqui, vice-diretora (risos). Sabe, parece que ficam pondo lá, aquele congresso de Salamanca, ficam lá, falando, em Milão, ah... Reinventando a roda. Sabe aquele congresso de Milão, aquela coisa, parece que ficam focados naquilo lá e não evoluem. Você entende? Então a gente não tem que achar que a tecnologia tá aí pra nos normalizar, não é aí, nós temos que usar a tecnologia em benefício dessa pessoa, pra que ela tenha qualidade de vida.</p>	<p>comunicação, a leitura labial, porque eles ainda não tem motricidade pra fazer. É, na verdade é tudo técnica, né, tudo ponto de articulação, usa espelho, usa toque. Na salinha mesmo, são turmas pequenas. É, isso tá incorporado dentro da rotina diária. Todos os dias é feito um, né, esse, esse trabalho de OFA né, dos órgãos fonoarticulatórios e a emissão. Então pra começar o dia, todos os alunos, todas as turmas fazem esse trabalho.</p>
<p>Quando ou por qual motivo ocorre o desligamento da criança ou estudante da instituição? Com 18, com 15, 16 anos ela entra na orientação profissional, então ela fica os 3 anos de orientação profissional, faz todo aquele processo de autoconhecimento, conhece as profissões, faz a escolha dela, aí é ou... acompanhada pros estágios. Cursos profissionalizantes, quando ela termina, ou passa no vestibular, não quero mais, vou fazer faculdade, tem vários aí já fazendo faculdade, então aí encerra. O limite é 21 anos, o convênio limita, tem que sair com 21. Se ocorrer antes disso é por opção da família. O único desligamento que eu participei, e que a gente realmente já tinha feito tudo...é o Joãozinho*, porque daí chega numa hora que não tem mais o que a gente fazer, vai embora, cuidar da vida. Ele já tinha a linguem oral, já usava funcionalmente. Com 5 anos e pouquinho ele já escrevia pequenos textos e lia com compreensão. Acabou. Nem fono, deu alta. Nem fono precisava. Acabou! O processo de reabilitação acabou. O objetivo que era comunicação oral, leitura e escrita com compreensão já tava, dentro da idade dele... Esse foi o caso de uma criança com um diagnóstico tardio, mas com uma intervenção, em 2 anos... até pela família e pelo perfil da própria criança, em 3 anos essa criança atingiu o que ela devia ter com qualquer da idade dela... em termos de linguagem, desenvolvimento da linguagem e já com o processo de alfabetização, já encaminhado.</p>	<p>Quando ou por qual motivo ocorre o desligamento da criança ou estudante da instituição? No 5º ano ou quando a família tem alguma dificuldade, né, tá se mudando, ou, prefere que a criança tenha um outro atendimento, mas, normalmente no 5º ano. A maioria entra na educação infantil e vai até...</p>

ANEXOS

ANEXO 1

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGÜÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloizio Mercadante:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que "O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola", sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade.

Afirmar que "A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles" nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. Por isso, dizer que "A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente" oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

Somos, até o momento, os únicos 7 (sete) Doutores Surdos Brasileiros, atuantes nas áreas de Educação e Linguística. Cada um de nós é docente de uma das diferentes Universidades Federais Brasileiras, a saber, cinco de nós atuam na Universidade Federal de Santa Catarina, um atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro e um atua na Universidade Federal de Santa Maria. Ensinamos e desenvolvemos pesquisas na área da Linguística da Língua Portuguesa, da Libras e da Educação de Surdos. Escrevemos essa carta, juntos, para dizer-lhe, respeitosamente, mas com a ênfase necessária à gravidade que o tema exige, que suas falas não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilingües, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGÜES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilingües no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilingües). Dê-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas "segregacionistas". Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. O fato de os alunos surdos estudarem em Escolas Bilingües, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas "deficientes". Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os

ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilíngue para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilíngues para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilíngues como o Instituto Santa Terezinha e o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali "segregadas", ou se o ensino que ali recebem é apenas "complementar". É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz.

Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas.

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política 'inclusiva plena', com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. Por não atender a essa necessidade linguística, o fechamento de escolas e classes específicas para surdos não resultou em uma ampliação das matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, mas em uma exclusão de milhares desses alunos do sistema educacional do país.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

Entre 2002 e 2010, houve uma drástica e violenta diminuição do número de alunos surdos e com deficiência auditiva em classes e escolas que aceitam a Língua de Sinais brasileira, passando de 35.582 matrículas em 2002 a 18.323 matrículas em 2010, depois de ter mantido um crescimento tendencial entre 2002 e 2005 (em 2003, 36.242 matrículas; em 2004, 36.688 matrículas; e em 2005, 35.647 matrículas nessas classes e escolas específicas).¹

Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo. Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 [uma diferença negativa de 1.315 matrículas].² [...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se fez notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema

¹ Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

² Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (Cf. "Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular", notícia publicada em <http://www.mossegundo.br.com.br/educacao/minoria-surda-sai-de-sala-especial-para-regular/15971-19749750.html> < acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.968	14.797
Classes comuns:	10.268	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas específicas e classes comuns:	27.447	46.668	47.981	32.288	32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional fundamental não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 10.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir.

Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilingües, tal como acima definimos, se apóia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras "b" e "c") e na IDA (*International Disability Alliance*), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). Segue um trecho do documento elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), realizada em julho de 2011, para Revisão Ministerial Anual e que trata da educação bilíngüe de surdos (grifos nossos):

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal de educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngüe para estudantes surdos e ouvintes, que inclui a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios

posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário.

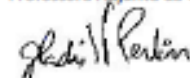
Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

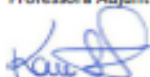
Atenciosamente,



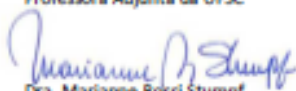
Dra. Ana Regina e Souza Campello
Professora Adjunta da UFRRJ



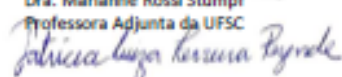
Dra. Gladis Teresinha Taschetto Perlin
Professora Adjunta da UFSC



Dra. Karin Lilian Strobel
Professora Adjunta da UFSC



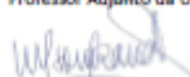
Dra. Marianne Rossi Stumpf
Professora Adjunta da UFSC



Dra. Patrícia Luza Ferreira Rezende
Professora Adjunta da UFSC




Dr. Rodrigo Rosso Marques
Professor Adjunto da UFSC



Dr. Wilson de Oliveira Miranda
Professor Adjunto da UFSM

ANEXO 2

Resposta da SEED ao ofício sobre dados oficiais de matrículas das crianças com surdez/deficiência auditiva, entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, nas escolas da rede estadual e instituições especializadas conveniadas do município de Curitiba


SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

INFORMAÇÃO Nº 271/2016

ASSUNTO: Autorização de Pesquisa de Dissertação do mestrado intitulada "Um estudo sobre a política educacional para crianças surdas na educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba".


PARA: DPTE/CAA

O Departamento de Educação Especial - DEE, em atenção ao contido na solicitação de Anne Caroline e Silva Goyos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, informa:

a) estudantes com surdez/deficiência auditiva, entre 0 a 5 anos, matriculados nas instituições especializadas estadual e conveniada do município de Curitiba.

ANO	ESCOLA ESTADUAL	Nº MATRICULAS	INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA	Nº MATRICULAS
2007	ALCINDO FANAYA JR.C E P/SURDOS-EI EF M P	52	CENTRAU, E-EI EF MOD ED ESP	-----
2013	ALCINDO FANAYA JR.C E P/SURDOS-EI EF M P	22	CENTRAU, E-EI EF MOD ED ESP	89
2015	ALCINDO FANAYA JR.C E P/SURDOS-EI EF M P	22	CENTRAU, E-EI EF MOD ED ESP	122
2016	ALCINDO FANAYA JR.C E P/SURDOS-EI EF M P	22	CENTRAU, E-EI EF MOD ED ESP	140


Fonte: Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE


SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL




b) este Departamento orienta contatar diretamente as instituições para consulta do Projeto Político Pedagógico.

É a informação.

Curitiba, 16 de novembro de 2016.


 Marisa Bispo Feitosa
 Chefe do Departamento de Educação Especial

ANEXO 3

	<p align="center">SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO</p>  <p align="center">PARANÁ GOVERNO DO ESTADO Secretaria de Educação</p>	<p align="center">FOLHA DE DESPACHOS PROTOCOLO Nº 14.314.059-8</p>	
<p>Ao NRE de Curitiba</p>			
<p>Assunto: Projeto de Pesquisa</p>			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Trata-se de solicitação da aluna Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, para realização de pesquisa documental nos estabelecimentos de ensino municipais e estaduais do município de Curitiba. 2. A pesquisa intitula-se " Um Estudo Sobre a Política Educacional para Crianças Surdas na Educação Infantil <u>da Rede Municipal de Ensino de Curitiba</u>". Com relação à este título, uma vez que a pesquisa será realizada utilizando-se dados das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, conforme fl. 20, sugere-se substituir " <u>da Rede Municipal de Ensino de Curitiba</u> " por "Estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal e Estadual, no município de Curitiba, uma vez que rede municipal, 	<p>significa apenas estabelecimentos de ensino municipais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. O NRE de Curitiba deverá: <ol style="list-style-type: none"> a) anexar projeto de pesquisa reformulado conforme sugestão, caso a intenção seja desenvolver a pesquisa também nos estabelecimentos de ensino estaduais; b) solicitar a assinatura na Declaração de Matrícula (fls.14). 4. Informamos que: <ol style="list-style-type: none"> a) a Declaração para realização da pesquisa será emitida somente após a reformulação do título do Projeto; b) o Requerimento e Termo de Compromisso de Pesquisa (fls. 11 a 13) será assinado somente após preenchidos todos os requisitos. 		
<p align="right">CG/SUED</p>			



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

FOLHA DE DESPACHO SEED
PROTOCOLO

Nº 14.314.059-8



5. Encaminhe-se ao NRE de Curitiba para providências.

Curitiba, 31 de janeiro de 2017.

Campos F C

Fabiana Cristina Campos
Superintendente da Educação
Dec. 1473/2015

CG/SUED