

## A POLÍTICA BILÍNGUE PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diolira Maria Côrtes<sup>1</sup>  
Ivone Martins de Oliveira<sup>2</sup>

### Do direito à educação: políticas de acesso, permanência e qualidade social/comunicação oral

#### Resumo

Trata-se do recorte de uma pesquisa que analisa as condições de oferta de ensino para a apropriação da Libras e do Português escrito a crianças surdas de um Centro Municipal de Educação Infantil – Vitória/ES, referência na educação de crianças com surdez, cuja política foi implantada em 2008. Apoiase em legislação específica relativa a essa modalidade de ensino – Lei n.º 10.436/2002 e Decreto n.º 5.626/2005 –, como ocorre em outros municípios e estados brasileiros, que vêm incluindo em seus currículos uma educação bilíngue para pessoas surdas. O aporte utilizado é o histórico-cultural, com ênfase nos estudos de Vigotski e de Bakhtin e no papel do outro e da linguagem na constituição humana. Adota uma metodologia de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso etnográfico. Na coleta de dados, recorre a observação participante, diário de campo, videogravações, entrevistas e análise de fichas de matrícula. As análises indicam que as condições para a apropriação da língua de sinais se constituem desafiadoras para aquelas crianças que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras, devido à falta de conhecimento dessa modalidade por adultos e crianças e ao fato de a equipe bilíngue não ter o número necessário de profissionais para atendimento em diferentes espaços. Destaca a necessidade de profissionais surdos que atuem diretamente com essas crianças na educação infantil, contribuindo para a constituição de sua identidade, aprendizado e desenvolvimento, e de se pensar uma forma de atendimento que considere as especificidades da criança surda na educação infantil.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue. Criança surda. Libras.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo PPGE/UFES e Professora da Educação Infantil do município de Vitória/ES. E-mail: [dioliramc@gmail.com](mailto:dioliramc@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação, integrante da linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” do PPGE/CE/UFES. E-mail: [ivone.mo@terra.com.br](mailto:ivone.mo@terra.com.br)

## Introdução

No que se refere ao direito da criança à educação, o Art. 205 da Constituição Federal anuncia a escola como espaço de direito de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Esse princípio, contido na Constituição Federal, é válido para todas as crianças, comportando os mais diversos matizes e diferenças. A elas deverão ser dadas condições para que possam, desde a mais tenra idade, desfrutar de um ensino capaz de promover seu desenvolvimento, emancipando-as para a vida e promovendo sua progressiva autonomia.

Esse direito é reiterado no Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, ao estabelecer que a criança e o adolescente

[...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: igualdade de condições para acesso e permanência na escola pública e gratuita próxima de sua residência, além de garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

Foi na década de 1990 que as políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade, principalmente com a proposta de “escola para todos” (BRASIL, 1994). Na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994, o Brasil foi signatário da Declaração de Salamanca., assumindo, assim, o compromisso ali celebrado.

A educação dos surdos na escola regular ganhou destaque na legislação brasileira a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Adotando os princípios fundamentais de liberdade, igualdade e fraternidade, contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece que toda pessoa tem direito à educação, a LDB dedica o Capítulo V inteiramente à educação especial. Essa lei, ao dispor que os sistemas de ensino deverão favorecer a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais

em sala comum, desde a educação infantil, vem delinear uma proposta educacional para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, econômica, social e linguística.

Nesse período, esses alunos eram atendidos em escolas especiais, que adotavam um modelo de educação no qual os surdos eram submetidos ao treinamento da fala, “aprendendo” uma língua artificial, com conteúdos repetidos e infantilizados em detrimento da apropriação do conhecimento.

Com as lutas travadas pelos movimentos sociais, em especial a da comunidade surda, que ocorreu em 2002, foi aprovada a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras<sup>3</sup> como meio legal de comunicação e expressão a ela associado. Em 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), desencadeando novas formas de organização do ensino nas redes públicas, para atender as particularidades dos sujeitos surdos, apontando para uma diferença ancorada numa língua. A partir dessa legislação, as políticas linguísticas referentes a Libras tomaram corpo e deram início a um novo momento histórico para a comunidade surda brasileira. Nesse período, começou a se expressar com mais força o interesse em compreender o contexto das crianças surdas no espaço educacional regular.

Assim, ao destacarmos a diferença linguística, buscando assegurar a educação de surdos, pensamos ser necessário que se organizem escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005). Essa legislação fortalece a luta da comunidade surda por uma escola que, acima de tudo, ensine (STUMPF, 2012), uma escola bilíngue, que tenha a Libras como língua de instrução e o Português como modalidade escrita.

Nesse sentido, o movimento mundial pela educação inclusiva se constitui em uma ação política, cultural, social e pedagógica organizada para atender a todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

---

<sup>3</sup> Língua Brasileira de Sinais.

Concordamos com Prieto (2008, p. 16) quando afirma que a educação inclusiva

[...] deve ser colocada como compromisso ético e político, que implica em garantir direito à educação pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades de todos os alunos.

Capellini e Mendes (2004, p. 599) apontam que o objetivo da educação inclusiva é construir uma pedagogia *centrada na criança*, “[...] capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades”.

Nessa perspectiva, devem-se construir alternativas para assegurar a todos o direito a ter acesso ao conhecimento, condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, contribuindo assim para que se tornem cidadãos. Para tanto, apenas a matrícula não é garantia de participação no processo educativo, de fazer parte dele em sua essência e muito menos de aprendizado e desenvolvimento (DRAGO, 2005; PRIETO, 2008).

Nesse histórico, entendemos que a educação bilíngue poderá dar respostas às características e necessidades das crianças surdas, uma educação que respeite suas particularidades/especificidades linguísticas e contribua para o acesso ao conhecimento, promovendo formação digna e autonomia.

### **Referencial teórico**

Como aporte teórico, utilizamos a abordagem histórico-cultural, tomando como referência os estudos de Vigotski (1997, 1998, 2003) e de Bakhtin (1992, 2006), com ênfase no papel do outro e da linguagem na constituição humana. A perspectiva histórico-cultural compreende a linguagem como um fenômeno social e ideológico, constitutivo da identidade e da consciência humana.

Para Bakhtin (2006), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, realizada por meio de enunciação concreta. Portanto a enunciação, produto da interação, é dialógica. Como é constituída por signos, a interlocução gerada nesse processo é carregada de sentidos.

Cada um dos participantes traz sua história social, assim os sentidos produzidos são diversos e estão intimamente ligados à história de cada interlocutor. Para a criança surda, essa interação assume um caráter predominantemente visual, tendo em vista a característica da língua de sinais.

Ao considerar que a interação verbal constitui a realidade essencial da língua e que não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se estabeleçam, Bakhtin (2006) indica que os interlocutores devem estar socialmente organizados. Assim também o signo, ao se encarnar materialmente, ou seja, no diálogo com o outro. A língua, seja qual for a modalidade, oral e auditiva ou espaço-visual, adquire existência de signo linguístico. Nesse sentido, compreender um signo consiste em interpretá-lo de forma contínua na interação, propondo um aglutinado de sentidos.

Portanto, compreender que a linguagem se constitui na interação contribui para pensar sobre a apropriação da língua de sinais na educação de surdos e sobre o aprendizado que esta desencadeia, além de apontar elementos que destaquem a necessidade de interlocutores em língua de sinais para criança surda desde a educação infantil.

Assim como Bakhtin (2006), Vigotski (2003) atribui à linguagem a centralidade na investigação das questões humanas e sociais, considerando que o homem é constituído em suas relações de forma dialética, agindo sobre o meio em seu entorno, transformando-o e sendo por ele transformado. Suas pesquisas, com base na Psicologia, fundamentaram-se na matriz marxista para compreender o desenvolvimento humano. O autor afirma que o ser humano é constituído nas relações sociais presentes em uma determinada cultura.

Ao analisar o desenvolvimento infantil, Vigotski destaca a importância do outro no desenvolvimento das crianças. Para esse autor, é pela mediação do adulto e de outras crianças que ocorre a apropriação das práticas fundamentalmente sociais. É nesse sentido que a interação social assume papel constitutivo no desenvolvimento humano, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais superiores: atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, entre outras (VIGOTSKI, 1998).

Para Vigotski, o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de transformação dos instrumentos sociais. O autor aborda as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano. Apoiado na tese do desenvolvimento humano, Vigotski define que este não está atrelado unicamente ao fator hereditário; tem o meio social como determinante, contribuindo para aprendizagens advindas das interações. Por meio delas, a criança é introduzida no mundo da linguagem (VIGOTSKI, 1998).

Vigotski considera que a linguagem se origina externamente entre as crianças e as pessoas que a rodeiam e, depois de convertida em linguagem interna, se transforma em função mental, que aciona os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOSKI, 1988). Nesse movimento, o signo passa a exercer um papel de extrema importância: de agente comunicador para agente organizador e controlador do comportamento humano.

Considerando que é por meio da linguagem que ocorre o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 1998), não basta apenas inserir a criança surda na escola; é necessário criar condições para que ocorram interações significativas por meio da apropriação da língua de sinais. Portanto, a linguagem é estabelecida como um processo ininterrupto, constituído pelo fenômeno social por meio da interação verbal (BAKHTIN, 2006).

Dessa forma, Bakhtin e Vigotski, ao destacarem em seus escritos a importância da linguagem e do outro na constituição humana, levaram-nos a pensar uma política de educação bilíngue alicerçada em uma concepção de linguagem compreendida como produção humana, como trabalho, como construção histórica, enfim, como fenômeno ideológico, dialógico e constitutivo da consciência humana, permitindo um novo percurso na educação das crianças surdas, que já fora indicado quando Vigotski (1997, p.119) reconheceu que, na comunicação dos surdos, “[...] os hábitos mímicos-gestuais já estão tão fortes que a linguagem oral não se encontra em condições de lutar contra eles”.<sup>4</sup> Esses processos mímico-gestuais descritos por Vigotski na década de 1930 assumiram *status* de língua, no Brasil, em 2002, por meio da Lei n.º 10.436/02

---

<sup>4</sup> “[...] los hábitos mímicos-gestuales resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está en condiciones de luchar contra ellos”.

(BRASIL, 2002), que apontou uma nova fase para o processo de desenvolvimento de crianças e adultos surdos, Lei regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05, documento que veio definir ações na educação de surdos desde a educação infantil.

## **Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES.

Diante do contexto da educação infantil e da implementação da política bilíngue nessa etapa da educação básica, tratou, de modo específico, das seguintes questões: Quem são as crianças surdas atendidas na educação infantil? Quais são as ações pedagógicas propostas e implementadas para a efetivação da política bilíngue nas escolas referência? Como é estabelecida a mediação dos professores regentes com essas crianças? Quais as implicações que essas relações trazem para a apropriação da Libras pela criança surda?

Entretanto, para cumprir as exigências desse artigo, nos ateremos ao objetivo geral proposto pela pesquisa.

## **Metodologia**

Para esta investigação, utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória, ES. Na coleta de dados, recorreremos à observação participante, ao registro em diário de campo, a videogravações e entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e à análise de fichas de matrícula arquivadas na unidade de educação infantil.

Após a observação nos diversos contextos – momentos no pátio, no refeitório, nas aulas de Educação Física, na sala de Artes, na sala de atividades e no Atendimento Educacional Especializado, realizado no contraturno –, optamos pelos eventos nas salas regulares de atividades dos Grupos III e V e no Atendimento Educacional Especializado.

## **A proposta de Educação Bilíngue no município de Vitória/ES e o trabalho educativo realizado no CMEI**

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Sistema Municipal de Vitória implantou a Política de Educação Bilíngue, por meio do “Projeto educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez”, visando ao uso, ensino e difusão da Libras.

O Projeto Bilíngue, fundamentado na perspectiva da inclusão, busca atender à Resolução CNE/CEB n.º 2, de 14 de setembro de 2001, (BRASIL, 2001), à Lei n.º 10.098, de 19 de novembro de 2000, (BRASIL, 2000), e à Lei n.º 10.436/02 (BRASIL, 2002). Esta última, que dispõe sobre a Libras, foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), que aponta orientações sobre políticas educacionais para os sujeitos surdos, propondo uma educação bilíngue, garantindo o acesso ao conhecimento por meio da Libras e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos, desde a educação infantil. A língua oral deve ser ofertada no turno contrário, por meio de ações integradas entre saúde e educação. Dessa forma, a escola deve estar ciente da singularidade linguística desses alunos, reconhecendo e valorizando seu potencial cognitivo e contribuindo para o processo de inclusão na escola, desde a educação infantil.

Nesse sentido, a implantação da política bilíngue no município de Vitória desencadeou nas unidades de ensino uma nova estruturação pedagógica, tanto na sala de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado, abarcando a criação de espaços/tempos escolares e novos cargos. O quadro funcional das unidades de ensino passou a ter uma nova configuração: foram contratados o instrutor de Libras (surdo), o professor bilíngue (ouvinte) para o ensino da língua portuguesa, como segunda língua, e o intérprete de Libras (ouvinte). Nas unidades de ensino infantil, foram contratados o instrutor de Libras e o professor bilíngue. Vale destacar que o referido documento aponta que o professor regente de classe deve ter “[...] conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008, p. 6).



Em concordância com a Política de Educação Bilíngue, a matrícula das crianças surdas concentrou-se, inicialmente, nas nove escolas-referência, considerando a localização e a facilidade de acesso dos alunos, e “[...] respeitando a identidade surda, que se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir da convivência entre as pessoas com surdez” (VITÓRIA, 2008, p. 7). Esse quadro foi modificado em 2009, concentrando-se a matrícula em cinco unidades de ensino fundamental e duas de educação infantil, o que ainda permanece.

De acordo com o documento (VITÓRIA, 2008, p. 11), cabe ao professor bilíngue/deficiência auditiva, profissional ouvinte:

[...] garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA; ministrar aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua; desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização do aluno com surdez; planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico; exercer a função de Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS quando necessário (VITÓRIA, 2008, p. 10).

Já o instrutor de Libras, profissional surdo, além de apoiar o uso e a difusão dessa linguagem, conforme é descrito no documento, deve

[...] ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular; desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos; orientar alunos com surdez no uso de equipamentos e/ou novas tecnologias de informação e comunicação; confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apoiem o processo de escolarização; planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em

consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (VITÓRIA, 2008, p. 11).

O documento destaca, ainda, o que compete ao profissional na função de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa-Libras, profissional ouvinte:

Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Língua Portuguesa) de maneira simultânea e consecutiva; viabilizar o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, colocando-se como mediador da comunicação e não como facilitador da aprendizagem; viabilizar a comunicação entre usuários e não usuários de LIBRAS em toda a comunidade escolar; apoiar a acessibilidade aos serviços e às atividades fim da instituição de ensino: secretaria, informática, fotocopiadora, biblioteca, seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional; participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos com surdez, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político pedagógico; observar preceitos éticos no desempenho de suas funções, entendendo que não poderá interferir na relação estabelecida entre a pessoa com surdez e a outra parte, a menos que seja solicitado (VITÓRIA, 2008, p. 11).

A educação infantil exige o deslocamento do olhar e do fazer desses profissionais, instrutor e professor bilíngue, para questões pertinentes a essa etapa da educação, na especificidade que configura o trabalho educativo, como cuidado e educação, assentado no direito de a criança viver a infância.

### **Desenvolvimento**

Para a análise, foram selecionados eventos que revelavam momentos interativos das crianças surdas com os diversos sujeitos do contexto da educação infantil. Essas análises permitiram aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas a essas crianças para consolidar a apropriação da Libras e sobre as implicações que as relações estabelecidas entre adultos e crianças surdas e ouvintes trazem para que isso ocorra.

Tendo em vista que as crianças surdas se encontravam matriculadas em duas turmas diferentes (Grupo III e Grupo V), em condições de interação diferenciadas, consideramos interessante organizar nossa análise a partir de três espaços distintos. Inicialmente, analisamos aspectos do processo interativo da apropriação da Libras por uma criança do Grupo III, cuja

professora não tinha conhecimento dessa linguagem. Em seguida, tomamos para análise o Grupo V, em que havia duas crianças surdas e a professora regente tinha conhecimento de Libras. Em terceiro lugar, focalizamos o espaço do Atendimento Educacional Especializado, caracterizado pela presença de uma professora de Libras (surda), de uma professora bilíngue e de quatro crianças surdas com níveis diferenciados de conhecimento de Libras.

## **Conclusões**

Os resultados das análises revelaram um trabalho articulado, envolvendo profissionais engajados e preocupados com o acesso do aluno surdo ao conhecimento. Entretanto, o estudo apontou a necessidade de profissionais surdos para atuar diretamente com essas crianças na educação infantil, contribuindo para a constituição de sua identidade e para seu aprendizado e desenvolvimento. Apontou também a necessidade de se pensar uma forma de atendimento que considere as especificidades da criança surda na educação infantil.

As análises dos eventos do Grupo III apontaram que Marcos<sup>5</sup>, única criança surda de um grupo de 19 crianças, se sentia atraído pelo movimento realizado naquela sala de atividade, não dormia e participava das propostas com muita alegria. Com relação a Libras, sua interação era limitada, pois a professora e uma assistente não sabiam Libras e a outra assistente recorria a alguns sinais aprendidos na tentativa de contribuir para o envolvimento de Marcos no grupo e atender às necessidades básicas da criança. Em consequência desse fato, as práticas desenvolvidas nesse grupo revelaram uma metodologia pela via da oralidade que buscava atender a maioria, não se constituindo como possibilidade para a apropriação da Libras por Marcos.

De forma diferente, o Grupo V, com 14 crianças, duas delas surdas, Ana e Murilo, teve a oportunidade de ter uma professora com conhecimento de Libras. Esse conhecimento favoreceu o desenvolvimento de práticas visuais que contribuíram para o envolvimento e aprendizagem das crianças surdas e ouvintes. Nesse grupo, havia uma interação entre pares/pares, dentro das

---

<sup>5</sup> Os nomes das crianças participantes da pesquisa são fictícios.

possibilidades da professora em atender a dois grupos línguísticos diferentes. As atividades para Ana e Murilo foram mediadas pela língua de sinais. O uso da Libras pela professora, além de favorecer o envolvimento das crianças nas atividades, contribuiu para a apropriação da Libras pelas crianças sujeito da pesquisa, contribuiu também para a interação das crianças surdas e ouvintes e facilitou seu contato com a instrutora e, com isso seu envolvimento se efetivou de forma mais presente nas práticas realizadas nesse grupo.

O Atendimento Educacional Especializado, ainda que com alguns desafios decorrentes principalmente do sono e do cansaço das crianças, constituiu-se num espaço privilegiado para a apropriação da Libras, pois proporcionou o encontro entre crianças surdas, o professor de Libras surdo e professor bilíngue.

Assim, reafirmamos a importância da Libras para a constituição do pensamento da criança surda, do conhecimento de si própria como criança, com os desejos e as necessidades que permeiam a infância.

Mesmo diante dos diversos desafios encontrados e vividos, ressaltamos a importância da iniciativa de implementação da política bilíngue para a educação dos surdos no município de Vitória/ES. Contudo, destacamos a necessidade de ações, por parte da Secretaria de Educação, que ampliem a orientação e o acompanhamento dados aos profissionais das escolas consideradas referência, apontando novos caminhos que possam contribuir para que essas escolas se constituam como possibilidade de apropriação da Libras e do currículo desenvolvido para as crianças surdas desde a educação infantil.

Dessa maneira, ao focalizarmos o espaço educacional regular como espaço de escolarização da criança surda, somos desafiados a constituí-lo como lugar de oportunidades e condições para que essa criança aprenda. Pensar nas especificidades dessas crianças é possibilitar que a língua natural dos surdos – a Libras – faça parte do cotidiano escolar e das práticas ali desenvolvidas.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **LDBEN, nº 9.349**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:<<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

\_\_\_\_\_.Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativado Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 de jan. de 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:<<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n.3, p. 597-615, 2004.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PRIETO, R. G. **Política de educação especial no Brasil**: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: PPGE/UFES, 2008.

STUMPF, M. R. et al. **Carta aberta ao ministro da Educação**. 08-06-2012. Disponível em: <<http://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI L. S. Principios de La educación social de los niños surdomudos. In VIGOTSKI. L. S. **Fundamentos de defectología**: Obras escogidas, Madri: Visor, 1997. p. 115-129.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue**: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória, 2008.