

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dayane Bollis Rabelo¹

Eixo temático 6: Processos de aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar.

Resumo

Este trabalho é um recorte da minha tese de doutorado² que teve como objetivo analisar as condições de implementação das propostas educativas em vigor para crianças surdas na educação infantil em municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES³. Para tanto, neste artigo, abordaremos os capítulos que tratam sobre o desenvolvimento infantil e das possibilidades de inclusão da criança surda nessa etapa da educação básica, com o intuito de compreender se as práticas pedagógicas nos centros municipais de educação infantil pesquisados, contribuem para o desenvolvimento das crianças surdas. Realizamos uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com os profissionais de educação dos centros municipais de educação infantil que possuíam crianças surdas matriculadas, além de revisitarmos documentos norteadores da educação infantil e estudos que tratam do desenvolvimento infantil com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o qual utilizamos como aporte teórico, que compreende que o ser humano se constitui nas relações sociais em que o desenvolvimento implica a relação com o outro e a mediação da linguagem. A pesquisa aponta que, apesar dos esforços dos municípios, há fragilidades na educação de crianças surdas na educação infantil no que diz respeito as práticas educativas, que ainda apontam fragmentações e nas condições de oferta de uma educação pública que possibilite o desenvolvimento integral dessas crianças.

Palavras-chave: Crianças surdas. Desenvolvimento infantil. Educação infantil. Inclusão. Políticas educacionais inclusivas.

1 Doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. (dayane_vix@hotmail.com).

2 RABELO, D.B. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da Região Metropolitana de Vitória**. 2018, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

3 Os municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES que fizeram parte da pesquisa são: Vitória, Vila Velha, Serra e Cariacica.

1 O INÍCIO DO DIÁLOGO

Falar de desenvolvimento infantil e da educação de crianças surdas, é necessário um estreitar um diálogo com as políticas públicas que foram pensadas para elas, assegurando-as, além da universalização das matrículas, a possibilidade de um ensino público de qualidade comprometido com o desenvolvimento integral da criança, em uma perspectiva da emancipação humana. Sendo assim, iniciaremos a discussão apresentando breves aspectos históricos e políticos da educação infantil e da educação de surdos.

Para Kramer (2003), existem diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. Segundo a autora, há um mito da infância em que as crianças são vistas como sujeitos únicos que se desenvolvem de forma semelhante, sem que sejam levadas em consideração sua cultura e classe social.

De acordo com Kuhlmann (2015), de um lado, produzimos uma imagem mítica da criança e, de outro, reconhecemos que a interação é onde ela se desenvolve. Ao participar das relações sociais, ela está envolta em um processo social, cultural e histórico. É necessário, então, reconhecer e considerar a criança como sujeito histórico. Para isso, compreender sua concretude, como se expressa na história e se faz presente nela.

No Brasil, foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas durante as duas primeiras décadas do século XX. O acesso às creches e pré-escolas pelas crianças ocorreu a partir de vários movimentos sociais e de órgãos governamentais ao longo da história da educação brasileira, como apontam Corsino e Nunes (2010), abarcando dimensões sociais, políticas e administrativas.

Segundo Campos (2010), foi com a Constituição Federal (1988) e com a LDB (Lei nº 9.394/96) que a tensão entre a função assistencial (creches) e a educativa (pré-escola) dessa etapa de educação básica foi “superada”. Além disso, com as referidas leis, as crianças têm o direito de acesso à educação infantil.

A educação como direito é uma conquista de todos os cidadãos que agora lutam por uma educação de qualidade, bem como a educação de surdos, que também teve forte influência de movimentos sociais nas últimas décadas, em busca da garantia do direito à educação.

A partir da década de 90, o cenário nacional e o mundial foram marcados por discussões e propostas em diferentes níveis e sob enfoques distintos a respeito da inclusão nas escolas comuns. A Declaração de Salamanca⁴ foi um dos documentos disparadores para que a inclusão desses sujeitos fosse pensada em políticas educacionais e nas legislações que sucederam esse documento.

Até chegarmos à concepção atual de educação inclusiva, o percurso histórico e político da educação de pessoas com deficiência não seguiu uma linha linear, pois foi atravessado por diversos momentos tensos e marcados por ambiguidades, cujo movimento se torna relevante conhecer para pensarmos a educação que idealizamos hoje: uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade para todos, que contribua para o desenvolvimento integral de todas as crianças, inclusive as surdas, foco deste estudo.

A educação de crianças surdas na rede regular de ensino faz parte do cumprimento de legislações nacionais, especialmente a partir de 2002, com a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como uma língua brasileira.

Como resultado de debates, pressões e reivindicações, os movimentos sociais em nosso país impulsionaram a redação e a aprovação de legislações importantes como, especificamente no caso dos surdos, o Decreto nº 5.626/2005. O referido Decreto trata da educação de surdos, dos modos de atendimento nos diferentes níveis de ensino, da acessibilidade linguística, ampliando nesse contexto a difusão da Libras, que é o meio que o surdo se constituirá social e culturalmente e agirá na sociedade, transformando-a e sendo transformado por ela, formando sua consciência individual.

⁴ A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social.

Ressaltamos a importância de considerar esses sujeitos como crianças com todas as possibilidades de desenvolvimento, assumindo-as como sujeitos que se constituem com uma língua diferente da língua oral, ou seja, por meio da Libras. Assim, sua educação deve estar ligada às esferas linguísticas e, conseqüentemente, rompendo com a educação especial, permitindo, assim, que condições para o seu desenvolvimento e aprendizado sejam oportunizadas à medida que seja respeitada sua diferença linguística

Diante disso, o objetivo principal deste trabalho foi analisar as possibilidades de práticas educativas e condições para desenvolvimento da linguagem e da LIBRAS em crianças surdas na educação infantil, a partir da perspectiva dos profissionais de educação dos municípios investigados (Vitória, Serra, Vila Velha e Cariacica), entre os anos de 2015 e 2018. E, de modo específico, os nossos objetivos de pesquisa foram: identificar as concepções de surdez; compreender o ensino da LIBRAS; e analisar as práticas educativas com as crianças surdas na educação infantil.

2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

Apesar de termos, no cenário mundial e nacional, várias políticas dedicadas ao acesso à educação desde a educação infantil, incluídas as crianças público-alvo da educação especial, é relevante refletir para além da permanência e qualidade do ensino, mas também as condições para o desenvolvimento desses alunos. Sendo assim, nos apoiamos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (1999) e Vigotski e Luria (2007).

A teoria do desenvolvimento humano destaca que o sujeito se constitui nas relações sociais em que o desenvolvimento implica a relação com o outro e a mediação da linguagem, a qual, além de meio comunicativo, faz parte da constituição do pensamento.

Para investigar o desenvolvimento infantil, Vigotski tomou como referência o materialismo histórico e dialético, em que o fenômeno em foco deve ser estudado

como processos em mudanças e em movimento, um dos principais focos de estudo foi a origem das funções psicológicas superiores.

No estudo dessas funções, Vigotski apontou o papel fundamental da coletividade e da cultura: é na relação com outras pessoas que a criança se apropria da cultura e se constitui a si própria como um membro dessa coletividade.

A inserção da criança na cultura permite a apropriação de um componente essencial ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores: a linguagem, um sistema de signos que é criado e transmitido socialmente. À medida que a linguagem é apropriada pela criança, ela se torna base para o desenvolvimento do pensamento – assim, linguagem e pensamento constituem-se mutuamente.

Discorrendo sobre o desenvolvimento infantil, o autor distingue dois níveis. O primeiro, é chamado pelo autor de nível de desenvolvimento real, diz respeito a funções que já amadureceram, ciclos de desenvolvimento já completados que permitem à criança realizar tarefas de forma independente. Já o nível de desenvolvimento potencial, circunscreve aqueles processos que a criança consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de outras crianças mais capazes. A distância entre esses dois níveis recebe o nome, pelo autor, de zona de desenvolvimento iminente.

Desse modo, segundo o autor, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Vigotski (1997) entende que a escola precisa se adaptar à criança e não o contrário; que seja uma escola que possibilite o desenvolvimento da criança, que lhe permita a emergência de novas zonas de desenvolvimento iminentes.

Para o autor, a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, mas, na verdade, seu desenvolvimento se dá de outra maneira, pois, assim como cada criança sem deficiência tem uma peculiaridade em seu desenvolvimento, as crianças com deficiência também têm.

Vigotski não descarta o componente biológico do ser humano, porém seu foco está no desenvolvimento histórico-cultural do sujeito. Considera que ele é transformado e transforma a cultura da qual faz parte, ocorrendo seu desenvolvimento por meio das mediações e relações estabelecidas no convívio social. Ao discorrer sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, o autor destaca que sua história do desenvolvimento cultural segue as mesmas leis do desenvolvimento da criança sem deficiência.

A respeito da educação de surdos, Vigotski (1997) aponta que os princípios da educação de surdos devem ser os mesmos que os das crianças sem deficiência, por considerá-las plenas para realizar qualquer conduta humana. Todavia, suas peculiaridades devem ser levadas em conta e a educação pré-escolar tem sua relevância, em especial o ensino da linguagem, que ele considera como parte da vida social da criança.

Para Vigotski, à medida que a linguagem é apropriada, torna-se base para o desenvolvimento do pensamento, tendo um papel crucial no desenvolvimento da criança. A apropriação da linguagem permite a orientação de seu comportamento e planejamento de suas ações. A fala tem, nesse sentido, um papel determinante na organização das funções psicológicas superiores. Ao se apropriar dela, a criança também incorpora elementos do contexto social e cultural em que vive.

Assim sendo, é essencial que a criança surda se aproprie da Libras, componente determinante para o seu desenvolvimento.

3 METODOLOGIA: CAMINHOS TRILHADOS

Para atingir os objetivos estabelecidos, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa e investigação documental, que tem como parte de seus objetivos, consultar documentos a fim de obter informações necessárias para o entendimento e análise do problema. Para a coleta do material empírico, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais dos centros de educação infantil com alunos surdos matriculados, com o intuito de compreendermos melhor a realidade estudada,

além de pesquisa e análise de documentos norteadores da educação de surdos e estudos que tratam do desenvolvimento infantil com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. A pesquisa aconteceu na Região Metropolitana de Vitória, nas cidades de Vila Velha, Serra, Cariacica, além da capital, Vitória.

De acordo com Bodgan e Bikllen (1999, p.49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Acreditamos que a pesquisa qualitativa nos deu condições para trilharmos nossa investigação, estando o mais próximo possível do real e considerando todos os fatos/dados disponibilizados durante a coleta de dados, onde o investigador precisa estar submerso na realidade do contexto estudado.

Além disso, buscamos compreender o conteúdo dos documentos oficiais e teóricos analisados e sua influência ou não no agir dos envolvidos nas práticas educacionais com os alunos surdos, considerando o desenvolvimento infantil e deixando emergir novas possibilidades de estudo e reflexão.

4 A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nossa pesquisa buscou por meio de entrevistas semiestruturadas com os profissionais de educação que trabalhavam com crianças surdas e análise de documentos norteadores da educação dessas crianças, analisar dentre outros aspectos, como as práticas pedagógicas possibilitam, ou não, o desenvolvimento integral de crianças surdas na educação infantil na Região Metropolitana de Vitória. Assim sendo, apresentaremos nossas análises para reflexão sobre o objetivo proposto.

O MUNICÍPIO DE VITÓRIA

No município de Vitória, diferentemente dos outros municípios, a educação infantil tem início aos seis meses de idade e conta com um CMEI⁵ referência, denominado bilíngue. No ano em que se desenvolveu a pesquisa, o município tinha 3 CMEIs com crianças surdas matriculadas, deles, um era tido como escola referência e com 2 alunos surdos matriculados, além de contar com uma professora bilíngue. Os outros dois CMEIs tinha uma criança surda em cada centro e não recebiam o ensino da Libras, um por opção familiar e o outro pela família ter descoberto a surdez no final do ano letivo.

É importante ressaltar que, nesses dois CMEIs citados, não havia o ensino da Libras e nem professores bilíngues, a comunicação era feita de modo oral e por meio de gesticulações, já no CMEI referência os dois alunos recebiam o ensino da Libras tanto na sala regular como nos momentos de atendimento no AEE por profissionais da equipe bilíngue. Desses dois alunos, um era de família ouvinte e sem conhecimento de Libras e o outro de família surda com conhecimento de Libras.

Notamos, durante as entrevistas que o maior desafio é a linguagem, é a comunicação, que faz com que os professores entrevistados se sintam angustiados por não saberem se a criança está se apropriando dos conhecimentos, pois o meio de comunicação entre eles é por gestos, apontamentos, figuras, imagens e pela fala oralizada.

A educação pra ele [aluno surdo] não foi diferente das outras crianças, não. As atividades foram as mesmas, o que mudou foi a forma de lidar com ele. Falar na frente dele, gesticular mais, visualizar, porque ele é muito no concreto. A atividade deles no três [Grupo 3 de crianças de dois a três anos] é muito no concreto (ERICA⁶, professora regente).

Além disso, os profissionais de educação que trabalhavam nos CMEIs que tinham crianças surdas matriculadas, tinham uma visão sobre surdez divergente entre si que, por um lado, relacionam os surdos com a deficiência e a falta de algo (audição) e, por

⁵ Centro Municipal de Educação Infantil.

⁶ Os nomes dos participantes dessa pesquisa são fictícios.

outra parte, consideram que eles são diferentes linguisticamente, em comparação com os ouvintes.

Sobre educação bilíngue, notamos que, para alguns profissionais está a dúvida do que é e como deve ocorrer esse tipo de educação. Também é preciso destacar que muitos profissionais fazem um planejamento único, não levando em consideração as especificidades dos surdos.

Por outro lado, no que diz respeito à compreensão dos profissionais acerca das possibilidades de práticas pedagógicas e das condições de desenvolvimento da linguagem e da Libras, eles afirmam que tentam possibilitar em suas práticas que essas crianças se desenvolvam e aprendam a Libras, todavia ainda enfrentam a barreira da comunicação que, geralmente, fica direcionada aos profissionais bilíngues.

Vigotski e Luria (2007) destacam que a fala é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que o seu desenvolvimento está no entorno social da criança em suas relações. Nesse sentido, a prática educativa na educação infantil deve orientar-se de forma a priorizar situações que contemplem e potencializem as aprendizagens das crianças sobre a linguagem.

O MUNICÍPIO DE SERRA

No município de Serra, eram cinco CMEIs com seis crianças surdas matriculadas na educação infantil no ano da pesquisa, duas delas estudavam na mesma sala. Nenhuma delas frequentava o AEE, porém, naquele momento, todas as famílias já tinham concordado com o ensino de Libras para os alunos, o que acontecia no contexto da sala de aula regular que eram atendidas por um professor especialista.

Notamos que a matrícula das crianças surdas em diferentes centros de educação infantil dificulta o contato dessas crianças com outras surdas, com o instrutor ou com o professor surdo, o que traz prejuízos para seu aprendizado da Libras e para a constituição da própria identidade como criança surda.

No município de Serra, assim como nos outros municípios pesquisados, a maioria dos profissionais não tem fluência e pouco sabem o básico de Libras. O ensino da língua e dos conteúdos fica direcionado aos professores bilíngues que também tentam incluir a Libras na escola com cartazes, apresentações de músicas e o ensino da língua de sinais para os alunos das turmas com crianças surdas. Alguns professores apostam na leitura labial para conseguir se comunicar com seus alunos e acreditam que essa comunicação é bem-sucedida; outros profissionais procuram aprender alguns sinais para se relacionarem com as crianças.

O professor bilíngue, Pedro, falou como tem sido a experiência com seu aluno surdo que, em alguns momentos, demonstra resistência a aprender a Libras.

Para eu ensinar diretamente pra ele, ele é resistente e não tem muita paciência. Se não está de acordo com o que ele quer, ele vira as costas. O que eu faço? Eu faço interação junto com a sala, então a sala inteira está aprendendo Libras por conta dele.

Stumpf (2008) destaca que, muitas vezes, a Libras aparece desfigurada na escola, demandando ajustes curriculares para esses alunos, pois eles têm dificuldade, nesse espaço, de conhecer sua questão linguística e cultural interferindo na constituição da sua subjetividade. Considerando que a educação bilíngue não é só para surdos e que a constituição de sua identidade como surdo tem relação com os processos interativos na escola, a autora ressalta que há necessidade de uma grande mudança nas escolas, incluindo o ensino de Libras para todas as crianças ouvintes.

O MUNICÍPIO DE VILA VELHA

O município de Vila Velha, no ano da pesquisa, tinha três UMEIs⁷ com crianças surdas matriculadas na educação infantil. Conseguimos desenvolver a pesquisa em duas unidades municipais que tinham no total três crianças surdas matriculadas. Dentre essas duas UMEIs, uma era especificada como Unidade Polo (ou escola referência) para a educação de surdos. As duas crianças surdas e as ouvintes estudavam em

⁷ Unidade Municipal de Educação Infantil.

período integral. Na parte da manhã frequentavam a sala de aula regular e à tarde participavam de oficinas, como de jogos, música, arte, literatura e Educação Física.

Todas as crianças surdas nesse município estavam inseridas em uma educação denominada “bilíngue”. Vale ressaltar que, para a maioria dos profissionais, esse era o primeiro contato com uma pessoa surda e com a Libras.

A concepção de surdez dos profissionais das UMEIs pesquisadas no município de Vila Velha segue por duas vertentes diferentes, uma atrelada à falta de algo no sentido físico, no caso a falta da audição e, por outro lado, a uma concepção que vê o surdo como alguém diferente linguisticamente com uma identidade própria. Também observamos opiniões diversificadas a respeito da vivência da infância por parte das crianças surdas em relação à infância das crianças ouvintes.

Observamos, em nossas entrevistas, que a grande maioria dos profissionais entrevistados considera a educação bilíngue como aquela que proporciona ao estudante duas línguas, no caso dos surdos, a Libras e o português escrito, todavia os professores não mencionam como deveria ocorrer essa educação e nem em quais espaços-tempos ela deveria acontecer.

Sandra, a professora regente de Estela, diz que a comunicação entre elas é feita por meio de gestos, sinais e fala, pois, a aluna ainda tenta oralizar bastante e diz que um dos principais desafios, além da estrutura da escola, são os pais que não sabem a Libras e, conseqüentemente, não conseguem dar continuidade ao que é proposto pela escola em relação ao ensino da língua de sinais.

Percebemos, nos depoimentos dos profissionais, que muitas são as tentativas de comunicação com a criança surda. Destaca-se que o ensino de Libras fica a cargo de profissionais especialistas da educação especial.

Nesse contexto, é pertinente retomar Skliar (2013), que aponta que a educação especial é um subproduto da educação, conduzindo a uma prática permanente de inclusão e exclusão. Dessa forma, compreendemos a necessidade de que se reconheçam os surdos como sujeitos diferentes linguisticamente dos ouvintes e que

sua educação precisa romper com a relação com a educação especial e que, sobretudo, o surdo seja um aluno da escola como um todo e não só pertencente a um espaço restrito de educação e pertencimento, mas também de um lugar onde suas singularidades, cultura e identidade sejam respeitadas e valorizadas.

O MUNICÍPIO DE CARIACICA

O município de Cariacica foi o último dos quatro a autorizar a pesquisa e, com o final do ano letivo próximo, tivemos dificuldade em estar em todos os CMEIs. O centro municipal de educação infantil investigado contava com uma aluna surda que tinha implante coclear e sua família não aceitava o ensino de Libras no contexto escolar, portanto a forma de comunicação deveria ser a oral. A criança era atendida pela professora regente que, neste estudo, chamaremos de Karla, e por uma professora colaboradora.

Sobre o conceito de surdez Karla diz que não vê diferença na infância da criança surda para a infância da criança ouvinte, desde que elas não tenham “outro problema junto” (expressão da professora). Diz que, de uma forma geral, elas são iguais. Percebemos, pelas entrevistas, que a professora muito se angustia pela falta de preparo para lidar com a surdez e compreendê-la em suas especificidades.

Karla diz que planeja suas aulas de uma forma geral e inclui a aluna em todas as atividades. Acrescenta: “Independente se eu vou precisar falar, se ela vai me entender ou não, eu tento mostrar pra ela como fazer aquilo ali. É claro que, como a gente é muito oral, é muito diferente, eu não consigo atingir todos os meus objetivos que eu espero com as atividades dela”.

E eu tenho outras atividades que eu faço que são específicas pra ela. Que são as fichas com imagens... Como eu não tenho estagiária aqui e eu também não tenho formação nenhuma em educação especial, foi uma forma que eu vi que, de repente, daria pra ensinar alguma coisa (KARLA, professora regente).

Considerando o objetivo maior da educação infantil, que é o desenvolvimento integral das crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apontam como fundamental o trabalho com as linguagens e a constituição subjetiva

das crianças, entre outros aspectos, alicerçadas em práticas que promovam as interações e as brincadeiras, questionamo-nos sobre as condições de aprendizagens dessa menina com implante coclear. Por outro lado, no CMEI, as profissionais se esforçam para encontrar formas de trabalhar com a criança sem a língua de sinais.

Stumpf (2008) alerta que as dinâmicas educacionais que são focalizadas na língua oral fazem com que o aluno surdo que está inserido nesse contexto de alunos ouvintes e sem os suportes necessários para sua educação acabe por tentar se comportar como um deles. Assim, ressaltamos que, com a negativa da família ao ensino de Libras, momentos formativos deveriam ser oportunizados para esses profissionais para que eles pudessem compreender a singularidade dessa criança e, dessa forma, poder planejar suas práticas de modo que contribuam para o desenvolvimento dessa aluna, de sua identidade e cultura.

5 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Compreendemos que neste momento é preciso fechar nosso trabalho (mas não finalizá-lo), respeitando os limites que ele tem, por entender que tratamos de um tema atual e recente nas legislações vigentes e que ainda há muito que se discutir sobre as propostas educativas para alunos surdos na educação infantil, visando o desenvolvimento integral dessas crianças.

A base teórica que optamos por utilizar neste estudo contribuiu de forma significativa para investigarmos as práticas pedagógicas e as propostas de educação para alunos surdos, observando como elas possibilitam o desenvolvimento integral da criança na educação infantil, especificamente a criança surda. Para nós, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano foi de fundamental importância, pois compreende que é por meio das relações sociais que o ser humano se constitui e que essa relação é mediada pela linguagem que, por sua vez, além de ser meio comunicativo, é elemento fundamental para a constituição do pensamento. Nessa direção, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores é permitido por meio da inserção da criança na cultura.

Apontamos, neste estudo, que muitas propostas educativas para surdos na educação infantil têm sido elaboradas distintamente em nível nacional e municipal. Todas com o foco na educação bilíngue para surdos, porém sem que haja uma ampliação desse conceito, fragmentando o acesso à linguagem e reduzindo-o à presença de duas línguas que, no caso dos surdos, seria a Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua.

Podemos dizer que esses espaços que fragmentam o acesso à linguagem e, conseqüentemente, a constituição do pensamento, também não contribuem para que esses alunos participem ativamente da cultura. Logo, afetarão sua constituição como ser humano, um ser que é histórico e social.

Apesar de os municípios cumprirem determinações contidas em legislações, como oferta de profissionais para o trabalho com essas crianças, ainda não é exigido que eles sejam fluentes em Libras, fazendo com que a criança não tenha uma vivência efetiva na sua língua nos espaços escolares, comprometendo assim sua participação na cultura e seu desenvolvimento.

A pesquisa concluiu que, apesar dos esforços que têm sido feitos, há fragilidades nas propostas de educação para crianças surdas na educação infantil, nos municípios investigados, sobretudo no que tange às práticas educativas e nas condições de implementação para uma educação que reconheça suas singularidades e lhes possibilite a constituição como sujeito, a participação na cultura, a apropriação de sua língua, enfim, o seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BODGAN, R. C; BIKLLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: . Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2005. Disponível em: . Acesso em: 25 abr. 2016.

CAMPOS, R. F. **Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate**. Brasília, 2010. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2017.

CORSINO, P; NUNES, M. F. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2017.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RABELO, D.B. **A educação infantil para crianças surdas em municípios da Região Metropolitana de Vitória**. 2018, 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SKLIAR, C. 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: Editora Mediação, 1999. p. 7-14.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 16-31.

VIGOTSKI, L, S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Cláudia Berliner: 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.