

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Aline de Menezes Bregonci**

**Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e  
surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**

**Vitória/2017**

**Aline de Menezes Bregonci**

**Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e  
surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de doutor em Educação  
no Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal do  
Espírito Santo

Orientadora: Profa. Dra. Denise Meyrelles de  
Jesus

**Vitória/2017**

**Aline de Menezes Bregonci**

**Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e  
surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**

Tese apresentada como requisito para  
obtenção do título de doutor em Educação  
no Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal do  
Espírito Santo

**Aprovada em 19/12/2017**

**Banca Examinadora**

---

Denise Meyrelles de Jesus (Orientadora)

---

Edna Castro de Oliveira

---

Edson Alves Pantaleão

---

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

---

Gilselene Passon Picoretti Francischetto

---

Jörn Seemann

**À memória de Fábria Cristina Soares de Souza Xavier  
Grande amiga, pedagoga e uma das principais incentivadoras da minha  
trajetória acadêmica**

**A memória de Babi  
Companheira de escrita e dona de um amor incondicional**

## **Agradecimentos**

À Universidade Federal do Espírito Santo pela oportunidade de cursar, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, o doutorado em Educação e também ao meu Departamento de Medicina Veterinária – CCAE - UFES pela liberação do meu afastamento.

À Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus por me acolher e me orientar com tanto zelo e dedicação. Encontrar-me com a Educação Especial enquanto área de conhecimento de modo mais profundo foi, com certeza, a maior contribuição do doutorado para minha constituição enquanto professora da universidade. A este feito dedico meus agradecimentos ao nosso grupo de pesquisa. É um prazer pertencer à Família Meyrelles.

Aos Professores Doutores Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Gilselene Francischetto e Jörn Seemann pela leitura cuidadosa e contribuições.

À Professora Doutora Edna Castro de Oliveira por me acolher no mestrado e propiciar minha entrada no mundo da pesquisa e também pelas contribuições tão preciosas a minha tese.

Ao Professor Doutor Edson Pantaleão pela interlocução e contribuições, desde a Qualificação I até a Defesa.

À Professora Doutora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado pelas contribuições na Qualificação II.

Aos meus colegas do Departamento de Medicina Veterinária – CCAE – UFES e aos colegas coordenadores de curso vinculados ao CCENS – UFES. Obrigada por adequarem meus horários de aula as minhas atividades do doutorado. Sem este esforço tudo seria impossível.

As minhas colegas de departamento da área de educação Professoras Doutoras Agda Felipe, Andréia Weiss, Raisal Martins e Marileide França. Obrigada pela parceria de sempre.

Aos colegas do GIPLES pelas interlocuções em diferentes abordagens na educação de surdos. Apesar de este trabalho pontuar outras temáticas e não apenas a educação de surdos, as contribuições deste grupo e suas produções são visíveis em todo o seu teor. Muito obrigada a todos!

À minha família por caminhar junto comigo durante esses quatro anos. Sem o cuidado de cada um de vocês tudo seria mais difícil. Agradeço em especial aos meus pais Alice e Alicino e ao meu esposo Rodrigo.

Aos amigos que sempre me ampararam ao longo dessa jornada.

E a todas as pessoas que participaram desta pesquisa. A contribuição de todos por meio das conversas, vivências e trocas de experiências foi o que possibilitou a existência deste trabalho



Michal Trpák – Escape into reality (What does a painting think?)

**“É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós” - José Saramago**

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Municípios cartografados pela pesquisa .....	23
Quadro 2 - Subgrupos da Pesquisa .....	71
Quadro 3 - Profissionais envolvidos com a educação do público alvo desta pesquisa .....	72
Quadro 4 – Casos elencados para estudo .....	74
Quadro 5 – Organização dos dados da Ilha da Abelhas Atarefadas.....	76
Quadro 6 – Organização dos dados das Ilhas dos Abençoados.....	76
Quadro 7 – Roteiro de Viagens .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b> 8
Quadro 8 - Alunos matriculados em sala regular na Escola Mestre Cereja.....	184
Quadro 9 -- Alunos matriculados em sala regular na Escola Mestre Gepeto .	192
Quadro 10- Aluno matriculado em sala regular na Escola Sete Cidades .....	199
Quadro 11 – Aluna matriculada em sala regular na Escola Antília .....	207
Quadro 12 - Aluno matriculado em sala regular na Escola Ilha do Brasil.....	213

## Lista de Tabelas

Tabela 01 - Matrículas da Educação Especial no Brasil - Alunos Incluídos– 2006 – 2016 (Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos).....	151
Tabela 02 - Escolas Públicas e Privadas ( creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) .....	156
Tabela 03 - Escolas Públicas (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) .....	157
Tabela 04 – Matrículas de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos em classes comuns nas redes municipais e estadual de ensino (2006 - 2016).....	158
Tabela 05 – Matrículas de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos incluídos na sala de aula comum em escolas da rede pública na região do Caparaó Capixaba/ES (2006-2016).....	161
Tabela 06 – Intérpretes de Libras .....	165
Tabela 07 – Instrutores de Libras – Surdos .....	167
Tabela 08 – Instrutores de Libras – Ouvintes .....	170
Tabela 09 - Professores Especialistas do Atendimento Educacional Especializado .....	172

## Lista de figuras

Figura 01 – Mapa do Espírito Santo – Microrregiões de Planejamento	22
Figura 02 – Mapa dos municípios cartografados pela pesquisa	24
Figura 03 – Número de Matrículas na Educação Especial por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013	31
Figura 04 – Número de Matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007-2013	32
Figura 05 – Tipos de Projeção	45
Figura 06 – Tipos de símbolo/symbolização	47
Figura 07 – Símbolos/Symbolização contemporâneos	47
Figura 08 – Caminhos	67
Figura 09 – Percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente, por grupos de idade	142
Figura 10 – Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por grandes regiões do Brasil – 2010	143
Figura 11 – Pessoas com deficiência nos estados brasileiros	145
Figura 12 – Gráfico 01 – Matrículas de surdos e deficientes auditivos no Brasil	153
Figura 13 – Materiais	175
Figura 14 – Materiais confeccionados pelos professores	

.....	176
Figura 15 – Pranchas de CAA	
.....	188
Figura 16 – André	
.....	196
Figura 17 – Antônio apresentando trabalhos	
.....	202
Figura 18 – Material adaptado – Sistema Esquelético	
.....	204
Figura 19 – Caderno de Atividades da sala de aula	
.....	208
Figura 20 – Caderno do Atendimento Educacional Especializado	
.....	209
Figura 21 – Mural em Libras	
.....	212
Figura 22 – Aprendendo a andar a cavalo	
.....	214
Figura 23 – Sala de recursos multifuncionais	
.....	220
Figura 24 – Cartaz figuras geométricas	
.....	221
Figura 25 – Sinal convencionado por Pedro de enviar/receber mensagem	
.....	222
Figura 26 – Ida à Ufes	
.....	225
Figura 27 – Cavalgada	
.....	226
Figura 28 – Panfletagem Dia do Surdo	
.....	227
Figura 29 – Pic-nic literário	
.....	229
Figura 30 – Atividades	
.....	235

## **Lista de Siglas**

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ALE – Aprofundamento da Leitura e da Escrita  
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CAA – Comunicação Aumentativa Alternativa  
CAS – Centro de Atendimento ao Surdo  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFET-ES – Centro de Educação Federal Tecnológica do Espírito Santo  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CODA – Child of deaf adults  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONITEC - Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde  
DA – Deficiente Auditivo  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FENEIS – Federação nacional de Educação e Integração do Surdo  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IC – Implante Coclear  
IE – Intérprete Educacional  
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Libras)  
MEC – Ministério da Educação  
PAC – Programa de Aceleração do crescimento  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)  
PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais  
SEDU – Secretaria Estadual de Educação  
SEED – Secretaria de Educação à Distância  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SRE – Superintendência Regional de Educação  
SUS – Sistema Único de Saúde  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## Sumário

Introdução.....18

### **Capítulo 1 – A arte da cartografia e as epistemologias do sul**

1.1- A Arte da Cartografia  
.....37

1.2 – As Epistemologias do Sul  
.....51

### **Capítulo 2 - Cartografando os movimentos no espaço: elaborando o mapa: na literatura, no censo e nas escolas**

2.1-Os caminhos trilhados e os fazeres da pesquisa  
.....66

2.1.1 – Escala Pequena  
.....68

2.1.2 – Escala Média  
.....69

2.1.3 – Escala Grande  
.....70

2.2-Sobre a tradução  
.....79

### **Capítulo 3 - Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na literatura e nos documentos oficiais**

3.1-A produção nacional  
.....82

3.1.1 – Cartografia da educação dos surdocegos na literatura nacional  
.....83

3.1.2 – Cartografia da educação de deficientes auditivos na literatura nacional  
.....85

3.1.3 – Cartografia da educação de surdos na literatura nacional  
.....87

3.2- A produção no Espírito Santo  
.....90

3.3- Os documentos em escala pequena  
.....117

3.4-Os documentos em escala grande

.....	132
3.4.1 – Documentos municipais	.....135
<b>Capítulo 4 – Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos nos dados do censo e na Região do Caparaó Capixaba/ES</b>	
4.1-O Cenário Nacional	.....141
4.2-O Cenário Estadual	.....155
4.3-O Cenário Regional	.....160
4.3.1 – Os profissionais e alguns fatores que abrangem a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó/ES	.....163
<b>Capítulo 5 – Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Ilha da Abelhas Atarefadas e nas Ilhas dos Abençoados (2015 - 2017)</b>	
5.1 – As escolas, os alunos e algumas pistas sobre seu dia a dia	.....181
5.2 – A sala de aula, a sala de recursos multifuncionais e os eventos escolares	.....218
5.3 – Mudanças em 2017	.....230
5.4 – O aluno surdo cego	.....232
Considerações Finais	.....236
Epílogo.....	240
Referências.....	242
Anexos.....	251
Apêndice	

## Resumo

O presente trabalho dedicou-se a cartografar a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES, procurando identificar e problematizar as políticas e práticas da Educação Especial envolvendo este público nas escolas locais inclusivas/bilíngues. Para desenvolver esta pesquisa, realizamos uma cartografia simbólica, considerando as categorias escala, projeção e símbolo/simbolização a partir da abordagem das Epistemologias do Sul na perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, elaborando reflexões com base na sociologia das ausências, sociologia das emergências e do trabalho de tradução, com a intenção de criar zonas de inteligibilidade mútua. Nessa direção, produzimos uma cartografia literária e documental; analisamos as políticas locais/regionais da rede estadual e das redes municipais quanto a educação das pessoas surdas, deficientes auditivas e surdocegas; mapeamos as escolas que possuem estudantes surdos, com deficiência auditiva e surdocegueira nos diferentes municípios que compõe a região e procuramos conhecer a trajetória desses estudantes mais de perto em dois municípios. Os resultados encontrados mostram que a produção sobre esta temática no estado do Espírito Santo é recente e que a legislação tem se materializado de diferentes formas nos municípios do Caparaó/ES. Outro ponto é que os números do censo são preocupantes, pois se considerarmos o número de pessoas com deficiência no Brasil, dentre elas os surdos, deficientes auditivos e surdocegos, temos muitas pessoas fora da escola. Contudo, apesar de todas as dificuldades encontradas por ser uma região não-hegemônica, o que tem sido desenvolvido pelos professores especialistas, intérpretes de Educacionais e Instrutores Surdos na região do Caparaó Capixaba/ES, nos mostra uma grande potência que emerge das práticas educativas-escolares.

**Palavras-chave:** Cartografia da Educação de Surdos, Deficientes Auditivos e Surdocegos. Políticas de Educação Especial. Práticas Escolares.

## **Abstract**

The present work aimed to map the education of the deaf, hearing impaired and deafblind in the region of Caparaó Capixaba/ES, seeking to identify and problematize the policies and practices of Special Education involving this audience at local inclusive/bilingual schools. In order to develop this research, we performed a symbolic cartography, considering the categories scale, projection and symbol/symbolization from Boaventura de Sousa Santos' theoretical approach Epistemologies of the South; hence, elaborating reflections based on the sociology of absences, sociology of emergencies, and on the translation work, with the intention of creating zones of mutual intelligibility. In this direction, we produced a literary and documentary cartography; we analyzed the local/regional policies of the state and municipal networks regarding the education of the deaf, hearing impaired and deafblind people; we mapped the schools that have deaf, hearing impaired and deafblind students in the different municipalities in the region and tried to understand more closely the path of these students in two municipalities. The results show that the production on this subject in the state of Espírito Santo is recent and that the legislation has materialized in different ways in the municipalities of Caparaó/ES. Another point is that the census numbers are worrisome, because if the number of people with disabilities in Brazil is considered, including the deaf, the hearing impaired and the deafblind, there are still too many people out of school. However, despite all the difficulties encountered for it being a non-hegemonic region, what has been developed by specialist teachers, educacional interpreters, and deaf instructors shows us a great power that emerges from the school-educational practices.

**Keywords:** Cartography of the education of the Deaf, Hearing Impaired and Deafblind. Special education policies. School Practice.

## Resumen

El presente trabajo se dedicó a cartografiar la educación de sordos, deficientes auditivos y sordociegos en la región del Caparaó Capixaba/ES, buscando identificar y problematizar las políticas y prácticas de la Educación Especial involucrando este público en las escuelas locales inclusivas/bilíguas. Para desarrollar esta investigación, realizamos una cartografía simbólica, considerando las categorías escala, proyección y símbolo/simbolización a partir del abordaje de las Epistemologías del Sur en la perspectiva teórica de Boaventura de Sousa Santos, elaborando reflexiones basadas en la sociología de las ausencias, sociología de las emergencias y del trabajo de traducción, con la intención de crear zonas de inteligibilidad mutua. En esa dirección, producimos una cartografía literaria y documental; analizamos las políticas locales/regionales de la red estadual y de las redes municipales en cuanto a la educación de las personas sordas, deficientes auditivas y sordociegos; mapeamos las escuelas que poseen estudiantes sordos, con deficiencia auditiva y sordocieguera en los diferentes municipios que componen la región e intentamos conocer la trayectoria de esos estudiantes de manera más cercana en dos municipios. Los resultados encontrados muestran que la producción de esta temática en el estado del Espírito Santo es reciente y que la legislación se tiene materializado de diferentes formas en los municipios del Caparaó/ES. Otro punto a destacar es que los números del censo son preocupantes, si consideramos el número de personas con discapacidad en Brasil, entre ellas los sordos, deficientes auditivos y sordociegos, tenemos muchas personas excluidas de la escuela. Sin embargo, pese a todas las dificultades encontradas por ser una región no homogénea, algo que se viene desarrollando por profesores especializados, intérpretes de Educativos e Instructores Sordos, nos muestra una gran potencia que emerge de las prácticas educativas-escolares.

Palabras clave: Cartografía de la Educación de Sordos, Deficientes Auditivos y Sordociegos. Políticas de Educación Especial. Censo. Prácticas Escolares.

## Introdução

O trabalho com os surdos têm marcado minha trajetória profissional acerca de oito anos. Trabalhei em diferentes áreas que envolvem a educação das pessoas surdas. Todos esses espaços contribuíram para a minha constituição como professora e pesquisadora da educação. Assim, utilizo essa experiência como uma reflexão inicial que aponta onde me situo nesse percurso.

Posso destacar inicialmente, a formação como especialista em Libras. A realização desta especialização propiciou meu ingresso como professora bilíngue na escola polo para surdos do município de Vila Velha/ES. Essa experiência, sem sombra de dúvidas, foi muito fecunda para minha vida profissional, pois mesmo sendo professora há algum tempo, ainda não havia trabalhado com estudantes surdos na escola.

Outra experiência que destaco foi o trabalho como tutora do curso Letras/Libras na modalidade à distância da Universidade Federal de Santa Catarina em seu polo na Universidade Federal do Espírito Santo, pois foi no exercício constante com os estudantes do Letras/Libras que surgiu o interesse em pesquisar a educação de surdos dentro da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional Tecnológica. Isso tudo porque, no movimento cotidiano, conheci as histórias dos estudantes do Letras/Libras e muitos deles vieram da Educação de Jovens e Adultos devido ao histórico de fracasso escolar por eles vivenciado.

Conhecer essas trajetórias fez com que surgisse um interesse pela temática. Por compreender que uma série de obstáculos acompanhou os surdos de um modo geral ao longo da história e também porque a EJA tem sido uma modalidade de ensino que busca garantir escolarização a diversos grupos, dentre eles os que foram excluídos dentro da própria escola pela via do fracasso.

Nesse movimento, desenvolvi minha pesquisa de mestrado intitulada “Estudantes Surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos” (Bregonci, 2012). Essa investigação procurou trazer alguns elementos que

contribuíram para a inclusão dos surdos no Instituto Federal do Espírito Santo dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Mais recentemente destaco minha atuação como docente das disciplinas “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais” e “Educação e Inclusão” na Universidade Federal do Espírito Santo em sua unidade na cidade de Alegre. O que me motiva ao envolvimento com a educação de surdos na região onde atualmente me encontro.

Trazer essa experiência na área, que envolve o ensino de estudantes surdos e o ensino de Libras é tomar como ponto de partida dessa pesquisa, minha trajetória. Digo isso porque o fato de propor uma pesquisa que tem como objetivo cartografar a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba é uma síntese de todo esse movimento que tem início em meados de 2006.

A ideia de produzir este trabalho emergiu da experiência com a educação de surdos e com a docência no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias da Universidade Federal do Espírito Santo. Deste encontro tenho o ponto de partida para esta pesquisa. Isso porque ao adentrar para o universo do Ensino Superior, tenho como desafio o exercício da pesquisa enquanto possibilidade de trabalho dentro das atribuições cotidianas que o cargo me compete.

Assim, uno a atuação profissional com as demandas de pesquisa na área da educação que a região do Caparaó Capixaba requer, não apenas na área da educação especial, mas em todos os níveis de ensino, de modo que essas pesquisas possam contribuir para a construção de uma educação de qualidade para os diferentes grupos que compõe as escolas da região.

Destaco também a importância da realização de uma cartografia da educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos propriamente dita, porque trata-se de uma pesquisa ainda não desenvolvida em nosso estado. Deste modo, ela pode

contribuir para desvelar o cenário da educação deste público na região do Caparaó Capixaba/ES.

Neste fluxo, mudo a pessoa do discurso de primeira para terceira, de modo que as muitas vozes e mãos que contribuíram para o resultado deste trabalho possam falar, por meio das palavras aqui colocadas, sobre o processo da cartografia aqui desenvolvida. Iniciando assim nossa problematização com o contexto atual da Educação Especial no Brasil.

A oferta de matrícula e atendimento especializado na rede comum de ensino para o público alvo da educação especial é algo que tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Tal crescimento ficou evidente devido às mudanças nas legislações educacionais, bem como com o crescimento de pesquisas que tem apontado sobre o processo de aquisição do conhecimento como algo possível pelas diferentes condições que compõem o público alvo da educação especial, e isso tem contribuído para pensar novas práticas nas escolas de todo o país.

Os surdos, deficientes auditivos e surdocegos compõe o público alvo da educação especial dentro do grupo que é denominado de deficiências sensoriais. Essa determinação está presente nas legislações que versam sobre a educação especial, dentre elas destacaremos a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2008).

É importante salientar que, apesar de existir um movimento que procura discutir as questões concernentes à educação de surdos fora das discussões que envolvem a educação especial como um todo, legalmente falando, esse grupo está inserido dentro da mesma.

Reconhecemos que como um grupo que demanda questões linguísticas específicas, as discussões que têm sido tratadas sobre a educação, cultura, identidade e Língua de Sinais para a comunidade surda, nessa perspectiva, são primordiais para compreendermos os surdos enquanto um grupo que carece de políticas linguísticas. No entanto, por mais que existam dentro dessas discussões duras críticas à educação especial, este é o espaço em que eles estão inscritos na perspectiva dos documentos, tanto para demandas de atendimento quanto no que compreende as

questões de financiamento, e até então, essa é a nossa realidade.

Assumimos que a educação bilíngue para surdos seja o caminho mais interessante para a educação dos mesmos, e que a Língua de Sinais e a cultura surda tem papel central nesse processo, tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto social do sujeito surdo.

Contudo, também acreditamos que existam outros sujeitos que se configuram de modo diferenciado do surdo bilíngue, que são os deficientes auditivos usuários de Língua Portuguesa e os surdocegos usuários do Tadoma, e assim como os surdos, eles também possuem direitos de ter acesso à educação voltada as suas especificidades.

Na PNEE há um esforço em determinar qual é o público a ser atendido pelas políticas de educação especial com vistas à inclusão de alunos com deficiência. Neste texto há uma indicação de possíveis atendimentos a serem realizados para estes grupos, bem como o apontamento de leis e decretos específicos que objetivam atender surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

A partir da consolidação da PNNE, existiram diferentes processos para a concretização da mesma nos diferentes contextos regionais existentes em nosso país. O trabalho aqui apresentado dedicou-se a estudar como isso se deu na Região do Caparaó Capixaba/ES e com um grupo específico atendido por esta política – surdos, deficientes auditivos e surdocegos<sup>1</sup>.

A região do Caparaó Capixaba é composta por onze municípios pela divisão do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC<sup>2</sup> : Jerônimo Monteiro, Alegre, Muniz Freire, Guaçuí, Ibitirama, Iúna, Ibatiba, Dolores do Rio Preto, Divino de São Lourenço,

---

<sup>1</sup>Trataremos desse grupo específico conforme nomenclatura do censo, que traz as deficiências sensoriais separadas dessa forma, por isso, ao longo do trabalho sempre aparecerão as expressões surdos, deficientes auditivos e surdocegos e para o texto não ficar cansativo, algumas vezes utilizaremos público alvo da pesquisa. É importante destacar que ao longo do texto as noções de surdo e deficiente auditivo serão problematizadas, pois tanto o decreto 5626/05 quanto o manual de preenchimento do censo apontam para determinações diferentes dessas categorias.

<sup>2</sup>Programa do Governo federal iniciado em 2007 para retomada de planejamento e reestruturação de grandes obras de estrutura e infraestrutura social, urbana, logística e energética do país (disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>)

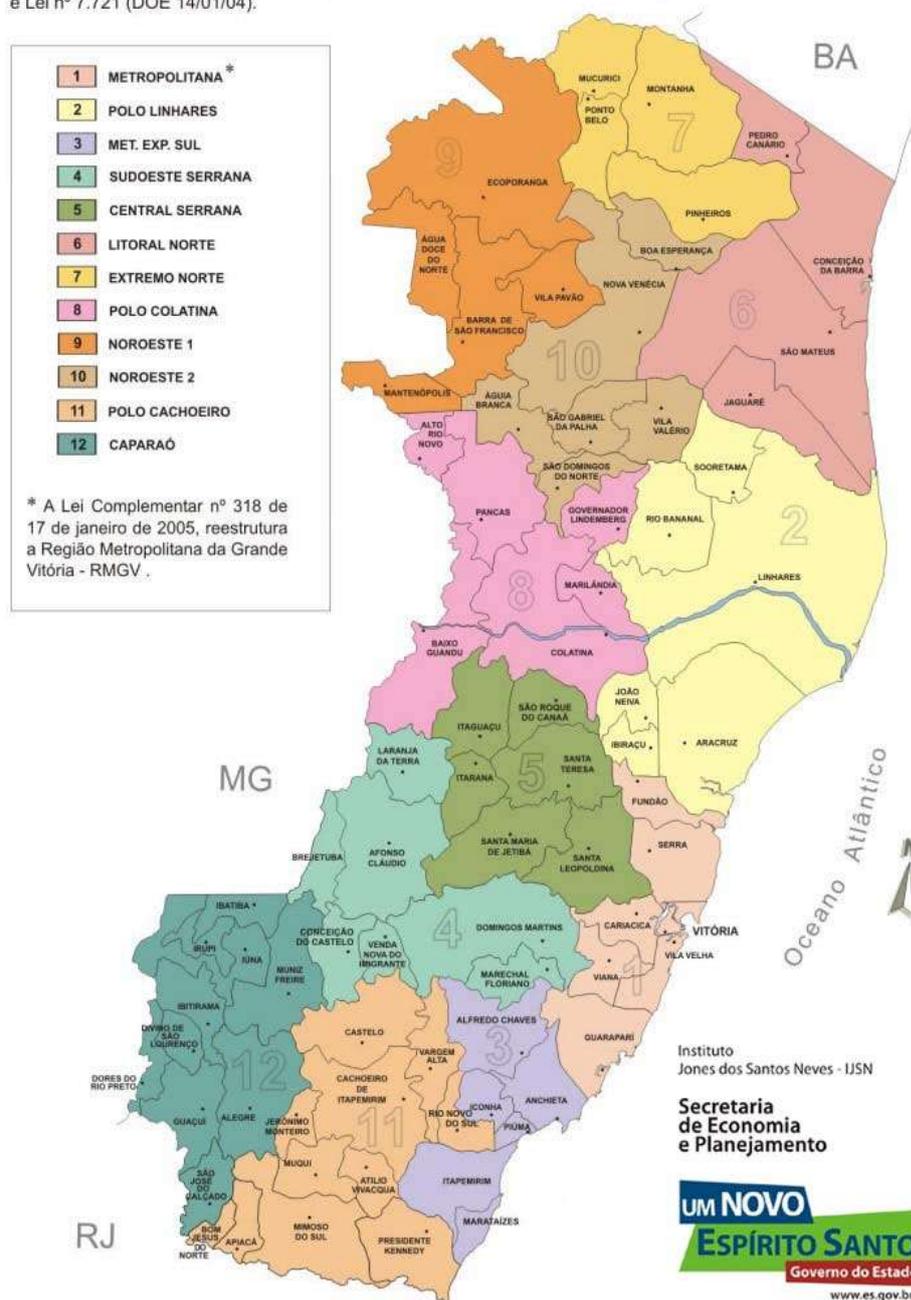
São José dos Calçados e Irupi.

Figura 01 – Mapa do Espírito Santo – Microrregiões de Planejamento

### Divisão Regional do Espírito Santo

#### Microrregiões de Planejamento

Lei 5.120 de 30/11/95 (DOE 01/12/95) alterada pelas leis:  
Lei nº 5.469 de 22/09/97 (DOE 23/09/97), Lei 5.849 de 17/05/99 (DOE 18/05/99)  
e Lei nº 7.721 (DOE 14/01/04).



Disponível em: [https://softes.files.wordpress.com/2009/11/es\\_microrregioes.jpg](https://softes.files.wordpress.com/2009/11/es_microrregioes.jpg)

Pela divisão da Superintendência Regional de Educação<sup>3</sup> de Guaçuí a região é

<sup>3</sup>A Secretaria Estadual de Educação – SEDU organiza sua gestão das diversas escolas do estado através de divisões regionais que são abrangidas por Superintendências de Ensino.

composta por 12 municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apicá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire.

A partir dessas duas divisões, elencamos 13 municípios para compor nosso território de estudo.

#### **Quadro 01 – Municípios cartografados pela pesquisa**

<b>Municípios cartografados pela pesquisa</b>
Alegre
Guaçuí
Dolores do Rio Preto
Divino de São Lourenço
Irupi
Iúna
Ibitirama
Ibatiba
São José do Calçado
Bom Jesus do Norte
Apicá
Muniz Freire
Jerônimo Monteiro

Figura 02 – Mapa dos municípios cartografados pela pesquisa



A região do Caparaó Capixaba é uma região com características predominantemente rurais e com forte vocação agrícola e turística. Possui monumentos naturais como o Parque Nacional do Caparaó e o Parque Estadual da Cachoeira da Fumaça e uma unidade da Universidade Federal do Espírito Santo e dois campus do Instituto Federal do Espírito Santo.

Segundo o Censo de 2010, a cidade mais populosa da região é Alegre com 30.768 habitantes e a menos populosa é Divino de São Lourenço com 4.516 habitantes. Dentre as demais seguem com número populacional expressivo para a região:

Guaçuí, Ibatiba, Iúna, Irupi, São José do Calçado e Muniz Freire com mais de dez mil habitantes. E as demais: Bom Jesus do Norte, Apiacá, Dores do Rio Preto, Ibitirama e Jerônimo Monteiro, com menos de dez mil habitantes. A partir desses números, observamos que até o mais populoso dos municípios é pequeno em relação a outros contextos de “interiores” do Brasil.

Outro ponto importante é que esses municípios possuem distritos que são afastados de suas sedes e as linhas que os ligam são paisagens rurais, repletas de pastos e plantações. Em alguns trechos, esses caminhos são cortados por importantes rodovias como a ES – 482 e a BR – 262.

Destacamos também a cultura rural como uma das marcas presentes nos diferentes contextos dos municípios pesquisados. O parque de exposições agropecuário compõe o cenário urbano de todas as cidades da região para realizações de festas e eventos. Além disso, destacamos também a cultura da cavalgada e as festas de música sertaneja.

Como em várias regiões do interior, a região do Caparaó Capixaba também enfrenta dificuldades quando o assunto é a educação do público alvo da educação especial, uma vez que as dificuldades impostas pela geografia e a política, mostram-se como empecilhos no processo de consolidação das práticas pedagógicas.

Quando consideramos as dificuldades geográficas, calculamos a distância entre as sedes dos municípios em relação aos distritos, isso porque a maioria das salas de Atendimento Educacional Especializado está concentrada nas sedes, bem como as escolas privadas de caráter filantrópico, que possuem esse e outros atendimentos. Em relação à política, essa se dá por meio do Atendimento Educacional Especializado, assim geografia e política mostram-se como questões que precisam ser pensadas.

De todos os municípios elencados, apenas 05 são sistemas municipais de educação: Alegre, Ibitirama, Bom Jesus do Norte, Muniz Freire e Iúna, o que nos mostra a necessidade de pensar a organização não só do atendimento do público alvo da educação especial, mas da educação como um todo. É importante destacar que os

demais municípios, que não são sistemas municipais de ensino, seguem a política estadual de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva - Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino (2011).

Nesse contexto, a pesquisa aqui desenvolvida procurou desvelar a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos neste espaço geográfico de nosso estado. Para tanto, realizamos uma cartografia simbólica, que buscou compreender os fenômenos neste espaço especificamente.

A ideia de realizar uma pesquisa cartográfica é tentar caminhar rumo à certeza de que pretendemos contrair o futuro e expandir o presente. Este conceito de Sousa Santos (2011) nos dá conta de que depositamos muitas expectativas no futuro e com isso deixamos de nos debruçar sob o presente e de pensarmos caminhos possíveis.

Assim, para compreendermos como tem se dado a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos nesta região, ou seja, como ela tem se configurado, não falamos sobre a escola idealizada no futuro, mas em como a escola que temos hoje pode garantir a esses sujeitos o direito à educação.

Buscamos conhecer o que se dá em um espaço não-hegemônico, pois estamos falando de uma região do interior (Sousa Santos, 2011). Ao pensarmos possibilidades distintas ao que é central, estamos entendendo que não há um consenso em relação à educação deste público. Isso porque existem diferentes correntes educacionais na educação de surdos, dos deficientes auditivos e dos surdocegos, bem como ações peculiares entre o espaço do centro e do interior.

Partindo dessas considerações, compreendemos que o campo empírico deste estudo é um lugar onde esses fenômenos vão acontecer articulados com as realidades locais. Além disso, cabe destacar que existem poucos estudos sobre os fenômenos que envolvem a educação nesta região, principalmente em relação ao público alvo desta pesquisa, o que nos motiva a compreender esses processos.

Sousa Santos (2010) contribui com nossa reflexão sobre a educação deste público

na região do Caparaó Capixaba/ES quando sugere que para evitarmos epistemicídios, ou seja, desperdiçarmos as experiências e os conhecimentos produzidos, devemos pensar a partir da lógica dos grupos sociais que sofreram com exclusivismo epistemológico, ou seja, a educação como possibilidade emancipatória.

Para pensar essas questões, nosso ponto de partida se dá na Constituição Federal de 1988, quando no texto de seu artigo 205, a educação é considerada dever do estado e da família e deve ser concedida a todos, para garantir a escolarização e a formação para o trabalho (Brasil, 1988). Percebemos aqui que não há distinção de público, ou seja, ela deve ser garantida a todos, independente de suas condições. Esse artigo abre a discussão para a ampliação da oferta de ensino para todos.

É importante considerar que a década de 1990, foi marcada por muitas conquistas de direitos por diversos grupos sociais, não só no Brasil, como no mundo. A constituição nacional precedeu esses movimentos, no entanto, seu texto em relação à constituição anterior, tem grande vocação humanista, considerando amplamente os Direitos Humanos como base para diversas partes de sua composição.

Como parte dos movimentos da década de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia teve importante relevância no cenário internacional. Neste evento foi produzida uma declaração que traz diversos pontos que serviram de base para discussões que se fizeram posteriormente a sua escrita, podemos citar como exemplo, os debates sobre a educação de adultos no mundo.

No texto da Declaração há uma preocupação com os números elevados de analfabetismo no mundo, principalmente nos países em desenvolvimento. Podemos citar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos considera a educação como um direito primordial, e ao longo de seu texto, por diversas vezes ela destaca a preocupação com a promoção de educação para todos, objetivando a equidade, considerando crianças, jovens e adultos. Há uma preocupação em destaque, referente aos grupos historicamente excluídos e também em relação às pessoas com deficiência.

Outro documento de igual importância é a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, encontro ocorrido na cidade de Salamanca, no ano de 1994. Nesta declaração, temos um texto que inspirou documentos e leis de diversos países em relação à educação da pessoa com deficiência, dentre eles o Brasil.

Nesta declaração são reafirmados pontos que identificamos presentes, tanto no texto da Constituição brasileira, como no da Declaração Mundial sobre Educação de Todos. São destacados o direito à educação de todas as crianças, há uma exigência de financiamento voltado para atender as crianças com deficiência e que haja um envolvimento político por parte dos países signatários para que sejam incluídas nas escolas comuns as crianças com deficiência e que, para tanto, os mesmos possam garantir as condições necessárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, documento posterior a referida declaração, já traz em seu corpo a garantia de que as pessoas com deficiência tenham direito a matrícula na rede comum de ensino e atendimento educacional especializado gratuito, consolidando o que os documentos citados anteriormente preconizaram em seus textos. Nesse contexto, consideramos a influência da Declaração de Salamanca sobre o texto da LDB.

No entanto, o Documento Subsidiário – Orientações para a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2015) traz em seu texto uma consideração muito importante sobre esse período histórico.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) denotam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização (BRASIL, 2015, p.10).

Fazendo esta crítica, o documento localiza no século XXI a mobilização que questionou as estruturas segregadoras dentro dos sistemas educacionais, buscando a construção da educação inclusiva, de modo que possa ser atendido o princípio constitucional mencionado anteriormente.

Neste mesmo cenário histórico, como fruto da mobilização das comunidades surdas do Brasil, é promulgada no ano de 2002 a Lei nº 10436, conhecida como Lei de Libras. Essa lei reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação, com estrutura gramatical própria e outros recursos associados, como sendo a língua das comunidades surdas do Brasil e instituiu a obrigatoriedade da disciplina Libras na formação inicial de professores e fonoaudiólogos.

Tal lei demandou um decreto para sua regulamentação, o mesmo foi publicado no ano de 2005. O Decreto nº 5626/05 traz em seu texto os diversos elementos que passaram a ser considerados necessários na educação e na saúde das pessoas surdas e deficientes auditivas a partir da promulgação da Lei de Libras.

Em virtude de tantas transformações existentes no cenário que envolve a educação de pessoas com deficiência, temos a elaboração de um documento fundante na educação do público alvo da Educação Especial – A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008.

Este documento foi um divisor de águas dentro da Educação Especial no país, pois se políticas anteriores davam margem a possibilidades substitutivas a escolarização, a PNEE de 2008 apresenta de forma sistemática em seu texto a necessidade da universalização da matrícula na educação básica para todo o público alvo da educação especial, bem como identifica o público a ser atendido e lança as bases do Atendimento Educacional Especializado que mais tarde acaba por ser consolidado pelo Decreto nº 7611/11.

Outro documento que não podemos deixar de citar é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que em sua Meta 04 reafirma o direito à educação das pessoas com deficiência nas escolas comuns, observando os atendimentos especializados necessários nas salas de recursos multifuncionais. Dentro da Meta 04, temos o item 4.7 voltado para os atendimentos específicos para os surdos, deficientes auditivos e surdocegos, prevendo educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos, além de adoção do Sistema Braille para alunos cegos e surdocegos.

Para os deficientes auditivos usuários da Língua Portuguesa, o PNE prevê em outros itens articulação pedagógica – item 4.8, condições de permanência - item 4.3, continuidade do atendimento escolar – item 4.12. Cabe ressaltar que esses itens também atendem aos alunos surdos e surdocegos.

Observamos aqui processos históricos das transformações, tanto no cenário nacional, como no internacional, ampliando a discussão do direito à educação para todas as pessoas. Quando propomos a realização desta cartografia, uma das questões que nos propomos a entender é como as políticas de educação têm chegado aos municípios do Caparaó Capixaba/ES para que o direito à educação do nosso público alvo seja garantido.

Partindo desses documentos a investigação do cenário da educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba/ES justificam a elaboração de uma pesquisa. Para além da necessidade de concretização da PNEE e da meta 04 do PNE, os números apresentados pelo Censo Escolar e os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE indicam a urgência de uma reflexão, para compreender como a política de Educação Especial tem caminhado nos últimos anos.

Para pensar um pouco sobre as questões que envolvem os números da Educação Especial, apresentamos dados do resumo técnico do censo escolar de 2013 - duas tabelas que mostram as matrículas da modalidade, bem como sua distribuição por rede de ensino.

**Figura 03 – Número de Matrículas na Educação Especial por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013<sup>4</sup>**

**Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013**

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
<b>Δ% 2012/2013</b>	<b>2,8</b>	<b>-2,6</b>	<b>-9,0</b>	<b>-4,7</b>	<b>13,1</b>	<b>4,5</b>	<b>-52,1</b>	<b>4,5</b>	<b>6,2</b>	<b>4,0</b>	<b>11,4</b>	<b>1,7</b>	<b>20,8</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Observando a Tabela 12<sup>5</sup>, que considera os anos de 2007-2013, podemos perceber de forma clara a ampliação do número de matrículas de sujeitos público alvo da educação especial nos diversos níveis de ensino e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Esse aumento foi significativo nesta coorte trazido por essa tabela do resumo técnico. Temos aí claramente os efeitos das legislações anteriormente citadas.

Essa questão fica ainda mais evidente, quando observamos a tabela 13 do resumo técnico do MEC que analisa as matrículas por redes de ensino.

<sup>4</sup>Os números serão atualizados na tabela 1 posteriormente.

<sup>5</sup>Numeração do documento original - disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

**Figura 04 – Número de Matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007-2013**

**Tabela 13 – Número de Matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007-2013**

Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
	2012	178.589	141.431	37.158
	2013	178.876	139.794	39.082
<b>Δ% 2012/2013</b>		<b>0,2</b>	<b>-1,2</b>	<b>5,2</b>
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
	2012	641.844	58.225	583.619
	2013	664.466	54.627	609.839
<b>Δ% 2012/2013</b>		<b>3,5</b>	<b>-6,2</b>	<b>4,5</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Aqui fica claro que houve um aumento do número de matrícula nas redes públicas de ensino em detrimento da rede privada, consequência direta da Política Nacional de Educação Especial que objetiva a inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns.

Segundo o documento “Educação Brasileira: Indicadores e desafios” elaborado para a Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2014, houve um trabalho nos últimos anos para a universalização da educação no Brasil e que esse movimento conseguiu atingir uma parte de seus objetivos.

As análises mais pormenorizadas sobre os desafios da universalização da educação básica devem contemplar também as especificidades de parcelas da população historicamente desconsideradas na definição das políticas educacionais e gestão dos sistemas de ensino e instituições educativas. Dados do Inep (2011) indicam que a política de inclusão social assumida, nos últimos anos, pelo Estado brasileiro e, particularmente, pelos sistemas

de ensino, no atendimento educacional de pessoas com deficiência, nas diferentes etapas e modalidades da educação, tem sido exitosa, sobretudo no ensino fundamental. (p. 30)

Considerando a citação do documento, bem como as tabelas aqui demonstradas, é possível observar os números de modo mais amplo, considerando todo o público atendido pela Educação Especial e perceber esse crescimento.

Para pensar como o grupo central deste estudo - os surdos, deficientes auditivos e surdocegos tem sido escolarizado através do conjunto de práticas apontadas pelo Decreto nº 5626/2005 e o que prevê o Atendimento Educacional Especializado, temos como problema central desta pesquisa analisar os contextos nos quais estão inseridos estes estudantes, como forma de compreender como se dão os processos de escolarização dos mesmos.

Refletindo sobre essas questões e trabalhando para concretizar essa pesquisa, acreditamos que a realização dessa cartografia colabora para pensarmos a construção da educação para esses estudantes, de modo que eles possam alcançar a justiça cognitiva, uma vez que estes têm como marca em sua história, o fracasso escolar.

A justiça cognitiva, segundo Sousa Santos (2011) é um pilar fundamental para que possamos construir à justiça social, uma vez que precisamos pensar propostas alternativas às já existentes para criarmos uma nova epistemologia que leve em consideração saberes e práticas de outros grupos e que esses também possam conhecer outras epistemologias.

Nesse sentido, pensar em justiça cognitiva como ferramenta de conhecimento emancipação para esses sujeitos é pensar possibilidades alternativas que possam ser construídas por eles. Cabe ressaltar que o que estamos denominando de justiça cognitiva para estes grupos não está centrado apenas na conquista de direitos via legislação, mas a efetivação dos mesmos por meio das políticas e práticas escolares.

Dentro desta cartografia tentaremos apontar o que acontece nessa região, tomando como um dos focos os dados censitários, seus números e sua relação com o que há

de concreto nas escolas da região do Caparaó Capixaba/ES.

Buscando com o movimento trazer à tona questões políticas e sociais que envolvem esses sujeitos e sua região. Fazendo emergir potências e limitações presentes nos fazeres cotidianos das diversas escolas e os números apresentados por elas. Afinal, por trás das diferenças censitárias, a política revela suas fragilidades da política, ou seja, não aconteceram os movimentos necessários para que a mesma pudesse ser concretizada naqueles espaços.

Para pensarmos essas questões, propomos uma leitura de Boaventura de Sousa Santos e de alguns conceitos trazidos por este autor, de modo que os mesmos ajudem a problematizar as questões existentes na configuração das políticas de inclusão na nossa região.

Sousa Santos nos convida a fazer um exercício reflexivo, para compreendermos os movimentos e a construção do conhecimento por meio de caminhos alternativos de modo que esses não sejam rotas fixas e determinantes, mas que, sobretudo, sejam flexíveis e abertas. Deste modo, o autor nos propõe a pensar numa linha que considere

Em vez de renúncia a projectos colectivos, proponho a pluralidade de projectos colectivos articulados de modo não hierárquico por procedimentos de tradução que se substituem à formulação de uma teoria geral de transformação social. Em vez da celebração do fim da utopia, proponho utopias realistas, plurais e críticas. Em vez da renúncia à emancipação social, proponho a sua reinvenção. Em vez da melancolia, proponho o optimismo trágico. Em vez do relativismo, proponho a pluralidade e a construção de uma ética a partir de baixo. Em vez de desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente auto-reflexiva mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda. Em vez de fim da política, proponho a criação de subjetividades transgressivas pela promoção da passagem acção conformista à acção rebelde. Em vez do sincretismo acrítico, proponho mestiçagem ou a hibridação com a consciência das relações de poder que nela intervêm, ou seja, com a investigação de quem hibrida quem, o quê, em que contextos e com que objectivos. (SOUSA SANTOS, 2010, p.29)

Fazendo esta reflexão é possível compreender que o autor procura tensionar o que está posto de modo que possamos produzir um conhecimento que seja capaz de fazer emergir novas inteligibilidades.

O autor tem construído uma caminhada rumo às teorias que buscam discutir o projeto hegemônico de ciência e sociedade, numa tentativa de construir novas formas de inteligibilidade, objetivando “um conhecimento prudente para uma vida decente”, segundo as próprias palavras do autor. (BREGONCI, 2015, p.01)

Para fazer esse caminho, Sousa Santos traz em seus estudos uma série de conceitos que debatem alguns paradigmas pregados pela modernidade a fim de contribuir para a reflexão de uma globalização alternativa. Ele propõe que sejam feitas ponderações de forma a compreender o que foi desperdiçado, para que não haja mais movimentos que procurem impor modos de conhecimento.

Sousa Santos aponta que a concepção de mundo precisa ser ampliada para uma visão não apenas ocidental, superando, assim, a noção de racionalidade científica imposta pela modernidade. Ele nos aponta que pela via da tradução podemos ter um caminho possível para trabalhar a construção e o conhecimento de outras epistemologias.

A tradução, segundo o autor, mostra-se como um exercício fecundo para a análise proposta por esta pesquisa. Quando o autor propõe esse conceito, ele sugere um trabalho de aproximação para que os conhecimentos emergentes possam neste movimento surgir como possibilidade de construção de conhecimento.

Para realizarmos um trabalho de tradução dos movimentos que se dão em relação à educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES, devemos em primeiro lugar fazer um exercício de deslocamento dos centros hegemônicos, isso porque falar da educação desse público nos grandes centros urbanos e no interior são duas realidades bem distintas.

Por meio de um trabalho que busque compreender como se dão esses outros processos alternativos ao centro, poderemos encontrar outras produções distintas das realizadas em regiões como a grande Vitória/ES. Entretanto, a intenção é sempre a de tentar fazer uma análise de modo que a experiências desenvolvidas na região do Caparaó Capixaba/ES não sejam desperdiçadas.

Destacamos que essa pesquisa teve como objetivo central cartografar o cenário da educação dos estudantes surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, matriculados no ensino fundamental, nas escolas comuns ou bilíngues dos municípios da Região do Caparaó Capixaba/ES nos anos de 2006 a 2016, tendo em vista desvelar/problematizar as políticas regionais/locais, as trajetórias dos sujeitos e os profissionais envolvidos.

Para alcançar este objetivo, trabalhamos na linha de desenvolver os seguintes objetivos específicos: realizamos uma cartografia literária e documental; analisamos as políticas locais/regionais da rede estadual e das redes municipais quanto a educação das pessoas surdas, deficientes auditivas e surdocegas; mapeamos as escolas que possuem estudantes surdos, com deficiência auditiva e surdocegueira nos diferentes municípios que compõe a região e procuramos conhecer a trajetória desses estudantes mais de perto em dois municípios.

Outro trabalho que desenvolvemos foi o de identificar quem são os profissionais que atuam na escolarização dos alunos em foco, ou seja, professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado, os Intérpretes Educacionais de Libras e Professores Bilíngues. Analisamos as práticas cotidianas escolares, bem como o Atendimento Educacional Especializado realizado com os estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Ainda cabe ressaltar que nosso recorte temporal 2006 – 2016 foi pensado considerando os seguintes fatos históricos que envolvem nosso público: o ano de 2005, momento em foi publicado o Decreto nº 5626, que regulamentou a Lei de Libras nº 10436/02 e que seria posto em prática a partir de 2006, ano em que foram iniciadas várias políticas importantes para os surdos, deficientes auditivos e surdocegos. Assim, após dez anos do decreto, o que podemos vislumbrar como consequências práticas do mesmo?

Nesse movimento, iniciamos nossa viagem pelas estradas repletas de curvas da Região do Caparaó Capixaba/ES, que apesar de pequenas e sinuosas, nos levam a várias experiências de muita potência e aprendizado enquanto pesquisadores da educação especial.

## Capítulo 1 – A Arte da cartografia e as Epistemologias do Sul

### *Mar Português*

*"Ó mar salgado, quanto do teu sal  
São lágrimas de Portugal!  
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,  
Quantos filhos em vão rezaram!  
Quantas noivas ficaram por casar  
Para que fosses nosso, ó mar!  
Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu"*  
(Fernando Pessoa)

Ementa – neste capítulo a ideia inicial é trazer os princípios básicos da cartografia a partir da postura da perspectiva curiosa e do olhar pensante, considerando a definição de cartografia simbólica e a produção de mapas, a partir das categorias escala, projeção e símbolo/simbolização.

---

### 1.1 – A Arte da Cartografia

Ao ouvirmos a palavra cartografia, muitas imagens nos vêm ao pensamento, dentre elas podemos citar os mapas atuais, as cartas cartográficas mais remotas, as Grandes Navegações, o espaço, latitudes e longitudes, ou seja, tudo que nos remete a orientação no/pelo espaço. Navegar neste espaço tem sido a aventura mais empreendedora da humanidade, ao percorrer mares e continentes construindo sua história.

Fernando Pessoa ao mencionar que muitas coisas deixaram de ser feitas por aqueles que largaram tudo para navegarem pelos mares desconhecidos, mostra que apesar das coisas não realizadas e dos sofrimentos, podemos considerar que o movimento feito por eles tem valor quando levamos em conta que, assumir uma empreitada como esta, naquela época, era algo da ordem do impossível. No entanto, eles foram e o fizeram.

Ao escolher a obra do poeta português para abrir este capítulo temos aqui a compreensão de que cartografar um lugar e seus movimentos também é algo na ordem do impossível, se não for feito considerando as dinâmicas e os afetos do processo. Por isso, assumimos aqui a nossa cartografia como um fazer comprometido com os movimentos no espaço.

Anderson (1982) nos diz que

A cartografia é, ao mesmo tempo, ciência e arte. A arte é evidente nos mapas de alta qualidade, especialmente em velhos mapas históricos, nos quais o desenhista preenchia os oceanos com Figuras de dragões, velhos barcos a vela, e outros tipos de desenhos. A arte na cartografia inclui o “lay-out” ou esquema de desenho, que influi na aparência estética do mapa como um todo. Também inclui o desenho técnico de cada linha e cada ponto que, em conjunto formam a mensagem para o leitor. Este aspecto da cartografia como arte é de grande interesse para nós. (p.14)

Cartografar é representar um fenômeno no espaço com maestria, tentando projetar no papel o que está na paisagem. Desde tempos remotos o homem vem lançando mão de orientações para se movimentar ou identificar dado espaço.

A cartografia tem muitas origens. Hiparco, na Grécia Antiga, orientando-se pelos astros, conseguiu representar graficamente posições geográficas na Terra. O também grego Ptolomeu deixou uma vasta obra com manuscritos sobre a cartografia. Além dos gregos, os árabes no século XII possuíam vasto conhecimento sobre a arte de fazer mapas. Abdallah El-Edrisi, desenvolveu um grande resumo sobre diversos conhecimentos cartográficos da época. (Anderson, 1982)

Segundo Anderson (1982), foi na Idade Média que surgiu a palavra Mapa. Ela foi utilizada para designar as rotas terrestres, com o intuito de diferenciar das Cartas, que representavam as rotas marítimas. Mais tarde, a palavra carta foi utilizada para ambas as rotas, o que tornou o uso do termo um tanto confuso. Mas, com o passar dos anos, tanto a palavra carta quanto o mapa foram utilizadas para fazer referência a um determinado espaço ou rota, o que as diferenciou foi que a carta passou a determinar um fenômeno mais especializado, e assim ela ficou denominada como “mapa de alta precisão”. (Anderson, 1982)

Anderson nos faz uma pergunta em seu texto e contribui com uma resposta que vai ao encontro de nossas inquietações

“O que é um mapa?” não é uma pergunta trivial. As características que distinguem mapas de outras representações como gráficos de desenhos, aquarelas, e fotografias não são evidentes nos sinônimos comuns: planta, gráfico e diagrama. As plantas de construções não necessitam mostrar localidade relativa a outras construções e não tomam conta da curvatura do planeta. Os gráficos têm dois eixos não geográficos, como os desenhos para ilustrar tendências Econômicas. E os diagramas que não precisam de uma base geográfica, podem incluir os desenhos feitos para assessorar pais atordoados na montagem de brinquedos. Portanto, o que distingue um mapa de outros gráficos? Os três atributos imprescindíveis de todos os mapas são (1) escala, (2) projeção e (3) simbolização. Todas as vantagens e limitações dos mapas derivam do grau pelo qual os mapas (1) reduzem e generalizam a realidade, (2) comprimem ou expandem formas e distâncias por projeção e (3) apresentam fenômenos selecionados através de sinais que, sem necessariamente possuírem semelhanças com a realidade, comunicam as características visíveis ou invisíveis da paisagem. (ANDERSON, 1982, p.11)

A partir do que o autor nos coloca, fica claro que o trabalho do cartógrafo é evidenciar nos mapas por ele traçado, fenômenos que são interessantes para dado problema a ser pesquisado.

A cartografia busca compreender os fenômenos que se dão em diferentes âmbitos, desde o local ao global, procurando conhecer as dinâmicas de seus processos. Ao pensarmos um trabalho que busca percorrer esse caminho, entendemos que os mapas que serão construídos a partir desses movimentos nos darão pistas para nos aproximar das múltiplas realidades.

Antes de mais nada, devemos assumir que a cartografia aqui demonstrada trata-se de uma cartografia simbólica. Seemann (2003) sugere que “a cartografia, sem dúvida, representa uma linguagem importante para a Geografia, mas não deve ser vista com o rigor da gramática da língua portuguesa” (p. 51). Isso significa que nos propomos a enxergar de diversas maneiras as imagens produzidas nas diversas localidades percorridas ao longo da pesquisa, desde a literatura, os dados censitários até os casos acompanhados mais de perto.

Lembrando sempre que o objetivo principal de uma cartografia é comunicar

O principal tema da cartografia é o processo da comunicação cartográfica.

O mapa em si é apenas uma das considerações numa corrente que começa numa imagem da realidade que alguém deseja transmitir e culmina com os efeitos intelectuais ou físicos do usuário do mapa. Os grandes fatores desta corrente são:

- 1) o autor do mapa
- 2) a intenção da mensagem do mapa
- 3) a técnica de mapeamento
- 4) o leitor do mapa
- 5) a mensagem recebida pelo leitor do mapa (ANDERSON, 1982, p.29)

Nesse sentido, a cartografia simbólica das representações sociais é o trabalho que busca por meio da metáfora cartográfica, conhecer os fenômenos que se dão em dado espaço ou instituição social.

Tomando essa referência, temos a ideia de que o mapa que será aqui apresentado busca trazer os elementos centrais concernentes a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES. Na tentativa de trazer à tona, os movimentos que envolvem os fazeres educativos deste público, nesta região.

Para fazermos a leitura que desses fenômenos, temos como possibilidade a ideia da “perspectiva curiosa” de Sousa Santos (2011) e do “olhar pensante” de Buoro (2002).

A perspectiva curiosa em Sousa Santos possibilita pensar a partir de outros pressupostos. Segundo o autor, ela pressupõe compreender a realidade a partir de ângulos alternativos.

[...] Por perspectiva curiosa entendo a busca de um ângulo diferente a partir do qual as proporções e as hierarquias estabelecidas pela perspectiva normal possam ser desestabilizadas, e, conseqüentemente, ver subvertida a sua pretensão de uma representação da realidade natural, ordenada e fiel. [...]

Em meu entender, esta perspectiva curiosa, simultaneamente lúdica e desestabilizadora, tem de ser invocada para a determinação dos graus de relevância científica. [...] (SOUSA SANTOS, 2011, p. 252)

Já a ideia do olhar pensante de Buoro (2002) nos fala que é importante lermos e encontrarmos significados nas imagens, mas para isso, precisarmos pensar sobre o que estamos vendo, para sabermos produzir imagens com sentido e isso jamais poderia ser feito com um olhar descomprometido ou desatento.

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)<sup>6</sup> nos chama a atenção para um olhar atento e pensante quando o poeta nos diz que

Uma vez amei, julguei que me amariam,  
Mas não fui amado.  
Não fui amado pela única grande razão -  
Porque não tinha que ser

Consolei-me voltando ao sol e à chuva,  
E sentando-me outra vez á porta de casa.  
Os, campos, afinal não são tão verdes para os que são amados  
Como para os que não são.  
Sentir é estar distraído.

Seguindo o poeta, assumimos ter grande encantamento pela pesquisa aqui desenvolvida, todavia, desenvolvemos o cuidado com um olhar não tão apaixonado, mas nem tão desapegado, para que não hajam distrações, apesar de, às vezes, ela acontecer.

Tentaremos aqui produzir um olhar que dê conta de apresentar os campos verdes da região do Caparaó Capixaba, com relação à educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, tentando não ter um olhar distraído apaixonado, mas sim um olhar pensante e curioso.

Tomando como ponto de partida essas formas não-hegemônicas de olhar, iniciamos nosso exercício de reflexão sobre o que olhar, como olhar e porque olhar os fenômenos que envolvem a educação do público pesquisado, de modo que os conhecimentos ali invisibilizados possam emergir e nos dar conta dos fenômenos ali presentes.

Para exercitar a perspectiva curiosa e o olhar pensante, nossa cartografia procurou desenhar um mapa que transcende a mera representação gráfica que envolve os dados regionais relativos ao público pesquisado, e procurou dar conta dos diversos movimentos que envolvem o fazer escolar no cotidiano. Isso porque no dia a dia não lançamos mão das representações gráficas dos mapas propriamente ditas, mas de acordo com as conveniências e fatos diários (Seemann, 2003).

---

<sup>6</sup>Poemas inconjuntos – disponível em :<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000003.pdf>

Logo, ao falarmos de mapas simbólicos, estamos dando ênfase a esses fazeres, que envolvem outros critérios.

Seemann (2003) aponta que Wood (1978) introduz o termo “Cartografia da realidade” para falar que as experiências individuais e locais e que as visões de mundo estão intrinsecamente ligadas as nossas histórias de vida e aos movimentos próximos. Em outras palavras, “a estrutura do mundo real deve ser uma geometria natural que se baseia na experiência humana individual” (Seemann, 2003, p. 52).

Nossas experiências e vivências sempre darão sentidos diferentes ao mesmo fenômeno, isso porque tudo está relacionado às diversas condições existentes, ao tempo e ao espaço, que podem ser vividos de formas distintas a partir de pontos de partida específicos.

É importante ressaltar que ao fazermos uma cartografia simbólica (Sousa Santos, 2011) ou uma cartografia da realidade (Wood, 1978), não estamos descredibilizando a cartografia científica, mas propondo outras formas de compreensão do espaço (Seemann, 2003).

Para fazer esse debate, Sousa Santos (2011) elabora uma complexa discussão, pois aponta a presença das características das ciências naturais e das ciências sociais presentes na cartografia. Em sua obra, desenvolve uma análise cartográfica do direito para identificar os movimentos presentes dentro dos debates atuais que envolvem as questões jurídicas.

Ao fazer isso, Sousa Santos propõe o desenho de um mapa dessas relações, que objetivam desvelar as diferentes formas que as normas e as instituições jurídicas vão tomando a partir de diferentes contextos e espaços. E assim, ele consegue distinguir as diferentes distorções que a realidade vai tomando, assim como em um mapa, que apesar de tentar representar um espaço de forma exata, ele nunca conseguirá reproduzir na íntegra o território que ele busca representar.

O autor assume que os mapas são distorções da realidade, justamente por conta da limitação anteriormente citada, no entanto ele afirma que essa distorção não é

caótica, mas organizada. Se tomarmos como exemplo o caso do direito, apesar da existência das leis, os regimes de verdade deixam suas marcas, no entanto, eles ainda são regulados por ela. Ou seja, há uma organização, apesar da distorção.

Ao propor um modo de construir suas análises utilizando a cartografia, Sousa Santos (2011) diz que “a cartografia simbólica do direito pressupõe o conhecimento prévio dos princípios e procedimentos que presidem à produção e ao uso dos mapas [...] (p. 200). Comprendemos aqui que o autor sinaliza a importância de um conhecimento prévio de como os mapas são construídos e que é importante entender seus mecanismos para conhecê-los.

Sousa Santos (2011) considera que existem três mecanismos de distorção da realidade presentes nos mapas: escala, projeção e símbolo/simbolização.

A escala determina o que vai aparecer no mapa, ela que confere importância aos fenômenos, e se consideramos o mapa como uma representação da realidade, mesmo que menor, temos aí uma questão primordial: o que aparece no mapa e porque aparece?

Sousa Santos (2011) considera que “um dado fenômeno só pode ser representado numa dada escala. Mudar a escala implica mudar o fenômeno” (p.202). A partir dessa problematização, podemos concluir que as escalas são intencionais, ou seja, tudo que aparece nos mapas está condicionado ao recorte que fizeram da realidade.

Sobre isso Sousa Santos (2011) nos diz que

Porque medeia entre intenção e acção, o mecanismo da escala também se aplica à acção social. Os urbanistas e os chefes militares, tal como os administradores e os legisladores, definem as estratégias em pequena escala e decidem a actuação quotidiana em grande escala. O poder tende a representar a realidade social e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenómenos que maximizam as condições de reprodução do poder. A representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício do poder (p.202)

Esse ponto está presente dentro dos problemas analisados pelas ciências sociais, pois os temas que temos elencado, ou mesmo as análises que temos feito, todas elas estão relacionadas a esse parâmetro escalar. Afinal, as políticas são pensadas

em escala pequena, enquanto nossas análises, em grande parte, tem sido feitas em escala grande, logo percebemos ai uma problemática muito latente: como as políticas educacionais, pensadas em pequena escala, têm se dado em espaços menores (escala grande)?

Por isso é determinante a realização de um trabalho em grande para construirmos uma pesquisa comprometida com os conhecimentos outrora ausentes e que agora fazem-se emergentes, pois é este que poderá nos dar alguns subsídios para entender como as políticas pensadas em pequena escala, tem se constituído nos espaços, principalmente nos não-hegemônicos.

Sousa Santos (2011) nos diz que o trabalho em pequena escala é uma decisão epistemológica (p.232). Pois, fazer essa escolha é relacionar os fenômenos aos âmbitos sociológicos e políticos. É muito importante considerarmos isso, pois são os objetivos pré-determinados que o pesquisador escolhe para uma compreensão ampla do fenômeno.

A partir dessa reflexão, precisamos considerar o que seria relevante para cartografar

A identificação consiste em duas démarches principais: detecção e reconhecimento. A detecção diz respeito à definição dos traços ou características de um dado fenômeno. O reconhecimento consiste na definição dos parâmetros segundo os quais os fenômenos detectados serão classificados como elementos distintos de um sistema de explicação ou de um sistema de interpretação. O procedimento que subjaz tanto á detecção como ao reconhecimento é a resolução.

A resolução refere a qualidade e pormenores da identificação de um dado fenômeno, seja ele, um comportamento social ou uma imagem. A resolução é central, tanto à fotografia como às tecnologias de detecção remota e à arqueologia. Em fotografia, a resolução, ou poder de resolução, é a capacidade de projectar em imagem o pormenor espacial [...](SOUSA SANTOS, 2011, p.234-235)

A ideia de trabalhar em grande escala também não escapa a possíveis distorções, contudo, é razoável promover uma aproximação maior com o espaço, tentando analisar a estrutura e o fenômeno, numa tentativa de pelas Epistemologias do Sul conhecer outros espaços não-hegemônicos.

Para Sousa Santos e Meneses (2010), as Epistemologias do Sul são

intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (p.11)

É com esta perspectiva que fomos aumentando a escala e conhecendo outros fazeres e outros espaços.

Outra estrutura de produção dos mapas, segundo Sousa Santos (2011) é a Projeção. Por meio desse recurso, os mapas são materializados para “facilitar” a compreensão dos territórios, no entanto, segundo o autor essa transformação do mapa para o papel distorce formas e distâncias (Anjos e Bregonci, 2016, p. 2160).

A projeção determina qual o grau de distorção será aplicado no mapa, ou seja, ela é comprometida com essas distorções. Um mapa nunca conseguirá reproduzir como o território é na esfera, logo a projeção é responsável por construir a imagem dos mesmos.

Sousa Santos (2011) exemplifica como durante a guerra fria os mapas da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS foram projetados para que ela parecesse maior do que era para dar a impressão de como a ameaça comunista era latente, produzia-se um mapa com intenções políticas claras (p. 203).

Nos mapas encontramos três tipos de projeção: plana, cilíndrica e cônica. Cada uma delas consegue dar ao mapa sua representação e a grandeza do fenômeno.

#### **Figura 05 – Tipos de Projeção**



Fonte: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/projecoes-cartograficas.htm>

Essas diferentes formas de representação gráfica foram criadas com o intuito de minimizar as distorções, no entanto, como citado no exemplo da representação da URSS nos mapas durante a Guerra Fria, é possível considerarmos que nem sempre o que aparece nos mapas é como a realidade, ou mesmo dão conta de explicar a mesma.

O uso da maquete é outra forma que temos de projetar o espaço tridimensionalmente. É muito comum, em maquetes de uma dada cidade, alguns determinados edifícios de maior importância possuírem uma medida escalar maior que os demais representados. Assim, podemos concluir que a projeção também determina o que vai aparecer. Segundo Sousa Santos (2011), cada tipo de projeção representa um compromisso (p. 203).

A projeção delimita o centro e as fronteiras dos mapas. Diferentes projeções criam outros objetos de análise. Assim, dependendo do tipo de característica do objeto a ser analisado teremos um tipo de projeção.

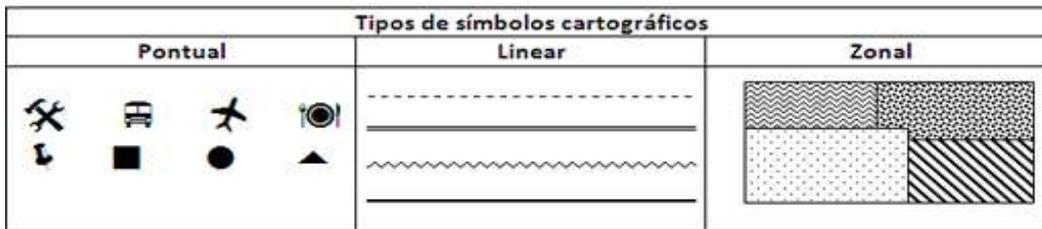
A simbolização ou o símbolo representa os elementos presentes nos mapas, eles dão sentido ao que está destacado, através de sua forma e legenda. Segundo Sousa Santos

A simbolização é a face visível da representação da realidade é o procedimento técnico mais complexo, pois que a sua execução é condicionada, tanto pelo tipo de escala, como pelo tipo de projeção adotados. A semiótica, bem como a retórica e a antropologia cultural, têm dado contributos importantes para o estudo da simbolização jurídica (SOUSA SANTOS, 2011, p.217).

Percebemos aqui que a simbolização é a representação do que é vigente, envolvendo a cultura e a história. Os símbolos que são presentes em cada mapa representam não só as condições materiais, mas também as condições objetivas de quando o mesmo foi produzido.

Nas diversas formas de representação de um mapa, podemos considerar os símbolos gráficos mais comum.

**Figura 06 – Tipos de símbolo/simbolização**



fonte:<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/os-simbolos-dos-mapas.htm>

Temos também os símbolos que representam um tempo histórico. Na figura abaixo observamos os mapas virtuais dos espaços urbanos, como uma referência dos símbolos/simbolizações que são utilizados nos últimos tempos.

**Figura 07 – Símbolos/Simbolização contemporâneos**



fonte:<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/os-simbolos-dos-mapas.htm>

Em cada mapa, teremos não só as características geográficas regionais, como também os contextos políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais, isso porque os mapas comunicam a diversidade presente no mundo, em suas linhas e contornos.

Assim, podemos dizer que em uma cartografia simbólica, o símbolo ou a

simbolização sempre terão as características que foram antes determinadas pela escala e pela projeção, ou seja, uma escolha política e intencional.

É importante salientar que utilizamos essas categorias numa dimensão metafórica. E que no caso específico deste trabalho, daremos mais ênfase à perspectiva escalar.

A partir do que foi exposto, temos algumas ferramentas de análise para a cartografia que aqui se constitui. Consideramos essas categorias – escala, projeção e símbolo/simbolização como sendo primordiais para a compreensão dos movimentos que foram cartografados nessa pesquisa.

A forma como a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos se constituiu e se constitui na região do Caparaó Capixaba/ES nos fala das peculiaridades encontradas, fatores esses que envolvem a implantação das políticas de inclusão, as organizações municipais, as questões locais, dentre outros fatores, logo temos aqui questões específicas que envolvem um espaço/tempo.

O Estado considera que as políticas educacionais operam em uma única escala, ou seja, do modo como foram pensadas. No entanto, as realidades diferentes dos diversos contextos nos dão conta de que isso não ocorre. Devemos considerar que existe o que é local e o que é global, pois assim será possível trabalhar as diferentes composições que as políticas vão ganhando de acordo com condições existentes, principalmente quando falamos da educação especial, pois esta área exige uma formação específica, adicional à formação inicial dos docentes.

Ao elegermos uma pesquisa que se propõe a ver tudo isso de perto, criamos outros objetos sociais empíricos (Sousa Santos, 2011), pois cada situação existente nos diferentes municípios do Caparaó Capixaba/ES que pesquisamos nos exigiu o estabelecimento de diferentes redes. Partindo desse pressuposto, procuramos modos de como explicar diferentes fenômenos, compreender discrepâncias numéricas e questões culturais imbricadas, tudo isso mudando as escalas de análise.

Criando esses pontos, a partir do que elencamos, projetamos a definição das fronteiras, apontando o que está ao centro e o que é periférico, explicitando assim o

que as políticas educacionais têm determinado e o que está instituído. Sabemos que há uma diferença entre os documentos e o que é posto em prática, não por desinteresse ou desordem na gestão, mas pelas peculiaridades anteriormente citadas. Por isso, nos aproximamos do campo em estudo, pois muitas vezes o que aparece nos documentos está muito distante do que está em fluxo no ambiente escolar.

E o símbolo ou simbolização, segundo Sousa Santos (2011) é a face visível da representação da realidade (p.217), ou seja, nela temos a codificação do que aparece no mapa educacional da região do Caparaó Capixaba/ES, nosso trabalho dedicou-se a compreender a simbolização/símbolo presente nos mapas e decodificá-los, a partir dos dados do censo e das realidades locais que conhecemos.

A cartografia simbólica da educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES nos exigiu tecer esses fios, compreender esses movimentos, utilizando os conceitos cartográficos e a partir desse movimento, produzimos o mapa que elencamos como objetivo desta pesquisa.

É muito importante destacar que apesar da existência de um fluxo que busca trazer à tona dados até então silenciados, não podemos perder de vista a existência de representações distorcidas produzidas por quem produz os mapas hegemônicos.

Sousa Santos (2011) sinaliza a existência de uma epistemologia da cegueira, formulada a partir das leis, determinando o que é normal e natural. Essa lógica tem apresentado representações distorcidas, trabalhando numa dimensão reguladora e alcançando de maneira ampla públicos socialmente desfavorecidos, para gerar assim uma regulação social.

Os públicos socialmente desfavorecidos que Sousa Santos destaca são os corpos dóceis e os corpos estranhos.

A construção social de agentes, como corpo dóceis e os estranhos, que é específica da economia convencional, destina-se com efeito, tornar a regulação social particularmente fácil. Os corpos dóceis e estranhos são, sem dúvida, os alvos mais fáceis da regulação social. Pode mesmo dizer-se que o sub-socializado *homo economicus* parece um herói, quando

comparado com corpos dóceis ou com corpos estranhos, as duas versões do sobre-socializado *homo sociologicus*. No entanto, como penso ter mostrado, o *homo sociologicus* sobre-socializado não é o oposto do *homo economicus* sub-socializado, é antes o seu duplo. O *homo sociologicus* é o *homo economicus* em ação. (p. 242)

Percebemos aqui que os corpos dóceis e os corpos estranhos estão totalmente excluídos dos processos de inclusão social e econômica, pois segundo o autor, os corpos dóceis têm experiência, mas não expectativa e os corpos estranhos são indiferentes às experiências e às expectativas. Cabe salientar que numa esfera capitalista, estar incluído significa também estar economicamente incluído.

Temos aqui um resumo da situação social na qual estão inscritas a população pobre e extremamente pobre, pessoas em situações diversas de vulnerabilidade social e as pessoas com deficiência. Grupos historicamente excluídos e vítimas de processos que os afastam, por meio do colonialismo e da regulação, do conhecimento-emancipação.

A produção de uma realidade social adequada pela modernidade, privilegiando conhecimentos e grupos econômicos, transformou os excluídos do processo em objetos manipuláveis (Sousa Santos, 2011), aqui o autor sugere a existência de um grau zero da emancipação social.

Para construirmos conhecimentos emancipatórios necessitamos tensionar o que foi estipulado anteriormente para a existência de uma epistemologia da visão, que numa perspectiva solidária, levanta questões, reconhece o outro, a partir de suas diferenças e igualdades, sem inferiorização ou classificação.

A ideia de que pela solidariedade é possível conhecer outros saberes, nos sugere pensar a partir de outros movimentos. Para tanto, o autor traz três *démarches* epistemológicas: a epistemologia dos conhecimentos ausentes, a epistemologia dos agentes ausentes e revisitando os limites da representação.

A epistemologia dos conhecimentos ausentes parte da mesa premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimentos rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso,

nenhuma delas, por si só poderá garantir a emergência e desenvolvimento da solidariedade. O objectivo será antes a formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade. É está mais uma via de acesso à construção de um novo senso comum [...] (p. 247)

Aqui podemos considerar que os diferentes conhecimentos do senso comum são tão importantes quanto os conhecimentos veiculados pela academia, juntos eles formam o conhecimento construído pela humanidade. Por isso faz-se necessário seu reconhecimento para que eles não sejam desperdiçados. Sousa Santos (2011) aponta a solidariedade como possibilidade de propiciar o encontro entre esses saberes.

A epistemologia dos agentes ausentes é, por conseguinte, uma demanda de subjectividades desestabilizadoras, subjectividades que se rebelem contra práticas sociais conformistas, rotinizadas e repetitivas, e se deixem estimular por experiências do limiar, ou seja, por formas de sociabilidade excêntricas ou marginais. (p. 249)

Existem, portanto, diferentes formas de produção de subjetividades. É muito importante que as mesmas sejam reconhecidas e não fiquem negligenciadas ou conformadas, mas que, ao contrário, possam questionar os movimentos de regulação.

Por último, cabe destacar os limites da representação, segundo Sousa Santos (2011)

Relativamente aos limites da relevância, proponho duas *dérmarches*: a trans-escala e a perspectiva curiosa. Uma vez que diferentes conhecimentos privilegiam diferentes escalas de fenômenos, a constelação de conhecimentos que aqui proponho sugere que aprendamos a traduzir entre as diferentes escalas. Os limites da representação com a representação numa escala diferente. As diferenças entre fenômenos, antes amalgamados em unidades aparentemente homogêneas, tornam-se evidentes. Recorrer à trans-escala é, assim, uma *dérmarche* que nos permite estabelecer um contraste entre os limites da representação com objectivo de elucidar o que está em causa na escolha entre critérios de relevância alternativos. (p. 251)

Como nossa cartografia tem como intenção tensionar a escala para conhecermos os fenômenos da forma como eles se dão no espaço, temos aqui subsídios teóricos para trabalhar com as diversas escalas e fenômenos.

## 1.2 – As Epistemologias do Sul

Qual é o compromisso político deste trabalho? A pergunta provocadora nos coloca num lugar de responsabilidade, pois todo trabalho tem um compromisso. Nesse caso especificamente, cabe salientar o nosso compromisso com a construção da educação para todos. Sendo assim, todo o conhecimento produzido em nossa região para atender o público objeto dessa pesquisa nos interessa. Contudo, como veremos mais adiante, não encontramos produções acadêmicas capixabas que desvelassem o contexto educativo dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos no Caparaó Capixaba/ES.

Quando falamos de conhecimentos ausentes, compreendemos que esses são dados que não aparecem nas literaturas até então e que conhecer o trabalho que é desenvolvido por aqui é muito importante, pois além de descobrir os contextos locais, poderemos produzir uma discussão sobre o que tem sido feito, quais as políticas necessárias para a ampliação dos atendimentos, tais como formação de professores, instrutores de Libras, intérpretes e tradutores de Libras, dentre outras questões. Não saber disso é desperdiçar o trabalho que tem sido desenvolvido, com o qual podemos aprender e trocar experiências.

Quando Sousa Santos (2010) traz o conceito de desperdício, ele nos chama a atenção para os inúmeros epistemicídios ocorridos ao longo da história. Fatos esses desencadeados principalmente ao longo da colonização europeia pelo mundo e sua imposição cultural aos povos colonizados. Todo esse movimento resultou em diferentes formas de hierarquização de culturas, desprezo pelo conhecimento popular e desqualificação do que esses povos tinham enquanto cultura.

Para trabalhar contra o desperdício da experiência, temos o trabalho de tradução como uma saída, pois esta mostra-se necessária a partir da captação das diferenças a partir de uma via solidária, no sentido de construir um conhecimento emancipatório.

Sousa Santos (2011) nos convida a pensar a partir de outro modelo de racionalidade científica, pois sem a crítica ao que está posto não temos como pensar em alternativas. Para fazer este trabalho devemos transcender as visões consolidadas.

É neste contexto que a teoria crítica pós-moderna procura reconstruir a ideia e a prática da transformação social emancipatória. As especificações das formas de socialização, de educação e de trabalho que promovem subjectividades rebeldes ou, ao contrário, subjectividades conformistas é a tarefa primordial da inquirição crítica pós-moderna. (SOUSA SANTOS, 2011, p.33)

Partindo deste pressuposto crítico, iniciaremos nosso exercício teórico a partir do que o autor nos sugere como o exercício crítico da Razão Indolente e a trabalhar uma alternativa que ele denomina de Razão Cosmopolita. Ele fundamenta a Razão Cosmopolita em três procedimentos meta-sociológicos: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e o Trabalho de Tradução. Esses conceitos auxiliarão as reflexões ao longo desta pesquisa

Os conceitos de Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências estão centrados numa concepção de produção de outra epistemologia possível. Temos aqui a ideia de construção do que Sousa Santos denomina como razão cosmopolita.

A razão cosmopolita seria aquela comprometida com os saberes do sul, esses seriam aqueles que estão centrados na lógica do horizonte pós-capitalista, a partir de uma globalização alternativa, ou seja, a visibilização dos conhecimentos não hegemônicos como conhecimentos válidos. Nela estariam assentadas preocupações que considerariam as diversas produções sociais existentes no mundo. Seguindo esse fundamento, seria possível que essa razão pudesse contribuir nos espaços de fronteira cultural existentes em nossa sociedade.

Para pensar essas questões, Sousa Santos (2011) sugere que a compreensão do mundo transcende a visão do mundo ocidental. E que isso passa por uma compreensão de temporalidade, devido a isso há uma contração do presente em relação a sua duração e uma projeção do futuro, o que resulta em uma visão linear da História, pois o engessamento do passado faz com que o hoje passe despercebido e que o futuro seja a única expectativa de transformação possível.

Há a necessidade de refletirmos mais sobre o presente, numa tentativa de compreendermos as experiências existentes. Para viver essa outra lógica do tempo

presente, o autor nos aponta a possibilidade da existência de uma sociologia das ausências e para contrair o futuro, uma sociologia das emergências.

A sociologia das ausências captando as experiências existentes e a sociologia das emergências contracenando com os possíveis.

A fundamentação do que ele nos propõe está no pressuposto de que seria impossível a existência de um único paradigma para conseguir compreender, conhecer e registrar toda a cultura existente no mundo atual e assim evitar a continuidade de desperdícios existentes ao longo da história da humanidade.

Assim, Sousa Santos considera que tudo o que já foi vivido no mundo enquanto experiências e vivências culturais são muito mais extensas do que a ciência pode considerar.

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos. (Sousa Santos, p. 94, 2010a)

Por isso ele critica o modelo de racionalidade, para que em movimentos atuais, possamos evitar o que há muito tem sido feito pela ciência ocidental, determinando assim ao descrédito as culturas do sul.

A primeira proposta que trazemos para pensar numa crítica sobre a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos é a Sociologia das Ausências. Uma alternativa para refletirmos o que acontece naquele espaço, considerando que aquela realidade é composta por diversas partes heterogêneas entre si.

A Sociologia das Ausências estaria centrada em uma investigação para a compreensão do que está aí, não como única possibilidade, mas como algo múltiplo, dando visibilidade a elementos antes não considerados, trazendo assim o que até então era ausente, como algo presente.

Esta concepção busca conhecer através de um movimento des-globalizante o que existe no local, de modo que este não seja reduzido, mas que estes sejam movimentos de resistência.

Neste domínio, a sociologia das ausências exige o exercício da imaginação cartográfica, quer para ver em cada escala de representação não só o que ela mostra mas também o que ela oculta, quer para lidar com mapas cognitivos que operam simultaneamente com diferentes escalas, com vistas a detectar embriões de articulações globais/locais ( Sousa Santos, 2010, p.113)

O autor aponta como possibilidade um exercício imaginativo sobre o que está ausente, na tentativa de pensar o que tem sido sinalizado como única razão – Razão Metonímica.

A Razão Metonímica seria a obsessão pela manutenção de uma única lógica. Nesse sentido, pelos séculos ela vem se impondo pelo paradigma científico cartesiano nas diversas esferas sociais, tanto no campo ideológico, quanto nos campos político e legislativo. Nesse sentido, há uma busca em evidenciar por meio das ecologias, a diversidade e multiplicidade de saberes e práticas sociais.

Nesse jogo de poder, ela apresenta a sua limitação em relação ao mundo, quando em seu movimento, ela se resume a redução da experiência e dos saberes populares, invisibilizando as diversidades epistemológicas existentes.

Segundo Oliveira (2008)

[...] mais do que uma compreensão limitada do mundo, a razão metonímica tem uma compreensão limitada de si mesma, o que torna paradoxal sua preponderância sobre outras formas de racionalidade. A conclusão de Boaventura é que a razão metonímica, por ser insegura quanto aos seus fundamentos, não se insere no mundo pela retórica nem pela argumentação; ela não dá razões de si, impõem-se pela eficácia de sua imposição [...] (p.69)

Aqui é possível compreender que para superar o que a razão metonímica e o que suas imposições têm feito ao longo do tempo, é preciso pensar numa crítica que

consiga romper com suas práticas, só assim será possível construirmos novas racionalidades.

Para trazer o que é ausente para algo no presente, Sousa Santos nos mostra um caminho possível que ele denomina como Ecologia dos Saberes. Segundo Oliveira (2008) Sousa Santos conceitua ecologia como sendo uma superação da lógica monocultural que compreende a lógica da razão metonímica (p.72). Assim, por meio das cinco ecologias, seria possível pensarmos nas possibilidades de cada campo cultural.

Oliveira (2008) traz uma importante contribuição ao entendimento do pensamento de Sousa Santos quando a autora faz uma análise do que seriam as Monoculturas e as Ecologias. A autora traz à página 73 de sua obra um quadro resumo que analisa tanto as monoculturas quanto a resposta ao que elas determinam – As Ecologias. Assim, tendo como base este quadro, podemos compreender a proposta de Sousa Santos – Ecologias x Monoculturas:

- A monocultura do saber seria a redução que o pensamento cartesiano propõe de ciência. Assim, Sousa Santos em oposição a esta lógica nos traz a ideia de superação através da **Ecologia dos saberes**, que levam em conta outras possibilidades de saberes.
- A monocultura do tempo linear seria aquela que considera os grandes fatos e narrativas como a única lógica histórica, para Sousa Santos a **Ecologia das temporalidades** levaria em conta outras narrativas, outros tempos históricos, trazendo assim novos sentidos.
- A monocultura da naturalização das diferenças que considera as diversas populações apenas por categorias. Sousa Santos propõe uma **Ecologia dos reconhecimentos**, que reconheceria os diversos grupos sociais e suas experiências.
- A monocultura da universalidade, que determina a relevância através de medidas escalares. Sousa Santos nos propõe a **Ecologia da trans-escala** no sentido de ampliar o que a escala reduz.

- A monocultura do produtivismo, baseada no crescimento econômico. Sousa Santos propõe a **Ecologia da produtividade**, focada na recuperação e na distribuição.

As Ecologias do Reconhecimento e da Trans-Escala serviram de base para nossas análises. Tanto numa perspectiva de um grupo e suas diferenças culturais, quanto numa concepção escalar, considerando a ampliação do que as escalas nos apresentaram.

O conhecimento trabalhado em uma perspectiva ecológica traz à tona discussões importantes e urgentes. Segundo Sousa Santos e Chauí (2013)

[...] a ecologia dos saberes, capaz de destruir os pressupostos com que a modernidade opôs ignorância e saber como paradigma legitimador de exclusões culturais sobrepostas a formas de exploração, dominação e exclusão social e política. (p.25)

Compreendemos aqui que a dimensão ecológica do conhecimento faz-se necessária para interrogarmos o que está ocorrendo em relação ao público alvo de nossa pesquisa, problematizando as questões existentes dentro dos dados.

Na procura dessas respostas, a busca pelos conhecimentos ausentes sempre foi um cuidado. Oliveira (2008) faz uma comparação da Sociologia das Ausências ao trabalho arqueológico. Sobre isso a autora nos diz

Venho comparando a sociologia das ausências ao trabalho arqueológico na medida em que os procedimentos que lhes são característicos se constituem através de um processo de descoberta e tentativa de compreensão e incorporação de algo já existente, mas cuja existência era anteriormente ignorada. Do mesmo modo que o arqueólogo, a cada descoberta, repensa e redesenha o anteriormente sabido sobre a civilização que pesquisa pela incorporação epistemológica e social da “novidade”, o “sociólogo das ausências”, mediante uma “arqueologia das existências invisíveis”, busca superar, através da instauração de diferentes ecologias, cada forma de não-existência e de monocultura a ela associada. Para isso, precisa adotar procedimentos que, sendo específicos a cada não-existência, têm em comum a visibilização daquilo que a razão metonímica escondeu. (p.74)

Consideramos que esta pesquisa possuiu características de um trabalho arqueológico, pois o tempo todo procurou conhecer a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba, escavando, compondo o cenário de modo que os processos que ali ocorreram e ocorrem, possam ser reconhecidos, para tanto a sociologia das ausências tem importante contribuição, pois a mesma amplia as relações que estão no presente.

Escavar significa prioritariamente cavar, procurar<sup>7</sup>, ou seja, procurar o que está dentro, no nosso caso, na escola, nos dados censitários, nas relações sociais e humanas.

Outra concepção de Sousa Santos que colabora com o nosso trabalho é a Sociologia das Emergências. Essa ideia contribui para pensarmos no campo das expectativas sociais, contrariando a visão de progresso implantada pelo positivismo – razão proléptica e seguindo numa relação mais equilibrada entre experiência e expectativa (Sousa Santos, 2010a, p.119)

A razão proléptica, assim como a razão metonímica tem sido sustentada pela hegemonia do pensamento cartesiano-moderno. Sua concepção de tempo está centrada na linearidade, na qual é possível observar apenas as grandes narrativas e expectativas futurísticas. Há uma proposta de crítica por meio da Sociologia das Emergências, nela Sousa Santos tenta trazer as expectativas antes projetadas no futuro para o presente.

Para Oliveira (2008) essa ideia está centrada na imagem de que o futuro é construído a partir do presente, assim não devemos projetar nossas ações apenas no futuro, mas compreender as possibilidades que o presente nos dá através das múltiplas experiências existentes. Pensar um tempo não-linear é buscar experiências alternativas.

Sobre isso Oliveira (2008) nos diz

Creio estar na ideia de que o futuro precisa ser construído e que essa

---

7

<http://www.dicio.com.br/escavar/>

construção de possibilidades plurais e concretas se faz no presente, através das atividades individuais, uma grande contribuição da sociologia das emergências para se pensar a ação político-educativa e seu papel social. (p.85)

Sousa Santos nos chama a atenção para esse tempo como o Ainda-Não, considera que a realidade é o que está colocado e o que ainda está por vir, contudo, o ponto de partida para os acontecimentos se dá no tempo presente. Do futuro pouco sabemos, mas, em contrapartida, podemos conhecer o presente profundamente, por isso a ampliação do presente é tão importante no pensamento do autor, pois a partir do que vivenciamos no presente o futuro torna-se mais claro. Oliveira (2008) nos mostra que

O futuro a ser construído, então, só pode sê-lo a partir do aproveitamento de possibilidades criadas/inscritas no presente; por isso, não pode nem deve ser entendido como infinito. Por outro lado, o futuro é também indeterminado porque o presente contém mais de uma possibilidade, na medida em que inclui uma multiplicidade de realidades invisibilizadas, mas existentes e, ainda, realidade potencialmente concretizáveis, mas ainda não realizadas. (p.87)

Ao considerarmos a contribuição da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências em nosso trabalho, levamos em conta a possibilidade de pensar, a partir do que cartografamos, a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos no Caparaó Capixaba/ES a fim de tecer compreensões e diálogos possíveis com o que tem ocorrido neste espaço em relação à educação destes grupos.

A Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências se complementam isso porque para Sousa Santos, por intermédio das ideias trazidas por ele, podemos alcançar um número muito vasto de experiências e partir delas pensar não só no futuro, mas na construção de uma nova epistemologia. Visto que, enquanto a sociologia das ausências busca captar as experiências existentes no mundo, a sociologia das emergências busca estudar quais são as experiências possíveis. (Oliveira, 2008).

Nesse sentido tanto uma como a outra sustentam a construção dessa pesquisa na medida em que contribuem tanto para a compreensão do que está posto, quanto para trabalharmos com o que ainda está por vir.

A partir dessa reflexão e como anunciamos no início deste texto, para fazer uma cartografia da região do Caparaó Capixaba no que tangem as questões do nosso grupo elencado, necessitamos de algumas ferramentas, uma delas é a tradução, segundo Sousa Santos.

O trabalho de tradução, segundo o autor *é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências* (p.123).

A ideia da tradução é fazer o movimento oposto ao de afirmação da condição hegemônica, consideramos aqui a importância da experiência como um fato fundamental para a construção de outras lógicas possíveis. Afinal, no trabalho de tradução as experiências são vistas como parte do todo. Ainda segundo o autor

O trabalho de tradução procura captar estes dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação. É neste duplo movimento que as experiências sociais, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, se oferecem as relações de inteligibilidade recíproca que não redundem na canibalização de umas por outras. (Santos, 2010a, p.124)

Desse modo, pensar na perspectiva deste trabalho é considerar que existem outras possibilidades para além do pensamento hegemônico.

Uma cartografia a partir dessa lógica tem como perspectiva de análise a adoção de uma Razão Cosmopolita, que tem como base as Sociologias da Ausência e Emergência e o trabalho de tradução, a junção dessas 3 concepções nos dão a base para compreendermos o que seriam os saberes do sul ou o “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Assim, temos que

Do ponto de vista da razão cosmopolita que aqui proponho, a tarefa diante de nós não é tanto a de identificar novas totalidades, ou de adoptar outros sentidos gerais para a transformação social, como de propor novas formas

de pensar essas totalidades e esses sentidos e novos processos de realizar convergências éticas e políticas. (Santos, 2010a, p.123)

Realizar convergências éticas e políticas seria o caminho alternativo, pois este novo sentido dado propõe compreender teoricamente o mundo a partir de possibilidades e não de uma teoria geral, logo, isso seria pautado na razão cosmopolita.

Ao propor o trabalho de tradução como alternativa a compreensão do mundo, Sousa Santos (2010) sinaliza que a tradução assume a forma hermenêutica diatópica. (p.124). Partindo do pressuposto que a hermenêutica é um método interpretativo e que diatópica seria algo que se diferencia ou varia, de acordo com a geografia. O ato de traduzir seria uma interpretação que está aberta a variação e não engessado a uma “verdade absoluta”.

Para realizar a tradução temos mais dois trabalhos de hermenêutica diatópica: a tradução entre diferentes concepções de vida produtiva e a tradução entre várias concepções de sabedoria e diferentes visões de mundo. (p.124/125)

Esses dois exercícios da hermenêutica diatópica tratam das dimensões múltiplas existentes no mundo, e que, apesar das grandes narrativas totalizantes, é possível encontrarmos outros modos de narrar o presente, seja através formas de organizações sociais alternativas ou de modos diferentes de olhar para a história.

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a relatividade das culturas não implica adoptar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja a supremacia como ideia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam. (SOUSA SANTOS, 2010a, p.126)

O trabalho de tradução mostra-se profícuo por ser tratar de algo que considera a experiência como algo que devemos observar ao fazermos nossas leituras do mundo. Dentro desta pesquisa, este trabalho tem uma função fundamental, por entendermos que dentro do universo das práticas escolares, essas em sua maioria, estão fundamentadas pela experiência: docentes + discentes, ou seja, pelo movimento que se dá no cotidiano da escola.

Outra consideração sobre a tradução é que esta pode ocorrer em diversos espaços com configurações distintas.

O trabalho de tradução tanto pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não-hegemônicos como pode ocorrer em diferentes saberes não-hegemônicos. A importância deste último trabalho de tradução reside em que só através da inteligibilidade recíproca e conseqüentemente possibilidade de agregação entre saberes não-hegemônicos é possível construir a contra-hegemónia.(SOUSA SANTOS, 2010a, p.126)

Compreendemos que o que o autor denomina de contra-hegemônico seriam outros movimentos para além do que já está posto pela tradição científica, tomando como referência alguns pontos como a experiência, que anteriormente não eram vistos como referência de conhecimento.

A tradução nos auxilia a entender o que se dá dentro dos diferentes movimentos e das diferentes práticas, de modo que a partir desse entendimento possamos tensionar ou flexibilizar a relação entre eles, levando em conta principalmente de que não existem indivíduo, ou história, mas indivíduos e histórias. Ampliar esse campo, no entendimento de Sousa Santos é enxergar “constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico” (p.127). Segundo o autor, a tradução é um movimento intelectual e político. (p.129)

Assim, as Sociologias das Ausências e a Sociologias das Emergências complementam o trabalho de tradução, pois não é possível fazer traduções de movimentos específicos a partir das lentes do que já está dado. Além disso, Sousa Santos nos chama a atenção de que por mais que o tradutor tenha essa concepção como baliza, “a tradução sempre será um movimento colonial, por mais pós-colonial que se afirme” (p.129).

Essa afirmação nos atentou para a execução o trabalho de tradução. Para que não caíssemos na armadilha do pensamento hegemônico totalizante e uniformizador.

Quando realizamos este trabalho, observamos todas as peculiaridades necessárias, de modo que executamos um trabalho que buscou construir linhas de inteligibilidade recíproca, para tanto, observamos algumas perguntas que Sousa Santos nos coloca: “o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que

objectivos? “(p.129)

Quando pensamos em – o que traduzir? Temos a resposta dada pelo autor que concentra a resposta na teoria da zona de contato, ou seja, dos campos sociais. Esse conceito traz à tona a ideia de aproximação com diferentes realidades, para que através desse contato, possamos compreender diferentes aspectos que, pela zona de contato, se mostram e assim conhecermos o que está ali, naquela fronteira.

Entre que traduzir? Essa pergunta pode ser respondida através do que o autor denomina de “selecção dos saberes e práticas” (p.131). Essa seleção se daria por meio da zona de contato, com a intenção principal de conhecer o que os grupos sociais têm clamado em seus movimentos, na tentativa de conhecer um pouco mais desses grupos e suas lutas.

“Quando traduzir? Também aqui a zona de contato cosmopolita tem de ser o resultado de uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades” (p.132). O cuidado aqui anunciado está assentado na ideia de que é necessário ter cautela ao pensar em como fazer a tradução na zona de contato. Isso porque não podemos cometer anacronismos acreditando que povos doravante dominados, estejam plenamente abertos para realizar um encontro multicultural.

Quando Sousa Santos faz a pergunta – quem traduz? Ele aponta para a existência necessária de um tradutor que ele denomina de intelectual cosmopolita. Segundo o autor, “trata-se de intelectuais fortemente enraizados nas práticas e saberes, tendo de um e de outras uma compreensão profunda e crítica” [...] “Os tradutores de culturas devem ser intelectuais cosmopolitas” [...] (p.133).

A ideia dessa pesquisa sempre foi cartografar a educação do nosso público alvo na região do Caparaó, mas após a realização da investigação proposta, a pergunta ainda ficou latente diante dos dados - como traduzir? Segundo Sousa Santos,, pois estamos fundamentados em diversos conceitos pré-estabelecidos, que ele denomina de topoi, por isso o olhar atento fez parte de todo o processo da pesquisa.

A palavra topoi vem do grego, que significa ponto comum, partida de uma

argumentação. Para o autor, não seria possível fazer uma tradução cosmopolita a partir da pré-existência de topoi, mas sim a partir da construção de novos topoi, para ele o trabalho de tradução é muito exigente, tanto que ele atribui a capacidade de construir novos topoi ao intelectual cosmopolita.

Além dos topoi já existentes, outra dificuldade que Sousa Santos nos aponta é a língua, pois em muitas zonas de contato, a língua vigente pode ser aquela que outrora dominou a língua “local”, assim estaríamos exercendo a mesma dominação feita no passado, principalmente em relação a sentidos que só existem na língua que foi oprimida.

Cabe ressaltar que este movimento entre línguas esteve presente durante toda a pesquisa, pois vários sujeitos envolvidos na pesquisa, tais como alunos e professores são falantes da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o que nos coloca diante dessa dificuldade e por isso a necessidade do exercício do olhar atento.

Por último ele chama atenção para a tradução dos silêncios existentes nos movimentos da história, ele considera que este é o exercício mais difícil do trabalho de tradução, compreender a gestão e a tradução do silêncio.

Para quê traduzir? Segundo Sousa Santos (2010a)

O trabalho de tradução permite criar sentidos e dicções precários, mas concretos, de curto alcance, mais radicais nos seus objectivos, incertos, mas partilhados. O objectivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O objectivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar condições para uma justiça social global a partir da imaginação democrática.

O trabalho de tradução cria as condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais concretos num presente cuja a injustiça é legitimada com base num maciço desperdício de experiência. O trabalho de tradução, assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras e novos manifestos. (p.135)

A ideia é de reinventar nossa experiência a partir de novos movimentos de modo que esses possam construir experiências contra-hegemônicas no intuito de fazer

emergir novos conhecimentos.

A tradução, enquanto ferramenta de trabalho faz-se de extrema importância nesta pesquisa, uma vez que tensionar a fronteira, dentro do que chamamos de zona de contato, possibilitou a emergência de muitos dados invisibilizados pelos números do censo.

Outro ponto importante é que ao considerar a experiência como ponto chave para a construção de inteligibilidades mútuas e assim identificar o que se dá nessa zona de contato, foi possível conhecer de modo mais aprofundado o que tem se dado nas escolas em nome da educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES.

## Capítulo 2 – Cartografando os movimentos no espaço - elaborando o mapa: na literatura, no censo e nas escolas

*Graças ao Google Earth, hoje em dia é possível ver nos nossos ecrãs todos os pormenores deste planeta. Não só o grande globo azul que os satélites nos permitiram observar do espaço, confirmando a intuição de Éluard de que «la terre est bleue comme une orange»; não só as indolentes massas continentais em movimento, cuja velocidade é demasiado lenta para a vista humana; não só os rios e as cordilheiras que os cruzam, criando padrões semelhantes a veias. Agora, a tecnologia permite-nos ver florestas e vales, cidades e aldeias, quarteirões de casas e quintais. Do outro lado do mundo, quase podemos espreitar para a sala de alguém em Tombuctu ou espiar uma reunião de família em Tonga. Tornamos impossível zarpar rumo ao desconhecido, a não ser sob vigilância humana. Anulamos a privacidade. (Manguel e Guadalupi, 2013, p.11)*

Ementa – este capítulo tem por finalidade trazer à tona os movimentos que foram feitos para a realização da pesquisa, evidenciando as ferramentas utilizadas e os modos de fazer, destacando ainda a cartografia imaginária e a questão da tradução entre línguas.

---

### 2.1 - Os caminhos trilhados e os fazeres da pesquisa

Na pesquisa é necessário escolher as ferramentas que serão utilizadas ao longo de todo o processo. Para tanto escolhemos para construir a nossa cartografia, as abordagens Quanti-Qualitativas em Educação.

Apesar de no campo dos estudos metodológicos, essas abordagens constarem como métodos opostos, existem formas de utilização das mesmas de modo que elas se completem. Trazer uma abordagem inicialmente quantitativa nos dá oportunidade de trabalhar com dados numéricos brutos, de onde podemos definir nosso ponto geográfico de partida, para assim, transcender uma análise meramente objetiva e positivista, e caminhar rumo ao entendimento desses dados de modo a confrontá-los com a realidade e os dados sociais, econômicos e políticos do local onde

pretendemos realizar nossa pesquisa.

Para realizar pesquisa aqui apresentada foram necessários diferentes empreendimentos, desde a imersão ao mundo da literatura sobre a temática, a busca pelos dados nos bancos dos censos oficiais, leitura de documentos e legislações diversas, bem como realizar viagens para ir ao encontro do que propusemos como objetivos deste trabalho. Na figura a seguir, temos uma pequena amostra dos diversos caminhos trilhados ao longo da pesquisa.

**Figura 08 - Caminhos**



Fonte: arquivo pessoal.

Para percorrer esses caminhos e realizarmos nossa cartografia, traçamos uma estratégia baseada nas ideias de Sousa Santos (2011) e das categorias por ele elencadas - escala, projeção e símbolo/simbolização.

Escolhemos essas imagens por entendermos que por mais que existam centros urbanos na região do Caparaó Capixaba, essas são cidades intimamente ligadas ao meio rural, devido as suas vocações econômicas e localização geográfica. Milton Santos (1996) considera que as cidades pequenas existentes no interior do Brasil com o passar do tempo deixaram de ser as cidades dos coronéis e passaram a ser cidades econômicas, oferecendo diversos serviços a seus moradores e aos camponeses.

A mudança nesse perfil cria uma nova ligação entre o campo e a cidade pequena, contudo sem perder suas características regionais peculiares a sua conjuntura.

### **2.1.1 - Escala Pequena**

Considerando o problema que sinalizamos na introdução de que a nossa região é pouco estudada e de que as implementações das políticas de inclusão se deram de diferentes formas no país, julgamos necessário fazer um levantamento na literatura, para conhecer quais os trabalhos existentes que problematizam a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos, considerando os contextos global e local, bem como as pesquisas que se aventuraram na cartografia, como modo de fazer.

Realizamos também uma pesquisa documental, para conhecer o que está previsto na legislação no que tange aos atendimentos voltados para os surdos, deficientes auditivos e surdocegos e os dados censitários disponíveis sobre eles. Dedicamos-nos a conhecer os 13 municípios que compõem a região do Caparaó Capixaba/ES, em ambas as organizações – PAC e Superintendência regional de ensino, para ver em escala maior a materialização das políticas vigentes.

Para tanto, fizemos deslocamentos que cruzaram os diferentes municípios. O ponto de partida foi o município de Alegre, pois foi neste espaço que realizamos o

levantamento dos dados censitários em plataformas *on line* do governo federal e do governo estadual.

Os dados censitários coletados nas plataformas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, foram tratados e categorizados conforme os objetivos deste trabalho. Além desses, também lançamos mão dos dados disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação – SEDU e dos documentos disponibilizados pelas Secretarias Municipais de Educação, Instituto Jones dos Santos Neves, nos Relatórios de Informações Sociais da Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (Sagi) ligada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário – MDSA e documentos disponíveis no site do Ministério da Educação – MEC e do Educacenso.

Para fazer a análise dos dados foi utilizado o programa SPSS<sup>8</sup>. Esse programa possibilita a construção de um banco de dados e a realização de análises paramétricas<sup>9</sup> e não-paramétricas<sup>10</sup>. Gaya et al. (2008) nos diz que a estatística é um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados (p.182). Assim utilizamos o SPSS com este objetivo.

### **2.1.2 - Escala Média**

Após a coleta desses dados, inicialmente fomos ao encontro das duas Superintendências Regionais de Ensino da Rede Estadual que envolve nossa região de estudo.

---

<sup>8</sup> **SPSS** é um software aplicativo (programa de computador) do tipo científico. Originalmente o nome era acrônimo de Statistical Package for the Social Sciences - pacote estatístico para as ciências sociais, mas na atualidade a parte SPSS do nome completo do software (IBM SPSS) não tem significado. O aplicativo SPSS é vendido por uma companhia chamada também de SPSS. Isto é algo confuso, uma vez que a companhia vende uma larga gama de software de análise estatística que não apenas o programa SPSS. As iniciais da companhia significam hoje **S**tatistical **P**roduct and **S**ervice **S**olutions. O SPSS Data Editor é útil para fazer testes estatísticos, tais como os testes da correlação, multicolinearidade, e de hipóteses; pode também providenciar ao pesquisador contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação, e serve também como um mecanismo de entrada dos dados, com rótulos para pequenas entradas.(disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/SPSS>, acessado em 27/04/2015 às 15:12)

<sup>9</sup> Baseiam-se em medidas intervalares de variável dependente (um parâmetro ou características quantitativa de uma população).

<sup>10</sup> É uma prova, cujo modelo não especifica condições sobre os parâmetros da população da qual se extraiu a amostra, ou seja a exatidão da afirmação probabilística não depende da forma da população.

No estado do Espírito Santo a Secretaria Estadual de Educação dispõe sua estrutura em Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que são responsáveis pela organização das escolas, formação de professores, estrutura administrativa e burocrática de cada uma das 11 regiões<sup>11</sup> em que estão alocadas, conforme já explicitado na introdução deste trabalho.

Os municípios da região do Caparaó Capixaba/ES estão divididos em duas Superintendências Regionais – **Cachoeiro de Itapemirim** (Jerônimo Monteiro) e **Guaçuí** (Alegre, São José do Calçado, Guaçuí, Dores do Rio Preto, Divino de São Lourenço, Ibatiba, Irupi, Iúna, Ibitirama, Apiacá e Bom Jesus do Norte). Deste modo, fomos ao encontro desses órgãos e realizamos o levantamento de dados e documentos referentes aos municípios de análise, tanto no que compete aos dados da rede estadual, como também das redes municipais, porque alguns municípios ainda não estão organizados como sistemas de ensino autônomos.

Nas SRE's conversamos com os responsáveis pelo setor de educação especial que nos explicaram sobre como era o funcionamento da matrícula e atendimento dos alunos público alvo desta pesquisa e como a política estadual orienta as questões pedagógicas e os atendimentos especializados.

### **2.1.3 - Escala Grande**

Após essa fase inicial, fizemos o levantamento de dados junto as Secretarias Municipais de Educação dos 13 municípios. Identificamos os dados referentes às redes municipais de ensino em relação aos grupos estudados neste trabalho – surdos, deficientes auditivos e surdocegos. Assim como foi feito nas SRE's, foi realizada uma conversa com os responsáveis pela educação especial para conhecer os documentos, realidades locais e os atendimentos realizados por cada um deles.

---

<sup>11</sup>A SEDU divide o estado do Espírito Santo em 11 regiões administrativas, nas quais estão localizadas as superintendências estaduais de ensino que são: Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Vila Velha.

Para facilitar nosso estudo, os municípios foram separados em subgrupos<sup>12</sup>:

## **Quadro 02 – Subgrupos da Pesquisa**

- Subgrupo 01 – Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e Alegre.**
- Subgrupo 02 – São José do Calçado, Guaçuí, Divino de São Lourenço e Dores do Rio Preto.**
- Subgrupo 03 – Ibitirama, Irupi, Ibatiba e Lúna.**
- Subgrupo 04 – Bom Jesus do Norte e Apiacá.**

Nesses espaços, além de buscar dados do censo e das políticas de educação especial que tem atendido os surdos, deficientes auditivos e surdocegos, a ideia também foi identificar em quais escolas estes estudantes estão matriculados, para aprofundar os dados da pesquisa.

Foram feitas visitas às secretarias municipais de educação, realizamos entrevistas com os responsáveis pelo setor de educação especial, que nos deram as informações necessárias sobre a organização da mesma no município, bem como as informações sobre os alunos e as escolas.

Após a identificação das escolas nas quais os estudantes estão matriculados, aumentamos a escala, para conhecê-los, bem como seus professores, intérpretes de Libras, instrutores de Libras, professores do Atendimento Educacional Especializado, dentre outros profissionais que estão envolvidos com eles nas escolas. Pela aproximação, compreendemos o que têm ocorrido, quais as medidas adotadas pelas escolas para a inclusão dos estudantes surdos, deficientes auditivos e surdocegos, dentre outras questões.

Realizamos essa aproximação de duas formas. A primeira foi entrevistando intérpretes, instrutores de Libras, professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE e professores da sala comum, pedagogos e gestores das

---

<sup>12</sup>Consideramos questões de mobilidade – municípios que são vizinhos e com mais fácil acesso entre si.

escolas nas quais possuem alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba/ES.

Entrevistamos os profissionais na rotina escolar, durante as visitas semanais que foram feitas nas escolas elencadas como estudo de aproximação da escala que serão explicadas adiante. E no caso dos profissionais de outras escolas e setores das secretarias municipais de educação, as entrevistas foram agendadas após uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a formação desses profissionais, suas áreas de atuação nas escolas e setores de educação especial, o envolvimento com a área, conhecimento sobre a Libras e demais recursos associados à área de educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Assim sendo, foram entrevistados 50 profissionais envolvidos com a educação do público alvo desta pesquisa. Para realizar essa entrevista, foram elaborados quatro roteiros específicos (Apêndice B, C, D e E), lembrando que o roteiro foi um disparador da conversa com os entrevistados, mas além do que estava previsto nos roteiros, outras informações vieram à tona. A entrevista foi realizada com o intuito de entender números, as organizações municipais e as práticas.

### **Quadro 03 – Profissionais envolvidos com a educação do público alvo desta pesquisa**

Profissional - função	Quantidade
Gestores da Educação Especial	15
Professores Especializados	10
Intérpretes de Libras	10
Instrutores de Libras Surdos	03
Instrutores de Libras Ouvintes	02
Professores	05
Diretores das Escolas	05
Total	50

Optamos por dar pseudônimos aos entrevistados e não localizá-los nos municípios, para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, pois na Região do Caparaó Capixaba há uma mobilidade dos profissionais entre os municípios, o que acarreta no conhecimento desses profissionais pelas pessoas da região.

As entrevistas foram transcritas de duas formas. As que foram realizadas com pessoas ouvintes passaram pelo processo de escuta e posteriormente escrita das falas dos sujeitos. As que foram realizadas com pessoas surdas passaram por dois processos – tradução e transcrição. Utilizamos apenas alguns trechos pontuais no texto da tese, mas os sentidos de tudo que foi coletado por meio delas, estão presentes no texto.

Para aumentar mais a nossa escala, escolhemos cinco escolas – 2 da rede municipal e 3 da rede estadual de ensino. As escolas escolhidas estão localizadas em dois municípios - Ilha da Abelhas Atarefadas<sup>13</sup> e nas Ilhas dos Abençoados<sup>14</sup>. Cabe salientar que 03 escolas estão nas sedes dos municípios, 01 na região rural e 01 em um distrito.

A escolha desses municípios e dessas escolas se deu por algumas questões básicas. Primeiramente, destacaremos a distância. Como nosso ponto partida sempre foi o município de Alegre, elencamos municípios mais próximos para conhecer o cotidiano escolar. Além disso, observamos que nas escolas escolhidas havia diferentes realidades, tanto do cotidiano escolar, como dos alunos, o que enriqueceu nossa cartografia.

Sinalizamos que as escolas que escolhemos, eram as que possuíam estudantes surdos e deficientes auditivos. Em nenhuma das escolas elencadas havia estudantes surdocegos elencados no censo ou com laudo específico, mas identificamos um aluno com surdez e baixa visão no final da pesquisa.

---

<sup>13</sup>História – As Aventuras de Pinóquio – Carlo Collodi

<sup>14</sup>História – Ilhas Afortunadas/Abençoados – mitologia grega - Hesíodo

A seguir, apresentamos 04 quadros com o objetivo de organizar os dados para que os mesmos possam ficar mais claros, considerando os casos elencados para estudo, as escolas, os sujeitos envolvidos na pesquisa e os roteiros de viagem.

No quadro 04, temos os casos elencados para estudo.

#### **Quadro 04 – Casos elencados para estudo**

<b>Localização</b>	<b>Ilha das Abelhas Atarefas</b>	<b>Ilhas dos Abençoados</b>
Sede do município	02 escolas	01 escola
Distrito próximo a sede	-	01 escola
Distrito zona rural	-	01 escola

Neste quadro, podemos observar a distribuição das escolas elencadas na região, considerando suas localizações geográficas em relação à sede administrativa dos municípios.

Escolhemos os nomes fictícios para os municípios pesquisados do Dicionário de Lugares Imaginários de Manguel e Guadalupi (2013), pois os lugares por nós pesquisados são lugares reais, mas que o leitor deste trabalho terá de imaginá-los. Tudo que imaginamos ganha vida, uma vida mágica e extraordinária. As diferenças entre os lugares imaginários e os reais transcendem a presença das linhas escritas no papel, ganham forma, mesmo quando nunca materializados, ou mesmo aqueles existentes em outras épocas e que hoje já não existem mais.

Os autores deste dicionário anunciam de forma muito primorosa a existência de uma cartografia da imaginação, que dá conta de uma geografia imaginária, que é muito mais diversificada e ampla do que a do mundo real. Essa capacidade de traçar linhas imaginárias nos possibilita dar vida a seres desconhecidos e materializar conceitos, seres, lugares, dentre outros aspectos. A imaginação precede a existência de muitas coisas/lugares (Manguel e Guadalupi, 2013)

Segundo os autores

Quer nos desloquemos verdadeiramente ou em imaginação, quer partamos para o mundo com a mente e o coração de um peregrino ou confiemos na pretensão de a biblioteca (nas palavras de Borges) ser outro nome do

Universo, somos animais migratórios. Estamos condenados a deambular. Algo nos atrai para o outro lado do jardim, da rua, do rio, da montanha – como se o que temos aqui fosse apenas a causa (ou consequência) do que está além, e ainda mais além. Todos temos na testa o sinal com que Deus, no Livro do Gênesis, marcou Caim por ter assassinado Abel, uma marca que o condenou não tanto como pária, mas antes a tornar-se nômade, como o irmão. Abel era pastor, deslocava-se com os rebanhos de uma pastagem para outra, ao sabor das estações; Caim era agricultor e vivia no imobilismo, como o seu trigo e o seu centeio. Podemos perguntar se foi por esse motivo que Deus preferiu a oferenda de Abel, o errante – por ela ser fruto das suas viagens –, à do sedentário Caim, enraizado no solo. Talvez Deus não goste que ganhem raízes.

Tal como Caim, sentimo-nos obrigados a partir à aventura, a encarar cada paragem não como um objectivo em si, mas como um novo ponto de partida, como um posto de observação onde nos podemos preparar para ir conhecer o novo espaço que fica quase ao nosso alcance, próximo do horizonte, no futuro, perguntando-nos o que poderá acontecer se atravessarmos a linha que separa o mar do céu, nesse lugar aparentemente inconcebível onde cada um de nós dará por si modificado e verificará que a paisagem também mudou. (MANGUEL & GUADALUPI, 2013, p. 15)

Percebemos aqui, o convite que os autores nos fazem para seguir na aventura de transcender linhas pré-determinadas, de deixar nossas raízes e conhecer o desconhecido. Considerando mudanças, zonas de instabilidade e desafios.

Além dos pseudônimos tradicionalmente dados aos sujeitos da pesquisa que citamos anteriormente, optamos por dar nomes fictícios aos municípios e as escolas pesquisadas. Assim, organizamos os dados da seguinte forma, considerando o nome imaginário do município, o nome imaginário das escolas e as pessoas envolvidas em cada cenário.

Nomeamos os municípios de Ilha das Abelhas Atarefadas e Ilha dos Abençoados com o intuito de traduzir que o primeiro se destaca por seu trabalho estrutural e de seus profissionais e o segundo pela qualidade dos seus profissionais, apesar das dificuldades estruturais. Lembrando que não houve categorização de melhor ou pior município, mas que destacamos essas qualidades para buscar uma inspiração para nomeá-los.

A seguir temos dois quadros explicativos que organizam e detalham os dados dos municípios elencados.

**Quadro 05 – Organização dos dados da Ilha das Abelhas Atarefadas**

<b>Ilha das Abelhas Atarefadas</b>	<b>Alunos surdos</b>	<b>Alunos deficientes auditivos</b>	<b>Alunos surdocegos</b>	<b>Professor do AEE</b>	<b>Intérprete de Libras</b>	<b>Instrutor/ Professor de Libras</b>
Escola Mestre Cereja	01	01	-	01		0
Escola mestre Gepeto	01	01	-		01	0

**Quadro 06 – Organização dos dados das Ilhas dos Abençoados**

<b>Ilha dos Abençoados</b>	<b>Alunos surdos</b>	<b>Alunos deficientes auditivos</b>	<b>Alunos surdocegos</b>	<b>Professor do AEE</b>	<b>Intérprete de Libras</b>	<b>Instrutor/ Professor de Libras</b>
Escola Sete Cidades	01	-	-	01	01	01
Escola Antília	01	-	-	01	01	01
Escola Ilha do Brasil	01	-	-	01	01	01

Nos quadros 05 e 06 temos os dados da Ilha das Abelhas Atarefadas e da Ilha dos Abençoados, neles organizamos as escolas pesquisadas e o público nelas encontrado, que envolvem tanto alunos quanto profissionais.

Ao chegar as escolas apresentamos a proposta de pesquisa a ser realizada, naquele momento, aos gestores responsáveis pelas unidades de ensino. E solicitamos que os mesmos marcassem uma data com pedagogos e professores para que a pesquisa também pudesse ser apresentada a eles, para que os mesmos concordassem em participar e tivessem clareza sobre todo o processo.

No movimento de pesquisa dialogamos com os docentes e intérpretes envolvidos na educação dos surdos e deficientes auditivos, para conhecer suas concepções e práticas. Esse diálogo foi feito por meio de entrevista, da escuta das falas desses sujeitos no cotidiano escolar com algumas perguntas pontuais disparadoras,

observação das atividades de rotina, dos atendimentos e de momentos festivos ou de culminância de projetos pedagógicos das escolas pesquisadas.

Destacamos que nossa observação teve a natureza participante, pois não fizemos meras observações, mas participamos dos movimentos da escola em diversos momentos. A observação participante parte do pressuposto de uma experiência a priori do pesquisador para se envolver com o público pesquisado. Na pesquisa participante temos que elencar nossos objetivos, buscar os dados e a partir desse movimento explicar a realidade.

A observação participante tem seus fundamentos na antropologia, combina entrevistas, observação e participação direta, análise de documentos, vivências com o cotidiano, ou seja, é uma pesquisa que necessita de grande envolvimento do pesquisador. A participação se dá por meio de todas essas atividades, que posteriormente serão seguidas de uma análise do conteúdo levantado durante a pesquisa. (André; Lüdke, 1986)

A análise de conteúdo serve para elencarmos quais saltos foram propiciados pela reflexão sobre os dados e a que resultados podemos concluir que chegamos.

Tomando como base esses procedimentos, realizamos nossa observação participante considerando os objetivos já apresentados no início deste trabalho, buscando encontrar os dados que pudessem dar conta dos fenômenos locais e responder nosso objetivo central de estudo.

Para realizar essa observação, nos lançamos a campo, em diversas idas e vindas às escolas elencadas como casos de estudo. As distâncias percorridas semanalmente totalizavam 148,8 km aproximadamente. O roteiro de viagens às escolas foi organizado da seguinte forma.

## Quadro 07 – Roteiro de Viagens

Escolas	Dia da semana em que a visita era realizada
Escola Mestre Cereja (Ilha das Abelhas Atarefadas)	Segunda-feira 08:00h às 16:00h
Escola Antília (Ilha dos Abençoados)	Terça-feira 08:00h às 12:30h
Escola Ilha do Brasil (Ilha dos Abençoados)	Quarta-feira 07:00h às 16:00h
Escola Sete Cidades (Ilha dos Abençoados)	Quinta-feira 08:00h às 12:00h
Escola Mestre Gepeto (Ilha das Abelhas Atarefadas)	Quinta-feira 13:00h às 17:00h

As idas a essas escolas realizaram-se no período de 01 ano e meio, entre agosto de 2015 e abril de 2017. Desses encontros foi possível: registrar os trabalhos desenvolvidos com os estudantes e os movimentos que ocorrem nas escolas em virtude da presença deles. Apesar de ter organizado as idas conforme o Quadro – 07, muitas vezes houve mudança nos dias da visita, devido a programações especiais ou aulas diferenciadas.

Além do espaço das Superintendências de Ensino, das Secretarias Municipais e das Escolas, existem outros espaços que também percorreremos – empresas e alguns estabelecimentos do comércio local. Pois foram espaços potentes para encontrarmos os sujeitos surdos usuários de Libras e que não estão na escola.

Nesse movimento, conhecemos surdos trabalhadores de duas redes de supermercados da região, um surdo trabalhador de uma marmoraria, surdos que frequentam igrejas locais e um surdo adolescente que pratica esportes, que já concluiu o ensino médio, porém, não deu segmento a outras modalidades de estudo. Foi muito importante conhecer esses sujeitos, pois por meio desse encontro, foi possível observar a necessidade de políticas de formação para o mundo do trabalho para o público alvo de nossa pesquisa em nossa região.

É importante destacar esses encontros porque eles foram surgindo ao longo da pesquisa e também porque eles explicam alguns fenômenos que veremos mais adiante.

Para registrar todos os dados recolhidos foram utilizados: software SPSS, caderno de registros, câmera fotográfica, câmera filmadora e copiadora. O software SPSS, como dito anteriormente foi utilizado para extrair e organizar os dados e microdados das plataformas do IBGE e do INEP.

O diário de campo foi utilizado para anotar as diversas impressões e acontecimentos visualizados em nosso campo de pesquisa de modo que este serviu como base para análise dos dados censitários, dos documentos e da realidade concreta das escolas.

A câmera fotográfica e filmadora foram utilizadas para registrar imagens e possíveis entrevistas que foram feitas com técnicos das superintendências de ensino e das secretarias municipais de educação, bem como com professores, intérpretes de Libras, alunos e outras pessoas envolvidas na educação de nosso grupo de estudo e também com pessoas de outros espaços. Algumas pessoas não autorizaram a gravação, nestes casos, utilizamos as notas realizadas durante as entrevistas.

## **2.2 - Sobre a tradução**

Cabe ressaltar nesta parte da pesquisa que trabalharemos com duas perspectivas de tradução. Aqui nos dedicaremos a tratar da tradução como ferramenta metodológica para trabalhar com as entrevistas realizadas com professores surdos e as falas dos alunos captadas durante a observação participante e registrada por meio do caderno de registros.

O primeiro conceito tradução já anunciado, trata-se de uma categoria de análise criada por Sousa Santos (2011). Nele está centrado a ideia de resgate de conhecimentos ausentes para que os mesmos tornem-se emergentes por meio do trabalho de tradução, que seria um processo ecológico, no qual no tradutor cosmopolita aproxima-se do seu objeto/sujeitos de estudo de forma solidária, não negligenciado os conhecimentos por eles produzidos.

Contudo, neste trabalho também realizamos outro tipo de tradução, ou seja, a tradução entre línguas, pois muitos dos nossos sujeitos são falantes da Libras e para

que suas falas pudessem ser registradas na Língua Portuguesa escrita, primeiramente elas precisaram passar por um processo tradutório.

O trabalho de tradução entre línguas é um trabalho de suma importância, pois o tradutor tem ampla responsabilidade pela tradução realizada. Sobre isso, Bregonci (2012) traz as falas de Ricouer (2011) que explanam sobre a magnitude deste trabalho.

Ricouer (2011) aponta sobre a importância do trabalho do tradutor e as recompensas que ele encontra no ato da tradução, isso devido ao estatuto incontornável da dialogicidade presente no ato de traduzir. O autor ainda contribui destacando que para realizar este trabalho é necessário uma compreensão cultural sobre o que está sendo dito, para assim, realizar a tradução. Entendemos aqui que para traduzir as narrativas dos sujeitos surdos não foi necessário apenas saber a língua em que os depoimentos foram gravadas, mas também estar a par da situação social dos indivíduos. Assim, ao ver cada depoimento e compreender cada fala, de posse do computador foi possível registrar as histórias de cada surdo. (p.46)

Como é possível observar, assim como o trabalho do tradutor cosmopolita, o trabalho do tradutor entre línguas requer cuidado e conhecimento cultural sobre os sujeitos falantes da língua que ele está traduzindo. Segundo Ricouer (2011), a relação existente entre as línguas é uma possibilidade de diálogo cultural. (p.09).

Elaborar uma tradução é algo como uma prova na qual temos que mostrar o quanto nós estrangeiros estamos imersos na cultura do outro e por isso, temos condições de traduzir, tudo isso nos leva ao coração da língua (Ricouer, 2011), algo que transcende as palavras e nos leva ao encontro da vida.

Traduzir é muito mais do que encontrar palavras equivalentes, é fazer vir à tona os sentidos, é muitas vezes perceber as respostas que nos são dadas por meio das falas, que muitas vezes, não se apresentam como respostas de modo direto, mas o falar e a troca de experiência nos chegam como fruto do desejo daquele que nos comunica. Por isso, Ricouer sinaliza a tradução como uma prova, como algo que temos que passar.

Para esclarecer essa prova, eu sugiro comprar a “tarefa do tradutor”, de que fala Walter Benjamin, como o duplo sentido que Freud dá a palavra “trabalho” quando ele fala em um ensaio do “trabalho da lembrança”, e em um outro do “trabalho do luto”, Na tradução também se procede a uma certa salvação e a um certo consentimento de perda. (RICOUER, 2011, p.22)

Traduzir entre línguas é fazer esse movimento, de lembrar a cultura na qual as palavras estão assentadas e viver o luto da escolha de uma e não a outra. Ricouer aponta a tradução como um ato infeliz, não por sua essência, mas por obrigatoriamente ter de escolher, e muitas escolhas podem ser ruins e delas nascerem traduções.

Quando realizamos as traduções das falas dos sujeitos usuários da Libras, tivemos como inspiração as ideias de Paul Ricouer, ou seja, vivemos o trabalho da tradução da Libras para a Língua Portuguesa escrita de forma intensa, considerando as diferentes modalidades das duas línguas, a história dos falantes e também a nossa história de envolvimento com a língua.

Libras e Língua Portuguesa possuem modalidades distintas, enquanto uma é visual/gestual a outra é oral/auditiva. É muito importante considerar esse aspecto em especial, pois diferentes contextos e formas de expressão podem dar sentidos diferentes a uma fala/frase.

Em relação à história dos falantes da Libras que encontramos em nossa pesquisa, é importante salientar que todos estiveram primeiramente em contato com a Língua Portuguesa, mesmo os alunos que ainda são crianças. Primeiro eles passaram por reabilitação da fala/ouvido, só na escola tiveram contato com a Libras. Da mesma forma os profissionais surdos, primeiro eles aprenderam a Língua Portuguesa e o aprendizado da Libras é recente em suas vidas. Isso explica, às vezes, o emprego equivocado de um dado sinal, ou mesmo o não domínio da Libras.

Considerando essas questões e associando-as a nossa experiência com o ensino e uso da Libras, foi possível construir traduções que se aproximaram das falas dos sujeitos e, sobretudo, houve um cuidado para que a essência de cada palavra pudesse ser preservada.

## Capítulo 3 – Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na literatura e nos documentos oficiais.

*Mapas contam histórias do mundo. Mais precisamente, eles descrevem e representam o espaço que nos rodeia (Jorge Luís Borges)*

Ementa – este capítulo apresenta uma cartografia sobre a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na literatura, nos documentos em escala pequena e nos documentos em escala grande, objetivando discutir o cenário local e global sobre a educação do público alvo dessa pesquisa.

---

Antes de trabalhar algumas ideias que consideramos importantes para discutir as questões presentes neste estudo, temos aqui um panorama dos trabalhos desenvolvidos que procuraram registrar em suas linhas notas, fazeres, saberes e encontros sobre a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos no Brasil e no estado do Espírito Santo.

O conhecimento do estado da arte de um determinado tema de pesquisa é fundamental para que a mesma tenha uma contribuição significativa para o campo. Aqui desenvolvemos uma pesquisa que buscou conhecer as produções existentes, objetivando realizar uma cartografia sobre a educação dos surdos deficientes auditivos e surdos cegos na literatura e nos documentos oficiais.

No primeiro momento abordaremos trabalhos e pesquisas que envolvem a temática dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos em âmbito nacional. Num segundo momento, as pesquisas realizadas sobre a temática em nosso estado. Posteriormente, traremos o que os documentos oficiais, em pequena e em grande escala tem versado sobre a educação do público alvo desta pesquisa.

### 3.1 - O cenário nacional

No cenário nacional, encontramos por meio de buscas no banco de teses da Capes e do Google Scholar, 25 trabalhos que desenvolvem a temática sobre os surdos, 04

sobre os deficientes auditivos e 03 sobre os surdocegos que estão relacionados com nosso estudo. Para chegar a esse número utilizamos as seguintes expressões: cartografia da surdez, cartografia da deficiência auditiva e cartografia da surdocegueira, educação de surdos, educação de deficientes auditivos e educação de surdocegos.

Utilizando essas palavras/expressões encontramos diversos trabalhos, contudo, foi feita uma seleção do que estava afinado com nossa pesquisa. É importante relatar que durante a busca encontramos muitos trabalhos da área da saúde, principalmente da fonoaudiologia, no entanto estes não foram considerados, pois não estavam relacionados com nossa temática.

Cabe ressaltar que os trabalhos que foram selecionados são pesquisas que tem sido feitas sobre os surdos, deficientes auditivos e surdocegos, mas que muitas delas trabalham com referenciais teóricos e metodologias diferentes da nossa, mas representam a produção que tem sido feita para pensar a educação desses grupos.

Outro ponto de destaque é que para este trabalho selecionamos as pesquisas que dialogavam com o problema e a metodologia por nós propostos e que a opção de construir uma análise mais ampla a partir das produções realizadas no estado do Espírito Santo objetivou evidenciar o cenário de um ente da federação não-hegemônico, assim como a região do Caparaó Capixaba.

### **3.1.1 - Cartografando a educação os surdocegos na literatura nacional**

Os trabalhos selecionados sobre os surdocegos envolvem as temáticas educação e psicologia.

Aráos e Costa (2008) em seu artigo “Aspectos biopsicossociais na surdocegueira” abordam questões concernentes sobre como atender as pessoas com surdocegueira e suas famílias, no que compete às questões de adaptação a surdocegueira e os impactos produzido pela mesma na família, principalmente nos aspectos sócio-afetivos, pois estes implicam diretamente nas relações afetivas e desenvolvimento social da criança.

Este trabalho é uma importante contribuição, pois o nascimento de uma criança surdocega em uma família traz mudanças e muitas delas envolvem espaços que transcendem a casa, como a unidade de educação infantil e a escola. Assim, considerar esses impactos e trabalhá-los da melhor forma possível, tende a contribuir principalmente com o desenvolvimento da criança surdocega.

Fabri, Leme e Godoy (2009) desenvolvem uma discussão que está mais conectada com o nosso problema de estudo, pois as autoras trabalham o tema sobre os surdocegos no espaço da escola, em seu artigo “A importância do guia intérprete para o aluno surdocego no processo de inclusão na escola de ensino regular”, discutem a inclusão deste aluno e de como a língua de sinais pode contribuir com o seu avanço, pois através do profissional guia-intérprete e da língua de sinais elas constatarem que é possível desenvolver atividades diferenciadas e adaptadas para estes alunos, por meio do uso a Libras tátil e de atividades em Braille, considerando um estudo de caso de uma aluna surdocega que conseguiu desenvolver-se mediante os apoios citados.

Marra e Piau (2009) em “Educação para pessoas surdocegas e as produções científicas como apoio teórico-prático” discutem sobre quais apoios os professores encontram através das produções científicas para suas práticas cotidianas. Foi um trabalho fruto de uma experiência internacional na qual os autores conheceram uma instituição especializada no atendimento a pessoa surdocega (crianças e adultos) onde são feitas diversas atividades educacionais, psicológicas, médicas, terapias, atividades da vida diária, dentre outras. Lá, os autores puderam dialogar com os profissionais especializados e conhecer possíveis apoios para professores trabalharem com alunos surdocegos na perspectiva da inclusão.

Esses trabalhos trazem importantes contribuições para nossa pesquisa, uma vez que eles falam do espaço da escola, propriamente dito, além disso, trazem a questão da inclusão desse grupo como objetivo final das práticas realizadas por meio de apoios especializados.

É importante salientar que pesquisas que envolvem a temática da educação do surdocego são trabalhos escassos em comparação com os outros dois públicos alvo

dessa pesquisa – surdos e deficientes auditivos, logo encontrar esses artigos foi algo substancial para nossa cartografia, uma vez que por meio da experiência relatada nesses trabalhos é possível considerar alguns caminhos possíveis na construção da educação dos surdocegos.

### **3.1.2 - Cartografando a educação dos deficientes auditivos na literatura nacional**

Os trabalhos encontrados e selecionados sobre deficiência auditiva falam do espaço da escola e da clínica no processo do desenvolvimento cognitivo deste público.

Bueno (1993) contribui com nossa pesquisa com as informações de seu artigo “A educação do deficiente auditivo no Brasil” quando ele faz uma retomada de alguns aspectos históricos da educação ofertada para este público. Por se tratar de um artigo da década de 1990, o autor salienta muitas questões referentes ao atendimento realizado na escola especial de reabilitação da fala.

Outros aspectos evidenciados no trabalho de Bueno estão centrados nas tecnologias computacionais para comunicação de pessoas com deficiência de fala. Como os deficientes auditivos não desenvolvem a fala como os ouvintes, esses recursos são citados pelo autor como alternativas de trabalhos a serem realizados.

Percebemos aqui que este é um artigo que trata a pessoa com deficiência auditiva de outra forma, diferente dos textos contemporâneos que centram na questão da pessoa surda e no uso da Libras.

É importante destacar isso, pois em muitas pesquisas não fica nítida essa diferença balizada pela Lei de Libras 10.436 de 2002, que reconhece e garante o uso da Libras por seus usuários, mas que mantém as políticas de saúde para os que não a utilizam.

Rios e Novaes (2009) em “O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores” tratam dos processos de inclusão no cotidiano da escola regular a partir da vivência de professores. Nesta

pesquisa, foram feitas entrevistas com docentes que receberam alunos deficientes auditivos em suas salas de aula e como estes passaram a organizar seu trabalho a partir da chegada desses alunos.

As autoras constatarem que os professores pouco sabem ou fazem para incluir estes alunos e que na maioria dos casos, os professores acreditam que são os alunos que precisam se adaptar ao meio isolando assim as estratégias de inclusão, em vez de trazê-las para o coletivo da sala de aula.

Diferente deste cenário, Pinotti e Boscolo (2008) relatam um trabalho que foi realizado com deficientes auditivos intitulado “A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo”. Neste artigo as autoras apresentam uma intervenção feita com pacientes de uma clínica de reabilitação de fala que estavam em idade escolar para que os mesmos pudessem desenvolver a leitura e compreensão de textos. Para tanto, este trabalho, foi realizado em três etapas: leitura de um texto, questionário sobre o texto e dramatização do texto e nova resolução do questionário.

Com essa estratégia, foi verificado que os participantes conseguiram compreender 100% o texto, o que nos dá uma ideia de que são necessárias pensar práticas diferenciadas já no planejamento da atividade. Assim, se compararmos os estudos de Rios e Novaes (2009) e Pinotti e Boscolo (2008) compreendemos que o processo de inclusão do deficiente auditivo não passa simplesmente pela integração, mas que são necessários recursos adaptados para esses sujeitos.

Esses recursos vão além das atividades adaptadas, estão presentes também nas tecnologias assistivas. Capovilla (1993) nos chama atenção em seu artigo para os sistemas informatizados uso de fotografias e filmes. O autor nos provoca a pensar que existem múltiplas possibilidades dos deficientes auditivos desenvolverem sua comunicação.

Deste modo, fica claro que os deficientes auditivos também necessitam de apoio pedagógico e não só da Língua Portuguesa pronunciada.

### **3.1.3 – Cartografando a educação dos surdos na literatura nacional**

Os trabalhos que tratam da surdez como objeto de estudo são mais numerosos. Acreditamos que isso se deve ao fato das mudanças recentes na organização curricular e escolar acarretadas pela legislação.

Iniciamos nossa análise com o trabalho de Araújo e Freitas (2011) “A cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilíngue visando à inclusão de alunos surdos”, no qual as autoras se propuseram a realizar uma pesquisa a partir de uma atividade de geografia centrada nas características linguísticas e didáticas referentes a esse grupo. Para realizar tal atividade, as autoras consideraram o espaço da escola como ponto de partida para a realização de uma atividade sobre cartografia, para desenvolver a temática sobre os problemas do ambiente e do espaço vivido no meio urbano.

A ideia de trabalhar na dimensão do cotidiano, escolhida pelas autoras, contribui para que o aluno faça as conexões entre os conhecimentos trabalhados em sala e a sua realidade. A experiência desse trabalho contribui com algumas análises que fizemos a partir do que encontramos em nosso campo de pesquisa em relação as práticas docentes.

Outro estudo, também da área de geografia, que contribui com o pensar sobre o vivido é o artigo “Ensinando geografia para alunos surdos e ouvintes: algumas adaptações na prática pedagógica” de Fonseca e Torres (2013). Nesta pesquisa os autores fazem uma reflexão sobre o processo de inclusão dos surdos brasileiros nas escolas comuns, levando em conta sua diferença linguística.

Neste estudo os autores avaliam o aprendizado de vários conteúdos de geografia com alunos surdos e ouvintes para compreender seus processos de aprendizagem e seu aproveitamento dos conteúdos trabalhados. Como a ideia central deste artigo é pensar sobre a situação dos surdos dentro do modelo da escola inclusiva, ele nos auxilia a pensar o dia a dia deste surdo dentro dessa escola.

Apesar do objetivo desses dois artigos serem discutir as aulas de geografia para alunos surdos, isso não impede que esse foco se amplie, pois em nossa pesquisa observamos várias situações do cotidiano escolar.

Fülber e Thoma (2012a) no artigo “Cartografia de uma infância: registros fotográficos que articulam família e escola no processo educacional de uma criança surda” fazem um estudo que toma como metodologia a cartografia. Através de análises feitas a partir de fotografia produzidas por uma criança surda, as autoras buscam compreender como se dá, na visão dela, a articulação entre a família e as escolas frequentadas por ela (regular e bilíngue).

Segundo as autoras, as impressões transmitidas pela criança pelas fotografias, sinalizam que ambas as escolas são significativas para ela e que a família é fundamental na mobilização do desejo dela em frequentar ambas.

Trabalhos como o de Fülber e Thoma nos provoca a pensar sobre essa criança que frequenta duas escolas, ou seja, uma rotina diferente de outras crianças que estão matriculadas no ensino comum apenas com uma jornada de estudos. Uma criança que se divide entre dois espaços e duas línguas.

Fülber (2012) aprofunda sua pesquisa por meio de sua dissertação de mestrado “Cartografando com uma criança surda sua infância e suas experiências educacionais”. Neste texto sua pesquisa aparece de forma mais detalhada, através da cartografia, a autora vai fazendo com que sua pesquisa tome forma em um processo.

Ao se debruçar sobre a infância de uma criança surda, a autora vai colhendo pistas sobre como essa criança compreende os espaços nos quais articula diversos conhecimentos – família, escola comum e escola bilíngue. Deste modo, Fülber considera que a criança surda vai moldando as coisas para o que é melhor para ela enquanto surda, pois em ambas as realidades ela vive o que lhe é necessário: os cuidados na educação infantil e o encontro com seus pares surdos na escola bilíngue.

A autora considera que o melhor espaço de aprendizado para a criança surda é no espaço da escola bilíngue junto a seus pares surdos, pois a interação entre ambos auxilia o desenvolvimento da criança e potencializa a vivência da identidade surda.

Este recorte do cenário nacional aqui apresentado nos dá conta de algumas coisas importantes. Em primeiro lugar, destacamos que as pesquisas sobre a educação dos surdocegos ainda são em menor número e isso significa que ainda temos muito a pesquisar e conseqüentemente aprender sobre os processos inclusivos desse público em específico, pois os apoios pedagógicos e a presença do guia-intérprete ainda são pouco conhecidos, tanto na literatura, como nas escolas, logo, precisam ser difundidas para possibilitar o trabalho colaborativo na sala de aula comum e os atendimentos especializados previstos nos documentos.

Em segundo lugar, alguns trabalhos que foram encontrados, tratavam inicialmente em seus títulos sobre deficiência auditiva, mas no corpo de seu texto apareciam questões sobre o uso da Libras e de seus recursos associados, no entanto, é importante salientar que quando falamos de deficiente auditivo, estamos nomeando o sujeito que possui perda auditiva em diferentes graus e tem a Língua Portuguesa como língua materna<sup>15</sup>. É muito importante considerar isso, pois esse estudante demandará apoios pedagógicos e clínicos diferentes dos estudantes que tem a Libras como língua materna.

Essa consideração não exclui os deficientes auditivos que são bilíngues e usuários da Língua Portuguesa e da Libras, mas objetiva demarcar que os que são usuários apenas da Língua Portuguesa tem direitos previstos dentro da Lei de Libras nº10436/02 e do Decreto nº 5626/05 a atendimentos específicos e voltados para suas necessidades.

Por último, é visível o crescimento de pesquisas que envolvem os surdos. Ao buscar trabalhos que considerassem este público, encontramos diversos trabalhos e com diferentes enfoques. Acreditamos que isso se dá por conta das legislações dos últimos anos e conseqüentemente de políticas para suas implementações.

---

<sup>15</sup>considerando o Decreto 5626/05

### **3. 2 - A produção no Espírito Santo**

O cenário em nosso estado no que se refere a nossa temática, nos concentra principalmente nos trabalhos apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A ideia de tomar como ponto de partida esse programa é a natureza deste estudo – uma cartografia, ou seja, compreender como está o cenário de pesquisas sobre os surdos, deficientes auditivos e surdocegos no Espírito Santo.

Dentro dos trabalhos apresentados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, podemos destacar os trabalhos defendidos no período de 2006 a 2016. Foram encontrados 20 trabalhos que evidenciam a questão da surdez especificamente, neste recorte, não temos trabalhos que tratem da deficiência auditiva de modo direto, ela perpassa pelo conteúdo de alguns desses 20 já citados e não há nenhum que verse sobre a questão da educação dos surdocegos.

Assim, antes de trazer as contribuições desses trabalhos, gostaria de destacar que eles foram lidos aleatoriamente, ou seja, não foi respeitada ordem cronológica ou categórica– dissertação ou tese – porque isso não influenciou na hora de compor o cenário estadual de pesquisas no campo da educação. \_Consideramos sim leituras que se complementam e que conversam entre si.

A ideia de trazer esses 20 trabalhos, entre dissertações e teses, é de mostrar como a temática tem sido pesquisada em nosso estado, pesquisa essa que tem se dado em diversos campos da educação.

Ao pesquisarmos esses trabalhos pretendemos apresentar o que foi produzido em nosso estado e como essas pesquisas contribuem para a continuidade da exploração deste campo através de novas pesquisas e novas abordagens. Assim, cartografamos essas produções objetivando encontrar debates possíveis com a nossa temática.

Iniciamos nossa cartografia literária com a dissertação de mestrado “A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio” de autoria de Ademar Muller que traz importantes reflexões sobre a presença do aluno surdo no ensino médio e seu processo de inclusão nesta etapa de ensino.

Em sua pesquisa, Muller (2013) inicialmente aborda sua experiência em ser surdo e como isso interfere no cotidiano escolar. A condição de ser surdo traz importantes pistas para a problematização que ele faz ao longo de sua dissertação, pois a partir de sua vivência são trazidas várias circunstâncias que nos dão conta de porque os surdos desistem, porque eles têm tantas dificuldades com o português escrito, dificuldades de interação na escola.

As narrativas dos nove estudantes surdos trazidas em seu trabalho contribuem para pensarmos o processo de inclusão do surdo na escola como um todo. O que corrobora com nossa pesquisa quando pensarmos esse surdo aqui em nossa região que está matriculado no ensino médio. As preocupações trazidas por ele em sua dissertação, como a relação dos surdos com seus projetos de vida e sua relação com o mundo do trabalho, também nos dão conta de uma reflexão que necessita ser feita.

Muller (2013) traz a ideia da importância da figura do professor surdo. Fala com muita propriedade sobre como ele cursou Pedagogia e tornou-se professor. Essa reflexão trazida por ele nos auxilia a pensar a figura do professor e instrutor surdo de Libras que estão presentes nas escolas de nossa região, ou seja, a importância que esse professor/ instrutor surdo tem para a criança surda como referência. Além disso, o que ele traz em sua dissertação nos auxilia a pensar sobre a formação desse professor/instrutor surdo, uma vez que sua trajetória nos dá pistas de uma formação possível deste profissional.

Outras questões trazidas pelo autor são as implicações da inclusão desses alunos no ensino médio, pois em sua pesquisa, ele pode concluir que o aluno surdo não tem sua experiência valorizada, o que dificulta a construção de uma base necessária para a consolidação de seus projetos de vida.

Dentre as leituras escolhidas por Muller para compor sua revisão de literatura, podemos destacar a pesquisa de Costa (2007) que também foi arrolada como uma pesquisa importante para a composição da revisão de literatura deste trabalho, pois assim como Muller reconhecemos que a dissertação de Costa (2007) traz importantes apontamentos para compor a história contada pelos surdos sobre sua educação e cultura em nosso estado.

O trabalho de Costa (2007) intitulado “Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: o discurso desconstruído quando a resistência conta a história” traz a partir da perspectiva de história narrada à composição do que foi a experiência de muitos surdos capixabas e sua relação com a escola, a língua portuguesa e a língua de sinais.

Essa pesquisa foi capaz de apresentar como a língua de sinais foi importante nos processos afetivos de aprendizagem dos sujeitos surdos e seu reconhecimento como tal, sinalizando a todo o momento, como é importante para os surdos o reconhecimento de sua língua e do encontro com os seus iguais.

A pesquisa de Costa (2007) foi um marco na pesquisa em educação de surdos no Espírito Santo, pois ela faz uma abordagem teórica a partir dos Estudos Surdos em Educação que é um campo de conhecimento composto por diferentes trabalhos de diversas perspectivas teóricas que abordam a educação de surdos e que buscam compreender o sujeito surdo a partir de sua diferença linguística e não de sua deficiência sensorial. Dentre as abordagens trazidas por esse modo de pensar o sujeito surdo estão o foco na língua de sinais, a identidade e a cultura surda e as políticas linguísticas para os surdos.

Acreditamos que Muller (2013) usa a pesquisa de Costa (2007) como referência por seu pioneirismo e por se tratar de uma pesquisa que problematiza a surdez a partir das teorias da diferença, enquanto abordagem teórica e também porque o que Costa traz tem muito a ver com a história de Muller, a história dos surdos e suas resistências.

Sobre os Estudos Surdos em Educação, tanto o trabalho de Muller (2013) quanto o de Costa (2007) trazem importantes contribuições ao utilizar esse campo como referência em suas discussões. Usando como referência essa abordagem. Assim, Costa e Muller fazem um passeio pela cultura surda, demonstrando como a mesma é importante para a construção da identidade surda, a partir da língua de sinais e do universo visual dos surdos.

A presença dessa discussão sobre os Estudos Surdos em Educação é visível nos trabalhos que foram selecionados para compor essa revisão, o que nos mostra que muitos pesquisadores têm tentado encontrar outros aportes teóricos<sup>16</sup> para a discussão da questão da surdez bem distintos do que tem sido utilizado como base para tratar sobre as discussões da Educação Especial.

Entendemos que os Estudos Surdos em Educação<sup>17</sup> nascem a partir de um encontro de diversas discussões que compõem a história dos estudos sobre a língua de sinais e os processos de aprendizagem e escolarização dos surdos, numa tentativa de tentar responder melhor as questões específicas deste grupo. A história do processo de construção desse campo está diluída nas diversas dissertações e teses que nos propomos a revisar enquanto leituras pertinentes e à medida que forem surgindo essas questões elas serão discutidas.

Assim, nos chama atenção o trabalho de Vieira-Machado (2012) “(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo” quando a autora se dispõe a pesquisar sobre as possibilidades de formação para professores de surdos. Em seu texto de inspiração foucaultiana a autora traz inicialmente uma discussão sobre a questão atual das políticas de inclusão e de que forma isso tem impactado os surdos.

---

<sup>16</sup> Muitos estudos que tem tratado da temática da Educação Especial tem utilizado bases teóricas fundamentadas na teoria da inclusão de todo o público alvo da educação especial. Entretanto, os trabalhos que tem sido desenvolvidos, em sua maioria, na área da surdez, tem discutido a partir dos Estudos Surdos em Educação, que faz uma leitura do sujeito surdo pelo viés da cultura e não da deficiência.

<sup>17</sup> Para os estudos surdos em educação [...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso da deficiência. (SKLIAR, 2005, p.11) e por isso ela deve ser discutida a partir de outra visão, que não a clínica.

Para trabalhar essa relação há uma discussão sobre a questão da identidade surda e as diferentes formas de resistência que os surdos têm encampado nos últimos anos ao modelo de escola inclusiva, para tanto a autora utiliza de uma discussão sobre o viés socioantropológico da surdez, o que se distingue dos textos que o Ministério da Educação tem publicado sobre a temática, uma vez que estes estão baseados em determinar a surdez enquanto uma deficiência sensorial e não como uma condição que produz uma diferença cultural.

Nesse sentido a autora procura tentar entender como que esses conceitos atravessam os processos de formação de professores, trazendo à tona as tensões entre a visão socioantropológica da surdez, que os Estudos Surdos em Educação evidenciam e o discurso da inclusão sustentado pela política atual. Nesse cenário ela vai mostrando como os professores foram construindo seus percursos de formação, o aprendizado da língua de sinais e seus conflitos.

Sobre os conflitos Vieira-Machado (2012) nos diz que muitos deles compuseram a formação dos professores com quem ela trabalhou em sua pesquisa e consigo mesma, pois muitas verdades foram sendo problematizadas e já não havia mais tanta certeza sobre qual era a formação necessária para ser professor de surdos.

Ao questionar suas verdades a autora faz um movimento muito interessante, pois reconhece que podem existir múltiplas possibilidades de formação para este professor. Isso acaba ficando evidente ao longo de sua pesquisa quando as narrativas dos docentes sobre suas formações vão sendo apresentadas.

A pesquisa de Vieira-Machado (2012) salienta um importante movimento em nosso estado que é o da formação desses professores, como seus saberes foram sendo construídos e reconstruídos a partir de uma mudança de paradigma em relação à surdez e ao movimento da inclusão em todo o país.

Isso que a autora traz aponta para o que vivemos hoje no Espírito Santo e especificamente na Região do Caparaó Capixaba, afinal ainda estamos nos perguntando que formação é esta, quais são os documentos exigidos em editais, o que este professor precisa saber, entre outras indagações.

Nesse movimento, os trabalhos de Caldas (2009), Bregonci (2012) e Xavier (2012) complementam nossa discussão, pois trazem à tona a inclusão de um aluno com surdez em um curso técnico – Caldas (2009) e Bregonci (2012) e sobre o papel do tradutor intérprete na escolarização de alunos surdos - Xavier (2012).

A análise desses três trabalhos foi feita de forma conjunta porque ambos trazem aspectos necessários, dentro do modelo da escola inclusiva, para que alunos com surdez possam estudar em salas comuns, que são adaptações para acesso aos conteúdos e informações e como isso se dá – por meio do intérprete de língua de sinais e de práticas pedagógicas diferenciadas.

Bregonci (2012) e Caldas (2009) trabalham em suas respectivas dissertações de mestrado o processo de inclusão de alunos surdos dentro do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.

Caldas (2009) em sua dissertação “O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em Informática do CEFET-ES – Serra/ ES: um estudo de caso” procura problematizar a questão da surdez enquanto uma diferença, evidenciando alguns debates sobre a identidade surda e a importância da língua de sinais. Através dessas análises o autor vai remontando a história da educação de surdos e as questões teóricas dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em Educação que ele lança mão em seu trabalho, tais como as identidades surdas, a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a cultura surda.

Além das questões teóricas trazidas pelo autor é importante ressaltar a descrição que ele faz do campo de pesquisa (um dos campi do Ifes) e a relação dos alunos ouvintes com o aluno surdo ali matriculado e com a intérprete de Libras da escola, pois nos auxilia a compreender o espaço onde a pesquisa se dá e as relações ali estabelecidas.

Essas minúcias trabalhadas por Caldas (2009) nos ajudam a pensar diferentes formas de descrever o campo e os sujeitos que fazem parte do fenômeno estudo,

numa tentativa de compreender que os surdos, deficientes auditivos e surdocegos que vamos encontrar ao longo da pesquisa, não estão isolados, fora de um contexto.

Fica claro no trabalho de Caldas (2009) que ele procura entender a inclusão do aluno surdo em sala levando em conta o que o aluno trouxe como informação, como também o que os colegas pensavam em relação a este aluno, como se sentiam em relação a Libras e a presença da intérprete em sala.

O trabalho de Caldas (2009) traz muitos elementos sobre a inclusão do aluno surdo no curso de informática, no entanto o Ifes recebeu outros alunos surdos dentro do Proeja, sobre esse processo, podemos ter acesso a essas informações por meio do trabalho de Bregonci (2012).

A dissertação de Bregonci (2012) “Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos” traz o percurso de 03 estudantes surdos que entraram no curso de Informática do Proeja no Ifes. A autora faz o percurso da trajetória desses alunos nas duas etapas do curso, pois no período em que estudaram no Ifes, o curso técnico não era integrado, mas subsequente, o que dividia o curso em módulos do Ensino Médio e Módulos da parte Técnica.

Durante o trabalho vários sujeitos que participaram da inclusão desses alunos no Ifes foram ouvidos: intérpretes, professores, pedagoga, coordenador de curso e um dos alunos surdos.

Ao longo da pesquisa são evidenciados vários conceitos que discutem a questão linguística do surdo e a importância da língua de sinais para os mesmos em seu desenvolvimento social e escolar. A partir dessas discussões são feitas as análises que os narradores vão fazendo ao longo da pesquisa.

Trabalhando a temática que envolve a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Tecnológica a autora vai evidenciando a importância de pensar esses espaços educativos como possibilidade para a formação de surdos trabalhadores que não puderam concluir seus estudos quando mais jovens.

A contribuição dessas pesquisas para o nosso trabalho estão centradas principalmente na possibilidade de discutir a inclusão dos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos a partir das falas daqueles que também participam do processo como um todo.

O trabalho de mestrado de Rocha (2012) “Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário do EJA: um estudo de caso” aborda a inclusão dos surdos no contexto da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória/ES. O autor realiza uma contextualização histórica da escola como espaço potente para a educação de surdos.

Para concretizar o seu estudo, o autor realizou uma etnografia, que se preocupou em olhar o cotidiano, as relações dos alunos com colegas e com profissionais, o uso da língua de sinais no contexto da escola a partir do olhar da sociologia das ausências e da sociologia das emergências de Boaventura de Sousa Santos.

Outro ponto que podemos destacar é que tanto Rocha (2012) quanto de Bregonci (2012) trazem o cenário da Educação de Jovens e Adultos como espaço formativo para os surdos. É muito importante destacar isso, pois a EJA com suas funções – reparadora, equalizadora e qualificadora, pode ser uma resposta à questão de surdos não escolarizados presentes em nossa sociedade atual.

Xavier (2012) em sua dissertação “O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo” versa sobre o trabalho do intérprete de Libras dentro da escola inclusiva enquanto um dos atores que promove a inclusão dos surdos neste espaço.

Além de trazer um resgate histórico que engloba a trajetória das políticas inclusivas e da história da educação de surdos, a autora localiza o momento histórico no qual as políticas inclusivas e as políticas de educação de surdos convergem e trazem em seu movimento a figura do Intérprete Educacional - IE para o espaço da escola.

Sua pesquisa se dá no município de Vitória/ES que foi um dos municípios pioneiros em adotar a política bilíngue na educação de surdos no estado do Espírito Santo. A

autora faz um levantamento documental sobre a implantação desta política e apresentou como cada um dos envolvidos – instrutores de Libras, intérpretes e professores bilíngues desenvolvem suas funções nas escolas polo na perspectiva dessa política.

Após esse levantamento, Xavier concentra suas análises na figura do intérprete Educacional, procurando compreender quais espaços esse profissional ocupava na escola que foi o lócus de sua pesquisa. Assim, a autora, consegue discutir sobre as possibilidades e impossibilidades do trabalho do intérprete, uma vez que este tem encontrado um ambiente pouco favorável para a realização do seu trabalho, isso porque a implantação da política bilíngue mexe com a estrutura da escola, o que muitas vezes causa um estranhamento nos demais profissionais. Ela considera que são necessários mais debates dentro da escola para que possa ficar mais claro os objetivos e as práticas previstas por esta política.

A análise apresentada pela autora auxilia nosso trabalho na medida em que encontramos esses profissionais em nossa região e também fizemos a discussão sobre seus papéis dentro das políticas locais, principalmente dentro da rede estadual de ensino, procurando compreender quais movimentos têm acontecido nas escolas do Caparaó capixaba para a inclusão não só dos surdos, como também dos deficientes auditivos e surdocegos.

Os trabalhos de Silva (2013), Côrtes (2012), Rabelo (2014) e Teixeira (2016) versam sobre a criança surda em diferentes contextos. Um ponto a se destacar é a natureza teórica destes estudos, que trabalham com a perspectiva histórico-cultural, que apesar de ter ampla tradição nas pesquisas em educação, representa uma parte dos aportes teóricos utilizados em nosso recorte de dissertações e teses do PPGE- Ufes, mas não sua maioria. A partir dessa consideração, podemos perceber uma vocação múltipla, com diferentes abordagens teóricas na pesquisa em educação de surdos neste programa.

A dissertação de mestrado de Silva (2013) “A educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola” foca nas questões que envolvem a questão do implante coclear no processo de aquisição de linguagem

de uma criança e seu processo de escolarização no ensino fundamental.

A pesquisadora procurou, por meio de um estudo etnográfico conhecer as múltiplas vivências dessa criança na escola, na família e nos espaços de reabilitação da fala e audição com os profissionais fonoaudiólogos envolvidos. Silva mostrou como a escola, a família e os demais profissionais envolvidos enxergavam essa criança, bem como a própria criança se enxergava através de todos esses processos clínicos que envolvem o implante, como também a realidade dessa criança estudar em uma escola que está inserida em uma política bilíngue na qual os demais surdos utilizam a língua de sinais como língua de instrução.

Para construir este cenário, Silva realiza uma breve contextualização da educação de surdos e seus processos históricos, além de uma revisão de literatura que busca evidenciar os Estudos Surdos em Educação como campo de produção e de análise. A autora situa seu estudo dentro da perspectiva histórico-cultural compreendendo que a aquisição de linguagem da criança surda se dá pela via da cultura.

Para explicitar isso, faz um resgate da visão de infância e como esta foi se modificando ao longo do tempo, de incapaz a criança foi ganhando espaço de protagonista em sua história e neste processo, através da linguagem, vai expressando sentimento e emoções. Segundo a autora, isso se dá pelas relações histórico-sociais e afetivas desenvolvidas pelas crianças ao longo dos anos. Com a criança surda isso não é diferente. No entanto, esse desenvolvimento se daria pela língua de sinais e não da língua oral devido sua condição. Quanto mais cedo à criança surda tem acesso à língua de sinais, mais cedo ela desenvolve a fluência na língua e realiza sua comunicação e entendimento de mundo através dela e de suas relações.

A pesquisa se deu em uma escola e seus diferentes espaços, tais como a sala de aula e o do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na escola a pesquisadora conseguiu a participação de diversos profissionais envolvidos na escolarização do aluno surdo implantado – professores regentes, equipe bilíngue, coordenação pedagógica.

Além da escola, Silva (2013) também realizou sua pesquisa com a família e com os profissionais fonoaudiólogos envolvidos com a criança que ela acompanhou. No espaço da família, a mãe foi entrevistada. Na ocasião, ela deixou claro que optou pelo implante para que o filho tivesse suas oportunidades ampliadas com a fala e o uso da Libras<sup>18</sup>. No espaço clínico, Silva entrevistou duas fonoaudiólogas que realizam o trabalho com Tiago<sup>19</sup>. Com elas, fez uma entrevista procurando compreender qual era o trabalho desenvolvido por elas e quais suas perspectivas em relação a Libras e a política bilíngue.

Após a construção desse cenário – escola, família e clínica, Silva (2013) pontuou algumas reflexões, das quais destaco: qual seria então o apoio pedagógico necessário à criança implantada?

Esta pergunta feita por Silva é muito importante, pois na visão da escola este aluno é surdo, mas fala e usa Libras, na visão da família ele é surdo e necessita da maior quantidade de estímulos – Libras, fala e audição, e na visão clínica, ele precisa desenvolver fala e audição, apesar da Libras ser considerada um “bom recurso”.

Assim, que recurso pedagógico é esse que as fonoaudiólogas tanto falam que ele precisa na escola, pois este deveria estimular fala e audição, mas a língua de instrução na escola para a maioria das crianças não é a Língua Portuguesa oral? Já não seria o recurso?

Na escola também são relatadas muitas dificuldades, chamam nossa atenção principalmente as das aulas de inglês e música, por se tratarem de disciplinas que exigem muito da audição da criança. Nas outras disciplinas também são relatadas dificuldades, os professores sinalizam a dependência da criança com a presença do intérprete de Libras e do professor bilíngue. Silva conclui por meio dessas falas que o implante coclear não foi satisfatório para romper as dificuldades de comunicação de Tiago na escola.

O trabalho de Silva (2013) é muito importante para nossa pesquisa, uma vez que ele

---

<sup>18</sup>A criança já sabia Libras quando foi implantada.

<sup>19</sup>Criança sujeito foco da pesquisa.

traz outro surdo, que é o deficiente auditivo, que não é anunciado pelo viés cultural, mas pelo clínico. Essas reflexões nos ajudam a pensar as questões sobre esse sujeito e sua condição. Contudo, é importante ressaltar que, apesar de no espaço da clínica esse surdo ser visto por este viés, Silva mostra ao longo de sua pesquisa que Tiago utiliza a língua de sinais como sua língua e que no dia a dia, se apropria também da Língua Portuguesa oral.

Como dito no início deste capítulo, as pesquisas que envolvem o aluno com deficiência auditiva de forma direta, não foram encontradas no recorte analisado. Cabe ressaltar que o trabalho de Silva (2013) mostra a realidade de um aluno com essa condição, mas que também está tendo acesso a Libras como forma de comunicar. Acreditamos que a ausência de estudos que tenham como foco de estudo o aluno com deficiência auditiva usuário de Língua Portuguesa no PPGE – Ufes se dá devido a um movimento histórico no Espírito Santo que nos últimos anos têm voltado as práticas pedagógicas escolares muito mais para alunos usuários da Libras, do que para alunos deficientes auditivos falantes da Língua Portuguesa. Isso em virtude da adoção de políticas bilíngues por redes municipais de ensino na região da Grande Vitória e também pela rede estadual de ensino, com a contratação de intérpretes, instrutores de Libras e professores especialistas com formação bilíngue. Outro ponto que é importante destacar é que a maioria das pesquisas aqui apresentadas se dão no espaço da Região Metropolitana de Vitória, logo mostram muito esta realidade.

A dissertação de mestrado de Côrtes (2012) “Brincar-vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos”, também aborda a temática da escolarização da criança surda. Este trabalho, diferente do de Silva (2013) vai tratar da criança surda no espaço da educação infantil e suas relações, principalmente no que se refere à questão da aquisição da linguagem.

A autora anuncia o seu estudo de natureza teórica histórico-cultural, que se baseia na importância do outro para a constituição da linguagem. É um trabalho de natureza qualitativa, um estudo etnográfico, que se deu em uma escola referência na educação de surdos no contexto da educação infantil.

Neste trabalho foi feito um resgate histórico do movimento da educação inclusiva no Brasil, considerando os principais documentos/legislações e sua relação com a educação infantil. Em seguida, a autora faz uma relação entre esses movimentos e a educação de crianças surdas no contexto da educação infantil. Além desses aspectos, também foi feito um resgate da história da educação de surdos e das principais correntes filosóficas que compuseram esta história.

É importante ressaltar que todos os trabalhos até aqui analisados trazem uma contribuição substancial em relação à memória da educação de surdos<sup>20</sup>, ressaltando com detalhes e muitas informações o percurso dos movimentos educacionais deste público. Com certeza, essas reflexões contribuem de forma significativa não só com esta pesquisa, mas com outras que ainda serão feitas.

Outro ponto trabalhado por Côrtes (2012) é a importância da aquisição de linguagem da criança surda a autora realiza essas análises numa perspectiva histórico-cultural, considerando a importância do instrutor surdo como importante mediador para as crianças surdas em seu processo de aquisição da Libras, uma vez que todas as crianças acompanhadas nesta etnografia são filhas de pais ouvintes.

Por se tratar de uma etnografia, a autora traz importantes contribuições acerca desta metodologia e do recolhimento de seu material empírico, o que contribuiu para o nosso registro e análise dos dados.

Côrtes, assim como Silva (2013) também estuda uma escola pertencente a rede de Vitória/ES e inserida no modelo de escola polo da política de educação bilíngue deste município. Deste modo, de acordo com a organização desta política, Côrtes (2012) vai fazer seu estudo tanto na classe comum, como no AEE, o que acarretou conhecer e entrevistar professores da sala comum, equipe pedagógica e da equipe bilíngue da unidade de ensino pesquisada.

Com seu estudo Côrtes procurou contribuir com a reflexão sobre a inclusão da criança surda na educação infantil e sobre seu processo de aquisição da língua de

---

<sup>20</sup>Refiro-me a educação de surdos, porque estes trabalhos não trazem como foco o deficiente auditivo e o surdocego.

sinais na escola. Suas reflexões nos auxiliam a compreender principalmente sobre a importância da aquisição de língua pela criança, seja ela surda ou ouvinte, pois o aprendizado desenvolvido na escola se dá mediado pela língua.

Outros dois trabalhos que trazem o contexto da educação infantil são a dissertação de mestrado “O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas” de autoria de Rabelo (2014) e a tese “A Criança Surda na Educação Infantil: Contribuições para pensar a Educação Bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado” de autoria de Teixeira (2016).

No estudo de Rabelo (2014) a autora buscou compreender como ocorrem os processos de inclusão de dois bebês surdos em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI no município de Vitória/ES. Por se tratar de um estudo de caso, Rabelo optou pela etnografia como metodologia para execução de sua pesquisa, lançando mão também da observação participante no cotidiano do CMEI.

Rabelo (2014) demonstrou ao longo de seu texto uma preocupação com a necessidade de mais profissionais conhecerem e dominarem a Libras no CMEI onde ocorreu a pesquisa. Essa preocupação demonstrada pela autora se dá em relação a fase de aquisição de linguagem na qual os bebês se encontravam, bem como em relação as abordagens pedagógicas necessárias para a concretização da inclusão desses bebês.

Os relatos trazidos pela autora demonstram certa preocupação por parte dos profissionais em aprender Libras e também em como incluir os bebês surdos no cotidiano escolar. Percebemos aqui que a presença dessas crianças movimentou aquele CMEI no sentido de impulsionar as práticas inclusivas, ou, pelo menos, suscitou esta preocupação.

A autora concentrou sua observação nas práticas cotidianas de cuidados com os bebês e nas atividades lúdicas. Em ambos os momentos, foi possível identificar a já mencionada preocupação em envolver os bebês surdos nos processos cotidianos do CMEI. Rabelo (2014) destaca que quando os profissionais não sabiam determinado sinal da Libras, eles lançavam mão dos gestos a fim de estabelecer a comunicação

necessária. Aqui podemos identificar o interesse dos profissionais em incluir essas crianças.

Em nossa cartografia sobre a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos também foi possível identificar tais movimentos e consideramos que eles são primordiais na inclusão dos alunos público alvo desta pesquisa, assim como Rabelo também considerou em seu trabalho.

A tese de doutorado de Teixeira (2016) “A Criança Surda na Educação Infantil: Contribuições para Pensar a Educação Bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado”, concentra sua análise no Atendimento Educacional Especializado realizado com as crianças pequenas. A autora analisa a viabilidade da implantação gradual de políticas bilíngues no município de Vitória, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado.

Nesta pesquisa foi possível identificar a preocupação de Teixeira em conhecer as redes formadas entre os diversos profissionais envolvidos na educação das crianças surdas – professores da sala comum, professores especialistas, intérpretes de Libras e instrutores de Libras além da família para viabilizar a inclusão de crianças surdas e o acesso as mesmas ao conhecimento.

A autora destaca os desafios das políticas de inclusão e as dificuldades em implantar políticas bilíngues que considerem as diferenças linguísticas dos alunos surdos, questão essa que vem sendo discutida e aclamada pela comunidade surda já há algum tempo, pois estes entendem que a escola também deve ser um espaço que promova o encontro dos surdos e respeite sua cultura e identidade.

Outro ponto de destaque do trabalho está no Atendimento Educacional Especializado como materialização das políticas de inclusão. A autora considera esse espaço potente para o aprendizado dos alunos surdos, uma vez que os mesmos são realizados em língua de sinais e também são momentos de aprendizado da mesma. Nesse sentido, ela faz uma problematização sobre como realizar tais atendimentos, propõe uma análise pedagógica sobre os mesmos, como ensinar a língua de sinais nesse espaço, como integrar profissionais e a família

nesse processo. Há também um esforço realizado pela autora em refletir sobre as políticas de inclusão para as crianças surdas e como os profissionais envolvidos compreendem isso associado as políticas bilíngues do município de Vitória/ES.

Estudos como os de Teixeira (2016), Rabelo (2014), Silva (2013) e Côrtes (2012) nos dão conta de que a criança surda tem chegado aos Centros Municipais de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e tem mobilizado as escolas que as recebem para realizar o trabalho de inclusão dessas crianças. Obviamente, esse movimento ocorre com todas as crianças público alvo da educação especial que são matriculadas nas escolas, contudo cabe destacar que a presença das crianças surdas nessas etapas iniciais de ensino tem problematizado sobre a inclusão das mesmas, principalmente no que se refere ao papel do intérprete educacional nesse processo.

Assim como essas crianças sinalizadas nessas pesquisas, as crianças surdas encontradas na região do Caparaó Capixaba/ES também estão em processo de aquisição de linguagem, então, como pensar o papel do intérprete de Libras, do instrutor de Libras e do professor especialista nesse processo? Essas são perguntas que nos ajudam a pensar como as coisas estão se dando em nossa região de estudo.

A dissertação de mestrado de Silva (2009) “Mãos cheias de palavras num corpo que fala: o discurso figurativo do sujeito surdo” busca através de um estudo semiótico refletir sobre a iconicidade da língua de sinais e como o reconhecimento de seu caráter visual pode contribuir para uma educação significativa para o sujeito surdo usuário desta língua.

O estudo de Silva se dá no cenário da Educação de Jovens e Adultos em uma escola referência da educação de surdos do município de Vitória/ES. Neste espaço a autora buscou em rodas de conversa e contações de histórias identificar a iconicidade da Libras e perceber como essa figuração dá sentido aos discursos proferidos pelos surdos.

Foi feito um estudo das características gramaticais da Libras e da sua natureza

visual - espacial e da importância da iconicidade como produtora de sentido nesta língua.

Além do espaço da sala de aula comum a autora também analisou o espaço da sala de recursos onde era feito o Atendimento Educacional Especializado com esses alunos da EJA por meio da política bilíngue do município.

Apesar deste trabalho não ter uma estreita relação com o que estudamos, ele contribui com uma reflexão importante sobre a língua de sinais e também é um marco histórico nas pesquisas em educação de surdos no Espírito Santo, por se tratar de um dos 03 primeiros trabalhos a serem desenvolvidos dentro da perspectiva que reconhece a Libras como língua do sujeito surdo dentro do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Breda (2013) em sua dissertação de mestrado “A Inclusão no Ensino Superior: um estudante surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação” versa sobre os processos inclusivos de um estudante surdo no mestrado em educação. Para pensar sobre este percurso, Breda faz um resgate desde a graduação deste aluno em pedagogia até o ingresso no mestrado para compreender como se deu sua trajetória dentro da Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso. Para fazer este estudo, Breda realizou entrevistas com alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, funcionários, técnicos administrativos e gestores, com o intuito de clarificar sua compreensão sobre todos os processos inclusivos que o estudante viveu na universidade. Breda realizou um estudo de natureza histórico-cultural.

Para tanto, foram feitas diversas reflexões que foram desde as das políticas de inclusão em âmbito nacional – legislações, como estas foram sendo implantadas na universidade, até as vivências cotidianas, com docentes e discentes, além do envolvimento dos intérpretes como técnicos que trabalham diretamente neste processo de inclusão.

Apesar de nosso foco não ser o ensino superior, o trabalho de Breda (2013) contribui

com a ideia de que é necessária a consolidação das políticas inclusivas para que os surdos possam galgar os níveis mais elevados de ensino e que para isso são necessárias diversas medidas, principalmente uma reconfiguração da organização que esta posta, contratação de funcionários qualificados e formação para os quadros já existentes, como professores e técnico-administrativos.

Costa Júnior (2015) também aborda a questão da inclusão de alunos surdos no ensino superior em sua dissertação de mestrado “A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior”. Em sua pesquisa, Costa Júnior lança mão da sociologia figuracional de Nobeit Elias para compreender como se dá a formação de estudantes surdos no ensino superior, mais precisamente no curso de pedagogia.

O autor sinaliza que, segundo Elias, na sociedade as pessoas têm buscado estabelecer diferentes modos de relação e de condução e foi com essa referência que ele acompanhou uma turma de pedagogia que possuía uma aluna surda. No dia a dia da sala de aula, ele observou que diferentes dinâmicas foram adotadas, resultando na mudança de comportamento da turma em relação a estudante surda. A essas práticas, Costa Júnior denominou de política cooperativa.

Ao longo do texto há retomada do processo de expansão das universidades, ele associa o aumento de matrículas de jovens socialmente excluídos nas universidades a esse fenômeno, dentre os estudantes excluídos, ele destaca os surdos.

A pesquisa de campo feita por Costa Júnior foi realizada em dois períodos letivos, espaço de tempo nos quais foi possível ao autor observar as rotinas em sala de aula e outros espaços não formais e entrevistar alunos, professores, intérpretes e estudante surda. O autor relata que sua vivência durante este tempo foi muito tranquila, o que fez com que o movimento da pesquisa fluísse de modo favorável.

No cotidiano, foi possível ao autor observar como a política cooperativa foi se constituindo dentro daquela turma de pedagogia, como os professores adequaram as metodologias das aulas e como os demais alunos foram se adaptando a presença da aluna surda.

Mudanças simples que deram todo um significado para o aprendizado da estudante surda, pois foram instituídas pausas para perguntas e para anotações no caderno, o que cooperou para que a aluna pudesse participar de forma mais ativa das aulas.

É importante salientar que muitos estudantes ouvintes apontaram que as mudanças adotadas para a estudante surda também os beneficiaram. Esse aspecto também foi citado nos trabalhos de Bregonci (2012) e Caldas (2009), ou seja, quando o professor pensa práticas para incluir alunos público alvo da educação especial, ele também colabora para a inclusão dos demais alunos que possuem determinadas dificuldades, ou facilita o aprendizado de modo geral.

Outro ponto interessante trazido por Costa Júnior está nas diferentes formas de expressão das línguas utilizadas pela aluna surda, que utiliza a Libras, mas quando deseja também utiliza a Língua Portuguesa de modo oral. É importante para nossa cartografia este exemplo, pois o surdo usuário da Língua Portuguesa oral pouco aparece nos trabalhos aqui elencados, logo, este exemplo aponta para as diferentes formas de ser surdo dentro do espaço educacional.

Costa Júnior (2015) problematiza também o trabalho intérprete de Libras, apresentando as dificuldades de atuação desse profissional frente aos desafios cotidianos em sala de aula. Um ponto bem interessante destacado pelo autor é a percepção que os estudantes passam a ter de que a presença do intérprete de Libras para a aluna surda era primordial a sua participação em sala, logo sua ausência inviabiliza a inclusão da aluna e a compreensão dos conteúdos ministrados.

O estudo de Costa Júnior (2015), assim como o de Breda (2013) nos apresenta outra realidade – a do ensino superior. Eles são importantes porque mostram o avanço das políticas de inclusão e de como estudantes que dificilmente chegavam ao ensino superior, hoje já se constituem parte desse cenário.

Outra dissertação que também utiliza a sociologia figuracional de Nobeit Elias é o trabalho de Milanezi (2016) “Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos”. A autora, busca por meio de uma pesquisa realizada em uma escola bilíngue do município de Vitória /ES

analisar como as inter-relações entre surdos e ouvintes contribuem para a apropriação do conhecimento no cotidiano escolar.

Para a execução deste trabalho, Milanezi utilizou como metodologia a pesquisa-ação colaborativo-crítica, com o objetivo de intervir, perceber as relações e compreender as mudanças que se deram nesse processo. Foram participantes dessa pesquisa alunos ouvintes, alunos surdos, professores da sala de aula comum, professores especialistas e intérpretes.

A autora considera que as questões pedagógicas são o cerne para pensar a educação de sujeitos surdos, considerando a necessidade de repensá-las a partir da presença desses em sala de aula. Logo, a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento escolar de alunos surdos. Logo, ela assume não um modelo de escola ideal, mas considera que práticas pedagógicas possam favorecer o aprendizado do sujeito surdo.

È importante destacar que Milanezi remonta o processo histórico das legislações voltadas para o reconhecimento da Libras e sua regulamentação, como também o processo de implantação da política bilíngue do município de Vitória, o que lhe dá subsídio para questionar algumas questões observadas e vivenciadas durante o processo da pesquisa.

Milanezi considera ainda que segundo a sociologia figuracional, as pessoas aprendem em sociedade, mas também sozinhas, o que atualizando para o contexto escolar, temos nas relações de interdependência a possibilidade de construção do conhecimento, mediante as mediações que podem ser feitas por profissionais surdos e ouvintes e entre alunos surdos e ouvintes que possam favorecer o aprendizado dos alunos surdos.

Um ponto muito importante a considerar é que tanto o trabalho de Xavier (2012), como de Costa Júnior (2015) e Milanezi (2016) contribuem com uma abordagem teórica diferente das mais utilizadas no campo da educação de surdos, que em sua maioria utilizam referenciais pós-estruturalistas, estudos culturais e histórico-culturais. A utilização da sociologia figuracional de Nibert Elias contribuí para pensarmos a

educação de surdos a partir de outras abordagens que compreendam o sujeito surdo como um ser social ativo e autor de sua história.

Os dois próximos trabalhos que vamos destacar são de autoria da mesma pessoa e serão analisados em conjunto, pois ambos tratam do tema alfabetização, eles são respectivamente a dissertação de mestrado de Rodrigues (2009) “Apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas” e a tese de doutorado de Rodrigues (2014) “A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo”.

Rodrigues (2009) busca em seu trabalho compreender o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças surdas matriculadas em uma turma da segunda série<sup>21</sup>. É um trabalho de natureza etnográfica e abordagem qualitativa dos dados, tomando como referência de análise a teoria histórico-cultural.

Por se tratar de um trabalho que estuda alfabetização, a autora se debruçou sobre o processo de aquisição através da relação contextualizada que os alunos faziam entre os textos trabalhados e o sistema de escrita, uma vez que por conta da ausência da audição, as crianças surdas não fazem a ligação fonema e grafema. Rodrigues considera que a língua de sinais torna-se primordial neste processo, pois é através dela que os textos são construídos. Outro ponto que a autora destaca é a importância da memória da criança neste processo, pois são através das experiências compartilhadas que as crianças surdas vão se apropriando da escrita.

Para realizar seu estudo, Rodrigues constrói um breve percurso da concepção da surdez pela história e faz uma reflexão sobre a língua de sinais e a criança surda. Após essas considerações, a autora faz uma descrição sobre o lócus da pesquisa, da equipe do Atendimento Educacional Especializado e das relações afetivas das crianças pesquisadas com suas famílias.

Rodrigues vai até as famílias das crianças e consegue diversos dados que contextualizam o percurso escolar dos mesmos. Além disso, procura conhecer um pouco das vivências dessas crianças, como por exemplo, se os pais sabiam Libras,

---

<sup>21</sup>Neste período histórico o sistema municipal de ensino encontrava-se em transição para o ensino fundamental de nove anos.

se os mesmos já haviam feito algum curso de Libras, as relações afetivas entre pais e filhos, dentre outras questões.

A parte mais marcante do estudo de Rodrigues é quando a autora analisa o contexto da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado oferecido a esses alunos surdos. Ao acompanhá-los, a autora considera que eles eram plenamente incluídos no momento do atendimento, pois eles conseguiam interagir em língua de sinais e compreender os conteúdos dialogados em sala, coisa que no período das aulas na sala comum mostrava-se mais difícil e com muitas barreiras, principalmente na comunicação.

O estudo de Rodrigues (2009) nos ajuda a pensar sobre as relações entre o que acontece na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado, pois pensar a inclusão do surdo vai além da presença da Libras ou do intérprete, tem a ver com apoios pedagógicos específicos, que muitas vezes não são trabalhados em sala de aula.

A tese de doutorado “A Alfabetização/Educação de Surdos na História da Educação do Espírito Santo de Rodrigues (2014) trata-se de uma análise do período histórico entre 1950 e 1970 dentro do projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek.

Para remontar essa história, a autora lançou mão da análise de documentos tais como cartilhas, documentos oficiais, textos de jornais, materiais pedagógicos diversos e depoimentos.

Ao longo de sua pesquisa, Rodrigues destaca que dentro do período histórico elencado, fica claro que a opção da época para educar as pessoas surdas era o ensino da língua oficial – Língua Portuguesa, para tanto, eram utilizados os Método Oral e Método Perdoncini<sup>22</sup>.

Fica evidente ao longo do estudo a opção política da época de implantação de escolas e salas especiais para a educação das pessoas surdas/deficientes auditivas.

---

<sup>22</sup>Método que além do estímulo oral também compreende o estímulo dos resíduos auditivos.

No caso do Espírito Santo, salas especiais. Nestes espaços, os surdos eram ensinados visando à alfabetização através da Língua Portuguesa oral e escrita.

Outro ponto destacado por Rodrigues são as campanhas de alfabetização existentes neste período, voltadas para a grande massa de analfabetos no Brasil da época, entre eles os surdos. Rodrigues aponta que no caso dos surdos a ideia de alfabetização não estava centrada na apropriação da leitura e da escrita, mas na aquisição da fala.

A autora ainda destaca o uso da cartilha “Posso falar” de autoria da professora Álpia Couto-Lenzi, expoente da educação de surdos no Espírito Santo e no Brasil. Esta cartilha lançava mão do Método Perdoncini para que as crianças pudessem desenvolver a fala e sua compreensão através da leitura labial e resíduos auditivos.

Rodrigues (2014) apresenta diversos dados históricos que nos auxiliam a compreender a trajetória educacional dos surdos no Espírito Santo, isso porque o presente está estreitamente relacionado com o passado, assim concluímos que muitos dos fracassos existentes na educação deste público hoje, estão ligados com a falta de políticas específicas existentes no passado.

Olhar para a história nos auxilia a pensar sobre esses movimentos que se dão tanto nos espaços hegemônicos, como a Grande Vitória, como em espaços não-hegemônicos como a Região do Caparaó Capixaba/ES e compreender porque ainda temos que nos movimentar em prol da justiça cognitiva para esses grupos.

Para concluir a cartografia da educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na literatura capixaba, destacaremos três dissertações de mestrado de natureza foucaultiana, são elas: “A Formação Do Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais como Intelectual Específico: O Trabalho de Interpretação como prática de cuidado de si” de autoria de Santos (2016), “Práticas de Hipervalorização de diferentes modos de ser Surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez (CAS) no Estado Do Espírito Santo” de autoria de Vieira (2016) e por último “Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor

surdo no espaço da inclusão” de autoria de Carvalho (2016).

O estudo de Santos (2016) buscou compreender os processos que levam a construção do tradutor-intérprete de Libras através de rituais de passagem e aleturgias<sup>23</sup>, considerando uma série de situações que envolvem a constituição do mesmo como o ingresso na comunidade surda, o aprendizado da Libras e finalmente a formação profissional.

O autor considera a existência deste profissional como algo primordial na inclusão dos surdos na contemporaneidade. Ele busca através da escuta de narrativas de diversos tradutores-intérpretes de Libras, como esses se subjetivaram enquanto profissionais dessa área de modo que os tornassem intelectuais específicos por meio de rituais aletúrgicos.

Segundo Santos (2016), Foucault considera que o trabalho do intelectual é interrogar e não aceitar as coisas como estão desde sempre aí, para ele o papel principal do intelectual é renunciar as verdades estabelecidas e considerar o impacto que suas atitudes e considerações podem produzir sobre a sua vida e a sociedade. Partindo desse conceito, Santos reconhece o intérprete como intelectual específico e considera que a ética e a estética do trabalho de tradução e interpretação transcende códigos de ética específicos desta profissão, mas vai de encontro à produção de sentidos e verdades por aqueles que receberão a informação por meio deste profissional, daí a ideia do cuidado de si e dos outros em relação ao que este profissional produz enquanto enunciado quando traduz e interpreta.

Podemos destacar ainda a preocupação de Santos em interrogar sobre a formação deste profissional, considerando percursos formativos tanto na sociedade como em meios acadêmicos, ou seja, como de um primeiro contato com a Libras, na família ou em diferentes meios sociais esse sujeito se subjetivará intérprete e tradutor de Libras. É muito interessante essa problematização do autor, pois muitos intérpretes que atuam nas escolas são pessoas com pouca ou nenhuma formação, sendo aclamados intérpretes por dominarem um conhecimento que poucos dominam ou

---

<sup>23</sup>conjunto das formas (palavras, gestos) utilizadas na realização de cada um dos ofícios e sacramentos; rito.

porque são reconhecidos socialmente como tal. Apesar de hoje termos diversos cursos de formação, curso tecnológico e graduação para a formação do tradutor-intérprete de Libras, ainda temos o profissional que atua por reconhecimento social. Parte dessa realidade é possível de ser observada na região do Caparaó Capixaba/ES.

Para compreender o processo de formação desses profissionais Santos (2016) leva em conta o conceito foucaultiano de confissão, ou seja, o sujeito faz um ritual de discurso sobre ele mesmo. Assim, no processo de escuta das narrativas os sujeitos da pesquisa confessam seus processos, sobre as verdades constituídas sobre esses profissionais, sobre suas formações, suas influências. É importante destacar que as confissões também são um mecanismo de auto-reflexão, nesse ponto ao narrar sua própria história os tradutores-intérpretes de Libras tiveram a oportunidade de refletirem sobre suas práticas e sua história.

Em nossa pesquisa vivenciamos momentos semelhantes a esses, quando intérpretes de Libras refletiram sobre o seu aprendizado sobre a língua e também sobre suas atuações junto aos alunos surdos nas escolas.

A pesquisa de Vieira (2016) “Práticas de Hipervalorização de diferentes modos de ser Surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez (CAS) no Estado Do Espírito Santo” faz um resgate histórico sobre a construção do prédio da Escola Oral e Auditiva de Vitória, atual CAS e como ao longo tempo foi-se valorizando tipos específicos de sujeitos surdos.

No processo de investigação, a autora interroga-se sobre o formato do prédio do CAS (que imita uma cóclea) e quais relações esse monumento arquitetônico foi construindo com os alunos que ali estudaram na década de 1990. Para analisar os sentidos da hipervalorização de diferentes modos de ser surdo, a autora elencou os conceitos foucaultianos de governamentalidade, subjetivação e normalização.

A autora trabalha com a hipótese da existência de alguns jeitos de ser surdo que foram sendo hipervalorizados dentro do CAS e a ideia dela se dá em compreender

os processos de integração e inclusão educacional desses alunos em específico. Para realizar esse estudo, a autora realizou uma etnografia, utilizando documentos de época e relatos.

Vieira (2016) considera que houve um único jeito de ser surdo que foi valorizado em distintos tempos históricos. A autora conta sua própria trajetória de ouvinte, deficiente auditiva e surda e mostra que esses modelos ao longo da história foram hipervalorizados em algum dado momento. Ela ainda aponta que o modelo do ser surdo hoje, é centrado na língua de sinais, ou seja, o surdo usuário da Libras.

No decorrer do texto, há uma importante revisão de literatura e de documentos que sinalizam as mudanças do jeito de ser surdo ao longo da história, para analisar esse processo a autora lança mão dos conceitos de matriz de experiência, governamentalidade, normalização e subjetivação, buscando compreender os processos dos sujeitos, os modos de governo que as instituições exerceram sobre os sujeitos surdos para a construção de um perfil de normalidade e como esses sujeitos se subjetivaram enquanto surdos nesse processo.

A ideia de hipervalorização de um jeito de ser surdo por Vieira (2016) vai de encontro a dissertação de Carvalho (2016) “Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão”, trabalho no qual o autor debate sobre a formação do professor surdo e problematiza a ideia de que não é o fato de ser surdo que faz dele um professor Libras. Essa ideia vai de encontro a hipervalorização de um perfil de surdo falante de Libras e que por ser surdo tem plenas condições de dominá-la e em ensiná-la melhor que os ouvintes. O debate trazido por Carvalho é de sua importância em tempos pós Lei de Libras 10426/02 e Decreto 5626/05 que privilegiam a pessoa surda como professora de Libras.

O autor ainda traz ideia de que a palavra surdo não deve adjetivar o professor, mas que surdo seja substantivo e que a docência enquanto prática que é fruto de um percurso de formação seja o mote mais importante enquanto falamos do profissional professor. Durante seu texto, ele aponta a docência como uma porta de entrada para o surdo no mundo do trabalho e que isso gerou contratação de diversos profissionais

por parte do estado.

Contudo, ele salienta que o estado tem investido em um tipo específico de profissional para o Atendimento Educacional Especializado, com formações específicas e contratações compulsórias de surdos. Para realizar sua pesquisa, Carvalho (2016) utiliza a escuta das narrativas como forma de conhecer os profissionais surdos e suas práticas, utiliza os conceitos foucaultianos de governo e subjetivação para compreender os processos de formação e atuação dos professores pesquisado. Ele utiliza esses conceitos para compreender como o estado conduz os professores surdos a assumirem a função de professores de Libras, apesar de possuírem outras formações.

O autor assume que seu trabalho tem como objetivo despertar o interesse do discente surdo pela disciplina Libras e demais conteúdos e não pela identidade com o professor surdo. A problematização trazida por Carvalho põe em xeque diversas concepções que tem sido encaradas como regime de verdade na educação de surdos e problematiza que nem sempre o surdo é o professor mais capacitado para lecionar dado conteúdo, ou mesmo que o surdo seja professor por vocação e não por oportunidade. Ele considera que há sim surdos que são professores, mas que não é a condição de surdo que os faz docentes, mas sua formação e experiência.

As palavras de Carvalho ilustram algumas realidades vivenciadas em nossa pesquisa que traremos mais adiante.

Conhecer esses trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes nos dá conta de algumas coisas. A primeira delas é que a pesquisa na área de educação de surdos tem crescido nos últimos anos, no entanto ela ainda tem ficado restrita a regiões hegemônicas.

Podemos destacar que essas pesquisas têm se dado a partir de diferentes olhares teóricos, o que contribui para debates filosóficos em educação, que são de suma importância, tanto para o desenvolvimento teórico dos alunos do programa de pós-graduação, como para o desenvolvimento de textos acadêmicos comprometidos com a educação para todos a partir de diferentes visões.

Outro ponto de igual importância está na ausência dos deficientes auditivos e do surdocegos nessas pesquisas. Talvez, isso se dê pela hipervalorização trazida por Vieira (2016) pelo modo de ser surdo sinalizado na contemporaneidade, ou porque os estudos sobre essas outras duas condições estejam mais centrados na área da saúde, mas o fato é que deficientes auditivos e surdocegos também demandam apoios pedagógicos especializados, logo as pesquisas em educação precisam avançar nesses campos.

Por último, sinalizamos que das 20 pesquisas aqui arroladas, nenhuma delas abrangeu a região do Caparaó Capixaba/ES o que nos indicou uma lacuna que buscamos preencher com este trabalho.

### **3.3 - Documentos em Escala Pequena**

Após percorrer os caminhos da literatura, nos debruçamos sobre diferentes documentos para conhecer como a legislação e programas do governo federal têm contribuído para a construção da educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Para iniciar nossa reflexão, retomamos alguns pontos já levantados na introdução deste trabalho quando citamos os documentos nacionais e internacionais que tratam da educação de todos e do público alvo da educação especial, principalmente nos movimentos pós Conferência de Jomtien e Declaração de Salamanca.

Como já evidenciado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 é um documento que reflete os diversos movimentos da década de 1990, nela o Estado assume a educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos<sup>24</sup>, incluindo as crianças e adolescentes com deficiência, e também os atendimentos especializados de apoio.

Em seu texto a LDB considera a educação como direito subjetivo a todos e traz uma

---

<sup>24</sup>(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

seção dedicada a Educação Especial.

#### CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Nesse texto é possível observar o reconhecimento da educação especial enquanto modalidade de ensino, a delimitação do público a ser atendido pela educação especial, a necessidade de contratação de professores especialistas, a garantia de atendimento, inclusive ampliando o serviço no setor público, tanto para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação.

Para organizar os atendimentos o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE – 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica traz uma série de considerações a fim de responder as demandas dos artigos nº 58, 59 e 60 da LDB lei nº 9394/96. Assim, a Câmara de Educação elabora um texto que considera diversos documentos – LDB, Declaração de Salamanca, a Constituição, dentre outros, incluindo o Plano Nacional de Educação de 2001, que previa em seu texto

[...] O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino;
- e da educação continuada dos professores que estão em exercício à

Aqui podemos observar um avanço, pois há uma ampliação das demandas relativas à educação especial, principalmente no campo de parcerias com outros setores, há também a reafirmação da matrícula do público alvo da educação especial na rede regular de ensino e da necessidade de formação de professores.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica organiza os sistemas de ensino para o atendimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e também faz uma discussão política sobre com a educação especial tem seus fundamentos na preservação da dignidade humana, na busca de identidade e no exercício da cidadania.

O documento versa ainda sobre as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência a partir de adaptações e recursos e traz um texto que reflete sobre o processo de construção da inclusão nas escolas.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola de necessidades especiais. (Brasil, 2001a, p.28)

Para garantir a construção dos processos inclusivos, além da garantia na rede comum de ensino, o documento traz de forma detalhada a necessidade de investimentos na formação de professores. Sobre isso são destacadas duas questões: a formação inicial docente, para que sejam incluídos nos currículos das licenciaturas e pedagogia conteúdos que tratem da diversidade e diferença dos alunos com necessidades educativas especiais<sup>25</sup>, e também fala da necessidade da formação do professor especialista para atuar com os diferentes tipos de alunos

---

<sup>25</sup>Nomenclatura da época.

atendidos pela educação especial.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica trazidas pelo parecer CNE nº17/2001 sistematiza o texto da resolução e institui a diretrizes, focando nas novas concepções trazidas pelo parecer e pelos movimentos da educação especial no início dos anos 2000.

Nesse contexto, a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos caminhava dentro das leis, pareceres e resoluções que foram sendo criados. É possível verificar uma série de documentos que se sucedem as diretrizes que evidenciam a educação dos surdos e mais timidamente a educação dos deficientes auditivos. Não foram encontrados documentos oficiais específicos sobre a educação dos surdocegos, acreditamos que estes estejam contemplados nas legislações e documentos gerais, apesar de compreendermos que estes demandam apoios pedagógicos específicos, pois essa condição é muito mais do que a soma de suas deficiências, ela é uma condição específica.

No ano de 2001 o Ministério da Educação - MEC instituiu o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Esse programa foi lançado antes mesmo da Libras ser oficializada, nele foram capacitados diversos profissionais surdos para o ensino da Libras. Além disso, outras ações também foram fruto deste programa como os materiais lançados pelo MEC - O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa (2004), Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica - volumes I e II (2004)

O programa foi instituído inicialmente em seis estados brasileiros e objetivava formar professores de Libras, para que a mesma pudesse ser ensinada nas escolas e universidades do país.

[...] pessoas surdas atuem como professores ou como instrutores de Libras é uma forma de viabilizar a inclusão desse componente curricular nas instituições de ensino, uma vez que ainda não existem no País cursos de graduação em Libras. Assim, os profissionais surdos, com nível superior, poderão compor o corpo docente como professores de Libras e os de nível médio, como Instrutores de Libras, temporariamente, até que as instituições

de ensino superior organizem cursos de graduação em LIBRAS. (MEC/SEESP, 2001)

Antes mesmo da Lei de Libras nº 10436/02 e do Decreto nº 5626/05 que privilegia a pessoa surda como professor de Libras, este programa já os considerava potenciais professores, por isso essa formação era voltada para formação de instrutores surdos, para que esses atuassem enquanto não houvesse professores graduados em Letras/Libras.

Segundo Bregonci (2012), ainda foram resultados desse programa

Numa mão dupla que envolvia atender as demandas linguísticas dos surdos e formar uma força de trabalho qualificada para a promoção de todas essas ações que os surdos vislumbravam, foi realizado em 2001 o primeiro curso de formação de instrutores de LIBRAS. Foi uma ação conjunta do Ministério da Educação – MEC e da FENEIS. Nesta capacitação foram formados 80 instrutores surdos de vários estados brasileiros. Ainda no mesmo ano, o MEC em parceria com o INES promove o primeiro curso de professores/intérpretes, que teve como objetivo capacitar professores de várias regiões do Brasil a trabalhar os conteúdos do currículo utilizando a língua de sinais. Neste curso foram formados 54 professores/intérpretes. (p.85)

Os surdos que participaram desse programa inicialmente tiveram como incumbência multiplicar em seus estados o curso de formação de instrutores, principalmente nos Centros de Atendimento ao Surdo (CAS).

Tendo em vista que a língua através da qual o surdo expressa e compreende uma mensagem com facilidade é a língua de sinais e que seus professores, mesmos os especialistas em deficiência auditiva, ainda necessitam de estudá-la para utilizá-la em sala e aula, o MEC/SEESP - propõe realizar um programa nacional de apoio à educação de surdos, por meio da criação do CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, objetivando garantir aos sistemas de ensino, profissionais capacitados para atuar com alunos que apresentam um quadro de surdez, e permitirá a ele, através da utilização dos recursos educativos e equipamentos tecnológicos, o acesso a conteúdos curriculares não incluídos em seu processo de formação profissional. (MEC/SEESP, 2001).

A partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, foram instituídos os CAS, com o objetivo de potencializar espaços de formação para os surdos. Em muitos estados, escolas especiais para surdos foram transformadas em CAS, como foi o caso dessas escolas no Espírito Santo.

Em 2002, como já citado na introdução deste trabalho, temos a promulgação da Lei nº 10436/02, esta lei reconhece a Libras como língua.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O reconhecimento da Libras como língua demandou por parte do governo federal diversas ações que pudessem propiciar o atendimento da mesma. A lei prevê criação de espaços para a sua difusão, formação de professores, inclusão da disciplina Libras nos currículos das licenciaturas, pedagogia, educação especial e fonoaudiologia.

Para atender essas demandas o Decreto nº 5626/05 que regulamenta a lei de Libras traz em seu texto todos os aspectos concernentes a formação de professores de Libras, tradutores-intérpretes de Libras e instrutores de Libras, a inclusão da disciplina Libras como componente curricular, versa sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para a inclusão da pessoa surda e sobre a garantia de serviços públicos de atenção à saúde tanto dos surdos quanto dos deficientes auditivos.

O decreto fala ainda da criação de cursos em nível de graduação em Letras/Libras/Língua Portuguesa, tanto licenciatura como bacharelado para a formação de professores de Libras e intérprete de Libras. É importante salientar que um ano após o decreto a Universidade Federal de Santa Catarina abriu na modalidade à distância seis polos do curso Letras/Libras licenciatura em diferentes universidades do país e em 2008 em mais quinze polos nas modalidades de licenciatura e bacharelado.

Em 2006 foi lançado pelo Ministério da Educação o Programa Saberes e Práticas da Inclusão, com um módulo direcionado para a educação da pessoa surda - “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos”. Neste programa de capacitação profissional voltado

para os professores da educação básica tinha como objetivo esclarecer os docentes sobre uma série de questões sobre a surdez. Apesar de no título do módulo não aparecer à pessoa com deficiência auditiva, no capítulo 2 há um espaço para a discussão de uso de tecnologias para a comunicação, como próteses, implantes e sistema FM, além disso, nos demais capítulos são discutidas questões que versam sobre educação monolíngue ou educação bilíngue e as questões específicas desses alunos.

Em 2007 foi instituído um programa para formação de professores especialistas – Programa de Formação Continuada à distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, com um módulo específico tratando sobre a pessoa com surdez, promovido pela então Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação à Distância (SEED) e Ministério da Educação (MEC).

Esse programa foi criado com o objetivo de implantar a educação inclusiva em todo o país, para tanto seria necessário que os professores especialistas que atuavam nas escolas públicas passassem por essa formação. Assim como existiu um módulo voltado para a pessoa com surdez, também existiram outros módulos voltados para as demais deficiências. Acreditamos que esse programa de formação foi criado para atender a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nos municípios.

O módulo sobre a surdez trabalha em seu conteúdo sobre a inclusão do aluno surdo na escola comum, esclarecendo sobre as diferentes correntes existentes na educação de surdos, trata também de aspectos didático-pedagógicos voltados para a inclusão dos alunos surdos na sala de aula comum, o ensino de Libras no Atendimento Educacional Especializado e o ensino da Língua Portuguesa, além desses pontos, o módulo ainda aborda sobre o papel do intérprete educacional no espaço da escola inclusiva.

Percebemos aqui que com a aprovação da Lei de Libras, várias medidas foram tomadas na direção do cumprimento da mesma, além disso, o reconhecimento da Libras faz com que o campo dos estudos voltados para a Libras e a educação de surdos tenha um crescimento bem significativo.

Durante quase todo o texto deste trabalho, é possível observar que os deficientes auditivos e o surdocegos aparecem de forma muito tímida, apesar da Lei de Libras e do Decreto nº 5626/05 também os beneficiar, mais uma vez identificamos aqui o modelo de surdo hipervalorizado de nossa época que Vieira (2012) destacou em sua dissertação.

Outro documento de suma importância é a Política Nacional de Educação Especial (2008), que acompanhando os movimentos nacionais e internacionais avança em relação às diretrizes de 2001, demarcando melhor o espaço da escola pública como sendo o espaço para o aluno público alvo da educação especial e anunciando quem é o público atendido pela educação especial.

A PNEE elaborou toda uma pesquisa história e estatística para apresentar o avanço das políticas de inclusão no Brasil. Além disso, ela destaca o Atendimento Educacional Especializado e traz uma série de considerações sobre aspectos didáticos pedagógicos para a educação de seu público alvo.

Em 2010 tivemos diversos debates que foram realizados em diferentes instâncias para a elaboração do Plano Nacional de Educação

A comunidade surda esteve presente nas discussões sobre o novo Plano Nacional da Educação – PNE, e buscou por meio de movimentações populares e sites na internet divulgar a causa das escolas bilíngues por todo o país. Essa presença constante nesses espaços possibilitou uma grande mobilização.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, em conjunto com lideranças surdas em todo país, apresentou uma contraproposta ao Ministério da Educação, com o intuito de que suas sugestões fossem contempladas, para que a educação dos surdos possa atender as expectativas dos surdos, segundo o texto apresentado.

Uma das respostas dadas pelo governo ao movimento dos surdos foi o Decreto nº 7611/11 que revoga o antigo Decreto nº 6571/08 que determinava o fechamento das escolas especiais em detrimento da matrícula dos estudantes com Necessidade

Educacionais Especiais nas escolas regulares. Com o novo decreto, a presidência da república aprovou a continuidade da existência das escolas especiais e a matrícula dupla de seus estudantes. Além disso, o Decreto nº 7611/11 evidencia que no caso dos surdos serão respeitadas as disposições do Decreto nº 5626/05.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...]

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, Decreto 7611/2011)

Entendemos esse movimento como uma possível resposta, pois, permitiu que o que estava previsto do Decreto nº 5626/2005 fosse o parâmetro para o atendimento aos surdos, pois o mesmo prevê a existência de escolas/salas bilíngues para surdos no sistema público de ensino.

Em 2013 a Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde – SUS (CONITEC) apresenta o relatório Nº58 que trata da implantação do sistema de frequência modulada - sistema FM, para as escolas da rede pública do país na educação básica - “Uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva” (2012). Em seu texto são apresentadas as vantagens dessa tecnologia para os alunos que possuem implante coclear (IC) e aparelhos de amplificação sonora individual (AASI), dentre elas destacamos uma comunicação mais limpa, sem ruídos ou interferências entre o professor e os alunos.

O documento apresenta diversos países nos quais essa tecnologia já é utilizada e quais as vantagens que foram apontadas por eles. Além disso, é também disponibilizada uma dotação orçamentária para adquirir os mesmos e os caminhos que os municípios necessitam trilhar para adquirir os repasses financeiros para a compra dos mesmos.

O texto ainda aponta o Programa Viver sem Limites (2011) do Governo Federal como subsídio técnico e orçamentário para a implementação do sistema FM nas

escolas. Sobre isso o do programa faz referência à escola acessível, citando as adaptações arquitetônicas, acesso a transporte adaptado e demais tecnologias necessárias à inclusão.

Um ponto importante que observamos neste documento é que o mesmo utiliza legislações antigas para fundamentar suas discussões sobre a educação inclusiva, tais como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que previa a integração institucional e não a inclusão na sala de aula comum. Aqui cabe a crítica, pois citar a legislação de 2008 (PNEE) indica outras possibilidades para o aluno com perda auditiva e em nenhum momento o relatório nº 58 cita isso. Talvez por isso não utilize o Decreto nº 5626/05 ou a PNEE de 2008.

Podemos considerar que não há um interesse do grupo que trabalha com o implante coclear e o AASI em conversar com área que trabalha com a surdez na perspectiva da diferença linguística. O que prejudica crianças que são sinalizadas ou que estejam em processo de aquisição da Libras.

Müller, Cruz e Pízzio (2012) e Cruz e Finger (2013) apontam para uma experiência positiva com crianças bimodais<sup>26</sup> surdas e ouvintes. Nestes trabalhos as autoras buscaram compreender a memória e a aquisição fonológica auditiva (português brasileiro - PB) e de sinais com crianças surdas com IC e ouvintes usuárias de Libras. Foram organizados grupos de crianças ouvintes filhas de pais surdos, crianças surdas com implante coclear que utilizam Libras irrestritamente e crianças surdas com implante coclear que usam a Libras com restrição.

Müller, Cruz e Pízzio (2012) utilizaram os Testes de Pseudopalavras e Pseudosinais. Em ambos os testes as crianças ouvintes apresentaram rendimento superior, demonstrando habilidades no uso e memória fonológica em ambas as línguas. Já no grupo das crianças surdas implantadas, as que possuem acesso irrestrito a Libras demonstraram rendimento superior as que possuem acesso restrito, o que indica que o uso natural da Libras pode propiciar melhor desenvolvimento linguístico do Português Brasileiro a essas crianças.

---

<sup>26</sup>Crianças que utilizam duas modalidades de línguas diferentes – oral/auditiva e gestual visual.

Cabe ainda destacar que no grupo das crianças implantadas com acesso irrestrito a Libras existia uma criança surda filha de pais surdos (CODA). No caso específico desta criança, as autoras destacaram que seu rendimento nos testes foi igual ao das crianças ouvintes, o que demonstra que quanto mais cedo a criança tiver acesso a uma língua natural e o quanto antes ela for implantada (no caso dela aos 23 meses) a possibilidade de desenvolvimento de memória fonológica no Português Brasileiro é maior.

No estudo de Cruz e Finger (2013), foram feitos vários testes de desenvolvimento de linguagem, a parte A da Prova de Nomeação – ABFW - Linguagem Infantil, que buscaram avaliar o nível de aquisição. Segundo as autoras as crianças ouvintes filhas de pais surdos e as crianças surdas implantadas com acesso irrestrito a Libras demonstram desenvolvimento equivalente à idade de desenvolvimento. Já as crianças surdas implantadas com acesso restrito a Libras demonstraram maior dificuldade na aquisição fonológica do Português Brasileiro.

As autoras em suas considerações finais apontam que

Constatamos a aquisição fonológica adequada por crianças CODAS e também pela criança surda usuária de IC com acesso irrestrito à Libras. Os resultados demonstram que o processo de aquisição fonológica do PB por essas crianças, que estão adquirindo o PB simultaneamente à Libras, ocorreu no período esperado, como as crianças monolíngues do PB. Por outro lado, a aquisição fonológica por crianças usuárias de IC com acesso restrito à Libras está ocorrendo e sendo estabelecida de forma diversificada. A análise do desempenho desse grupo sugere que há fatores que podem interferir na aquisição da linguagem por crianças que apresentam essas características. Sugerimos que a aquisição precoce de determinada língua de sinais pode ser um desses fatores. A aquisição de uma língua de sinais pode ser uma vantagem para as crianças surdas que recebem IC precocemente, pois a aquisição do PB inicia quando o processo de aquisição da linguagem está em desenvolvimento. Nesse caso, reduzem-se as possibilidades de privação linguística e de atraso no processo de aquisição da linguagem. Além disso, dessa forma, as crianças surdas têm a oportunidade de adquirir a língua de forma natural e de utilizá-la naturalmente com seus pais e familiares desde tenra idade. (CRUZ; FINGER, 2013, p.05)

A partir desses trabalhos podemos considerar que o uso da Libras por crianças surdas/deficiência auditiva com implante coclear não prejudica o seu desenvolvimento, tanto na memória fonológica quanto na aquisição fonológica.

Temos que refletir que os recursos tecnológicos – ASSI e o IC não anulam a Libras e vice-versa. Sempre teremos estudantes em condições e contextos diferenciados que apontam para um ou para outro. Negar ou não dizer não fazem essa diversidade dentro da surdez/deficiência auditiva desaparecer. É necessário um diálogo entre as áreas da saúde e da educação para ampliar os benefícios e recursos a esses alunos, a partir do interesse de cada um.

A tecnologia e a Libras não estão em lados opostos, pois os recursos disponíveis devem atender as diferenças presentes. Tanto as tecnologias de aparelhos auditivos e implantes cocleares, quanto os recursos tecnológicos disponíveis para o uso da Libras – aplicativos, dicionário e plataformas *on line* devem propiciar a inclusão do surdo, do deficiente auditivo e do surdocego na sociedade, de modo que as barreiras impostas pelo mundo ouvinte e vidente possam ser superadas a partir desses meios.

Ainda, baseada no documento da CONITEC, temos a Nota Técnica Nº 10 / 2013 / MEC/ SECADI/ DPEE e Nota técnica nº 28 / 2013/ MEC/ SECADI/ DPEE – que tratam sobre a implantação do sistema FM para alunos com deficiência auditiva e a formação de professores para o uso desta tecnologia. Nesta nota o MEC aponta diversas possibilidades para a implantação e uso do sistema FM para alunos com deficiência auditiva nas escolas da rede pública.

Vemos aqui que os documentos que tratam do deficiente auditivo usuário da Língua Portuguesa estão centrados nos recursos tecnológicos, pouco falam dos recursos pedagógicos.

Encontramos algumas publicações que orientam para o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência auditiva que fazem uso de IC e AASI. Dentre elas destacamos – Implantes cocleares: contributos para a educação de crianças surdas pré-linguísticas.



Fonte disponível em: <http://pt.calameo.com/read/0003987798b4bdf06b44b>

Esse material de origem portuguesa descreve diversas situações nas quais crianças implantadas enfrentam nas escolas. A proposta desse manual de boas práticas é orientar o professor sobre pontos que afetam diretamente o processo de inclusão do aluno e sua aprendizagem. Destacamos esse material porque ele cita diversas estratégias que podem ser feitas para superar as dificuldades dos alunos com IC.

Como já mencionamos, Silva (2013) aponta em seu trabalho questões pontuais sobre esse processo de inclusão da criança com IC e as questões pedagógicas que envolvem o mesmo. E mais uma vez, percebemos o papel fundante da língua de sinais na aquisição da Língua Portuguesa por essas crianças.

Enquanto percebemos um esvaziamento da discussão pedagógica que envolve a questão da pessoa com deficiência auditiva, o mesmo não acontece com as práticas bilíngues. Na Nota técnica nº 51 / 2012 / MEC / SECADI / DPEE do MEC sobre as possibilidades da implantação das políticas bilíngues na educação de surdos, observando a Política Nacional de Educação Especial e os documentos específicos que envolvem a educação de surdos e orientações para formação de profissionais da área, temos um texto voltado para a descrição das legislações que amparam a

educação bilíngue para surdos e sua aplicação nas escolas.

Considerando a Libras e a Língua Portuguesa escrita e falada como línguas de instrução e de acesso aos conteúdos do currículo, a nota traz diversas ações do MEC para a garantia da implantação da Política Bilíngue, tais como a criação da Graduação em Letras-Libras – Licenciatura e Bacharelado, o curso de Pedagogia Bilíngue, o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Prolibras, o programa Interiorizando Libras, a Formação Continuada de professores da Educação Especial – Uab, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a criação do Centro de Atendimento ao Surdo – CAS, a compra de Livros didáticos e paradidáticos em Libras e compra de Dicionários e Livros de Literatura Bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS.

Mesmo a nota contendo em sua maior parte um texto dedicado às questões que envolvem a Libras, ela cita o aprendizado da Língua Portuguesa – LP nas modalidades escrita e falada e a importância de garantir esse processo por meio do acesso à educação e da formação de profissionais. Temos aqui uma preocupação com a aquisição da LP por um viés pedagógico, tanto por surdos quanto por deficientes auditivos.

A partir do movimento que se consolidou em prol da educação bilíngue para surdos, em 2013 foi instituída uma comissão que elaborou o Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa.

Esse relatório discute sobre a questão a educação bilíngue, considerando a questão linguística, o ensino da Libras, concepção de políticas linguísticas, o estatuto das línguas, a questão da Língua Portuguesa como segunda língua dos surdos, o ensino da Língua Portuguesa, questões de cultura e identidade cultural, formação de professores e demais profissionais envolvidos e a educação bilíngue para surdos.

Desde o início do documento são sinalizadas duas preocupações: o estatuto linguístico da Libras e por consequência disso a necessidade de políticas linguísticas para a comunidade surda e as questões pedagógicas que envolvem a implantação dessas políticas, tanto nas escolas bilíngues para surdos, quanto em classes

bilíngues ou na escola inclusiva.

O documento - Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2015) aponta caminhos para implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva considerando: o contexto histórico da pessoa com deficiência, questões legais, programas de apoio a inclusão nos sistemas de ensino, e os documentos orientadores para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – pareceres e notas técnicas.

Em seu texto é possível encontrar diversas orientações sobre a questão da Libras e dos recursos pedagógicos necessários para a escolarização de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

É importante destacar a natureza detalhista deste documento e a forma como ele esmiúça a implantação da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, dando subsídio para gestores e professores conduzirem o trabalho em suas unidades de ensino.

Após a construção da trajetória de parte das políticas inclusivas, é possível observar que ao longo dos anos diversas áreas que pertencem à Educação Especial foram sendo contempladas com notas técnicas, legislações e decretos, confirmando a participação do Brasil no fluxo internacional de promoção de acesso à educação pelos diferentes públicos.

Outro ponto que cabe destacar é que assim como as pesquisas sobre surdos, deficientes auditivos e surdocegos foram se desenvolvendo ao longo tempo a partir de algumas legislações específicas, o mesmo é possível observar em relação as políticas, programas e documentos elaborados pelo Ministério da Educação. O pontapé inicial que foi dado nos movimentos internacionais que propiciaram os movimentos nacionais que resultaram nas políticas e legislações sobre inclusão.

No movimento da cartografia, vamos aumentar a nossa escala e conhecer o que tem se produzido no Estado do Espírito Santo e nos municípios do Caparaó Capixaba

em relação a inclusão do público alvo desta pesquisa.

### **3.4 - Documentos em escala grande**

Diferente da análise dos documentos em escala pequena, em que realizamos uma historicização dos mesmos e suas implicações que resultaram no cenário da Educação Especial atual, no caso dos documentos em escala grande trabalhamos apenas com os documentos mais atuais para compreendermos a conjuntura em que estão fundamentadas a educação especial e as práticas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência e mais precisamente o público alvo da pesquisa.

Os documentos que envolvem a instituição de políticas da Educação Especial no estado do Espírito Santo e nos municípios envolvidos na pesquisa deste trabalho que podemos destacar são: a Resolução CEE/ES Nº 2.152/2010, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo (2010) e o Plano Estadual de Educação (2015-2025).

A Política Estadual de Educação Especial está centrada em atender a demanda sinalizada pela PNEE de 2008. Trabalhando com a ideia da perspectiva inclusiva a Secretaria Estadual de Educação e as políticas públicas estaduais de educação garantem ao público alvo da educação especial matrícula, permanência e condições de aprendizagem na rede estadual regular de ensino.

Na rede estadual as práticas da educação especial como modalidade de ensino apontam para o Atendimento Educacional Especializado e o trabalho colaborativo em sala, com participação da escola e da família

A Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 que dispõe sobre a Educação Especial no sistema estadual de ensino do estado do Espírito Santo e regulamenta a questão da matrícula do aluno com deficiência, estipula que o Atendimento Educacional Especializado se dará no contra turno e reafirma a delimitação do público alvo da educação especial proposta pela PNEE de 2008, considerando os recursos necessários para o atendimento presentes nas salas de recursos multifuncionais.

Segundo a resolução, a proposta pedagógica que atende os alunos com deficiência de cada escola deve estar em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação. Nesta proposta devem estar presentes itens como matrícula, organização do atendimento, recursos pedagógicos necessários, atividades a serem desenvolvidas, professores especialistas e demais profissionais necessários, tais como os intérpretes de Libras, guia-intérprete e funcionários de apoio para alimentação e higiene dos alunos que demandem tais cuidados.

Esse documento ainda trata da criação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado para adequar os atendimentos ofertados pela Apae e Pestalozzi no Espírito Santo atendendo a PNEE de 2008.

Outro ponto que destacamos é o Atendimento Educacional Especializado promovido pela Educação Especial em outras modalidades de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Tecnológica, propiciando assim outras oportunidades de formação para alunos com deficiência. O texto ainda aponta a interface da Educação Especial com outras áreas de conhecimento tais como a Educação Indígena e a Educação do Campo, considerando que as pessoas com deficiência estão presentes em diferentes contextos. E sobre a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior.

É possível perceber que a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 procurou abranger todas as situações que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência dentro das escolas da rede estadual de ensino, procurando atender o que as políticas nacionais já citadas delimitaram.

As Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo (2011) tratam sobre questões históricas e legais que envolvem a educação especial no estado do Espírito Santo, delimita os alunos atendidos pela educação especial, trata do Atendimento Educacional Especializado, considerando as salas de recursos, o atendimento domiciliar e hospitalar e os centros de apoio pedagógico.

O documento também aponta para a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado e sobre formação na área de Educação Especial no Espírito Santo. Percebemos aqui que as diretrizes estaduais foram elaboradas a fim de orientar as escolas sobre o que a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 delimitou.

Ferreira e Ferreira (2013) ao analisarem a mudança do cenário na educação com vistas à construção dos processos inclusivos no ano de 2004 já partiam da ideia de que os documentos que estavam sendo aprovados à época esperavam que fosse possível um acesso ampliado de estudantes com deficiência à escola comum. (p.24).

Os autores ainda sinalizam que havia um comprometimento por parte dos textos das políticas com as pessoas com deficiência, apontando para um futuro onde estivesse previsto: escola acessível, inclusiva e professores capacitados. Contudo, eles consideram que não podemos perder de vista a história da Educação Especial no Brasil e que isso fala muito quando o assunto é a presença desses alunos na escola. Há resistência e muitos pontos a serem discutidos.

É inegável o avanço das políticas públicas para as pessoas com deficiência, no entanto observamos que muitos movimentos ainda sinalizam para uma educação sectarizada e excludente, que enfraquece o campo da escola pública e alimenta a permanência de instituições privadas de caráter filantrópico, como meio de atendimento aos alunos com deficiência, incluindo o público alvo desta pesquisa, principalmente em regiões não-hegemônicas, como é o caso da região do Caparaó Capixaba/ES. O próprio Plano Nacional de Educação (2014) prevê essas “parcerias” e elas são refletidas nos planos estaduais e municipais de educação, como veremos a seguir.

O Plano Estadual de Educação - PEE (2015-2025), assim como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014) dentre seus conjuntos de metas e estratégias prevê uma série de ações para a ampliação da oferta de serviços da modalidade Educação Especial nas escolas de educação básica e tecnológica.

Assim como no PNE, o PEE destaca a destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais

da Educação (FUNDEB) para o desenvolvimento da Educação Especial, de modo que os alunos matriculados na rede regular de ensino possam receber atendimento complementar e/ou suplementar de acordo com suas demandas específicas.

O PEE aponta para a garantia de contratação de profissionais capacitados e sua formação continuada. Destacamos também o incentivo a inclusão de disciplinas curriculares que foquem na questão do desenvolvimento cognitivo e teorias da aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, nas licenciaturas e nos demais cursos de formação inicial de professores.

### **3. 4.1 - Documentos municipais**

Alguns documentos dos municípios da região do Caparaó que tratam da Educação Especial, como memorandos, planos municipais de educação e documentos específicos do setor da educação especial, como orientações e relatórios foram encontrados ao longo da pesquisa.

A maior parte dos municípios pesquisados não se constituem sistema, o que aponta para o segmento das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo (2011). Os municípios que são sistema possuem documentos, mas alguns ainda estão em fase de elaboração de suas políticas municipais de educação e de seus planos municipais de educação.

Segundo o “De Olho nos Planos”<sup>27</sup>, dos 13 municípios da Região elencada para estudo, nós ainda temos 02 que não elaboraram seus planos municipais de educação - Iúna e Ibatiba.

O Instituto Jones dos Santos Neves do Estado do Espírito Santo também publicou em 2017 uma síntese de acompanhamento dos planos dos 78 municípios capixabas. Neste documento é possível identificarmos como as metas estão sendo cumpridas

---

<sup>27</sup>[www.deolhonosplanos.org.br](http://www.deolhonosplanos.org.br)

ou em vistas de cumprimento. O Instituto atribui uma simbologia para classificar como está o andamento dos planos, considerando 04 classificações – não há estimativa de cumprimento, não será cumprida neste ritmo, será cumprida neste ritmo, ou alcançará a meta antes do prazo neste ritmo.

Olhando para os resultados dos municípios do Caparaó Capixaba, é possível observar que a maioria deles está em um bom ritmo de cumprimento de suas metas no que tange a questão da inclusão do público alvo da educação especial – meta 04, tendo em vista que o Instituto Jones classificou em todos os relatórios dos 13 municípios que suas metas estão sendo cumpridas e que dentro do prazo serão alcançadas, considerando que os planos foram elaborados em 2014/2015 e que os mesmos têm dez anos para serem cumpridos.

É possível observar que em todos os casos os alunos identificados com pertencentes ao público alvo da educação especial estão matriculados nas escolas das redes municipais e estadual de ensino. É importante destacar que, por se tratar de uma região não-hegemônica e pouco populosa, os números da Educação Especial são baixos se comparados a grandes centros. O Município com maior quantidade de alunos atendidos é Alegre com 232 alunos e o com menor quantidade é Dores do Rio Preto com 09 alunos.

Elencamos algumas categorias dentro dos planos municipais de educação para fazermos nossas análises, para assim conhecer melhor o cenário concreto em que se dá a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos a partir do que está previsto nos planos.

Uma questão que é central a Educação Especial é a formação de docentes para atuação na área. Nos planos municipais é possível observar a previsão de formações voltadas para atender a demanda. Um ponto que destacamos é formação do profissional Cuidador. Este profissional aparece não só como cargo a ser criado, mas também a ser formado e a Secretaria Municipal de Educação de Alegre, por exemplo, destaca em seu PME a tarefa de formar este profissional e a mesma já vem a dois anos investindo em formações para tal.

A formação docente também é ponto de destaque nos PME de Guaçuí e Muniz Freire, que dispensam boa parte do seu texto considerando a importância da formação e de valorização da carreira docente. Os municípios em geral assumem essa tarefa em suas metas, no entanto, assim como no PNE, preveem parcerias com outros setores, a destacar as instituições filantrópicas para tal.

Temos aqui uma reflexão importante, pois em alguns PME como os de Alegre, fica muito claro a manutenção das parcerias com as Apaes e Pestalozzi para a formação docente e também para o atendimento dos alunos. O que reforça a lógica da escola especial nesses municípios, que historicamente tem dificuldade em atender alunos com deficiência e contam com as parcerias de instituições.

Ferreira e Ferreira (2013) apontam para um crescimento significativo de matrículas na escola comum de alunos com deficiência nos últimos anos e este fenômeno não foi diferente no interior. Outro ponto que os autores destacam foi o processo de municipalização como impacto neste processo. Se as metas do PNE de 2001 não propunham tantas alterações, segundo os autores, as do PNE de 2014 são pontuais quando o assunto é o público-alvo da educação especial, ou seja, a consolidação da Política Nacional de Educação Especial de 2008 que aponta para a matrícula universal, como está previsto na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96.

Temos aqui uma fragilidade, pois com as dificuldades encontradas no interior em relação à formação de profissionais e distância da moradia dos alunos e as escolas dos municípios, a escola especial muitas vezes tem sido sinalizada como forma de atendimento aos alunos e também em relação à formação docente. No estado do Espírito Santo, para continuar prestando serviço à rede estadual, as escolas privadas de caráter filantrópico tiveram que se transformar em Centro de Atendimento Educacional Especializado para atender alunos da rede estadual e receber recursos. Contudo, isso não implica em uma política geral por parte dos municípios. Na Região do Caparaó ainda podemos observar funcionários cedidos pelas prefeituras às escolas especiais, por exemplo.

Em relação a parcerias multissetoriais e com instituições públicas destacamos o PME de Jerônimo Monteiro e Guaçuí que dão destaque especial para a pesquisa da

área em parceria com a universidade e de setores de assistência social e saúde. Todos os PME apontam para parcerias, mas esses dois em especial demonstram preocupação com os índices de pesquisas para monitoramento da política.

O PME de Guaçuí diferente dos demais sinaliza outros públicos como público alvo da educação especial, ampliando assim sua demanda de atendimento a alunos com transtornos funcionais, por exemplo. Durante a pesquisa de campo, foi possível constatar que o município dispõe de uma sala de recursos multifuncionais para o atendimento desses alunos e dentre as professoras especialistas que atuam neste espaço foi possível conhecer uma que possui formação em Pedagogia e Fonoaudiologia, e a mesma tem direcionado seu conhecimento em ambas as áreas para atender alunos e também para encaminhá-los a rede de atenção a saúde para diagnóstico dos transtornos funcionais ou deficiência intelectual.

A inclusão da Educação Especial nas propostas dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas também está prevista em todos os PME da região do Caparaó, o que demonstra uma preocupação com organização das escolas para tornarem-se escolas inclusivas.

Ferreira e Ferreira (2013) apontam que essa mudança é necessária, pois não podemos pensar em inclusão sem uma gestão que alicerce essas mudanças por uma via dialógica entre os educadores e a realidade exigida pelo nosso tempo.(p.32). Contudo os autores nos chamam a atenção para não reduzirmos essa visão

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita. (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 32)

Dentre todos os aspectos destacados pelos PME, devemos considerar que esse reducionismo não fica evidente nos textos dos documentos e que na prática, podemos destacar os municípios de Lúna e Guaçuí por ampliarem sua rede de atendimento, contrariando a lógica economicista imposta por políticas neoliberais.

O município de Guaçuí hoje dispõe de 11 salas de recursos multifuncionais para atender a demanda de 121 alunos (Censo de 2016) e o município de Lúna dispõe de 42 professores especialistas que atuam em conjunto com os professores regentes em sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais. Esses números apontam para um grande investimento na área por parte desses municípios.

Outro ponto dos PME que destacamos é a parte referente ao atendimento voltado para alunos surdos usuários da Libras. Os municípios de Guaçuí, Dores do Rio Preto e Muniz Freire dispensam especial atenção a esta área, delimitando de modo específico, assim como o PNE e o PEE o atendimento a área. O texto presente nos PME atendem aos dispostos do Decreto nº 5626/2005. E o PME de Muniz Freire prevê dentre outras ações o curso de Libras para os familiares dos alunos.

Já os PME de Alegre e Jerônimo Monteiro tem como meta a criação de legislação específica para a Educação Especial. Entendemos que esta meta atende principalmente o município de Alegre por ser sistema municipal de educação e demandar orientação própria para suas atuações nas escolas da rede.

Os municípios que não possuem seus Planos Municipais de Educação têm se orientado pelo Plano Estadual de Educação. Segundo o Observatório dos Planos Municipais de Educação e o De Olho nos Planos, esses municípios estão em fase de conclusão de seus textos.

Além dos Planos Municipais de Educação e das Diretrizes Estaduais de Educação destacamos também que os municípios do Caparaó Capixaba orientam suas ações por meio de suas normas internas que versam sobre o público-alvo da educação especial, formação de professores, Atendimento Educacional Especializado, Organização da Escola, Currículo e Acesso.

Destacamos as Normas Gerais para a Educação no Sistema Municipal de Ensino de Lúna (2014) que de modo mais aprofundado aponta sobre como devem ser direcionadas as ações que deem acesso ao currículo, sobre a organização escolar e

seus processos pedagógicos, avaliação e sobre a prática docente.

Os documentos municipais são de suma importância no processo de construção da educação especial e suas práticas, pois eles falam de modo mais próximo das questões de cada uma das cidades do Caparaó. São eles que materializam as políticas que foram planejadas pelos documentos nacionais e são eles que dão vida as práticas do cotidiano escolar.

Ao final do exercício deste capítulo, podemos considerar que no campo das pesquisas que envolvem a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos em regiões não-hegemônicas é algo que ainda precisa ser aprofundado, pois tomando as dissertações e teses produzidas no Espírito Santo percebemos uma lacuna.

A trajetória da Educação Especial no Brasil tem demandando diversos documentos para que a mesma se concretize considerando nossos documentos maiores que tratam do acesso universal e o direito à educação. É que no caso dos documentos estaduais e municipais, percebemos a tentativa de seguir o fluxo dos documentos nacionais para garantir a educação do público alvo da educação especial e o os alunos foco dessa pesquisa.

## Capítulo 4 – Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos nos dados do censo e na Região do Caparaó Capixaba/ES

Ementa - Neste capítulo traremos uma discussão que parte do contexto geral da população com deficiência e do público alvo da educação especial (escala pequena) e chega na realidade local elencada para estudo – Região do Caparaó Capixaba, considerando o público alvo da educação especial e os grupos elencados para este trabalho, discutindo dados do censo, políticas globais e locais<sup>28</sup>.

---

### 4.1 – O cenário nacional

Para iniciar a discussão e apresentação dos dados neste capítulo, tomaremos como problematização inicial o cenário nacional das pessoas com deficiência. O ponto de partida é o censo populacional de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE que declara a existência de uma população de 45.606.048 de brasileiros com algum tipo de deficiência, ou seja, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Dessa população 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens. Além disso, desse contingente, 38.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais<sup>29</sup>.

Os números trazidos tanto pelo Censo de 2010 como pela Cartilha do Censo de 2010 – Pessoas com deficiência nos mostram uma série de detalhes muito interessantes que contribuem para nossas reflexões.

Em 2010 8,3% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência severa.

3,46% com deficiência visual severa	1,12% com deficiência auditiva severa	2,33% com deficiência motora severa	1,4% com deficiência mental ou intelectual
---	---	---	--

Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010>

---

<sup>28</sup>Neste capítulo dialogaremos os dados do censo com os dados encontrados na pesquisa de campo, que abrangem os números locais e os profissionais envolvidos. Faremos a abordagem de modo genérico para não identificar os participantes, pois, como dito no capítulo metodológico, a região do Caparaó é uma região muito pequena e os profissionais são muito conhecidos.

<sup>29</sup>Dados da cartilha do censo de 2010 – Pessoas com deficiência.

Dentre os 45.606.048 de brasileiros com algum tipo de deficiência, 1,6% são totalmente cegos, 7,6% totalmente surdos e 1,62% não se locomovem. Ou seja, temos um número considerável de pessoas com condições específicas que demandam políticas públicas que as atendam, dentre elas as políticas em educação.

Os dados do censo ainda demonstram que as deficiências atingem diversos públicos em diferentes idades, considerando que algumas pessoas já nascem com dada condição e outras adquirem ao longo da vida, fato que se dá por questões físicas ou ambientais.

**Figura 09 – Percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente, por grupos de idade**



Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

Percebemos aqui que a maior parte da população com deficiência possui 65 anos ou mais. Mas, porque isso? Ao olharmos para esses números, devemos considerar que muitas pessoas que hoje são deficientes na terceira idade estão nessa condição por fatores de saúde ao longo da vida ou porque hoje são pessoas idosas com deficiência.

Outro fato que não podemos deixar de considerar é que as perguntas do censo são muito simples e pontuais, e mesmo assim possibilitam uma série de interpretações,

o que pode fazer com que a pessoa que responde não esteja falando de uma deficiência em si, mas de condições específicas, não impeditivas ou incapacitantes, tais como uso de óculos que corrijam a condição do sujeito, não especificando diretamente que o mesmo seja uma pessoa com deficiência, mas sim uma pessoa com uma “dificuldade”. Meletti e Bueno (2010) contribuem com nossa reflexão quando problematizam que

Os números apresentados revelam, uma vez mais, a limitação metodológica, haja vista a grande possibilidade, por exemplo, de pessoas com problemas visuais que, não se enquadram na condição de deficiência visual, terem se declarado como tais. O mesmo ocorre com os outros tipos de deficiência. Além disso, destaca-se a inexistência da expressão “necessidades especiais” (p.07)

No gráfico a seguir podemos observar a distribuição das pessoas com deficiência por regiões brasileiras. Pela sua leitura podemos identificar que a maior parte da população com deficiência está nos estados nordestinos e nos do norte, totalizando 26,63% e 23,40% do total geral brasileiro, os dois somam juntos 50% da população com deficiência. Em contrapartida, está bem claro que as diferenças regionais não são muito grandes, o que demonstra certo equilíbrio na distribuição das pessoas com deficiência pelo território nacional, o que podemos concluir a partir das porcentagens de determinadas deficiências por nascimento, por exemplo.

**Figura 10 – Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por grandes regiões do Brasil - 2010**



Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>

Outros fatores que podem interferir nestes números estão nas questões sociais. O Brasil possui um número expressivo de pessoas com deficiência, e boa parcela dessa população encontra-se entre os mais pobres, isso porque algumas condições

as quais os mesmos estão expostos podem indicar risco a gestantes e crianças pequenas, tais como doenças e carência alimentar, além disso, a deficiência pode produzir a pobreza, levando a privação e ao desemprego. (França, 2014)

O Banco Mundial estima que 20% das pessoas pobres tenham alguma deficiência e que 80% das pessoas com deficiência no mundo vivem nos países em desenvolvimento. O Brasil é um país considerado em desenvolvimento, apesar de possuir condições diferenciadas de outros países extremamente pobres, mas sabemos que as divergências regionais quando o assunto são as políticas públicas, têm produzido um abismo enorme em nosso país.

Segundo França (2014)

A pobreza familiar, aqui tratada, resume-se à condição em que uma família é impedida de obter os recursos necessários para eliminar privações (ou risco de privações) para uma inserção social digna, o que, em termos analíticos, pode ser operacionalizado através dos recursos disponíveis na família. Por seu turno, a pobreza do indivíduo define-se pela sua integração numa família pobre, ou sofrer restrições ao acesso a bens ou serviços que impeçam o desenvolvimento das suas potencialidades. (p.101)

Quando citamos a pobreza, estamos considerando a diversidade de sua manifestação em todo o território nacional e como a mesma pode influenciar no contexto social dessas famílias, uma vez que nossa sociedade tende a excluir as pessoas com deficiência, considerando apenas os sujeitos “produtivos”. Isso por sua vez gera um ciclo de pobreza, que tem seu centro no acesso à educação, uma vez que para as pessoas pobres a educação é um fator importante para a promoção social, logo, se as pessoas com deficiência não tem acesso aos níveis mais elevados de ensino, dificilmente elas terão acesso à profissionalização e conseqüentemente a uma boa colocação no mundo do trabalho, perpetuando assim o destino de suas famílias fadadas à pobreza por condições históricas e sociais excludentes.

Outra relação que podemos fazer está no custo da deficiência, pois dependendo do caso em si, o sujeito demanda muitos atendimentos clínicos ou adequações arquitetônicas, o que para uma família com poucos recursos torna-se inviável, e para aquelas que possuem algum recurso (mas estão dentro do recorte dos não

detentores da riqueza), esses se esvaem deixando a família em condições precárias. Essa relação é algo que aponta para as fragilidades das políticas públicas de saúde e de assistência social no Brasil.

Na figura a seguir temos a disposição das pessoas com deficiência nos estados brasileiros e sua proporção. Aqui podemos observar de modo geral como estão distribuídas essas pessoas por estado

**Figura 11 – Pessoas com deficiência nos estados brasileiros**

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ESTADOS BRASILEIROS  
COM PELO MENOS UMA DAS DEFICIÊNCIAS INVESTIGADAS –  
CENSO 2010 – POPULAÇÃO RESIDENTE E PROPORÇÃO**

Brasil	45 623 910	23,92%
Rondônia	345 411	22,11%
Acre	165 823	22,61%
Amazonas	791 162	22,71%
Roraima	95 774	21,26%
Pará	1 791 299	23,63%
Amapá	158 749	23,71%
Tocantins	307 350	22,22%
Maranhão	1 641 404	24,97%
Piauí	860 430	27,59%
Ceará	2 340 150	27,69%
Rio Grande do Norte	882 681	27,86%
Paraíba	1 045 631	27,76%
Pernambuco	2 426 106	27,58%
Alagoas	859 515	27,54%
Sergipe	518 901	25,09%
Bahia	3 558 895	25,39%
Minas Gerais	4 432 456	22,62%
Espirito Santo	824 095	23,45%
Rio de Janeiro	3 900 870	24,40%
São Paulo	9 349 553	22,66%
Paraná	2 283 022	21,86%
Santa Catarina	1 331 445	21,31%
Rio Grande do Sul	2 549 691	23,84%
Mato Grosso do Sul	526 672	21,51%
Mato Grosso	669 010	22,04%
Goiás	1 393 540	23,21%
Distrito Federal	574 275	22,34%

Fonte: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-co>

Percebemos que há um equilíbrio percentual na distribuição de pessoas com deficiência nos estados, mas os números são expressivos, o que aponta para

diferentes interlocuções que o Estado precisa fazer para dar atendimento a essa população.

Se considerarmos o público alvo dessa pesquisa – surdos, deficientes auditivos e surdocegos, o Censo de 2010 nos diz que pessoas que possuem deficiência auditiva representam 5,10% da população. Aqui neste dado, não há diferenciação entre surdo ou deficiente auditivo, mas sim a resposta dada aos recenseadores. O fato da resposta não abranger com profundidade a real diferença entre deficientes auditivos e dos surdos, vai ser refletida nas políticas públicas, que muitas vezes são incipientes por conta da fragilidade dos dados disponíveis.

Considerando os 23,9% de pessoas com deficiência no Brasil e que desse montante 5,6%, ou seja, 9,7 milhões são os deficientes auditivos, observamos a ocorrência da mesma na população da seguinte forma: 1,3% na população de 0 a 14 anos, 4,2% na população de 14 a 65 anos e desse conjunto, 25,6% está acima de 65 anos. “Deste total cerca de 2 milhões possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhão têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos) e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva” (ADAP, 2013)<sup>30</sup>

Esses números apontam para diferentes realidades dos deficientes auditivos que podemos trabalhar como hipóteses, dentre elas destacaremos o elevado número de deficientes auditivos na população acima de 65 anos. Podemos considerar que este número esteja relacionado às questões da saúde do idoso, como a presbiacusia (perda da audição pelo envelhecimento) que atinge muitas pessoas nesta faixa etária.

Os surdocegos são tratados dentro do grupo dos que tem mais de uma deficiência no Censo de 2010, e como no caso da deficiência auditiva, esse número também aparece em maior quantidade na faixa etária a partir de 65 anos, podemos levar em conta aqui a questão da presbiopia (perda da visão pelo envelhecimento) associada a presbiacusia, por exemplo, ou mesmo doenças degenerativas que acarretam prejuízos a locomoção e perda dos movimentos.

---

<sup>30</sup> <http://www.adap.org.br>

É importante salientar que tanto o Censo Populacional quanto o Censo Escolar consideram deficiência auditiva e surdez de modo muito diferente do trazido pela Lei nº 10436/02 e pelo Decreto nº 5626/05 ou mesmo pelo Manual de Preenchimento do Censo Escolar. Essa diferença, para nós, acarreta algumas questões que consideramos fundamentais para desvelar esse cenário, como erro no preenchimento dos dados, por exemplo.

No Censo Populacional as considerações que são feitas para diagnosticar pessoas com surdez e deficiência auditiva na população estão centradas em três perguntas: se a pessoa não consegue ouvir de modo algum, se tem grande dificuldade ou alguma dificuldade. Em relação aos surdocegos, esses ficam agrupados na pergunta se há uma deficiência ou mais.

Percebemos aqui a fragilidade do processo de recenseamento nacional, uma vez que essas perguntas não abarcam a complexidade existente nas questões da surdez, da deficiência auditiva e da surdocegueira, ao contrário, simplificam o processo, não deixando claro se quem tem dificuldades para ouvir é uma pessoa que requer uso de aparelhos, ou o uso da Libras ou se é alguém que está perdendo a audição pela idade. Os números apenas apresentam os dados por faixa etária, limitando uma compreensão real da condição dessas pessoas. Indicando a necessidade de outras pesquisas sobre eles.

Já o Censo Escolar - coleta de dados promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que segundo Meletti e Bueno (2010)

[...] é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.( p.07)

Neste levantamento, previsto pela LDB lei nº 9394/96, todos os estados e municípios

precisam apresentar os dados relativos a população em idade escolar e os jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na considerada “idade escolar correta”. O decreto nº 6425/2008 aponta para o recenseamento anual da educação, incluindo estabelecimento de ensino públicos e privados e de todos os níveis de ensino.

Para realizar o recenseamento da Educação Básica, o INEP desenvolveu um caderno de instruções para preenchimento do censo pelas escolas. Neste documento de orientação há uma seção que trata sobre como deverão ser recolhidos os dados da Educação Especial, considerando a condição de cada aluno. Há uma explicação sobre cada deficiência que caracteriza o público alvo da Educação Especial previsto pela PNEE de 2008. E no caso dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, o caderno de instruções traz as seguintes especificações:

Deficiência auditiva: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Surdocegueira: trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. (BRASIL, 2016, p.90)

O caderno de instruções faz alguns apontamentos mais específicos para os recursos necessários à participação dos alunos nas avaliações do INEP (Saeb e Prova Brasil) – guia-intérprete, tradutor-intérprete de Libras e Leitura Labial, mas não centra essas questões como sendo do aluno no cotidiano escolar, apenas as identificam para avaliações futuras.

Percebemos que tanto o Censo Populacional com suas perguntas quanto o Censo Escolar não abrangem em suas especificações o que significa ser surdo e deficiente auditivo pelos documentos anteriormente citados. Pois ambos centram apenas na questão da perda auditiva em si e não na questão linguística e cultural.

Assim, podemos considerar que os dados trazidos pelo censo educacional se tomados na íntegra a partir da definição das orientações do INEP para preenchimento do censo, pouco dialogam com a definição trazida pelo Decreto nº

5626/05 que diz

Art.2º-Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras. (BRASIL, 2005)

Relacionar essas definições nos dá conta de algumas questões que encontramos ao longo da pesquisa, quando, por exemplo, percebemos que alguns municípios não fazem a distinção entre o surdo e o deficiente auditivo e optam por preencher os dados apenas em uma das categorias, ou quando encontramos alunos que correspondem à versão do ser surdo definida pelo decreto e são arrolados no censo como deficiente auditivo e vice-versa.

A definição do caderno de instruções para preenchimento do censo escolar do INEP sobre a deficiência auditiva está mais aproximada com a definição do decreto, quando diz que “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.(BRASIL, 2005). Contudo, o texto ainda deixa algumas lacunas, Resende e Lacerda (2013) sobre isso consideram que

Quando ao conceito de deficiência auditiva, apesar do texto do INEP ser semelhante ao do Decreto nº 5.626/2005, o Decreto não delimita até quantos decibéis de perda se considera deficiência auditiva. Além disso, o texto legal não especifica sobre a aquisição ou não da linguagem oral, até mesmo porque não é essa a perspectiva deste documento, que se traduz em uma luta política do grupo de surdos brasileiros na busca pelo reconhecimento linguístico, por meio da Libras, não havendo uma defesa pela língua oral. (p. 420)

No caso dos surdocegos, também não há uma diferenciação entre os que utilizam a Libras tátil e os que utilizam o Tadoma.

Essas especificações são importantes, pois se elas fossem mais precisas, conseguiríamos saber em quais lugares demandam mais professores de Libras ou Fonoaudiólogos, por exemplo. No entanto, por se tratar de perguntas abrangentes, elas nos indicam números, mas é necessário interrogar esses números para sabermos as diferenças entre um e outro.

Resende e Lacerda (2013) trazem algumas questões quanto ao preenchimento do

censo escolar, as autoras apontam que quando a escola vai responder, pode haver dúvida sobre o que apontar. O que também demonstra uma possibilidade de imprecisão dos dados. As autoras apontam para um crescimento maior na matrícula de alunos surdos do que deficientes auditivos, com isso pode-se considerar que com o passar do tempo, as pessoas podem ter adquirido mais clareza sobre as diferenças entre os surdos e os deficientes auditivos.

No Espírito Santo, a população com deficiência auditiva apresentada pelo censo do IBGE de 2010 era de:

População residente com deficiência auditiva - não consegue de modo algum	5.110
População residente com deficiência auditiva - grande dificuldade	31.128
População residente com deficiência auditiva - alguma dificuldade	132.838

Percebemos aqui a existência de um número relevante de pessoas que demandam políticas públicas de saúde e educação, que consigam distinguir quem são os deficientes auditivos que demandam apoio clínico, como é o caso dos idosos com perdas auditivas, daqueles que demandam outras ações, como as pedagógicas e as políticas linguísticas.

São muitas as questões, mas o fato de que muitas pessoas com essas características passem pela escola, ajuda na coleta de dados e na compreensão real de quais condições sejam essas.

Como nossa pesquisa está concentrada dentro da Educação Básica, vamos dedicar especial atenção a população em idade escolar, mas também considerando os jovens e adultos matriculados nas escolas e classes da educação de jovens e adultos.

Segundo os dados do censo geral de 2010 da Cartilha do Censo de 2010 – Pessoas com deficiência, a população com deficiência de 0 a 14 anos era de 3.459.401 no Brasil e a porcentagem de matrículas de pessoas com deficiência em idade de 0 a 14 anos em 2010 era de 95,1%. Os dados do censo de 2010 não especifica se em

escolas especiais públicas ou privadas ou escolas regulares públicas ou privadas, mas nos dá esse número.

Para tentar refletir um pouco mais sobre esses 95,1% de pessoas de 0 a 14 anos com deficiências matriculadas nas escolas, temos o quadro a seguir que trata das matrículas da Educação Especial considerando alunos incluídos na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

**Tabela 01 - Matrículas da Educação Especial no Brasil – 2006 – 2016 (Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos)**

Ano	Total de Matrículas
2006	700.624
2007	654.606
2008	695.699
2009	639.718
2010	702.603
2011	752.305
2012	820.433
2013	843.342
2014	698.798
2015	718.164
2016	796.486

Fonte: Sinopses Estatísticas INEP – 2006 - 2016

A primeira consideração que apontamos sobre os dados dessa tabela está relacionada ao aumento das matrículas que foi se ampliando de modo progressivo e em alguns momentos apresentaram constância. Acreditamos que esses aumentos se deram por conta de três fenômenos principais: As diretrizes de Educação Especial de 2001, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica a partir de 2015.

Sabemos que existem outros fatores que colaboraram com esse processo, como podemos destacar as políticas e os movimentos de inclusão em toda a sociedade a partir do final da década de 1990.

É notável o aumento das matrículas a medida que as políticas foram sendo efetivadas. Isso nos mostra o quanto elas foram importantes para as pessoas com deficiência em nossa sociedade. Aqui podemos fazer algumas considerações, quando a partir de 2008 percebemos um aumento notável das matrículas em virtude da PNEE de 2008. Número este que volta a subir em 2012, em virtude do decreto nº 7611/11 e novamente em 2015 por conta do aumento matrículas da Educação Infantil e também pelo cumprimento da Meta 4 do PNE (2014).

Por outro lado, o Censo Nacional de 2010 aponta para um total de quase 3,5 milhões de pessoas com deficiência em idade escolar de 04 a 17 anos. E o Censo da Educação Básica, nos mostra um total de matrículas na coorte 2006-2016 que não chega a 01 milhão de matrículas, em nenhum dos anos considerados. Diante desses dados, temos duas hipóteses: ou as perguntas do Censo Nacional de 2010 – IBGE não conseguem elucidar o número aproximado de pessoas com deficiência no Brasil ou temos muitas crianças e adolescentes com deficiência fora da escola.

Meletti e Ribeiro (2014) analisaram o período de 2006-2012 e fizeram as seguintes ponderações sobre esta mesma questão

Por outro lado, a despeito deste aumento expressivo, é preciso destacar a baixa incidência em relação ao total de matrículas – média de 1,2% – no período analisado. Se considerarmos as estimativas do IBGE (2010) sobre incidência de pessoas com deficiência (cerca de 23,9% da população geral), a análise dos números apresentados sugere que uma parcela considerável da população com necessidade educacional especial ainda não está tendo acesso a qualquer tipo de escolarização.

Isso ocorre porque, segundo os dados demográficos de 2010, a população brasileira era de 190.755.799 pessoas. Destas, 51.549.889 (mais de um terço) estavam, no mesmo ano, na educação básica. Se adotássemos a mesma proporção para as pessoas com deficiência, deveríamos ter mais de 15 milhões de alunos com esta condição na educação básica. Significa dizer que apenas 1,5% da demanda oficialmente estimada está inserida em algum tipo de escolarização no Brasil, independente se em espaços regulares ou segregados de ensino. (p.180)

Relacionando nossa leitura e a de Meletti e Ribeiro (2014) entendemos que há uma parcela significativa de pessoas com deficiência que não estão sendo alcançadas pelas políticas públicas de educação, saúde e até mesmo assistência, pois são pelos números que essas questões são pensadas. Isso nos aponta que do mesmo modo que a permanência e a evasão são números preocupantes, a entrada/matriculação

também.

Os números de alunos com deficiência no Ensino Médio evidenciam um cenário ainda mais complexo. Meletti e Ribeiro (2014) consideram que do total de matrículas de alunos com deficiência em 2012 – 820.433, apenas 42.499 alunos estavam matriculados no Ensino Médio.

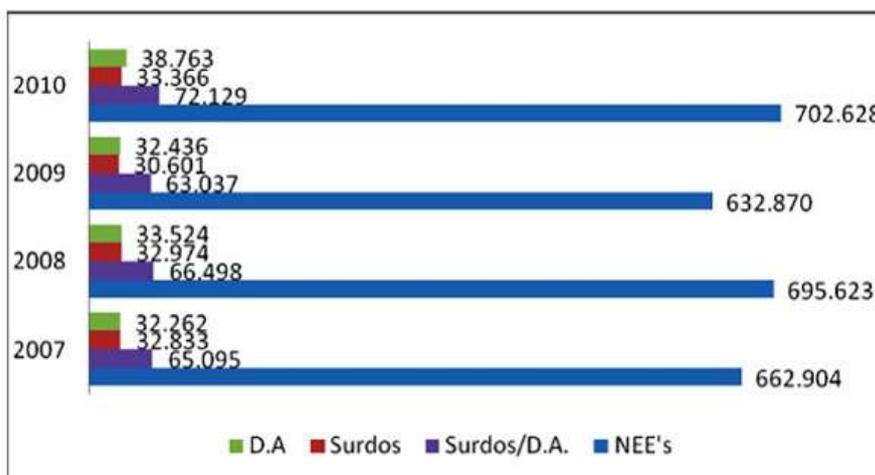
Esse dado aponta para o gargalo cruel existente na educação básica para alunos com deficiência - o ensino médio. Segundo Meletti e Ribeiro (2014)

Indicadores educacionais da educação básica mostram o afunilamento do número de matrículas gerais entre o ensino fundamental e o ensino médio brasileiro. Bueno e Meletti (2011) mostram que, no Brasil, em 2009, as matrículas gerais no ensino médio correspondiam a 25,9% das do ensino fundamental, ao passo que as de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nesta etapa de ensino, correspondiam a 5,6%. Evidencia-se que o problema de acesso ao ensino médio se agrava em se tratando desta população. (p.181)

Fica evidente a necessidade de ações inclusivas para promover a permanência de alunos público alvo da Educação Especial nesta etapa de ensino, considerando a complexidade dos conteúdos, a formação de professores regentes e especialistas e o direito à educação.

Num recorte dessa conjuntura nacional, trazemos a figura demonstrada por Resende e Lacerda (2013) que trata das matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos em relação ao público alvo da educação especial numa coorte 2007– 2010. (p.180)

**Figura 12 – Gráfico 01 – Matrículas de surdos e deficientes auditivos no Brasil**



Fonte: Resende e Lacerda, 2013, p.11 – baseado nos dados MEC/INEP – Censo escolar da educação básica - 2007 a 2010.

As autoras, ao apresentarem essa figura, dialogam com o fato de que há um aumento no número de matrículas devido a implantação das políticas de inclusão a partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008 e consideram que o aumento se deu de forma gradual porque implantações de políticas demandam tempo e investimentos públicos.

Já Meletti e Bueno (2010) sobre o período de 1997 - 2006 sinalizam que

Em relação aos alunos com deficiência auditiva, embora tenha ocorrido incremento significativo das matrículas no ensino regular, as matrículas em escolas e classes especiais praticamente não se modificaram, o que deve estar revelando a polêmica da área entre esses dois tipos de escolarização. (p. 13)

O equilíbrio alcançado nas matrículas de alunos com deficiência auditiva nos últimos anos do período expressa a polêmica que envolve a área, com correntes defendendo o ensino de surdos em instituições voltadas somente a essa população e daqueles que advogam a inclusão desses alunos em classes de ensino regular. (p.15)

Percebemos aqui diferentes problematizações sobre o equilíbrio da evolução das matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos em dois períodos históricos, que não classificaremos como distintos, mas que estão inscritos num fluxo que inicia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação lei nº 9394/96 e prossegue com os diferentes documentos voltados para o público alvo da educação especial e para a educação de surdos já mencionados no capítulo 03 deste trabalho.

O fato é que apesar das abordagens diferentes mencionadas, ambas priorizam o acesso à educação, fundamentadas em todos os movimentos já citados ao longo do texto, contudo, é possível perceber que várias leituras têm sido feitas sobre a educação de surdos, ou educação bilíngue, e essas acabam por gerar uma série de organizações locais que os gestores alegam ter condições de fazer.

Lacerda et al. (2016) evidenciam que tais interpretações muitas vezes não tem garantido o mínimo que os documentos apontam, e diferentes projetos de educação inclusiva tem apontado para direções que devemos questionar, pois não têm propiciado, aos alunos surdos, seus direitos linguísticos (p.14).

E se olharmos para o deficiente auditivo, essa questão fica mais complexa, pois

após a Lei de Libras nº 10436/02 e o Decreto nº 5626/05 o foco das ações pedagógicas adotadas pelos sistemas de ensino tem estado centradas mais evidentemente na língua de sinais, e assim os deficientes auditivos que são usuários da Língua Portuguesa como primeira língua muitas vezes não são contemplados por elas.

Compreendemos que os fatores econômicos mostram-se como uma barreira para superar esses problemas, pois muitas vezes, os sistemas de ensino alegam ausência de repasses financeiros para justificar a falta de profissionais especializados e a ausência de recursos tecnológicos. E como Lacerda et al. (2016) apontam, não há previsão de penalidades para aqueles que não cumprem de forma coesa o que a legislação aponta, deixando frouxa as interpretações sobre o que seria a “educação bilíngue” agravando o cenário atual da educação destes públicos (p.14).

#### **4.2 – O cenário estadual**

Assim como no cenário nacional, podemos observar no cenário estadual a evolução das matrículas do público alvo da educação especial com o passar dos anos, e consideramos que o estado do Espírito Santo seguiu essa tendência de modo muito forte.

Assim como o movimento da Política Nacional de Educação Especial, tivemos o movimento estadual da Política Estadual de Educação Especial, que inspirada na política nacional, buscou construir na esfera local um documento que propiciasse o avanço do movimento de inclusão em nosso estado.

Segundo as Diretrizes de Educação Especial do Espírito Santo – Sedu (2011), a evolução das matrículas de alunos com deficiência é perceptível nos últimos anos. Há um crescimento entre 2002 e 2006 e depois um segundo salto a partir de 2008.

Na tabela a seguir, podemos observar o aumento gradativo das matrículas de alunos público alvo da educação especial tanto na rede privada quanto na pública.

**Tabela 02 - Escolas Públicas e Privadas ( creche<sup>31</sup>, pré-escola<sup>32</sup>, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos)**

Ano	Total de Matrículas
2006	15.399
2007	15.561
2008	20.209
2009	16.014
2010	11.949
2011	13.368
2012	14.799
2013	15.496
2014	16.801
2015	17.691
2016	19.563

Fonte: [matricula.educacenso.inep.gov.br](http://matricula.educacenso.inep.gov.br) e [censo sedu – sedu.es.gov.br](http://censo.sedu.es.gov.br)

Para realizar a análise da tabela 02, necessitamos olhar a tabela 03, pois nesta estão apenas as matrículas na rede pública regular de ensino, o que indica o real crescimento das matrículas de alunos incluídos no ensino regular, excluindo as matrículas das instituições especiais privadas de caráter filantrópico.

Se compararmos as matrículas do ano de 2006, temos nas redes privada e pública o total de 15.399 matrículas, dessas apenas 6.766 eram na rede pública, o que nos revela que 8.633 alunos eram da rede privada, ou seja, a maioria deles estavam matriculados em instituições especializadas.

---

<sup>31</sup>Nomenclatura do Educacenso

<sup>32</sup>Nomenclatura do Educacenso

**Tabela 03 - Escolas Públicas (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos)**

<b>Ano</b>	<b>Total de Matrículas</b>
2006	6.766
2007	17.207
2008	11.190
2009	7.139
2010	11.446
2011	12.848
2012	14.158
2013	14.880
2014	16.167
2015	17.123
2016	18.746

Fonte: [matricula.educacenso.inep.gov.br](http://matricula.educacenso.inep.gov.br) e [censo sedu – sedu.es.gov.br](http://censo.sedu-es.gov.br)

Se ainda compararmos as duas tabelas, mas tomando como base o ano de 2015, temos nas redes pública e privada juntas um total de 17.691. E se olharmos apenas a rede pública temos um total de 17.123 matrículas enquanto na rede privada, um total de 568 alunos matriculados.

Percebemos aqui uma inversão, ou seja, nos dias atuais temos a maioria dos alunos público alvo da Educação Especial matriculados na rede pública regular de ensino. Se olharmos para os dados do censo, podemos também observar um pequeno número matriculado em escolas privadas comuns, mas a realidade do cenário de matrículas mudou radicalmente, ou seja, mesmo que eles ainda frequentem os espaços das instituições especiais, seja para atendimentos clínicos ou para Atendimento Educacional Especializado, hoje eles encontram-se na sala de aula da escola comum.

Se separarmos os dados apenas a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos no cenário estadual, podemos considerar que o fenômeno ocorre da mesma forma. Há um crescimento nos primeiros anos, principalmente após o Decreto nº 5626/05, incluindo a introdução da categoria surdo e surdocego nos dados do censo estadual, porque até 2006 tínhamos apenas a categoria deficiente

auditivo, o que nos mostra a diferença da implantação de políticas que passaram a atender de modo distinto os diferentes públicos.

**Tabela 04 – Matrículas de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos em classes comuns nas redes municipais e estadual de ensino (2006 - 2016)**

Ano	Surdos	Deficientes auditivos	surdocegos
2006 <sup>33</sup>	-	525	-
2007	325	369	05
2008	337	472	01
2009	219	453	04
2010	290	426	04
2011	453	437	06
2012	646	404	07
2013	498	565	12
2014	501	528	09
2015	470	532	06
2016	387	560	04

Fonte: censo estadual

Observando esses dados, fica evidente o aumento das matrículas com o passar dos anos e uma posterior estabilização dos mesmos. O que nos remete a pensar que houve um aumento disparado pelas políticas que foram progressivamente sendo implantadas ao longo da primeira década dos anos 2000, resultando na consolidação das mesmas nos dias atuais, como dito anteriormente.

Ao colocar em análise esta tabela, observamos as variações entre as categorias surdo e deficiente auditivo. Elas se invertem constantemente, ora um ano uma é maior, ora outra. Mas, se olharmos para a soma dessas duas categorias entre os anos de 2012-2016, percebemos que eles quase sempre se aproximam, como vemos a seguir:

---

<sup>33</sup>Não há a categoria surdo e nem a categoria surdocego no censo da rede estadual/municipal em 2006.

Ano	Surdo + Deficiente Auditivo
2012	1050
2013	1063
2014	1029
2015	1002
2016	947

Tomando como referência esses números, podemos apontar que as categorias variam por três fenômenos – promoção, evasão/ transferência de rede ou simplesmente porque foram preenchidos de modo equivocado, o surdo preenchido com deficiente auditivo e o deficiente auditivo como surdo.

Devemos ressaltar que a ampla maioria desses alunos está matriculada em escolas regulares da rede pública de ensino, sendo algumas consideradas escolas polo de atendimento a alunos surdos, que são as escolas bilíngues para surdos.

Encontramos essa realidade nos municípios de Vitória e Vila Velha, por exemplo, nos demais municípios e na rede estadual, esses alunos estão incluídos na escola comum e o que tem se configurado como educação bilíngue são as presenças dos profissionais necessários para atender o processo formativo dos alunos surdos usuários de Libras que são o intérprete de Libras, o instrutor de Libras e o professor bilíngue. Este último, na rede estadual recebe a nomenclatura para efeitos de contrato profissional de professor D.A. - deficiência auditiva, no entanto eles fazem os atendimentos aos alunos no momento do Atendimento Educacional Especializado ou no trabalho colaborativo em sala de aula com a Libras, para os que a usam e em Língua Portuguesa para os usuários da mesma.

Outro ponto que é possível verificar é o aumento proporcional da matrícula de surdos em relação a de deficientes auditivos. Acreditamos que isso se deu a partir do conhecimento que as pessoas que trabalham com o censo foram tendo acesso, sobre a distinção entre um outro, uma vez que a definição do INEP não corrobora com a interpretação dos dados por quem preenche o censo. (Resende e Lacerda, 2013)

Resende e Lacerda (2013) apontam em seu artigo outro problema que nos chama atenção, de que é difícil ter acesso as reais condições linguísticas dos alunos que são denominados surdos, pois o preenchimento do censo pode ter sido feito levando em consideração a definição do INEP e não a do Decreto nº 5626/05.

Ao refletir sobre o conceito de surdez apresentando pelo Decreto nº 5.626/2005, fica evidente que o uso da Libras está intimamente ligado com a concepção de surdez como diferença e não como deficiência, o que não parece estar claro no conceito trazido pelo INEP. Dessa forma, os dados apresentados pelos censos escolares não são esclarecedores sobre a real condição linguística dos alunos matriculados, nem, tampouco, quais são suas necessidades educacionais especiais. Afinal, quantos alunos surdos matriculados são usuários da Libras? [...] (RESENDE E LACERDA, 2013, p.421)

A partir do que as autoras nos colocam, podemos compreender que levando em conta as atuais definições de preenchimento do Censo Escolar delimitadas pelo INEP, a única forma que temos de nos aproximar da realidade desses alunos que aparecem nos números do censo é cartografando suas realidades em grande escala.

#### **4.3 – O cenário regional**

Para problematizarmos os números do censo aos quais tivemos acesso e tensioná-los, aumentamos nossa escala em direção a nossa região de estudo. Sousa Santos (2010) nos diz que a escala é um padrão de regulação, mas que quando trabalhamos em grande escala podemos trabalhar com redes de ações táticas e edificantes. Considerando este conceito do autor, mesmo que a escala tenha sido pensada como reguladora, podemos ao ampliá-la, visualizar o que a pequena escala tem escondido.

Aqui, em grande escala, temos o número de matrículas dos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba, considerando a coorte 2006 – 2016. Evidenciamos no início deste trabalho que escolhemos este espaço temporal por considerarmos como marco para a educação deste público o Decreto nº 5626/05.

Como citado anteriormente, observamos um crescimento na matrícula de alunos surdos, pois o decreto nº 5626/05 e as políticas voltadas para alunos que se

comunicam por meio da Libras faz com que surja a necessidade de especificação deste público dentro censo, apesar de que é possível observar alguns erros de registro em grande escala, quando observamos na realidade das escolas que alguns alunos foram arrolados no censo como surdos, observando a descrição no manual de preenchimento do censo do INEP, quando na realidade são deficientes auditivos e vice-versa.

**Tabela 05 – Matrículas de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos incluídos na sala comuns em escolas da rede pública na Região do Caparaó Capixaba (2006 - 2016)**

Municípios	2006			2007			2008			2009			2010			2011			2012			2013			2014			2015			2016		
	S	DA	SC																														
Alegre	-	02	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	01	03	02	01	06	-	07	-	-	06	-	-	07	01	-	05	-	-	02	02	-
Divino de São Lourenço	-	01	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dores do Rio Preto	-	-	-	-	-	-	04	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01	02	-	01	02	-	02	02	-	
Guaçuí	-	02	-	04	02	-	02	01	-	04	03	-	04	04	-	11	06	-	11	02	-	-	02	-	02	01	-	04	01	-	05	03	-
Ibatiba	-	-	-	01	01	-	-	-	-	02	-	03	06	-	02	04	-	01	13	-	01	07	-	02	05	-	04	03	-	05	02	-	
Ibitirama	-	02	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Irupi	-	-	-	01	-	-	-	01	-	02	-	-	04	02	-	04	04	-	05	04	-	03	03	-	02	03	-	03	04	-	04	-	
Itana	-	-	-	01	-	-	01	-	-	03	-	-	10	-	-	11	-	08	01	-	04	01	-	04	-	04	-	05	01	-	04	-	
Jerônimo Monteiro	-	10	-	02	01	-	03	02	-	-	-	-	-	-	-	06	-	-	-	-	-	02	-	-	02	-	-	-	-	-	-	01	-
Muniz Freire	-	01	-	-	-	-	02	-	-	05	-	-	-	-	-	01	-	-	02	-	01	05	-	-	03	-	-	02	-	-	01	-	
São José do Calçado	-	-	-	-	-	-	01	01	-	01	-	-	01	-	-	03	-	-	02	01	-	03	01	-	-	-	-	-	-	-	01	02	-
Apiaçá	-	04	-	-	03	-	02	01	-	01	01	-	-	02	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
Bom Jesus do Norte	-	02	-	01	01	-	01	02	-	02	02	-	-	02	-	01	02	-	02	03	-	-	-	-	-	02	-	01	04	-	-	01	-
Total	-	24	-	10	10	-	14	15	-	10	17	-	13	30	02	28	35	-	36	27	-	17	22	-	19	19	-	23	18	-	19	19	-

Fonte : dados do censo estadual – disponível em : [www.sedues.gov.br](http://www.sedues.gov.br)

\*\*Ver tabela 05 em tamanho ampliado nos apêndices – Apêndice A

A tabela 05 nos mostra a realidade da Região do Caparaó Capixaba. Nela observamos como se deu em nível local, as mudanças previstas pelas legislações.

Ao olharmos para o município de Divino de São Lourenço, percebemos que o mesmo só registrou a incidência de um aluno com deficiência auditiva por três anos consecutivos. Este número nos deixa perplexos quando nos interrogamos sobre os surdos deste município.

Mas, ao pesquisarmos sobre o andamento do cumprimento da meta 04 do PME pelos municípios nos relatórios do Instituto Jones dos Santos Neves (2017), nos deparamos com a seguinte realidade deste município: Divino de São Lourenço possui 77,2% de sua população com deficiência em idade escolar de 04 a 17 anos

matriculadas na escola comum. Este número equivale a 16 pessoas, ou seja, o município possui um número reduzido de pessoas com deficiência em sua rede de ensino, o que justifica um número tão baixo de alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira em sua trajetória.

O mesmo ocorre quando consideramos o município Dores do Rio Preto, que possui 100% de sua população com alguma deficiência em idade escolar de 04 a 17 anos matriculadas na escola. Esse número corresponde a 09 pessoas.

Já no município de Guaçuí, podemos destacar uma variação numérica nas matrículas dos anos de 2011, 2012 e 2013. É possível verificar que do ano de 2010 para 2011 houve um aumento de matrículas subindo de 08 alunos – entre surdos e deficientes auditivos, para 17 alunos com o mesmo perfil. No ano de 2012 esse número cai para 13 alunos (surdos e deficientes auditivos) e em 2013 para 02 alunos (deficientes auditivos).

Durante a pesquisa de campo, encontramos a professora que trabalha com os alunos surdos e com deficiência auditiva deste município. Conversando com ela sobre essa discrepância, ela explicou que devido à mudança na legislação que exigiu que os alunos que estavam matriculados em escolas especiais fossem matriculados em escolas comuns, esse número cresceu. O perfil dos alunos atendidos por ela nestes dois anos foi predominantemente de alunos da Educação de Jovens e Adultos, que ficaram anos na escola especial e que ao serem matriculados na escola comum, foram localizados nas turmas de EJA devido à idade.

Ela ainda sinalizou que estes alunos não ficaram por muito tempo na escola, devido a dificuldades em relação aos conteúdos do currículo, como também em relação ao tempo para estudar, pois estes já trabalhavam. Assim, nestes dois anos, ela perdeu muitos alunos da EJA, ficando apenas com os alunos do ensino fundamental regular diurno.

Em outros municípios essa realidade manteve-se estável – Alegre, Ibatiba, Irupi e Bom Jesus. Nesses em especial, fica nítida a mudança a partir de 2008, o que demonstra os resultados diretos das políticas nos números de matrículas.

As Diretrizes Estaduais de Educação Especial – Sedu (2011) instituíram no Estado do Espírito Santo o modelo adotado para oferta de Educação Especial para alunos com deficiência. No caso dos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, este atendimento se dá por meio da presença de intérprete de Libras e Guia-Intérprete em sala de aula, Atendimento Educacional Especializado no contra-turno na Sala de Recursos Multifuncionais com o professor especialista D.A. e com o instrutor de Libras. Além do trabalho colaborativo em sala de aula regular.

Outro fato que é possível constatar é que algumas prefeituras não arrolam alunos como surdos, mas apenas como deficientes auditivos, fato que também foi possível identificar por meio da cartografia, pois alguns alunos não aparecem nos dados do censo ou não são arrolados como tal.

Nosso público, apesar de pequeno, em 2015 representava apenas 5% do total de surdos, deficientes auditivos e surdocegos no estado do Espírito Santo, mesmo assim, essa realidade nos deu pistas de como estão configuradas as políticas de educação voltadas para este público nas regiões não-hegemônicas, pois não é só na escola que existem poucos, na sociedade também, o que evidencia outra dinâmica, onde falar de comunidade surda, professor surdo, instrutor surdo é algo que muitas vezes não tem o mesmo sentido que nos grandes centros e regiões hegemônicas.

#### **4.3.1 - Os profissionais e alguns fatores que abrangem a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES**

Nos diferentes contextos brasileiros, diferentes projetos de Educação Inclusiva tem sido pensados, no que se refere à questão dos surdos, a Educação Bilíngue tem sido a bandeira maior, já em relação aos deficientes auditivos e os surdocegos, estes pouco são mencionados dentro das políticas bilíngues (em nomenclatura), mas acreditamos que elas também abarquem os mesmos, pois temos pessoas com deficiência auditiva que são bilíngues bimodais e surdocegos usuários da Libras-tátil.

Segundo Lacerda et. al. (2016) é primordial para o desenvolvimento da linguagem o contato dos surdos com seus pares linguísticos, pois por meio da interação em

língua se dá o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que culminam no aprendizado da língua de sinais de modo natural e em comunidade.

Para tanto, as autoras sinalizam a importância de acesso a educação bilíngue desde a educação infantil, contudo, isso tem ocorrido de modo muito frágil, acarretando a entrada de alunos no ensino fundamental com pouco desenvolvimento de linguagem, ou seja, com poucas possibilidades de significação dos conhecimentos na escola.(p.16)

Quando pensamos nessa questão, compreendemos o quanto está em jogo aqui, pois a maioria dos alunos que chegam para a escola terão de se apropriar da língua de sinais e dos conteúdos ao mesmo tempo, o que nos faz pensar no papel do intérprete de Libras em sala com um aluno que não sabe Libras, por exemplo. Neste caso, qual seria a função a ser desempenhada por esses profissionais dentro do modelo estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo?

O movimento da pesquisa nos levou ao encontro de diferentes intérpretes, com diferentes formações e diferentes níveis de fluência da Língua Brasileira de Sinais. O encontro com eles nos mostrou situações nas quais esses profissionais têm desempenhado funções muito mais aproximadas da docência do que da tradução e interpretação.

Lacerda (2009) nos chama a atenção para o perfil do intérprete que trabalha na educação, denominando-o de Intérprete Educacional – IE. Para além do conhecimento de duas línguas – língua origem e língua alvo, este profissional precisa conhecer as especificidades dos alunos surdos e das tarefas educativas com as quais trabalhará. A autora ainda salienta que com isso, não estamos transferindo para o intérprete a tarefa de ensinar, mas reconhecendo a natureza diferenciada de sua atuação, que além de traduzir e interpretar deve favorecer a aprendizagem dos alunos surdos. (p.33)

Xavier (2012) destaca a importância do IE como sendo um dos responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos, tanto em escolas bilíngues como na escola inclusiva. A autora destaca que muitas vezes, a escola não têm sido um ambiente

favorável para o trabalho deste profissional, devido aos empecilhos do cotidiano, que muitas vezes não colaboram para a execução plena de seu trabalho.

No espaço da Região do Caparaó Capixaba foi possível conhecer o trabalho desenvolvido por dez intérpretes de Libras.

**Tabela 06 – Intérpretes de Libras**

Nome	Formação	Experiência na educação de surdos
Marina	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Libras e Tradução e Interpretação da Libras. (em andamento)	03 anos
Rafaela	Letras – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa. Curso de Libras Básico e Intermediário	04 anos
Inácio	História – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa.	02 anos
Vera	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa.	03 anos
Magnólia	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa. Cursos de Libras Básico, Intermediário e Avançado e Curso de Formação de Intérpretes de Libras da Sedu.	04 anos
Tânia	Farmácia - Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa (em andamento)	01 ano
Marisa	Pedagogia – Especialização em Educação Especial. Curso de Libras – 300h semipresencial.	03 anos
Tereza	Pedagogia – Especialização – Curso de Libras básico e intermediário	02 anos
Ingrid	Pedagogia – Especialização – Curso de Libras -	03 anos
Manuela	Pedagogia – Especialização – Curso de Libras – 120h	03 anos

Analisando a tabela 06 percebemos que a maioria dos intérpretes possuem menos de cinco anos de experiência como IE, contudo, por serem da área da educação isso favoreceu o trabalho desses no meio escolar, pois conhecer a dinâmica da escola é algo muito importante.

Segundo Lacerda (2009) apenas a presença do intérprete não responde todas as questões sobre a inclusão do aluno surdo, pois esse movimento demanda uma dedicação mais ampla, que abarca principalmente os docentes.

Outro ponto levantado pela autora está na importância do trabalho deste profissional. O mesmo deve ser reconhecido como o de qualquer outro membro da equipe escolar. Além disso, precisa ficar claro que a tarefa de ensinar o aluno surdo é do professor, o IE é um mediador desse processo e deve trabalhar em colaboração com o docente e a equipe pedagógica da escola.

Podemos observar que a maioria desses intérpretes possui formação em uma Especialização Lato Sensu Tradução e Interpretação da Libras e Língua Portuguesa. Esse curso é promovido por uma faculdade privada situada na região. A especialização é um dos dispostos apontado pelo decreto para a formação de professores de Libras, no entanto, o documento não cita diretamente a especialização na formação de intérpretes, contudo acreditamos que essa possa ser uma possibilidade de formação, principalmente para o IE, pois pode abarcar conteúdos pedagógicos para formação dos IE que não são da área de educação.

Concordamos com Lacerda et. al. (2016) quando as autoras sinalizam a importância da formação do IE e de sua promoção profissional, pois como qualquer profissional da educação o IE precisa ser contemplado na organização da formação continuada e na carreira.

Outro profissional que emerge desta política é o Instrutor Surdo. Em nossa cartografia, conseguimos conversar com os três instrutores surdos da região e eles sinalizaram muita dificuldade em conseguir formação para atuar na área. Em todos os três casos, eles tiveram que fazer o curso de formação de instrutores surdos em cidades centrais como Vitória e Cachoeiro do Itapemirim.

**Tabela 07 – Instrutores de Libras – Surdos**

Nome	Formação	Experiência na educação de surdos
Felipe	Curso de Formação de Instrutores Surdos – Estudante de Pedagogia	04 anos
Ana	Pedagoga – Curso de Formação de Instrutores Surdos	05 anos
Fátima	Pedagoga – Curso de Formação de Instrutores Surdos.	03 anos

Na tabela 07 podemos observar que duas instrutoras possuem formação em pedagogia e o outro está em processo formativo. É muito importante que esses profissionais busquem sua especialização, tanto para serem contratados como professores de Libras, como também para sua formação pessoal. É importante salientar que segundo o Decreto nº 5626/05

Art.6ºA formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I- cursos de educação profissional;

II- cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III- cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§1ºA formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§2ºAs pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Esse cargo em nível médio surgiu para suprir as necessidades imediatas que foram colocadas pelo decreto, mas com o tempo, a tendência é que todos os professores e instrutores tenham formação em nível superior em Letras – Libras – Língua Portuguesa e sejam contratados como professores. Outro ponto que o decreto aponta é que esses profissionais sejam preferencialmente surdos.

Segundo Lacerda et. al. (2016)

[...]. Conforme exposto anteriormente, defende-se que este profissional seja o interlocutor privilegiado para propiciar não apenas o desenvolvimento da linguagem/apropriação da língua de sinais pelos alunos surdos, como também ser modelo adulto, aquele que retrata a condição de igualdade e de capacidade, cujos os olhos podem vir a ser determinantes para a construção de uma subjetividade positiva na diferença. (p18)

Concordamos com Lacerda et. al. (2016) que o papel do instrutor surdo é de suma importância, tanto para que o aluno conheça outros surdos, quanto para seu desenvolvimento linguístico. Principalmente porque diferente de outras regiões, aqui a comunidade surda não se configura de modo numeroso e concentrada, pelo contrário, os surdos estão pulverizados e separados pelas questões geográficas e a distância entre os municípios, que apesar de não serem tão longe uns dos outros, há pouca mobilidade em relação a transporte público. Daí a grande importância desses profissionais.

Os instrutores surdos da Região do Caparaó foram surdos que tiveram a Língua Portuguesa como primeira língua. Felipe e Fátima aprenderam a Língua de Sinais depois dos vinte anos de idade e ambos apontam para convivência com surdos como algo muito recente. Ana convive há mais tempo com surdos e com a Libras, ela aprendeu com 14 anos. Dialogando com esses instrutores foi possível identificar que eles passaram por processos de oralização, tanto na escola quanto em consultórios de fonoaudiologia.

Fátima aprendeu Libras durante o curso de Pedagogia. Em contato com a disciplina de Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais ela percebeu que tinha ali um campo de trabalho. Além do curso de Pedagogia, ela frequentou cursos de Libras e fez o Curso de Formação de Instrutores de Libras. Hoje ela atua como instrutora, porque sua classificação no processo seletivo de professores em designação temporária ficou inferior a da professora contratada, mas em 2016 ela atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado.

Apesar do pouco tempo de atuação com a Libras, percebemos que dos três instrutores surdos entrevistados, Fátima parece ter uma maior clareza sobre o que trabalhar com os alunos quando desempenha a função de professora do atendimento e instrutora. Ela sabe diferenciar as propostas de trabalho e nos contou

sobre diversas atividades que foi desenvolvendo com o intuito de aprofundar o conhecimento dos seus alunos, principalmente do que estava no ensino médio.

Lacerda et. al. (2016) coloca em análise os processos históricos desses profissionais, evidenciando que muitos deles ainda não possuem a formação em nível superior, e quando possuem, estão em sua maioria nas capitais. Contudo, as autoras revelam que esse quadro tem mudado, mas que ainda é necessário um investimento na formação em serviço para que esses profissionais possam se desenvolver de modo a exercerem seu papel de modo reflexivo.

Carvalho (2016) aponta para a importância da formação do professor surdo e que surdo não pode ser um adjetivo do professor, mas que ele seja professor pelo seu percurso formativo. Essa reflexão de Carvalho vai de encontro ao que Lacerda et. al estão sinalizando como reflexão consistente que o professor surdo precisa ter sobre o seu papel. Logo, compreendemos que ensinar Libras está para além de ser surdo ou saber Libras, é algo que precisa estar fundamentado em uma história que constitui o sujeito, seja surdo ou ouvinte, um professor que conhece e domina a Língua de Sinais e a articula por meio de estratégias de ensino, numa perspectiva dialógica com seus alunos, promovendo o conhecimento e a cultura, por meio de suas aulas.

Assim como os intérpretes, os instrutores surdos possuem pouco tempo de atuação na área, essa característica está presente em todos os profissionais que trabalham na educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região, com poucas exceções, assim, podemos considerar que isso tem relação com o pouco tempo de implantação das políticas de inclusão na região, que por se tratar de um espaço não-hegemônico, esses fenômenos demoraram mais para ocorrer.

Como o Caparaó Capixaba/ES (elencado para esta pesquisa) abrange 13 municípios, os três instrutores surdos não conseguem atuar em todos. Assim, foram contratados instrutores ouvintes, com formação na área de educação e curso de Libras.

**Tabela 08 – Instrutores de Libras – Ouvintes**

Nome	Formação	Experiência na educação de surdos
Francisco	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa..	01 ano
Eulália	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa.	02 anos
Irene	Letras-Português – Especialização Lato Senso em Artes e curso de Libras.	01 ano

Como já apontamos, o decreto menciona uma formação específica para atuar como instrutor surdo. É possível observar que os instrutores ouvintes não possuem curso de instrutor e não atendem o item preferencialmente surdo. Contudo, possuem formação em licenciatura, o que os habilitaria como docentes, e os enquadrariam na função de professores de Libras, que segundo o Decreto nº 5626/05 seria o professor fluente em Libras, com certificação por exame de proficiência ou especialização, no entanto, eles foram contratados em nível médio, o que demonstra uma política de contenção por parte da rede estadual na contratação desses profissionais.

Não é comum vermos o cargo de instrutor sendo ocupado por pessoas ouvintes. Em uma busca rápida no Google Acadêmico foi encontrado um único trabalho (Rebouças, 2009) que discute este papel, e mesmo assim, ele não é objeto da pesquisa, pelo contrário, a dissertação se dedica a explicar porque os surdos têm prioridade hierarquicamente para exercer os papéis de instrutor de Libras e professor de Libras respectivamente.

Aprender com professores nativos de qualquer língua é algo que podemos classificar como positivo, pois além do conhecimento técnico, a pessoa possui vivência cultural com os falantes da língua. Porém, como problematizou Carvalho (2016) a condição

de ser surdo não garante ao professor ou instrutor surdo que ele será um bom professor. É necessária formação e ação reflexiva sobre o seu trabalho.

A mesma reflexão pode ser feita sobre professores ouvintes que sabem Libras. O fato de saber Libras não garante ao docente saber transmitir os conteúdos em Libras e sistematizá-los de acordo com o conteúdo exigido. É necessário que este professor tenha formação e as titulações exigidas pelo Decreto 5626/05 que são: Licenciatura em Letras – Libras – Língua Portuguesa, ou o Exame de Proficiência – Prolibras ou Especialização em Libras, e que pela docência desenvolva os saberes necessários para a produção de conhecimento em sala.

Considerando os seis instrutores de Libras – surdos e ouvintes, nenhum deles possui o Prolibras. Dos seis, apenas dois instrutores surdos já tentaram o exame e não obtiveram aprovação no mesmo.

Outro profissional que merece nossa reflexão é o professor especialista DA ou Bilíngue que atua no Atendimento Educacional Especializado e no trabalho colaborativo.

Entrevistamos 10 profissionais que atuam com alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba. Esses profissionais, em sua maioria atuam como professores especialistas, mas também como intérpretes e instrutores de Libras. O cargo vai variar de acordo com o processo seletivo que eles participaram em determinado ano ou autarquia – municipal e estadual.

**Tabela 09 - Professores Especialistas do Atendimento Educacional Especializado**

Nome	Formação	Experiência na educação de surdos
Marina	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa. (em andamento)	03 anos
Elisa	Pedagogia – Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa.	02 anos
Rafaela	Letras - Especialização Lato Senso em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa. Curso de Libras Básico e Intermediário.	04 anos
Fátima	Pedagoga – Curso de Formação de Instrutores Surdos	03 anos
Ana	Pedagoga – Curso de Formação de Instrutores Surdos	05 anos
Mirela	Pedagogia - Especialização Lato Senso em Educação Especial e em Tradução e Interpretação da Libras e de Língua Portuguesa, Curso de Libras.	10 anos
Cecília	Matemática e Biologia - Especialização Lato Senso em Educação Especial, Curso de Braille. Curso de CAA.	03 anos – com aluno DM (DA) -
Maura	Pedagoga – Especialização em Educação Especial.	01 ano – com aluno surdo (a professora trabalha na área de DI)
Márcia	Pedagogia - Especialização Lato Senso em Educação Especial e Curso de Libras	01 ano
Madalena	Pedagoga – Especialização em Educação Especial	01 ano

A partir dos dados da tabela 09, é possível ponderar que quando olhamos para o professor especialista, temos algumas diferenciações dos demais profissionais elencados até então.

No que corresponde ao tempo de atuação, temos alguns docentes com tempo expressivo de atuação em sala, seja com alunos surdos ou com outros públicos da educação especial. Isso nos sugere que esses profissionais têm um tempo maior de contato com as legislações e literatura que abrangem a Educação Especial.

Quanto a formação, percebemos que alguns desses profissionais, possuem a mesma especialização citada quando problematizamos a formação do intérprete educacional.

O Decreto nº 5626/2005 menciona sobre a formação do professor que atua com o ensino da Libras - Letras – Libras – Língua Portuguesa , sobre o Professor Bilíngue para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e da necessidade do conhecimento da peculiaridade linguística do aluno surdo, pelos demais professores e profissionais da educação. O documento não menciona o professor especialista para o Atendimento Educacional Especializado, mas fazendo a leitura dele em conjunto com o Decreto nº 7611/11, é possível compreender que a formação do professor do atendimento está enquadrada na parte em que ambos documentos mencionam a formação de professores como parte da implementação de suas disposições, logo, este docente precisa ter conhecimento da singularidade linguística de seu aluno, conhecer a Língua de Sinais e fazer as adaptações curriculares mencionadas nos textos dos decretos, tais como provas adaptadas em vídeo, auxiliar nas correções de avaliações escritas que respeitem o caráter semântico de seu conteúdo, criação de materiais adaptados e demais ações que se façam necessárias para a inclusão dos alunos.

O decreto menciona a formação do professor que trabalha a Língua Portuguesa como segunda língua com os alunos surdos. Essa formação seria semelhante, professor com formação em Letras e com conhecimento acerca da singularidade linguística dos alunos. Em alguns cenários, esse será o professor do Atendimento Educacional Especializado. Mas, devemos pontuar que no atendimento o aluno deve ter contato com vários conteúdos, o aprendizado da Língua Portuguesa seria um deles.

Dos professores especialistas arrolados na tabela 09, apenas duas não são

professoras das escolas que conhecemos em escala grande, ou seja, podemos acompanhar os atendimentos realizados por 08 profissionais ao longo da cartografia aqui apresentada.

O professor especialista deve cumprir sua carga horária segundo a Lei 11.738/2008 e a Lei Estadual 9770/11, com 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, 33% da carga horária nos planejamentos e 27% da carga horária junto ao professor da classe comum no trabalho colaborativo.

Em nossa observação, foi possível conhecer todos estes cenários – Atendimento Educacional Especializado, Planejamento e Trabalho Colaborativo.

O trabalho do professor especialista no Atendimento Educacional Especializado segundo a PNEE de 2008 será de caráter complementar e suplementar ao ensino recebido em sala de aula. Todavia, ao caminhar pelos municípios do Caparaó e em conversa com os professores responsáveis pelo atendimento, fica evidente que os mesmos têm trabalhado em duas vertentes: reforço ou alfabetização.

Quanto ao reforço, percebemos que os alunos surdos e deficientes auditivos que tivemos a oportunidade de acompanhar nas escolas, levavam para o atendimento diversas tarefas de casa, trabalhos e dúvidas, fazendo com que os professores especialistas se dedicassem a tentar ajudá-los na realização dos mesmos.

Não há um problema direto nessa ação, contudo devemos observar que as dúvidas que o aluno possui devem ser tratadas com o professor em sala de aula mediadas pelo IE, para que assim seja garantido ao aluno o aprendizado do conteúdo.

Quanto aos trabalhos e tarefas de casa, sabemos que a maioria dos alunos surdos e deficientes auditivos possuem comunicação restrita com seus colegas ouvintes e com sua família, o que dificulta a realização de demandas da escola, fora dela. Só que o Atendimento Educacional Especializado não é um espaço apenas para a realização dessas atividades. Há uma compreensão que este momento deve propiciar outras experiências aos alunos, no caso do público alvo desta pesquisa, aulas de Libras, encontro com surdos de outras turmas para o exercício da Libras, o

aprendizado da Língua Portuguesa como língua adicional, discussão de temas transversais por meio de materiais traduzidos em Libras, dentre outras atividades.

Sobrecarregar este período com atividades da rotina escolar faz com que as demais atividades sejam deixadas de lado. Consideramos que deve haver um equilíbrio na divisão dessas tarefas e uma interlocução maior entre professores regentes, intérpretes de Libras – IE's, instrutores de Libras e professores especialistas, para dentro da dinâmica do tempo da sala de aula e do atendimento, os alunos possam ser contemplados com atividades diversificadas que atendam suas demandas acadêmicas e pessoais.

No Planejamento ficou evidente a solidão dos professores especialistas. Muitas vezes, com orientações genéricas e devido a pouca experiência com alunos surdos e deficientes auditivos, pairavam dúvidas sobre o que planejar? Como fazer? O que fazer? Como adaptar?

Nesse momento, foram possíveis algumas interlocuções com as professoras especialistas que apresentaram suas dúvidas e a partir disso foi possível dialogar sobre materiais disponíveis e adaptações.

Durante a observação participante, apresentamos alguns materiais que são muito utilizados nas escolas e que nove dos dez professores que conversamos desconheciam:

**Figura 13 - Materiais**



Ilustramos os materiais, pois os mesmos são muito conhecidos e utilizados pelos profissionais da área da surdez. Obviamente, eles desconheciam pelo pouco tempo de inserção na área, ou não atuação direta com a surdez, como no caso das professoras Cecília e Maura. Além disso, apontamos também a ausência de livrarias na região e visita de representantes desses materiais aos professores.

Além de apresentarmos alguns materiais, também sugerimos sites na internet com diversos recursos disponíveis com o do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o do Ministério da Educação, o da Tv Ines e da editora Arara Azul. E estimulamos a confecção de outros.

**Figura 14 – Materiais confeccionados pelos professores**



Árvore Genealógica e Caixa Lúdica sobre natureza

No trabalho colaborativo, foi possível perceber que quase sempre o professor

especialista dá continuidade ao trabalho que já realiza no Atendimento Educacional Especializado, o que demonstra uma fragilidade na articulação com os professores regentes. Ao afirmarmos isso, não estamos colocando em pauta a relação pessoal dos docentes, que sempre nos pareceu amistosa, mas a articulação sobre o que e como fazer em relação ao trabalho com o aluno.

É importante salientar que no contexto da Região do Caparaó Capixaba/ES, todos os alunos, surdos, deficientes auditivos e surdocegos estão matriculados em escolas inclusivas e que a realidade da escola de surdos ou bilíngue ainda não existe em nossa região. Por isso, é tão importante compreendermos as múltiplas realidades das pessoas com essas condições e levarmos em conta que um único discurso não dará conta de toda essa diversidade.

Toda ação tem um processo, acreditamos que estamos vivendo os primeiros em relação a este público, ou seja, estamos vendo brotar os embriões de possibilidades. Sousa Santos (2007) nos diz que muitas ações são vistas com descrédito por se tratarem de embriões, ou seja, por serem tão minúsculas ou quase invisíveis. No entanto, o autor nos convoca a refletirmos sobre a potência da semente. Muitas coisas novas surgem a partir de pequenos movimentos. Esse é o papel da Sociologia das Emergências, pensar que a partir dessas ações podemos ampliar as expectativas sobre o futuro a partir de um presente que credibilize esses movimentos.

Se entendemos que as transformações impulsionadas pelas políticas trouxeram diversas questões a serem pensadas na Região do Caparaó Capixaba/ES e que as condições de acontecimento delas não são as mesmas de outras regiões, não devemos olhar com descrença sobre o que ocorre aqui em relação as regiões hegemônicas, mas reconhecer os movimentos locais e enxergar neles pistas para o futuro da Educação Especial e para a educação de surdos, deficientes auditivos e surdo cegos na região

Compreendemos que as políticas possuem um tempo de realização. E nem sempre o tempo das regiões não-hegemônicas é o mesmo das hegemônicas. Muitos processos que discutimos nesse trabalho já ocorreram em capitais ou grandes

centros. Acreditamos que estamos vivenciando um momento de virada nas regiões não-hegemônicas, percebemos que novas singularidades estão emergindo nesses locais, propiciando novos conhecimentos e emancipando docentes e gestores.

Tomamos com princípio de compreensão deste cenário o conceito de representações inacabadas de Sousa Santos (2011) a ideia de comunidade, a qual o autor transmite a ideia de solidariedade e participação, e o princípio estético-expressivo, que ele relaciona a autoria, prazer e artefactualidade (p.331).

Sousa Santos aponta que estes princípios o auxiliam a interrogar as concepções hegemônicas de conhecimento e assim desenhar novos campos analíticos mais vastos e mais incompletos (p. 331). Nesse espírito, compreendemos a partir da construção desse trabalho, que por mais que existam algumas ideias colocadas sobre a educação do público alvo desta pesquisa, elas não respondem todas as especificidades existentes e que a Língua de Sinais não pode ser considerada exclusivamente como resposta a garantia de justiça cognitiva para os seus usuários.

Seu reconhecimento deu a eles um embrião a ser gestado dentro da sociedade, e seu desenvolvimento aponta para uma série de questões que consideramos centrais para a construção da justiça cognitiva para surdos deficientes auditivos e surdocegos, dentre elas, acesso ao conhecimento, por meio da educação nas escolas públicas e a formação dos profissionais que auxiliarão nesse processo gestacional.

Para pensar no processo da construção e garantia da justiça cognitiva para estes grupos, sinalizamos como respostas a alguns itens das legislações mencionadas, fenômenos que ocorreram recentemente na região do Caparaó Capixaba e que apontam novas possibilidades.

Em primeiro lugar, citamos o processo de expansão da Universidade Federal do Espírito Santo, que por meio do Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que em 2009 implantou quatro licenciaturas no Centro de Ciências Agrárias em Alegre (hoje Centro de Ciências Agrárias e Engenharias e Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde) e em 2016 o Programa de Pós-

Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. O que indica um crescimento no investimento na formação de professores e nas pesquisas em educação na região.

Além do novo cenário acadêmico trazido pela universidade, a Secretaria de Estado da Educação tem garantido cursos de formação para instrutores surdos, cursos de Libras nos níveis básico, intermediário e avançado, além de curso de formação de interpretes em nível técnico e em cursos de formação de intérpretes. Contudo, eles ainda são oferecidos em regiões distantes dos municípios do Caparaó. Podemos apontar, a partir desta pesquisa, que não só há demanda de formação para os profissionais que se encontram na escola, como também para os que anseiam trabalhar com alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Oferecer formação compõe a execução das políticas de educação, o Decreto nº 5626/05, a PNEE de 2008, o Decreto nº 7611/11 apontam para o papel do Estado em ofertar formação inicial e continuada.

No caso dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, temos outra demanda, pois há comunidades formadas por essas pessoas em todo o país que exigem dentre muitas questões, as políticas linguísticas. E por mais que tenhamos sinalizado que uma única bandeira não representa toda a diversidade dessas pessoas, reconhecemos todas elas e entendemos que se há um grupo que hoje reivindica seus direitos a partir das questões identitárias, ele precisa ser atendido, assim como os que reivindicam apoios médico-clínicos e os que transitam nos dois lugares.

Sousa Santos (2010) ao problematizar a exclusão como a nova desigualdade social destaca que existem grandes dificuldades na garantia das políticas de identidade, pois elas exigem reconhecimento, que muitas vezes a sociedade não concede. Segundo o autor, “o reconhecimento do outro é uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna, sobretudo quando posta ao serviço da gestão dos sistemas de desigualdade e de exclusão da modernidade capitalista”. (p.314)

O autor sugere que a gestão controlada das desigualdades e da exclusão nega o reconhecimento da diversidade existente, dentre elas as políticas de identidade ou

de reconhecimentos. Apesar dessas dificuldades, ele aponta que não devemos abandonar o Estado como campo de luta para construção de outras possibilidades, a partir de uma reinvenção e novas práticas democráticas.

Tomando essa reflexão com inspiração, consideramos que os números nos mostram uma realidade mais ampla. Talvez não tenhamos 3,5 milhões de pessoas com deficiência em idade escolar, mas talvez elas não sejam apenas 797 mil, por isso não devemos perder o foco da luta.

Os números nos retratam uma realidade que muitas vezes esconde os pormenores. A escala pequena peca pela ausência de detalhes, ofuscando nossa visão do horizonte real. Olhando um território menor, um estado não-hegemônico como o Espírito Santo, fica evidente que os números não batem, pois numa população de 825 mil pessoas com deficiência, temos 18 mil estudantes com deficiência matriculados nas escolas, ou seja, ou o número merece uma reflexão maior, ou temos muitas pessoas fora da escola.

Se olharmos para o público alvo dessa pesquisa, temos a mesma realidade. E se temos interesse em construir uma educação que dê acesso a ensino de qualidade aos nossos alunos, temos que trabalhar na dimensão de articular diferentes formas democráticas, que tomem o multiculturalismo como articulador entre as políticas de igualdade e as políticas de identidade. (Sousa Santos, 2010) para atender a diversidade do nosso público frente as políticas vigentes.

## **Capítulo 5 – Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Ilha das Abelhas Atarefadas e nas Ilhas dos Abençoados – 2015 – 2017**

Ementa – o presente capítulo versa sobre a cartografia realizada nas escolas escolhidas para estudo, procurando evidenciar a inclusão dos alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar.

---

Para realizar a cartografia proposta por esta pesquisa necessitamos aumentar a escala para conhecer de perto os diferentes contextos que envolvem nosso público alvo, para tanto, executamos deslocamentos por diferentes regiões buscando alguns casos que nos trouxessem algumas pistas sobre como as políticas de inclusão e de educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos tem se materializado na Região do Caparaó Capixaba/ES.

Ao fazer a busca nos deparamos com a realidade de dois municípios que nos chamaram muito a atenção – Ilha das Abelhas Atarefadas e Ilhas dos Abençoados.

O município da Ilha das Abelhas Atarefadas é marcado por um diferencial entre os demais municípios da região, pois ele concentra a maior parte do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino. A equipe de educação especial é muito bem articulada, sendo composta por profissionais das diferentes áreas do conhecimento que envolvem a educação especial.

Os professores especialistas da Ilha das Abelhas Atarefadas possuem formação continuada realizada pela secretaria municipal de educação do município, cabe destacar que as coordenadoras da educação especial organizam um calendário de formações durante o ano e os professores são dispensados das atividades nas salas de recurso para frequentarem as formações, sendo os atendimentos remanejados a fim de repor a carga horária dos alunos.

O município possui 11 salas de recursos multifuncionais e estava em processo de

organização de mais uma. Nem todas as salas de recursos foram montadas e organizadas com os recursos vindos especialmente do MEC, para tal, o município teve a iniciativa de organizar e ampliar algumas salas de recursos multifuncionais com recursos próprios, o que demonstra uma preocupação com atendimento dos alunos público alvo da educação especial.

O município da Ilha dos Abençoados, apesar de maior e mais populoso que o da Ilha das Abelhas Atarefadas, possui 03 salas de recurso na rede municipal, isso porque neste município a rede estadual de ensino destaca-se nos atendimentos ao público alvo da educação especial, por ter mais unidades de ensino e por ter mais alunos. Nas escolas da rede estadual, é possível observar que cada uma delas possui uma sala de recursos para os atendimentos voltado à educação especial.

Nas Ilhas dos Abençoados existem salas de recursos muito bem equipadas e a rede municipal de ensino faz formações com os professores da educação especial em formato de seminários e também oferece cursos no Polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB do município.

A seguir, faremos uma descrição procurando apresentar as escolas, suas características e seus alunos. Posteriormente, apresentaremos os dados coletados no cotidiano escolar, abrangendo a sala de aula, o Atendimento Educacional Especializado, a avaliação dos alunos e alguns eventos escolares que elencamos como destaque entre agosto de 2015 e abril de 2017.

### **5.1 - As escolas, os alunos e algumas pistas sobre o seu dia a dia**

Como dito na metodologia, foram escolhidas cinco escolas para que pudéssemos realizar o aumento de nossa escala. As escolas são muito diferentes entre si, e com realidades muito distintas. Na Ilha das Abelhas Atarefadas foram elencadas para estudo a Escola Mestre Cereja e a Escola Mestre Gepeto. E nas Ilhas dos Abençoados a Escola Sete Cidades, Escola Antília e a Escola Ilha do Brasil.

Ao trabalharmos os casos optamos por olhá-los a partir dos seguintes eixos temáticos: Aquisição de Linguagem, Adaptação de Materiais, Relação Pobreza e

Rendimento Escolar, Questões Pessoais e Rendimento Escolar, Produção da Deficiência, Surdo CODA e Surdo do/no Campo.

Essa foi uma escolha para tentar discutir um pouco sobre cada um deles a partir dos casos encontrados e como eles ocorrem na escola e não para personificá-los como características únicas dos alunos. Buscamos problematizar essas questões dentro do contexto do que tem sido assumido como educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba/ES e sua condição diversa frente a realidade de cada estudante.

### **Escola Mestre Cereja**

A Escola Mestre Cereja é uma escola da rede municipal de ensino da Ilha das Abelhas Atarefadas. Nela funciona o ensino fundamental do 1º ao 5º ano nos dois turnos, ela possui uma quadra poliesportiva, sala de informática, biblioteca e 03 salas de recursos multifuncionais para atender alunos com deficiência intelectual, síndromes do espectro autista, altas habilidades e deficiência auditiva ou surdez. Cada sala possui um professor especialista, que além do atendimento, também atuam no trabalho colaborativo em sala de aula, auxiliando professores regentes na elaboração de materiais adaptados e nas ações inclusivas. As salas funcionam nos dois turnos, para atender os alunos no contra turno, além dos professores, a escola também conta com cuidadores.

Nesta escola nosso foco são dois alunos – 01 surdo e 01 deficiente múltiplo/deficiente auditivo. Desses dois alunos, apenas 01 frequenta o Atendimento Educacional Especializado na Escola Mestre Cereja na sala de recursos que atende surdos e deficientes auditivos. O aluno com deficiência múltipla, e que uma das suas condições é a deficiência auditiva, frequenta o Atendimento Educacional Especializado na Escola Mestre Gepeto, pois é nessa escola que existe o atendimento que ele necessita, que é realizado na sala de recursos multifuncionais que atende pessoas com baixa visão, cegueira e deficiência múltipla.

### Quadro 08 - Alunos matriculados em sala regular na Escola Mestre Cereja

Alunos	Turma	Atendimento Educacional Especializado
João – surdo	2º ano do Ensino Fundamental	Frequenta o atendimento na mesma escola em que é aluno no ensino regular – Mestre Cereja.
Carlos – deficiente múltiplo (DA)	3º ano do Ensino Fundamental	Frequenta o atendimento em outra escola – Mestre Gepeto.

Começamos falando um pouco de João. Ele tinha 07 anos e era filho único quando a pesquisa começou na escola dele em 2016, hoje ele já tem 08 anos e uma irmã, possui implante coclear unilateral e utiliza a Libras de forma bem tímida, como língua de comunicação, pois ainda está em processo de aquisição.

Apesar de implantado, João não consegue utilizar a Língua Portuguesa para comunicação, pois ele não faz os atendimentos fonoaudiológicos necessários para reabilitação da fala e pouco usa o implante, pois o aparelho está constantemente em manutenção. Contudo, isso não o impede de gritar e pronunciar coisas que ele “acha” que estamos compreendendo. Para que ele se comunique de modo que entendamos, é necessário falar constantemente para que repita em Libras o que ele deseja comunicar.

Percebemos aqui a questão do desenvolvimento da linguagem como central no caso de João. Ele tem dificuldades para se comunicar e compreender o que é falado ou sinalizado. Como dito no capítulo anterior, é de suma importância que a criança chegue à escola com uma bagagem para significar os conteúdos que serão trabalhados. Quando isso não acontece, muitas dificuldades emergem no cotidiano, pois ela terá de passar por dois processos ao mesmo tempo – aquisição da Libras e dos conteúdos do currículo.

Fernandes e Correia (2012) afirmam que somente o domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e a produção dos sentidos

(p.216), ou seja, para que João compreenda o que está sendo trabalhado em sala e para que se comunique melhor, seria necessário que ele, desde os primeiros anos de vida tivesse sido exposto ao aprendizado da Libras. Como isso não ocorreu ele enfrenta muitos obstáculos no processo da comunicação, pois não consegue se comunicar em Libras e nem em Língua Portuguesa, apesar do implante.

Silva (2013), Côrtes (2012), Rabelo (2014) e Teixeira (2016) destacam a importância da Língua de Sinais na vida das crianças surdas desde os primeiros anos de ingresso na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras problematizam a questão da linguagem como fundante neste processo inicial de contato com a escola e os conteúdos.

Silva (2013) aponta em específico a questão da criança com implante coclear e em sua investigação a autora salienta que a criança que ela acompanhou, apesar de implantada, utilizava Libras como sua língua natural e aprendia a Língua Portuguesa no cotidiano. No caso de João isso não acontece, pois ao contrário da criança acompanhada por Silva, ele não frequenta as terapias de reabilitação e falta ao Atendimento Educacional Especializado. Assim, ele acaba comportando-se de um modo não esperado, ao mesmo tempo que ele grita, ele gesticula, fala coisas que ninguém entende e tudo isso prejudica sua interação.

João também tem dificuldades na escola, acreditamos que essas sejam acarretadas pelas questões que envolvem a comunicação e pelo excessivo número de faltas, tanto nas aulas do ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado. Segundo a professora Mirela do Atendimento Educacional Especializado, a família deixa de levar o menino à escola por motivos que poderiam ser contornados, e após o nascimento da irmã, isso ficou mais evidente.

Não havia intérprete de Libras na sala de aula de João no ano de 2016, fato que prejudicou ainda mais o seu processo de escolarização. O intérprete não foi contratado porque João não era fluente em Libras. Contudo, acreditamos que mesmo não acompanhando a interpretação, a presença do intérprete poderia auxiliá-lo no aprendizado da língua e potencializar o trabalho colaborativo.

Além de todas essas questões, João ainda não se apropriou da leitura e da escrita o que faz com que ele tenha muitas dificuldades em relação aos colegas no cotidiano da sala de aula, principalmente porque além de não acompanhar as aulas, ele fica muito disperso.

No Atendimento Educacional Especializado a professora Mirela tem muitas dificuldades em executar as atividades propostas para ele, pois além das faltas já mencionadas, quando está presente, João demonstra grande resistência em realizar o que lhe é solicitado. No caderno do atendimento é possível observar diversas anotações da professora indicando as faltas e momentos de “rebeldia”. As avaliações de João demonstram uma série de dificuldades enfrentadas por ele, pois nos exercícios propostos para avaliar os alunos, ele não consegue cumprir as atividades.

Ao relatar tais acontecimentos, a ideia não é responsabilizar João por suas dificuldades devido a seu comportamento. Pelo contrário, acreditamos que essas questões são decorrentes de fatores relacionados à separação dos pais (informação passada pela professora) e pelas impossibilidades da família levá-lo ao Atendimento Educacional Especializado e as terapias fonoaudiológicas. O comportamento dele é reflexo do que ele tem vivido.

No ano de 2017 João passa a ter um intérprete de Libras, segundo Inácio - IE, João é iniciante no aprendizado da Libras, ele possui um conhecimento que o intérprete considera básico. Perguntamos a Inácio como é o dia a dia na sala de aula, se ele consegue estabelecer com os professores uma colaboração. Segundo ele:

*“Os docentes acabam perguntando sugestões sobre como fazer as aulas. Eu sempre sugiro assim, trabalhar mais com slides e através de imagens que colaboram bastante. E os professores também tem uma certa (sic), separam um tempo para sentar junto com o aluno para dar um reforço maior sim.”  
(entrevista)*

Percebemos aqui que Inácio consegue articular com os docentes algumas ideias de como trabalhar os conteúdos com alunos surdos e no caso de João, ele aponta que apesar das dificuldades em ser aceito por ele no início, com o tempo conseguiu

estabelecer uma boa relação com o aluno.

No ano de 2017, João vai para o terceiro ano. Como a professora Mirela é professora regente na Escola Mestre Cereja no turno oposto ao que João faz atendimento, ela aceitou o desafio de pegar o terceiro ano que ele estudaria no ano de 2017, assim ele passou a ter a professora regente que sabe Libras e o IE. Em poucos meses ele apresentou alguns avanços significativos, concentrando-se mais, comunicando-se melhor, realizando as atividades, mesmo com dificuldades. Segundo IE Inácio, insistir e conversar com ele ajudou muito esse processo.

Infelizmente, João foi morar com o pai no meio do ano, com isso, foi transferido para outra rede municipal de ensino. É difícil dizer se João apresentaria outros avanços se continuasse na Escola Mestre Cereja, mas podemos afirmar que a partir do momento que as condições para ele começaram a mudar, ele também mudou, isso nos dá pistas de algumas coisas que sempre devem estar presentes nas escolas que recebem alunos surdos.

Carlos, outro aluno da escola Mestre Cereja, só que do 3º ano, diferente de João, não se comunica com a Libras, pois além da deficiência auditiva, ele possui outros comprometimentos. Sua família é muito engajada em sua educação, além dos pais, ele possui duas irmãs e uma delas frequenta o Atendimento Educacional Especializado junto com ele e a mãe.

Carlos é deficiente múltiplo. Sua condição atual é resultado de uma enfermidade que o afetou quando ainda era bebê, as consequências desse evento o deixaram com o corpo paralisado, sem articulação motora (ele se movimenta, às vezes, outras ele realiza movimentos involuntários) e com deficiência auditiva. Entretanto, o intelecto de Carlos, até onde se sabe, ficou preservado, o que faz com que ele manifeste seus interesses pelo olhar, por emissão de sons e com alguns movimentos corporais não muito articulados.

Incluímos Carlos em nossa pesquisa porque a história de seus atendimentos na escola é muito interessante e contribui para dar acesso aos conteúdos a diversos alunos com diferentes condições.

Quando Carlos chegou à escola, ele foi direcionado para o Atendimento Educacional Especializado com a professora que realiza esse trabalho com os alunos surdos e deficientes auditivos na Escola Mestre Cereja – professora Mirela. No entanto, com o passar do tempo, ele foi transferido para atendimento na sala de recursos multifuncionais da Escola Mestre Gepeto, porque a equipe de educação especial compreendeu que ele poderia se comunicar melhor utilizando a Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA. É importante salientar que a professora especialista que trabalha com Libras ensinou diversos sinais com Carlos, o que o auxilia na compreensão de diversas situações. A professora Cecília, especialista que trabalha com deficiência múltipla, lança mão de alguns sinais icônicos para trabalhar as pranchas de CAA com ele.

No atendimento foi possível trabalhar a leitura e alguns conceitos matemáticos com Carlos e ficou claro que o mesmo conseguiu desenvolver diversas habilidades, dentre elas, identificar palavras e objetos, fazer contagem e algumas operações matemáticas utilizando o apontamento do olhar. A CAA propiciou a Carlos um universo.

**Figura 15 – Pranchas de CAA**



Na figura 15 é possível observar alguns dos conteúdos que a professora Cecília trabalhou com Carlos no Atendimento Educacional Especializado - Textos literários, Quantidade, Cotidiano e Frutas. Esses materiais foram desenvolvidos pela professora a partir do que o professor regente trabalha na sala de aula comum.

Segundo a professora

*“Os professores enviam os conteúdos e atividades e eu faço as adaptações. Às vezes eu consigo fazer a adaptação da mesma forma que o exercício ou conteúdo original, às vezes preciso criar outro modelo, mas abordando o conteúdo pedido”.  
(anotação da fala da professora no diário de campo)*

No texto das Orientações para a implementação da política de educação especial na perspectiva da inclusão (2015) encontramos diversas orientações que apontam para o papel da escola frente às necessidades educativas especiais de seus alunos. O documento dá visibilidade principalmente a diversos programas para a promoção da inclusão nas escolas. Dentre as ações inclusivas, podemos destacar o desenvolvimento de adaptações curriculares e de materiais para atender as demandas dos alunos. O que a professora Cecília faz garante a Carlos materiais que possam propiciar sua inclusão, garantindo assim o que a legislação e os programas preveem aos alunos público alvo da educação especial.

O trabalho desenvolvido pela professora Cecília não fica restrito ao Atendimento Educacional Especializado. A família de Carlos carrega uma pasta com as pranchas da CAA para que no cotidiano da casa e das tarefas eles possam se comunicar com ele, a pasta fica constantemente no suporte da cadeira de rodas, para que esteja sempre à mão, esse material foi desenvolvido pela professora, que compreende que para que Carlos se desenvolva é necessário que ele se comunique, manifestando seus desejos e preferências, inclusive em casa.

Percebemos que a professora Cecília assume o que Goés (2013) chama de projetos diferenciados, pois ao compreender as necessidades de seu aluno, ela cria, adapta, modifica, traça estratégias para garantir a Carlos sua inclusão na escola, em casa e no Atendimento Educacional Especializado.

## Segundo Goés (2013)

Sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes. (p.70)

A responsabilização pelo aprendizado de seus alunos por parte dos docentes de um modo geral é algo que tem preocupado a sociedade. No caso dos alunos com deficiência isso, muitas vezes, parece não ter a mesma importância, principalmente quando se trata de alunos severamente comprometidos. Contudo, a professora Cecília tem se empenhado para garantir o aprendizado de Carlos e tem recebido estrutura necessária para a realização de seu trabalho. A escola precisa assumir esse projeto, para que os professores regentes e especialistas possam sentir-se motivados a trabalhar com métodos diferenciados para abordar o currículo.

Recentemente a sala de recursos multifuncionais onde ela realiza o Atendimento Educacional Especializado foi ampliada, reformada e recebeu diversos materiais, além de outra professora especialista para auxiliá-la nos atendimentos. Sabemos que essa não é a realidade de todas as escolas da região do Caparaó Capixaba/ES, mas destaca-se por dar as professoras boas condições de trabalho e por atender alunos de outras redes e municípios. Assim, a experiência realizada pela professora Cecília emerge como exemplo de caminhos possíveis.

Parte do prédio da escola Mestre Cereja é uma construção antiga. As salas de aula que se concentram neste setor são pequenas. Como Carlos é cadeirante, sua turma funciona no pavimento térreo e na sala de aula, é possível observar que ele sempre fica perto da porta, para facilitar a entrada e a saída de sua cadeira. Uma cuidadora o acompanha durante toda a sua permanência na escola.

Na Ilha das Abelhas Atarefadas, o cargo de cuidador é ocupado por estudantes do curso de Pedagogia que são contratados como estagiários para apoiar nas demandas de locomoção, alimentação e higiene dos alunos severamente comprometidos. A cuidadora de Carlos, além dessas demandas, também o auxilia no manuseio das pranchas e na realização das atividades, uma vez que ele aponta tudo com o olhar.

Um ponto que é importante problematizar é que a cuidadora realiza diversas atividades que são de cunho pedagógico, o que nos revela a necessidade de repensar a relação cuidados de ordem física e os cuidados e orientações escolares. No sentido de organizar as atividades, sem sobrecarregar um profissional e garantir que os trabalhos que devem ser realizados por outros, sejam feitos.

As Avaliações de Carlos, assim como todos os outros materiais que ele utiliza são adaptados pela professora Cecília e a cuidadora realiza com ele as atividades que o professor propõe, para que assim ele possa acompanhar o que está sendo trabalhado.

Citamos como exemplo os conteúdos de matemática. Como a professora Cecília conseguiu identificar que ele aprendeu os números até 20 e sua turma já trabalha problemas matemáticos que envolvem as quatro operações, ela adapta todos os cálculos utilizando números até vinte, para que assim ele possa desenvolver o conhecimento dentro de suas capacidades.

Segundo Goés (2013) existem algumas propostas muito interessantes que promovem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, e elas precisam continuar sendo alvo de reflexões, para que elas possam se aprofundar tanto no campo da prática quanto no exercício de pensar novas propostas educativas. A autora ainda sugere que isso vale inclusive para alunos considerados “normais”, pois nossos sistemas de ensino “carecem de inovações significativas” (p.82). Acreditamos que o trabalho desenvolvido pela professora Cecília seja consequência das ações reflexivas desenvolvidas por ela sobre as suas práticas.

### **Escola Mestre Gepeto**

A escola Mestre Gepeto também pertence a rede municipal da Ilha das Abelhas Atarefadas, nela funciona as séries finais do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano nos dois turnos. Ela possui 01 quadra poliesportiva, 01 sala de vídeo, biblioteca, sala de informática e 02 salas de recurso multifuncionais, essas salas atendem alunos com deficiência intelectual e síndromes do espectro autista, alunos com baixa visão, cegos e com deficiência múltipla.

Ambas as salas possuem professores especialistas nos dois turnos. É importante destacar que a sala que atende alunos com baixa visão, cegos e com deficiência múltipla, foi ampliada no último ano e passará a fazer Atendimento Educacional Especializado com alunos da educação infantil. Para tanto, os alunos que forem identificados com alguma dificuldade ou impedimento, seja visual, motor ou dificuldades de fala serão encaminhados a uma equipe multidisciplinar que fará o diagnóstico e encaminhará para os serviços de saúde e para atendimento pedagógico nesta sala.

Na escola Mestre Gepeto estudavam dois alunos – uma surda e um deficiente auditivo no 9º ano, estes frequentavam o Atendimento Educacional Especializado na escola Mestre Cereja no contra turno. Nesta escola temos a figura do intérprete de Libras. No quadro a seguir temos a organização dos alunos da Escola Mestre Gepeto.

**Quadro 09 - Alunos matriculados em sala regular na Escola Mestre Gepeto**

Alunos	Turma	Atendimento Educacional Especializado
Carla - surda	9º ano	Frequenta o atendimento em outra escola – Mestre Cereja
André – deficiente auditivo	9º ano	Frequenta o atendimento em outra escola – Mestre Cereja

Primeiro falaremos de Carla, que dentre os alunos que encontramos durante a pesquisa nas escolas que elencamos como caso, era uma das que sabia melhor a Libras.

Carla não é uma adolescente, na verdade, ela já é uma jovem, tem 19 anos, estuda na Escola Mestre Gepeto e frequenta o Atendimento Educacional Especializado na Escola Mestre Cereja. É proveniente de uma família muito pobre, com membros envolvidos com álcool, vive numa casa muito simples em um lugar empobrecido da cidade da Ilha das Abelhas Atarefadas. Sua família vive de um auxílio que Carla recebe – Benefício de Prestação Continuada – BPC.

O percurso de Carla na escola é um tanto conturbado, marcado pelo fracasso escolar e muitas dificuldades. Ela é muito faltosa, principalmente no atendimento no contra turno.

No Atendimento Educacional Especializado a professora especialista Mirela procura reforçar alguns conteúdos com Carla, tenta trabalhar aspectos da leitura e da escrita, pois ela ainda não domina a leitura de modo fluente. Assim, algumas estratégias são adotadas pela professora, como a produção de textos coletivos, o uso do dicionário e alguns exercícios que trabalham o aprofundamento de vocabulário.

Os conteúdos de matemática também são abordados no atendimento. É possível identificar no caderno de Carla alguns exercícios de operações de multiplicação e divisão.

As vezes que Carla esteve presente no Atendimento Educacional Especializado durante a pesquisa, sempre se queixava de fome, pois o atendimento era pela manhã e ela saía de casa em jejum. Ao perguntarmos por que ela não comeu, respondia que não havia nada em casa. Outra questão que sempre mencionava, era a falta de roupas, principalmente as de frio, já que na Ilha das Abelhas Atarefadas há um inverno bem rigoroso. Temos aqui alguns elementos que indicam que Carla é uma jovem em vulnerabilidade social.

Segundo França (2014) os recursos dos familiares são investidos na formação dos mais novos. No caso das famílias pobres, como esses valores são pequenos, a tendência é que seus filhos recebam uma educação deficitária. No caso da família de Carla, como o valor provém de um auxílio, ele é ainda mais reduzido, o que explica a falta de alimentos e roupas em casa, e conseqüentemente as condições precárias de existência. Isso gera o que França denomina como ciclo da pobreza, porque dessa forma, como Carla não está conseguindo concluir os estudos, devido a essas condições e conseqüentemente se especializar, essa realidade se não modificada, segundo França, sugere que ela também não terá recursos suficientes e continuará a perpetuar a pobreza de sua família.

Isso parece uma perspectiva fatalista sobre a vida dessa estudante, no entanto, ao

perguntarmos a professora especialista que a acompanha há alguns anos, ela aponta que não houve melhoras e que a medida que ela foi ficando mais velha, o quadro foi se agravando em relação ao rendimento escolar.

*A professora especialista Mirela acredita que isso tem relação com os poucos cuidados que Carla recebe da família, por ela ter uma vida desregrada, ter envolvimento sexual com homens mais velhos e com álcool. A professora acredita que tudo isso compromete seu desenvolvimento escolar e humano. (anotações do diário de campo)*

Segundo Sousa Santos (2010) a questão que envolve o sistema de desigualdade e de exclusão está na gestão do Estado sobre eles.

É certo que a segurança e a redistribuição mínima asseguradas pelo Estado-Providência são obtidas à custa da dependência dos cidadãos convertidos em clientes de máquinas burocráticas muito pesadas, uma dependência descaracterizadora e, afinal, inferiorizadora na medida em que é indiferente às necessidades e às aspirações específicas dos diferentes grupos de cidadãos. Ao contrário, os promotores do desmantelamento do Estado-Providência conclamam os cidadãos à autonomia, à independência e à responsabilização pessoal pela posição que se ocupa no sistema de desigualdade, mas fazem-no descurando a segurança e estabilidade mínimas que criam as condições que tornam possível o exercício efectivo da responsabilização. As desigualdades agravam-se e algumas de tal modo que a possibilidade de integração deixa de existir, transmutando-se assim em exclusão. (p.310)

A realidade de Carla e sua família inscrevem-se no que Sousa Santos problematiza quando nos diz que o Estado tem um papel social frente às populações excluídas, mas gera o ciclo de dependência quando pelo viés da burocratização dos programas cria uma clientela permanente e não condições de emancipação para as populações empobrecidas. Além disso, fica para a sociedade que àqueles que permanecem nos programas sociais precisam se emancipar, apesar da ausência de políticas públicas que os alcance e o fim de benefícios como o BPC para algumas famílias pode agravar a exclusão social delas.

Uma família como a desta estudante, demanda políticas públicas de assistência social, para que por meio da intervenção do Estado, garantindo educação, saúde e programas sociais, possa enfim se emancipar.

Em relação à escola, Carla é mais frequente na sala de aula comum do que no Atendimento Educacional Especializado, tem amigos ouvintes, que inclusive participaram de um coral de Libras no dia da inauguração da biblioteca e da sala de vídeo da Escola Mestre Gepeto.

Ao contrário de João, Carla tem intérprete desde o início da pesquisa, embora ambos sejam alunos da mesma rede municipal de ensino. Isso se deu por ela ser fluente em Língua de Sinais e ter condições de acompanhar a interpretação. Magnólia é a Intérprete Educacional - IE que trabalha na Escola Mestre Gepeto. Ela atende a dois alunos – Carla e André, pois ambos são da mesma turma.

André, que também estuda na escola Mestre Gepeto, um adolescente de 15 anos com deficiência auditiva, vive em um mundo que é só dele. Fala pouco, tem vergonha de falar alto (porque seu aparelho está constantemente quebrado), porque não consegue perceber o volume da sua voz. Ele apresenta algumas dificuldades no seu desenvolvimento escolar, por conta da comunicação, contudo ele não quer usar a Libras, apesar de frequentar a sala de recursos e a professora especialista Mirela utilizá-la com ele.

Na sala de aula ele possui o acompanhamento da intérprete de Libras, mas ele só quer utilizar a Língua Portuguesa. Compreendemos André, pois ele era ouvinte e está perdendo a audição. O momento que ele vive é de grandes transformações, principalmente se considerarmos que ele é um adolescente.

Temos aí um caso que nos chama atenção, pois ele ouvia plenamente e passa pelo processo da perda dessa capacidade sensorial e isso tem acarretado sofrimento a ele. Aqui percebemos que o afastamento de André não se dá apenas pela via de uma “crise adolescente”, mas porque o processo da perda da audição e o afastamento dele dos amigos, tem o levado ao isolamento e a depressão.

Segundo Teixeira et. al. (2007), a depressão em pessoas com perda auditiva está relacionada à insegurança que se desenvolve por não ouvir mais como antes e também pelo medo da não aceitação social devido ao uso da prótese auditiva. Segundo os autores, a perda auditiva afasta a pessoa da família e da sociedade, por

esta não compreender o que está sendo dito.

O uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI no caso de pessoas que ouviam normalmente e perdem gradativamente a audição, tem apresentado resultados significativos, pois garante ao indivíduo à condição semelhante a anterior a perda em muitos casos.

Contudo, Teixeira et. al, apontam que a depressão é uma doença multifatorial, tendo como uma de suas explicações o fator genético, mas que ela pode ser desencadeada pelo quadro da surdez, como também pelos fatores associados a ela, tais como incapacidade de exercer algumas atividades, que antes eram possíveis e a própria questão estética do AASI.

**Figura 16 - André**



No dia dessa foto, havia uma grande movimentação nesta sala. Alunos surdos de outras escolas visitavam a sala de recursos da Escola Mestre Cereja, contudo, na imagem, podemos observar André de capuz vermelho, mexendo no celular e

ignorando o movimento e as pessoas. André é assim durante boa parte do tempo.

Ao perguntarmos a professora especialista Mirela sobre André ela explica que

*André é sempre muito tímido. Não gosta de usar a Libras. Às vezes, tenho dificuldade em compreender o que ele diz, pois ele tem vergonha de falar, porque acredita falar alto. Eu falo para ele falar mais alto que não estou escutando, ele tenta. Acredito que André esteja em depressão, por não ouvir, por suas condições familiares e pessoais (anotações do caderno de campo)*

No Atendimento Educacional Especializado, Mirela tenta articular as duas línguas com ele – Libras e Língua Portuguesa, para tentar propiciar uma comunicação plena. Ela trabalha diversos conteúdos do currículo, auxiliando principalmente na realização de tarefas de casa e trabalhos.

Diferente de Carla, André consegue acompanhar boa parte dos conteúdos que são trabalhados em sala. Ele tem muitas dificuldades em matemática, o que levou Mirela a convidar uma professora de reforço em matemática para auxiliá-lo nos estudos durante o atendimento.

As dificuldades de André se refletem nas atividades e nas avaliações, contudo, apesar delas, ele conseguiu obter média para ser promovido para o 1º ano do Ensino Médio no ano 2016 para o ano de 2017.

Na sala de aula comum a timidez de André se repete, tendo poucos amigos e não aceitando a intérprete. Como seu AASI está constantemente quebrado, ele fica prejudicado no acompanhamento das aulas. Então, mesmo não aceitando a intérprete, ela faz intervenções com ele. Segundo a IE Magnólia, isso tem mudado, com o passar do tempo e mesmo de forma tímida, ele tem recorrido a ela, mas sempre em Língua Portuguesa.

Fica claro que no caso de André ele não possui uma identificação com a Libras. Mesmo estudando junto com Carla, tendo IE em sala e frequentando o Atendimento Educacional Especializado no qual a Libras circula, ele tem como sua língua a

Língua Portuguesa.

Com outros surdos ele usa alguns sinais, por compreender que seus colegas não entendem a fala. No dia do atendimento em a professora Mirela reúne ele, Carla e João é possível vê-lo sinalizar alguma coisa.

A realidade desses quatro alunos da Ilha das Abelhas Atarefadas nos mostra um pouco sobre a diversidade de condições existentes de alunos com surdez e deficiência auditiva. A escola, a partir de algumas posturas, precisa trabalhar na direção de tentar incluí-los apesar de tantas questões.

Goés (2013) aponta que a escola, a partir da implementação das políticas de inclusão, passou a enfrentar uma série de dificuldades para receber alunos com deficiência e que para obtenção de um bom resultado, precisa tomar atitudes que estejam comprometidas com um currículo reformulado e com um novo projeto de escola.

A Escola Mestre Gepeto e a Escola Mestre Cereja localizam-se na sede da Ilha das Abelhas Atarefadas, no centro da cidade, próximas a diversas instituições públicas como a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação. O fato de estarem no centro da cidade e muito próximas uma da outra, mais ou menos uns 100 metros, faz com que haja uma intensa troca entre os profissionais envolvidos na educação desses quatro alunos.

Outro ponto que podemos destacar está no comprometimento da equipe de Educação Especial do município em tentar articular condições para os alunos serem atendidos, apesar de ser um município do interior e estar em processo de construção de suas próprias diretrizes educacionais, a secretaria municipal de educação tem trabalhado com formação continuada de professores, gerenciando as salas de recursos multifuncionais, contratando professores especialistas e intérpretes de Libras de acordo com as demandas.

## Escola Sete Cidades

A Escola Sete Cidades pertence a rede estadual de ensino, localiza-se nas Ilhas dos Abençoados, é a maior escola do município, conta com Ensino Fundamental séries finais e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Ela possui 23 turmas, 761 alunos, sua estrutura possui quadra poliesportiva, biblioteca, sala de informática e uma ampla sala de recursos multifuncionais. Nesta sala são atendidos alunos com diferentes deficiências – intelectual, auditiva, visual, física e também os alunos com síndrome do espectro autista. A sala de recursos é bem equipada, possuindo diversos materiais como jogos, livros, computador e televisão. Nela atuam professores das diferentes especialidades que atendem os diferentes alunos que necessitam de apoio pedagógico. Esta escola também possui cuidador, instrutor surdo e intérprete de Libras.

Cabe ressaltar que esta escola também encontra-se na sede do município, próximo ao comércio local e a instituições importantes, como prefeitura e secretaria municipal de educação.

A escola possui professores especialistas nos dois turnos, que atuam tanto no Atendimento Educacional Especializado quanto no trabalho colaborativo. Nesta escola, estuda um aluno surdo na 7ª série<sup>34</sup>, ele também frequenta o Atendimento Educacional Especializado nesta escola.

### Quadro 10 - Aluno matriculado em sala regular na Escola Sete Cidades

Aluno	Turma	Atendimento Educacional Especializado
Antônio - surdo	7ª série	Frequenta o atendimento na mesma escola

Antônio, assim como André é um adolescente de 14 anos, porém tem outra relação com a Libras e com o meio. André é surdo, pertence a uma família de surdos, na qual a mãe, a avó, os tios e o irmão também são surdos. Ele se relaciona muito bem com os colegas ouvintes, gosta de jogar bola e sair.

<sup>34</sup>A escola está em processo de mudança do ensino fundamental de 08 anos para o modelo do ensino fundamental de 09 anos.

A condição de ser filho de pais surdos na comunidade surda é denominada de CODA – Child of Deaf Adults<sup>35</sup>. E muito mais do que ser filho de surdos, o CODA tem a língua de sinais como uma língua de herança. Segundo Quadros (2017), língua de herança são as línguas de comunidades locais, a língua da família.

No caso de André, a Libras foi herdada de sua família, é um patrimônio cultural deles. Quadros utiliza o termo língua de herança por considerar que neste caso, a língua herdada é diferente da língua local. Os herdeiros de uma língua familiar não necessariamente terão a mesma fluência de seus pais. Terão contato com as duas línguas, a local e a familiar e poderão dominá-las de formas diferentes.

André estuda na Escola Sete Cidades e mora num bairro emblemático das Ilhas dos Abençoados. Lá ele é conhecido por todos, assim como sua família, afinal eles possuem uma característica incomum a região e são conhecidos como “mudinhos”.

Diferentes dos demais surdos da pesquisa, Antônio vive o seu cotidiano rodeado de pessoas que sabem Libras. Além dos familiares, na casa onde sua mãe trabalha como empregada doméstica, a patroa e os filhos também sabem se comunicar em Libras, mesmo que com algumas dificuldades, ou seja, Antônio vive em um ambiente linguístico favorável.

Na escola é um aluno assíduo, tanto no Atendimento Educacional Especializado quanto na sala de aula, o que potencializa o seu aprendizado. Há uma dinâmica que o favorece, pois o fato dele estudar há muitos anos na escola, todos o conhecem e o auxiliam em suas dificuldades.

Na sala de aula ele realiza suas atividades com o auxílio do intérprete educacional Inácio e dos colegas. Nas atividades de grupo ele apresenta sua parte em Libras e o IE faz a versão voz do que Antônio está dizendo.

A leitura e a escrita são um desafio para Antônio, embora ele leia e compreenda muitas palavras, ainda não se apropriou completamente da Língua Portuguesa. Para

---

<sup>35</sup>Tradução livre - Criança de surdos adultos – filho de pais surdos.

tentar responder algumas questões dessa demanda, a professora especialista Rafaela que o acompanha no Atendimento Educacional Especializado tem direcionado muitas atividades para trabalhar com ele essa fragilidade.

*O Antônio, como eu já fui intérprete dele há 02 anos, então eu já conhecia um pouco da história dele. Eu tenho trabalhado com ele bastante neste início o conhecimento de palavras mesmo. Porque ele sabe o sinal, sabe o que é, mas não sabe escrever. Hoje, às vezes, ele esquece. Hoje eu estava trabalhando com ele, trabalhei com ele adjetivos, a questão das classes gramaticais, aí ele sabia o que era gordo, sabia o sinal de gordo, mas não sabia escrever gordo. Aí eu tô trabalhando com ele mais a questão da escrita. No mais eu trabalho com ele as atividades de casa, porque são muitas. Então, às vezes eu tenho que deixar de ensinar alguma coisa, mas, na verdade, eu estou ensinando, mas não aquilo que eu planejei, mas o que ele traz para fazer. (trecho da entrevista com a professora especialista D.A. Rafaela)*

Aqui fica claro as dificuldades enfrentadas por Antônio na escola. Ele não tem a dificuldade com a Língua de Sinais apontada em outros casos, mas tem dificuldades com a Língua Portuguesa.

Formagio e Lacerda (2016) apontam que

[...] a escolarização de alunos surdos não tem surtido resultados eficazes por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e curriculares. Inseridos em classes de ouvintes, encontram dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita, culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização. [...] (p.169)

A reflexão das autoras indica que há uma lacuna a ser pensada quando falamos em inclusão de alunos surdos em classes comuns, pois isso acarreta uma demanda que talvez a escola não esteja preparada para realizar.

No capítulo 3, destacamos diversas pesquisas realizadas no Espírito Santo que apontaram para essa questão. Trabalhos com os de Xavier (2012) e Bregonci (2012) mostraram como no cenário da inclusão a matrícula de alunos surdos em escolas comum e bilíngues demandam uma série de novos projetos que a escola precisa assumir.

Formagio e Lacerda consideram que a presença do IE auxilia a mudar um pouco o cenário, contudo não responde completamente as questões de aquisição da leitura e da escrita por alunos surdos, pois a aquisição dessas habilidades estão fundamentadas no domínio dos meios sociais, ou seja, a linguagem, e na maioria dos casos, as práticas educacionais nas escolas, não estão centradas na língua de sinais, o que dificulta o aprendizado e demonstra falta de respeito com a condição bilíngue dos surdos.

Segundo o intérprete Inácio, mesmo tendo dificuldades com a Língua Portuguesa, Antônio consegue desempenhar algumas atividades de forma autônoma e outras com seu auxílio. Quando são pedidos trabalhos em grupo, ele consegue interagir muito bem com seus colegas e realizar o trabalho solicitado - *“Eles interagem em gestos, tentam falar e utilizam muita mímica”*. (trecho da entrevista com o IE Inácio)

**Figura 17 – Antônio apresentando trabalhos**



Percebemos que a Escola Sete Cidades e seus atores já estão acostumados com a presença de Antônio, entretanto, isso não basta para que ele tenha seu direito à

educação garantido e conseqüentemente a justiça cognitiva alcançada. É necessário que novos saberes emerjam para propiciar um letramento efetivo, pois escrever e ler é fazer uso de um instrumento cultural, é garantir ao sujeito refletir e elaborar conhecimento crítico sobre o mundo e as coisas.(Formagio e Lacerda, 2016).

Sabemos que por muito tempo os surdos tiveram sua educação baseada em moldes oralistas e que isso gerou grande desperdício de experiência que poderia ter sido feito por meio da Língua de Sinais. E hoje, o grande desafio é tentar resgatar esses saberes para que os mesmos possam alcançar os níveis mais elevados de ensino.

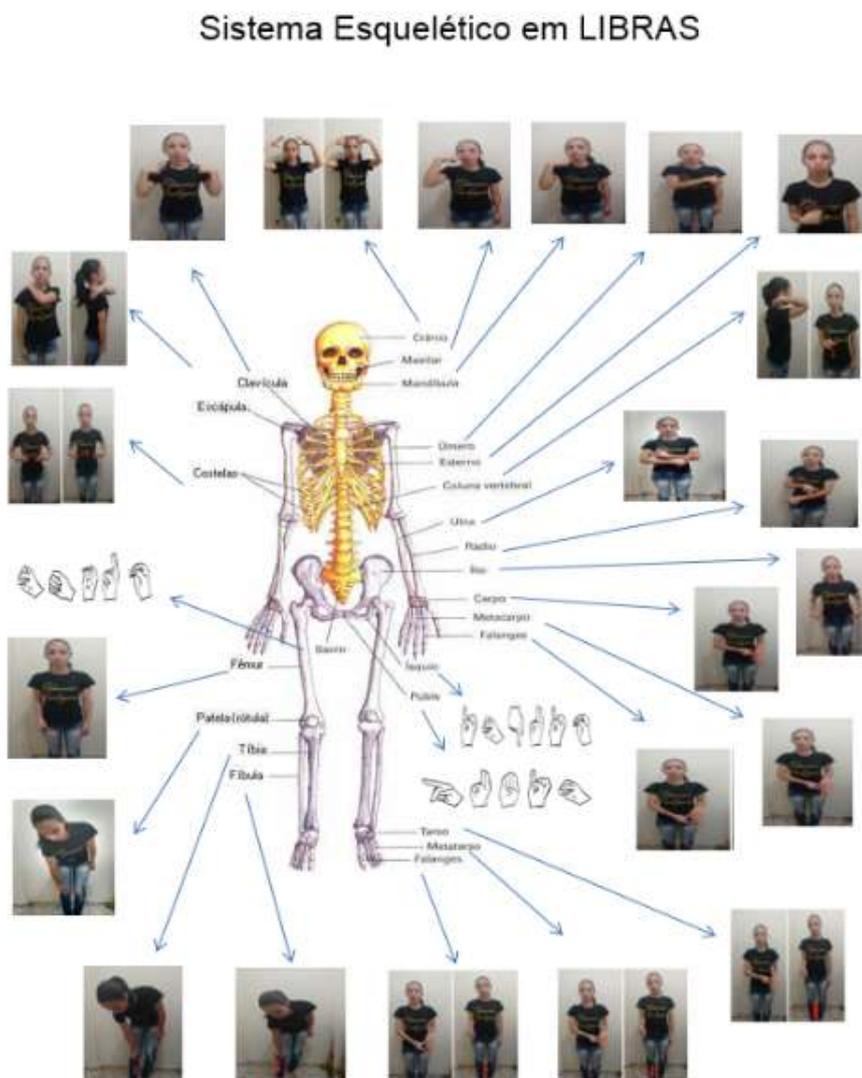
Para aprender a trabalhar numa dimensão multicultural e que leve em conta o direito de aprender dessa parcela da população Sousa Santos (2010) considera que o exercício da hermenêutica diatópica é uma das mais difíceis tarefas de tradução intercultural (p.455), pois requer de nós um olhar que considere outras possibilidades. Talvez, a escola precise compreender que não existe uma única forma de ensinar e aprender e reconhecer isso, talvez seja a resposta para garantir acesso ao conhecimento aos grupos historicamente excluídos.

Entendemos aqui que reconhecer as viabilidades de construção da leitura e da escrita por meio da Língua de Sinais pode fazer emergir novos embriões de possibilidades para a Educação de Surdos.

Um exemplo dessa tentativa foi a realização de um trabalho de conclusão de curso de uma aluna do curso de Licenciatura em Biologia da Ufes que construiu uma proposta de material adaptado para trabalhar Sistema Esquelético em Libras com alunos surdos. Considerando a diferença linguística e o uso de recursos visuais, a graduanda, elaborou uma intervenção que previa explicação do conteúdo, material e exercícios, todos pensados a partir da Língua de Sinais.

Nessa experiência, ficou claro que é possível aprofundar conteúdos e conceitos com alunos surdos, desde que o recursos utilizados para tal discussão sejam pensados a partir da Libras.

Figura 18 – Material adaptado – Sistema Esquelético<sup>36</sup>



Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso – Ensino de Biologia e Ciências para alunos surdos

Cabe ressaltar que materiais como este são necessários, pois em buscas na internet, em bibliografias e em empresas especializadas, é possível perceber a carência de materiais em Libras das disciplinas específicas, principalmente do Ensino Médio.

Outro ponto que cabe destaque é que na Escola Sete Cidades existe a figura do instrutor surdo. Felipe, que é estudante de Pedagogia, trabalha nesta escola há cinco anos.

<sup>36</sup>Foto autorizada pela autora do trabalho.

Perguntamos a Felipe sobre seus alunos e o que ele trabalha com eles.

*No passado eu já tive cinco alunos, hoje eu tenho um aluno. Eu ensino frases, diálogos em Libras, jogos, utilizo o dicionário para ensinar palavras e uso outros materiais diversos. Eu sempre preparo meus materiais sozinhos, tanto os jogos quanto os cartazes. Eu também trabalho algumas palavras dos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc. (trecho da entrevista)*

Durante a conversa Felipe sempre pontua que está solitário em suas atividades na escola

*No passado eu trabalhava junto com uma intérprete, a Cíntia, hoje a Rafaela que me ajuda muito. Eu fico muito sozinho, a pedagoga e os professores pouco me ajudam. A Secretária de Educação não trabalha formação conosco, nem a equipe de educação especial. Quando eles visitam a escola, dão poucas contribuições. (trecho da entrevista)*

Acreditamos que essa solidão se dá pelo fato dele ser surdo e os demais profissionais não saberem Libras e também por não ter tempo de atuação com os docentes de trabalho colaborativo previsto em sua carga horária.

Questionamos a superintendência de educação sobre cursos e formações, segundo a gestora responsável, existe um calendário de formações que envolve a educação especial. Talvez, o instrutor Felipe esteja se referindo a formações mais específicas que deem conta de suas fragilidades e dúvidas.

Outro ponto que chama muito a atenção é que o instrutor Felipe sabe Libras a pouco tempo, segundo ele

*Eu fiz meu curso de Libras em 2011 em Vitória e o de instrutor em 2012, também em Vitória. (trecho da entrevista)*

Percebemos que ele tem dificuldades em se expressar e compreender a Libras, ele sempre pede um papel e caneta para escrevermos para ele o que estamos dizendo em Libras. Para gravar a entrevista, foi necessário fazer um roteiro em Língua Portuguesa escrita e deixá-lo sobre a mesa, pois ele tem dificuldades em compreender as perguntas que lhe são feitas em sinais. Acreditamos que isso tem

relação com o pouco tempo que ele sabe Libras e também porque não a exercita com outros surdos fluentes, apenas com o aluno Antônio.

Podemos considerar que o instrutor Felipe necessita ter mais contato com outros surdos, para que ele possa exercitar a Libras de modo mais natural e assim tornar-se fluente, para compreender melhor sua língua e apoiar-se nela para aprender outros conteúdos que ele alega ter dificuldade, principalmente os da faculdade, como ele mesmo aponta.

### **Escola Antília**

A Escola Antília também pertence ao município das Ilhas dos Abençoados e a rede estadual de ensino. Essa escola localiza-se fora da sede do município em um distrito. É uma escola um pouco menor do que as já citadas tem 11 salas de aula e 466 alunos, não possui quadra poliesportiva em suas dependências, no entanto, a escola utiliza uma quadra pública que existe em frente a mesma. Como a localidade é tranquila, os alunos deslocam-se facilmente para este espaço.

Podemos destacar que a escola possui biblioteca, sala de informática e sala de recursos. No entanto, essa não é tão espaçosa como as outras citadas, mas está bem equipada e com diversos materiais disponíveis para serem trabalhados nos atendimentos, principalmente de alunos com deficiência intelectual.

A escola possui professores especialistas, cuidadores, intérprete de Libras, professor especialista D.A. e instrutor de Libras ouvinte. Nela estuda uma aluna surda no 2ºano do ensino fundamental.

Por se tratar de uma escola em uma realidade diferente, num espaço que está entre o campo e a cidade, podemos observar um clima tranquilo no entorno da escola, o que favorece inclusive para diversas atividades que são feitas na rua e na praça em frente a mesma.

### Quadro 11 – Aluna matriculada em sala regular na Escola Antília

Aluna	Turma	Atendimento Educacional Especializado
Mônica	2º ano do ensino fundamental	Frequenta o atendimento na mesma escola

A aluna Mônica, que estuda na Escola Antília é uma menina bem diferente dos demais, pois ela não aprendeu a ter autonomia e com isso é muito dependente da mãe. Apesar de ser aluna do 2º ano em 2016, ela ainda não sabia utilizar o banheiro e na escola, fazia as necessidades na sala de aula.

Essa dependência gerou muitas dificuldades para Mônica, pois enquanto seus colegas já davam conta dessas questões de banheiro, alimentação e comportamento, Mônica alimentava-se compulsivamente e babava muito. A escola acreditava que essa condição existia porque a família não ensinava essas questões em casa, deixando tudo a cargo da escola. Se Carlos demandava cuidador por conta de sua condição limitante, Mônica demandava cuidador por ter sido limitada.

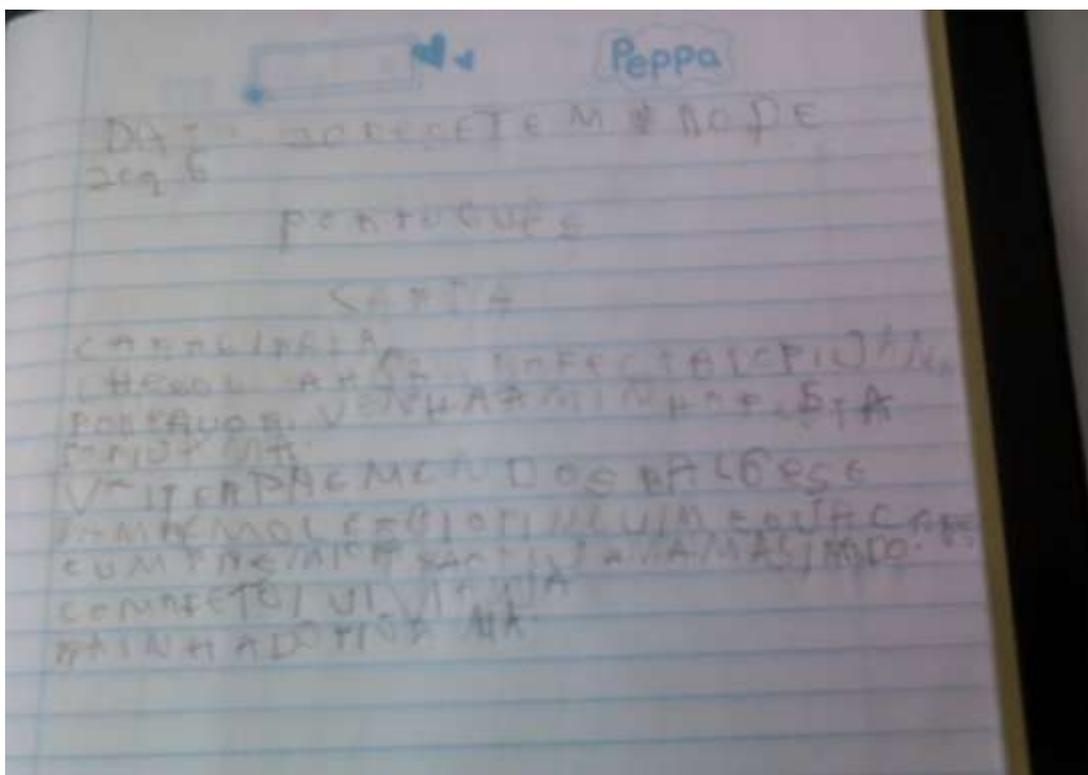
Piccolo e Mendes (2013) apontam que existe uma concepção social dentro das sociedades capitalistas sobre a deficiência que a definem como tragédia e limitação social. A visão sobre o corpo defeituoso passa a defini-lo como improdutivo. É possível que essa visão seja reproduzida no seio da sociedade, principalmente se levarmos em conta que nem todas as famílias tiveram acesso à instrução ou mesmo informação sobre a deficiência de seus entes. Por isso, acreditamos que a família de Mônica não depositou confiança em seu desenvolvimento e isso gerou essa dependência e esse comportamento.

Ao entrar na Escola Antília, Mônica deu “muito trabalho” segundo relato da pedagoga. Era seu primeiro ano naquela escola e quando ela entrou, não havia profissionais contratados naquela escola que trabalhassem com educação de surdos. Até a chegada do intérprete, ela foi assistida por uma cuidadora e pela professora especialista em deficiência intelectual Vera.

Quando o IE Inácio chegou, ela resistiu a presença dele em sala, pois segundo a

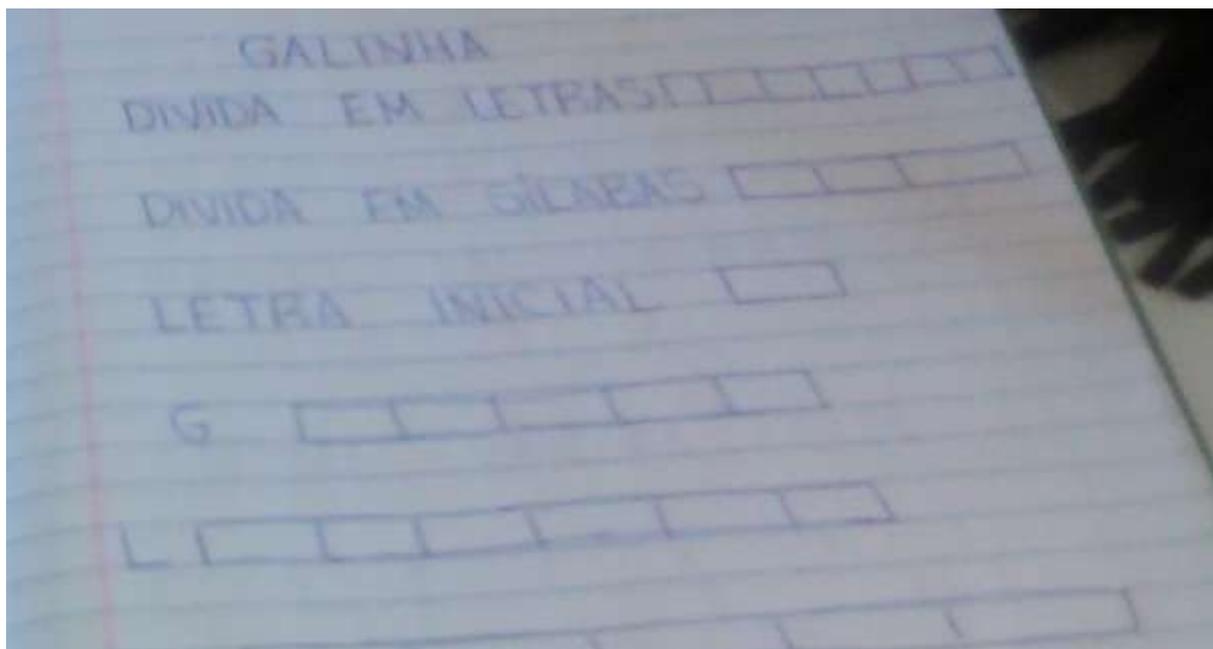
professora regente, Mônica não aceitava fazer nada diferente dos seus colegas. Quando a professora passava uma tarefa no quadro, ela tentava copiar, mas como também não dominava a grafia das letras, as que ela não sabia, substituía por uma bolinha.

**Figura 19 – Caderno de Atividades da sala de aula**



A professora especialista D.I. Vera fez algumas atividades com Mônica que trabalhavam a grafia das palavras e seus significados, para tentar melhorar a coordenação motora dela.

**Figura 20 – Caderno do Atendimento Educacional Especializado**



Com a chegada do IE Inácio as coisas começaram a mudar, ele começou o seu trabalho conquistando a aluna e os colegas de sala, já que ela demonstrava resistência. Ele e a professora regente combinaram que fariam diversas intervenções em sala utilizando a Libras. Assim, ensinaram as crianças o alfabeto e os cumprimentos, a partir daí Mônica passou a aceitar Inácio.

O primeiro trabalho intensivo que Inácio fez com Mônica foi ensiná-la o sinal de banheiro para que ela pedisse quando estivesse com vontade. Ele foi aos banheiros e afixou placas nas portas para facilitar a associação da aluna ao sinal e seu significado.

Após essa fase, tanto Inácio quanto a professora regente começaram a fazer algumas atividades diferenciadas para Mônica para que ela pudesse iniciar seu aprendizado da Libras concomitantemente as atividades propostas da escola e do atendimento.

No ano de 2017, Mônica passa a ter uma professora especialista D.A. e uma instrutora de Libras ouvinte.

A instrutora de Libras ouvinte Eulália ficou pouco tempo com Mônica, pois acabou

transferindo-se para outra escola e outra função, mas no tempo em que trabalhou com ela, desenvolveu algumas atividades voltadas para o alfabeto manual e sinais do dia a dia.

Já a professora especialista D. A. Elisa atuou mais tempo com a aluna. Segundo a professora Elisa, Mônica sabe o nome dela em Libras, o alfabeto, os números e alguns sinais, o que demonstra que ela está em processo de aquisição da língua de sinais. Ela desenvolveu as seguintes atividades com a aluna

*Muitas atividades xerocopiadas de Libras, algum videozinho rápido, porque não prende muita atenção, assim com o vídeo. Jogos, bastante[sic] jogos. E também trabalhava muito a coordenação motora dela, então eu trabalhava com corda, bambolê, massinha. (trecho da entrevista com a professora especialista D. A. Elisa)*

A partir dessa fala podemos identificar que, embora Mônica esteja no terceiro ano em 2017, ela ainda não havia desenvolvido habilidades necessárias à escrita que são trabalhadas do 1º ano. Isso nos leva a crer que durante o 1º ano ela não teve suas necessidades atendidas na escola onde estudava, e como passou para a Escola Antília em 2016 e teve que passar por todo o processo de adaptação citado acima, demorou para que as professoras regente e especialista e o IE pudessem trabalhar esses aspectos com ela.

Lima (2012) aponta para o contexto atual das políticas neoliberais que defendem uma escola que atenda a todos, entretanto, sabemos que muitas vezes esse princípio não é atendido, como é possível verificar no caso de Mônica. Ela passou pelo primeiro ano, então, porque não aprendeu os aspectos básicos da coordenação motora? Ao questionarmos a pedagoga, a resposta é que na escola anterior ela não recebia os atendimentos necessários.

Sabemos que para os profissionais da educação a premissa da educação para todos se dá considerando a igualdade e o direito constitucional. Mas, na premissa do capitalismo, isso se dá considerando o corte de custos. Por isso, quando problematizamos a escola para todos, não podemos perder de vista essa questão, pois muitas vezes vem daí a explicação de porque um determinado aluno não tinha

determinado atendimento. A redução sempre será a ordem na pauta das políticas neoliberais.

Sousa Santos (2010) considera que o fracasso do modelo ocidental de modernidade capitalista fica mais evidente na “gestão controlada da desigualdade através da integração pelo trabalho assente na política de pleno emprego e nas políticas redistributivas do Estado-Providência” (p.291). Muitas vezes, a ideia de incluir vem carregada de intenções para homogeneizar, e não podemos cair nessa armadilha, pois ela nega a diversidade de condições dos sujeitos.

Ao problematizarmos essa questão não temos intenção de desqualificar a inclusão de alunos público alvo da educação especial nas escolas, pois pela via do direito, eles têm garantias constitucionais de acesso à educação na escola comum. Todavia, não devemos enxergar essas políticas como benesses do estado e temos que fazer a reflexão crítica e enxergar que quando falta estrutura, a explicação também é política e econômica.

Isso talvez explique porque as escolas estaduais devam encaminhar ofícios solicitando atendimento educacional especializado para os alunos à Secretaria Estadual de Educação e somente mediante o laudo os alunos são “autorizados”, apesar de existirem indicativos como Nota Técnica/ Nº 04 de 2014 do Ministério da Educação que considera a possibilidade de matrícula no Atendimento Educacional Especializado sem o laudo. A burocratização surge como entrave no avanço das políticas e mostram-se como ferramentas de contenção (Sousa Santos, 2010). Então, às vezes, por conta de um laudo o aluno fica sem atendimento.

Apesar dessa situação do ano de 2015 na escola anterior, quando Mônica transferiu-se para a Escola Antília em 2016, seu cenário educativo teve mudanças expressivas e muitos acontecimentos marcaram sua passagem pela Escola Antília. Na festa cultural o IE Inácio organizou um Coral em Libras com os alunos da sala dela e na mostra de trabalhos foi feito um painel em Libras, que posteriormente ficou afixado na sala de modo permanente. A presença de Mônica passa a ser evidenciada por um novo paradigma, se antes ela era a “criança problema” que não obedecia e que não ia ao banheiro sozinha, agora ela dá sentido a diversos movimentos da escola e

própria vida, aprendendo a Libras e tornando-se mais independente.

**Figura 21 – Mural em Libras**



### **Escola Ilha do Brasil**

Por último, temos a Escola Ilha do Brasil, também da rede estadual de ensino e que está situada na zona rural das Ilhas dos Abençoados, pertencendo a um de seus distritos. Ela fica em meio a paisagem rural, harmonizada entre o vale no qual está localizada e a comunidade local. É uma escola pequena, apesar disso, atende todas as séries da educação básica nos turnos matutino e vespertino, possui 08 salas de aula e 149 alunos.

Sua estrutura possui 01 biblioteca, 01 laboratório de informática e 01 sala de recursos, assim como a Escola Antília, a Escola Ilha do Brasil não possui quadra poliesportiva, mas eles utilizam uma quadra da comunidade. Como a mesma

encontra-se numa região muito tranquila, mesmo a quadra sendo um pouco afastada da escola, os alunos a frequentam nas aulas de educação física e eventos da escola sem maiores problemas. Além da quadra, a escola também utiliza o espaço do pequeno Parque de Exposições Agropecuárias da comunidade para realizar eventos.

A sala de recursos multifuncionais é pequena, porém bem organizada e equipada. Nela são atendidos alunos com surdez e deficiência intelectual. A escola conta com professores especialistas de deficiência intelectual e surdez e, com uma instrutora de Libras ouvinte e com intérprete de Libras. Nesta unidade de ensino temos um aluno surdo matriculado no 3º ano do ensino fundamental.

#### **Quadro 12 – Aluno matriculado em sala regular na Escola Ilha do Brasil**

Aluno	Turma	Atendimento Educacional Especializado
Pedro	3º ano do ensino fundamental	Frequenta o atendimento na mesma escola

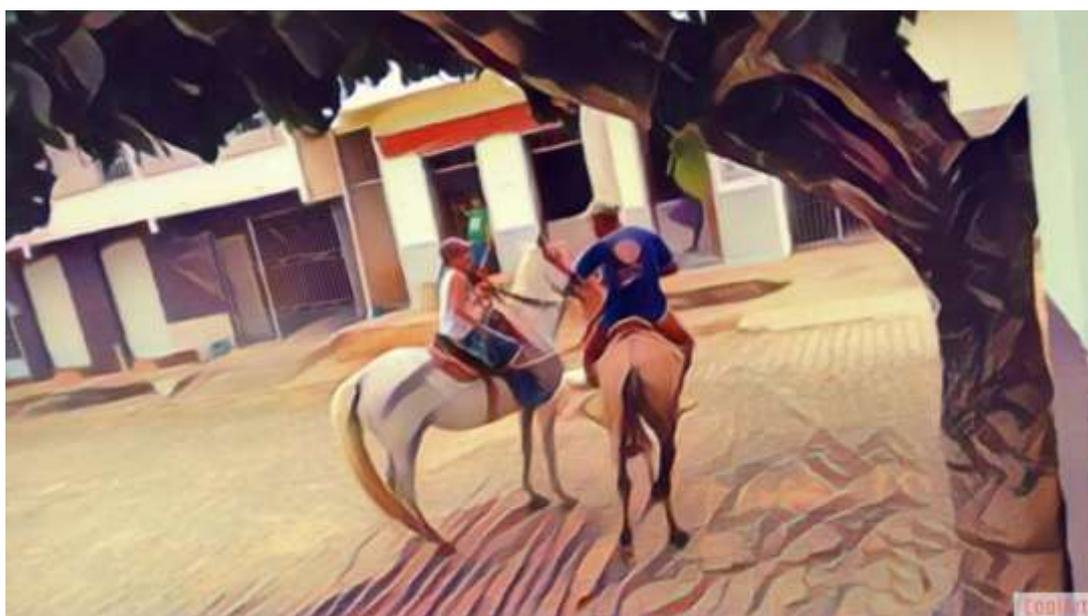
Pedro, aluno surdo que estuda na Escola Ilha do Brasil. No início da pesquisa, ele estava no 2º ano (agosto de 2015), hoje cursa o 3ºano pela segunda vez.

Pedro mora na zona rural, numa lógica bem diferente dos demais alunos. Convive com a rotina do campo, tirando leite das vacas com o pai e vivendo a dinâmica da natureza. É um menino livre, forte e um muito desengonçado. Contudo, conquistou a escola com o seu jeito de ser. Mas, nem sempre foi assim. Pedro, no início de sua escolarização deu “muito trabalho”, pois tinha dificuldades em adaptar-se a rotina escolar. Chorava muito e não gostava da escola. Nos relatórios dos anos anteriores é possível observar que sua antiga professora do atendimento apenas pontuava seus problemas e que ele gostava colorir com tinta, não destacou nenhum desenvolvimento mais expressivo. Com o tempo isso mudou e Pedro conseguiu transformar sua realidade.

Sua família vive da terra, num belo vale, onde o pai trabalha como vaqueiro e inclui Pedro nas rotinas da roça. Além dele, os pais de Pedro têm mais um filho pequenino, que ainda não está em idade escolar.

Na imagem a seguir, é possível observar o dia em que seu pai o estava ensinando a andar a cavalo. O pai de Pedro não sabe Libras, porém, desenvolveu um sistema de comunicação com o filho, onde com gestos convencionados por eles a comunicação flui entre pai e filho. Na “aula de andar a cavalo”, seu pai amarra uma corda na perna do filho, para ensinar-lhe os comandos do cavalo e chamá-lo quando necessário. Nessa situação é possível encontrarmos um traço dessa cumplicidade

**Figura 22 – Aprendendo a andar a cavalo**



A imagem nos revela uma realidade inventada dentro do modo de vida dessa família. Que está inserida em uma cultura rural e que entende que Pedro faz parte desse contexto e por isso, permite que ele integre-se ao campo, apesar de sua condição. Postura bem diferente da maioria dos pais de crianças com deficiência auditiva ou surdez, que tentam superproteger seus filhos, privando-os de diferentes atividades.

Quando o assunto é comunicação, a mãe de Pedro resiste um pouco, fala com ele como se ele ouvisse, em Língua Portuguesa e às vezes, faz alguns gestos. Ele acaba não compreendendo muito.

A família de Pedro é muito simples e sobrevive do trabalho no campo. Segundo Sousa Santos (2010) todo conhecimento é social, por isso não deve ser hierarquizado e devemos reconhecer que existem diversas formas de produzi-lo.

Considerando a reflexão do autor, admitimos que o conhecimento que Pedro adquiriu com sua família faz parte da construção de suas subjetividades. O isolamento do campo pode sugerir, talvez, que ele esteja excluído do mundo, por ele não estar dentro dos padrões de surdo sinalizado, membro da comunidade surda. Sobre isso Sousa Santos nos diz que

A dicotomia alta cultura - cultura popular constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta-cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura popular é uma cultura objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural rapidamente convertidos em ciências universitárias (SOUSA SANTOS, 2013, p. 379)

Não é porque Pedro encontra-se afastado de um núcleo urbano que ele esteja excluído, ou que essa realidade seja pior para ele. É preciso considerar esses saberes, para que haja um reconhecimento dos mesmos e um não desperdício da experiência vivida. Aqui consideramos que é possível ser surdos em condições diferenciadas.

Há um interesse por parte da escola para que ele aprenda Libras. Ele já aprendeu muito desde quando entrou na escola até hoje, mas ainda precisa aprender que alguns sinais caseiros são diferentes em Libras.

A vinda de Pedro para a Escola Ilha do Brasil movimentou toda a comunidade escolar, foram colocadas diversas placas na escola e tanto a intérprete, quanto a professora do Atendimento Educacional Especializado ensinam sinais aos alunos. Além disso, sempre vemos os funcionários, professores, pedagoga e diretora perguntando a intérprete algum sinal. Percebemos aqui a vontade por parte de diversas pessoas para incluí-lo e aprender sua língua.

Sousa Santos (2011) a partir da ecologia da trans-escala nos aponta as possibilidades de aprendizagem através do aprofundamento dos limites, segundo o autor, uma consciência mais aguda dos limites é condição do tipo de conhecimento prudente (p.251). A partir do que o autor nos coloca e a realidade da escola de Pedro, temos aqui o exercício a ideia do conhecimento prudente sendo vivenciada por meio das relações ali estabelecidas.

## A perspectiva curiosa alimenta esse movimento de busca pelo aprofundamento

Por perspectiva curiosa entendo a busca de um ângulo diferente a partir do qual as proporções e as hierarquias estabelecidas pela perspectiva normal possam ser desestabilizadas, e, conseqüentemente, ver subvertida a sua pretensão de uma representação da realidade natural, ordenada e fiel. (SOUSA SANTOS, 2011, p.251)

A subversão apontada por Sousa Santos pela via da perspectiva curiosa vai de encontro às subjetividades rebeldes presentes naquela escola. É possível vislumbrá-las quando um único aluno e sua diferença linguística movimenta toda uma escola. Todos querem saber o que acontece com Pedro.

Em 2017 ele muda para as proximidades da escola, vai morar na rua<sup>37</sup>, mas seu pai continua a trabalhar como vaqueiro. De repente, as pessoas que moram próximas começam a ouvir gritos de criança pela madrugada. Quando a intérprete Marina chega para trabalhar na segunda-feira, uma comissão de moradores a recebe para relatar que Pedro está levantando de madrugada junto com o pai, e quando este sai de moto para trabalhar ele corre atrás gritando às quatro horas da manhã, assustando toda a rua. Os moradores pedem a Marina que solucione a questão, explicando a Pedro que ele não mora mais na fazenda e que não se pode gritar na rua às quatro da manhã.

A lógica do interior enquanto um espaço que produz sua cultura sustenta essas relações, pois a dinâmica da vida é diferente. Todos conhecem a IE de Pedro, por isso a proximidade em pedir que ela solucione tal evento.

O fato é que Pedro movimenta a escola de diversas maneiras, tanto no que concerne o seu aprendizado, porque há uma preocupação por parte da equipe pedagógica para que ele aprenda os conteúdos do currículo e a Libras, como também nas relações pessoais do cotidiano. Como exemplo disso podemos destacar que a gestora da escola passou a fazer uma especialização Lato Senso em Libras para conhecer melhor o universo de alunos surdos.

Sousa Santos (2011) nos diz que esse movimento é uma alteração de prioridades, a

---

<sup>37</sup>Nome dado ao vilarejo.

partir dos movimentos ocasionados pela epistemologia da visão, pois há uma mudança de enfoque do que sabemos bem, para o que sabemos menos, para que haja uma resolução mais fina, a fim de alcançarmos constelações de conhecimentos (p.252).

Os alunos das escolas que compõe nossos casos de estudo são bem diferentes entre si. São crianças e adolescentes de realidades sociais e econômicas muito distintas. São alunos surdos e deficientes auditivos que trazem consigo um universo particular de histórias e sentidos.

Reconhecer essa diversidade nos mostra um caminho amplo para a construção da justiça cognitiva para os surdos, deficientes auditivos e surdocegos no Caparaó Capixaba/ES, pois temos que considerar questões de aquisição de linguagem, problemas de saúde, problemas sociais, e mesmo com essas dificuldades, percebemos que temos professores que refletem sobre a sua prática e escolas que se dispõem a fazer novos projetos de educação, temos muitos conhecimentos a serem traduzidos nessa região.

Quando pensamos em traduzir o conhecimento que emerge no Caparaó Capixaba a partir das práticas educativas com surdos, deficientes auditivos e surdocegos temos que entender que o nosso a priori é: o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos?

Tomamos a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais como as zonas de contato em que houve maior aproximação para conhecermos melhor as fronteiras dos saberes e das práticas. Selecionamos alguns conhecimentos que traduzimos para pensar sobre alternativas de trabalho de que não desperdicem as experiências ali vivenciadas.

## **5.2 - A sala de aula, a Sala de Recursos Multifuncionais, a Avaliação e os Eventos Escolares**

A observação nos mostrou como é difícil para professores e alunos as trocas sem os apoios necessários. No caso de Mônica e João, que foram alunos que iniciaram o

ano letivo sem a presença do IE isso ficou muito evidente, pois após a contratação deste profissional as situações do dia a dia foram se modificando.

Lacerda (2009) considera que a presença do intérprete em sala é algo necessário na conjuntura das escolas inclusivas. Concordamos com a autora, pois o IE é o profissional que auxilia nas ações inclusivas dos alunos usuários de Libras, mediando à comunicação.

A autora salienta também que o melhor para o surdo é o contexto da educação bilíngue, que pressupõe a presença da Libras, ou seja, ambientes onde a Libras é corrente e os profissionais conheçam-na profundamente, o que muitas vezes não acontece na escola inclusiva.

Todos os 10 intérpretes que entrevistamos em nossa cartografia trabalham há menos de 05 anos como profissionais da área e a maioria deles aprendeu a Libras nesse mesmo tempo, temos alguns que ainda estão em processo de aquisição. Sabem mais Libras que os seus alunos, mas não a dominam para dialogar ou fazer uma interpretação para surdos fluentes, por exemplo.

Sobre esse ponto Lacerda (2009) considera que a formação em serviço tem se mostrado como um caminho para sanar as lacunas de formação que esses profissionais apresentam, tanto na parte da Libras, quanto na pedagógica.

Em relação aos professores regentes, muitos reclamavam não ter nenhum tipo de formação para trabalhar com alunos surdos, por isso tinham dificuldades. Consideramos que o professor precisa ter acesso à especificidade dos alunos surdos, pois suas práticas até então eram voltadas apenas para alunos ouvintes e pensar conteúdos para alunos surdos demanda esse conhecimento.

Segundo Lacerda (2009)

[...]. Então, quando um professor vai trabalhar com crianças surdas, em sua classe, ele precisará reorganizar seus modos de atuação pensando nesses alunos – que têm condições linguísticas particulares e que se apoiam fortemente nas experiências visuais para construir conceitos e articular seus conhecimentos – de modo a favorecer a aprendizagem dessa nova clientela. (p.76)

Considerando as escolas inclusivas que conhecemos em nossa cartografia, acreditamos que o trabalho colaborativo possa ser uma resposta as dificuldades enfrentadas pelos professores regentes em sala. Para tanto há a necessidade de uma articulação entre os IE's, professores especialistas D. A. do Atendimento Educacional Especializado e do Instrutor de Libras, para que assim, por meio da colaboração possam ser realizadas trocas de conhecimento, materiais e pela via do planejamento possam pensar em estratégias de ensino.

Para tanto, seria primordial a existência de um planejamento coletivo constante, para que esses profissionais pudessem se encontrar e refletir sobre as ações necessárias. No entanto, no contexto da rede estadual de ensino e da rede municipal que investigamos, o único desses profissionais que tem em seu horário o colaborativo previsto é o professor especialista. O intérprete de Libras não tem horário de planejamento e o Instrutor de Libras não tem previsão de trabalho colaborativo em sua carga horária.

Fica a reflexão da necessidade de revisão sobre a implantação da política estadual e municipal de educação especial nestes casos, pois sem tempo previsto de planejamento e de trabalho colaborativo em horário de trabalho para essas ações fica difícil pensar em como discutir com os colegas de trabalho adaptações, recursos, tradução de material, avaliação, dentre outros aspectos.

Consideramos que o momento mais potente dos alunos dentro da escola era o Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais. Até mesmo para os que não são usuários da Libras, pois no momento do atendimento, cada um tinha as suas dificuldades e as dúvidas trabalhadas.

**Figura 23 – Sala de recursos multifuncionais**



Na sala de recursos multifuncionais os professores especialistas dedicavam-se a trabalhar utilizando a Libras como seus alunos, tanto por meio de materiais e jogos em Libras, quanto pela prática do uso da língua.

Com os alunos deficientes auditivos, eram utilizadas outras formas de comunicação. Como a Língua Portuguesa e a CAA. André que utilizava a Língua Portuguesa era atendido por meio da fala e Carlos com as pranchas de CAA.

Quando apontamos o Atendimento Educacional Especializado como o período mais significativo dos alunos na escola, não estamos reforçando a ideia de classes especiais, mas apontando que os professores da sala de aula comum precisam aprender e trocar com os professores especialistas para conseguirem promover momentos mais proveitosos para os alunos surdos e deficientes auditivos em suas

aulas, considerando suas condições específicas.

Em uma tarde de observação do atendimento na escola Ilha do Brasil presenciamos um momento de descoberta do aluno Pedro. A professora especialista Marina planejou para este dia trabalhar com ele o tema formas geométricas, para tanto, ela elaborou um cartaz contendo 04 figuras – quadrado, retângulo, círculo e triângulo, com seus sinais em Libras respectivamente.

**Figura 24 – Cartaz figuras geométricas**



Ao começar a expor o conteúdo a Pedro, a professora especialista Marina pediu que o mesmo fizesse o nome de cada figura em Libras por meio da datilologia e depois ensinou o sinal de cada uma delas. Depois disso, Pedro, espontaneamente pediu que a professora e a pesquisadora também repetissem a datilologia dos nomes das figuras. E assim foi feito. De repente, a professora pediu a pesquisadora que fizesse o nome de triângulo errado, faltando alguma letra. A pesquisadora fez e não sinalizou o acento circunflexo. Imediatamente Pedro sinalizou, falta o chapéu (ele usou o sinal de chapéu) apesar de saber o sinal de circunflexo.

Vemos aqui uma associação espontânea da linguagem sinalizada com o aspecto

visual da Libras, mostrando que Pedro está apropriando-se da língua com todas as características de uma comunicação natural.

Em outro evento, ele pediu a professora especialista que queria enviar uma foto via whatsapp para a pesquisadora. A professora tirou a foto dele e a enviou. Quando o celular vibrou, ele fez o sinal da pesquisadora perguntando se a mesma havia respondido a mensagem, flexionando o sinal que ele convencionou para mensagem no sentido contrário, demonstrando a flexão verbal com pessoas do discurso diferentes.

**Figura 25 – Sinal convencionado por Pedro de enviar/receber mensagem**

**- Enviar mensagem**



**-A pessoa enviando mensagem**



O processo de aquisição aqui ilustrado nos mostra a potência dos momentos do Atendimento Educacional Especializado vivenciados na Escola Ilha do Brasil e nos dá pistas de como trabalhar com alunos surdos em outras escolas.

A professora especialista D.A. Marina sempre busca trazer para o atendimento coisas do dia a dia e dos conteúdos do currículo para trabalhar com Pedro diferentes situações de uso da Libras e também as tarefas que são dadas em sala de aula. Já na sala de aula, lugar que Marina atua como IE, Pedro é deixado quase que totalmente a cargo dela, realizando atividades diferentes das dos outros alunos e que muitas vezes não condizem com o que a professora regente está trabalhando com os demais alunos.

A disciplina em que a professora regente consegue fazer uma boa interação com Pedro é a da disciplina de ALE – Aprofundamento da Leitura e da Escrita. Esta disciplina é ministrada por outra professora e não a do Núcleo Comum. Ela por meio de atividades diferenciadas procura abordar o mesmo conteúdo com a turma e com Pedro.

Em uma das aulas ela estava trabalhando com a turma um texto que abordava a diferença entre o uso de U e L. Ela trabalhou com a turma o texto que apresentava os diferentes usos dessas letras nas palavras e com Pedro ela trabalhou o U e o L usando diversas palavras para que ele aprendesse sua grafia e significado. A partir de um contexto comum, ela trabalhou os conteúdos de acordo com a necessidade e as condições de cada um. Além disso, ela sempre tenta se comunicar com Pedro utilizando a Libras. Sempre pede auxílio da IE, demonstrando empatia pelo seu aluno surdo.

Sousa Santos (2010) aponta que a língua em muitos momentos da história cumpriu um papel dominador. Para trabalhar numa perspectiva hermenêutica diatópica, ele sugere que façamos a tradução a partir de uma postura solidária e que nos coloquemos numa posição sem um topoi definido.

Ao olharmos o trabalho da professora de ALE, percebemos que ela se coloca nessa posição de construção do diálogo e procura a partir da língua e das necessidades do aluno, construir conhecimentos que possam contribuir para a formação humana de Pedro.

A partir desses movimentos do cotidiano e dos fazeres docentes, muitas vezes surgiu a dúvida de como avaliar esse conhecimento produzido de modo diferente pelos alunos e se ele condizia com o que estava sendo avaliado no contexto mais amplo da sala de aula com os demais alunos.

Ao longo da cartografia muitos professores começaram a dialogar com a pesquisadora sobre como avaliar os alunos foco da pesquisa. Em alguns momentos, a pesquisadora foi chamada a opinar sobre o processo de desenvolvimento dos alunos para discutir sobre a aprovação ou reprovação de alguns deles.

Fazer a avaliação de qualquer processo de aprendizagem é algo muito complexo, pois envolve diversas questões objetivas e subjetivas. Quando o ponto é avaliar o processo de desenvolvimento do aluno público alvo da educação especial, muitas vezes há uma redução desse universo que é a avaliação. Frequentemente os professores não têm como orientação objetivos diferenciados para esses alunos e perdem-se na hora de construir um relatório ou uma avaliação. Construir diferentes topoi propicia ao professor diferentes pontos de partida para construir a avaliação de seus alunos público alvo da educação especial.

Tomando como base essa discussão, compreendemos que a avaliação de alunos com condições tão distintas entre si demandam de seus professores olhares diferenciados e, sobretudo olhares atentos, para que não haja repetições de verdades absolutas colocadas historicamente sobre as condições de alunos com surdez ou deficiência auditiva.

Mudar a concepção do saber impotente, conformado com o que está determinado pela sociedade e estabelecido pela razão metonímica é algo que se faz urgente, até mesmo para os grupos que não sofrem nenhum tipo de marginalização, pois há uma necessidade de superar esse alargamento do futuro promovido pela razão proléptica e compreender que precisamos mudar nossas expectativas para o tempo do Ainda-Não.

Pensando no que é possível, procuramos observar avanços que transcendem a sala de aula e coloca os alunos público alvo desta pesquisa como sujeitos de ação. Alguns eventos movimentaram o cotidiano das escolas durante nossa pesquisa. Muitos relacionados ao calendário comemorativo das escolas ou motivados pela presença dos alunos surdos e com deficiência auditiva. São nesses espaços que buscamos entender um pouco mais sobre as diferentes formas de manifestação de conhecimento desses sujeitos.

O primeiro evento que listamos trata da ida de dois alunos surdos à Ufes – campus Alegre para conhecer diversos laboratórios. O objetivo dessa visita foi propiciar o encontro de Pedro com Antônio. Na ocasião, Pedro ainda não conhecia nenhum outro surdo, por isso sua intérprete de Libras marcou este evento, mediado pela

pesquisadora e pela professora do Atendimento Educacional Especializado de Antônio.

**Figura 26 – Ida à Ufes**



Durante a visita os alunos conheceram os laboratórios de anatomia, zoologia e o de citogenética e cultura de tecidos vegetais. Aprenderam um pouco do que ali era desenvolvido, manusearam instrumentos como microscópios e lupas e conversaram um pouco com os alunos da universidade que sabiam sinalizar devido às aulas de Libras.

Foi um momento muito interessante, pois neste encontro além de Pedro conhecer outro surdo, ele também pode conhecer outros lugares, já que ele pouco sai do distrito onde mora, por ser longe da sede do município.

Dentro do que é possível captar deste encontro, fica a ideia das experiências

existentes dos encontros surdos + surdos e a ideia do que possível. Antônio e Pedro não são amigos, ou convivem. Eles nem mesmo são da mesma faixa etária, mas possuem a mesma condição linguística. Propiciar este encontro dá a Pedro outras expectativas sobre a vida, ao conhecer outros surdos e perceber que sua condição não é única no mundo.

A Escola Ilha do Brasil organizou o evento “Dia da família na escola” com uma tradicional cavalgada seguida de um almoço. A gestão da escola compreendeu que seria uma boa forma de trazer a família para a escola, substituindo os tradicionais cafés da manhã e reuniões. A ideia da diretora e da pedagoga era aproximar a escola do cotidiano e da cultura dos alunos.

**Figura 27 – Cavalgada**



Neste dia foi possível conhecer um pouco mais das tradições daquela localidade. Vimos de perto o quanto Pedro está incluído em sua comunidade local, mesmo

sendo o único surdo. As pessoas fazem gestos para que ele compreenda tudo o que está acontecendo. Ele dialoga com todos, anda a cavalo livremente e pela sua expressão é possível perceber o quanto ele está feliz e realizado em poder estar ali.

Identificar a multiplicidade de jeitos de ser surdo, associados às culturas locais, possibilita enxergarmos para além do surdo sinalizante e bilíngue hipervalorizado nos dias atuais (Vieira, 2016). Nos possibilita, a partir de uma visão ecológica, reconhecer os diversos grupos sociais e suas experiências, incluindo um surdo que usa Libras, sinais caseiros e gestos e que está integrado a uma comunidade que não é a comunidade surda.

As Escolas Mestre Cereja e Mestre Gepeto promoveram uma panfletagem pelas ruas do Centro da Ilha das Abelhas Atarefadas para conscientizar a população sobre o dia do surdo e da importância da Libras para a comunidade surda.

**Figura 28 – Panfletagem Dia do Surdo**



Este evento contou com a participação dos alunos João, André e Carla, da IE Magnólia, da professora especialista Mirela e da pesquisadora. Além dessas pessoas, dois alunos surdos de outra escola que estão no ensino médio também participaram. Eles foram convidados pela professora especialista Mirela porque foram seus ex-alunos.

Essa atividade foi muito importante, pois os alunos puderam encontrar com outros surdos, dialogar em Libras, além de divulgar sua língua e cultura para a comunidade.

A professora especialista Mirela e a intérprete Magnólia mandaram fazer uma camisa especial do dia do surdo, na cor azul, representando a cor do movimento surdo. Além de presentear cada aluno com uma camisa, elas mandaram fazer uma camisa para cada surdo que trabalha no comércio da cidade. À medida que a panfletagem ia ocorrendo, o grupo passava onde os surdos trabalhavam e entregavam as camisas.

Após a panfletagem, a professora Mirela teve a ideia de discutir sobre formação profissional com seus alunos. Ela programou uma visita aos surdos que trabalham em diversos estabelecimentos da Ilha das Abelhas Atarefadas. Neste dia levamos os alunos surdos e deficientes auditivos para que conhecessem o cotidiano de trabalho dessas empresas que possuem funcionários surdos. Visitamos dois supermercados, uma marmoraria, um hospital e uma farmácia.

É importante destacar que conhecer os surdos adultos e os seus locais de trabalho contribuem para a formação humana desses alunos, pois por meio deste evento eles podem criar expectativas de um futuro profissional e de reconhecimento.

Segundo Bregonci (2012), muitas vezes, a falta de referências faz com que os surdos não vislumbrem possibilidades de um futuro promissor, fazendo com eles não objetivem níveis mais elevados de ensino, ou mesmo cursos de formação profissional.

Os 1º e 2º anos da Escola Antília participaram de um pic-nic literário. Esta programação foi organizada pelas professoras regentes de classe e contaram com o

auxílio da professora de Aprofundamento da Leitura e da Escrita – ALE e do intérprete de Libras. Neste evento a pesquisadora atuou como narradora da história que as professoras contracenaram para os alunos. Foi o primeiro evento escolar que Mônica contou com a presença de um intérprete.

**Figura 29 – Pic-nic literário**



Durante o pic-nic os alunos leram livros, brincaram e lancharam, uma manhã muito agradável que propiciou integração entre as turmas e ajudou Mônica a aceitar seu intérprete de Libras, pois Inácio ficou lendo para as crianças e isso a motivou a ficar próxima a ele. Mônica percebe que a função de Inácio é diferente de sua professora, talvez resida aí o motivo da resistência inicial apresentada por ela.

Lacerda (2009) considera que crianças na educação infantil, quando chegam à escola são arredias no contato e que com o passar do tempo isso tende a melhorar, pois elas mal dominam a língua de sinais e precisam se acostumar com a escola e com colegas (p.55). A autora também aponta que a aproximação dos intérpretes

precisa ser cautelosa, por meio de estabelecimento de relações de amizade, pois isso facilita o estabelecimento de uma boa relação (p.55).

Apesar de Mônica ser aluna do 2º ano, ela ainda apresentava essas dificuldades, tanto no relacionamento com os colegas, quanto com os adultos da escola – cuidadora, professora, pedagoga, IE. Foi necessário todo um trabalho de conquista para que ela se acostumasse. Mas, com o tempo ela conseguiu entender e passou a se relacionar bem com todos.

### **5.3 - Mudanças em 2017**

O ano de 2017 foi um ano de muitas mudanças no cenário da região do Caparaó Capixaba. Alguns dos profissionais que acompanhamos trocaram de postos de trabalho em virtude da chamada para assumir contratos temporários.

- O intérprete de Libras da Escola Antília em 2016 foi contratado para atuar como intérprete na Escola Sete Cidades e na Escola Mestre Cereja em 2017.
- A intérprete da Escola Sete Cidades em 2016 passou a atuar como professora especialista na Escola Gaia em 2017.
- A professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Sete Cidades em 2016 passou a atuar como professora nas Escola Antília e Ilha do Brasil.
- O instrutor surdo da Escola Sete Cidades em 2016 continuou em 2017 e passou a atuar também na Escola Gaia.
- A professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Mestre Cereja em 2016 passou a ser a professora regente do 3º ano em que João está matriculado em 2017.
- A instrutora de Libras ouvinte da Escola Antília em 2016 passou a trabalhar também na Escola Ilha do Brasil em 2017.

Por meio dessa “ciranda dos profissionais” é possível identificar porque escolhemos utilizar nome fictícios em relação aos municípios, escolas e sujeitos da pesquisa. A região do Caparaó Capixaba é muito pequena quando o assunto é educação. Praticamente todos os professores estudaram na mesma faculdade, fizeram os mesmos cursos e a mesma especialização. Mas, essa proximidade toda tem seus aspectos positivos.

Motivados a aprender mais sobre a Libras, os professores e intérpretes das Ilhas dos Abençoados e da Ilha das Abelhas Atarefadas estão promovendo um encontro semanal para estudar a Libras para melhorar a fluência na língua por meio de bate-papo em Libras e estudo de textos sobre a gramática da mesma.

Apesar das condições adversas, impulsionados pela vontade de aprender, trocar experiências e dialogar sobre a prática, esses docentes, nutridos do que Sousa Santos (2007) denomina de subjetividade rebelde, atitudes como essas insurgem com perguntas e diálogos de dentro para fora, procurando construir outras lógicas possíveis.

Se olharmos para a legislação, veremos que a formação faz parte da implantação das políticas de educação especial, logo, cabe ao estado promover formações que atendam as demandas desses profissionais.

Por meio desta cartografia, acompanhamos os casos aqui narrados. Cabe destacar que nos dedicamos a acompanhar um deles por mais tempo, o que envolve a Escola Ilha do Brasil, isso se deu por um motivo específico. Quando chegamos para conhecer a escola e os sujeitos, percebemos que a intérprete, que nesta época também era professora do Atendimento Educacional Especializado, não dominava a Língua de Sinais.

Ela tinha um conhecimento inicial e trabalhava o que conhecia com o aluno Pedro, mas sabendo que isso não era suficiente, fizemos uma aposta nesta profissional.

Por dois anos acompanhamos o desenvolvimento linguístico da IE Marina, por meio de conversas, troca de materiais e, sobretudo conversando com ela em Libras.

Essas conversas se davam uma vez por semana e quando nos encontrávamos mais vezes, ela perguntava todas as suas dúvidas.

Sugerimos que ela procurasse amigos surdos. Ela se aproximou do aluno Antônio e de sua família e também do instrutor de Libras Felipe. Buscou eventos para ir em cidades vizinhas e dedicou-se ao estudo da Libras. Após esse tempo, podemos dizer que Marina ampliou o seu vocabulário de modo substancial e isso propiciou, além de seu crescimento como profissional, uma boa referência de aprendizado para o aluno Pedro.

Por meio desta experiência é possível afirmar que se os professores e intérpretes de Libras que não a dominam tiverem uma formação semanal, que discuta as questões pertinentes à área e, além disso, promova o estudo da Libras, eles poderão desenvolver-se rapidamente e com isso, resolveríamos a questão da fluência e consequentemente os surdos teriam contato com profissionais melhor formados.

Talvez, muitas pessoas se questionem: como existem profissionais que atuam com surdos e não dominam a Libras?

Infelizmente, essa ainda é uma realidade, não apenas no Caparaó Capixaba/ES, como em outras regiões, principalmente longe dos centros hegemônicos, pois aqui as políticas chegam mais devagar ou com menor intensidade. Por isso, destacamos nossa experiência com a IE Marina, como algo positivo e possível de ser feito.

Para tanto é de fundamental importância que estados e municípios observem a Lei de Libras nº 10436/02 e o Decreto nº 5626/05, bem como a Política Nacional de Educação Especial e compreendam que para construirmos uma educação que realmente dê conta de alunos com condições tão diversas é necessário investir na formação dos profissionais que trabalharão com eles de modo permanente.

#### **5.4 - O aluno surdocego**

Quando elencamos os casos para realizarmos nossa cartografia numa perspectiva trans-escalar, não conseguimos identificar no censo nenhum aluno com

surdocegueira para que pudéssemos conhecer sua realidade escolar.

Contudo, ao realizarmos a entrevista com gestores da educação especial e/ou responsáveis pelo setor pedagógico das secretarias municipais de educação tomamos conhecimento da existência de um aluno surdo com baixa visão que não está arrolado no censo com essas condições.

Na realidade, ele não aparece nem como surdo ou com deficiência auditiva nos dados do censo estadual. O caso dele é muito complexo, pois a família mora na zona rural e não o leva para realizar os exames médicos necessários para confirmar sua surdez. O laudo que a família apresentou na escola é um documento de quando o menino tinha 01 ano e 8 meses e menciona a condição de atrofia do lobo frontal e convulsões, mas não aponta surdez ou perda auditiva.

Foi à escola que percebeu que ele não ouvia e solicitou que a mãe o levasse ao otorrino, mas ela não o levou. Diante disso, a equipe de educação especial do município de Pasárgada determinou que Lúcio receberia auxílio de uma professora especialista em surdez/deficiência auditiva.

O município de Pasárgada adota como parte de sua política municipal de educação o sistema de bidocência, no caso das turmas com alunos com deficiência. O professor especialista atua junto com o professor regente na sala de aula. Além disso, os alunos público alvo da educação especial frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contra turno.

Lúcio passou a contar com uma professora especialista, com formação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e curso de Libras.

Foi no dia a dia da sala de aula que a professora especialista e o professor regente perceberam que Lúcio não enxergava bem. Mais uma vez a escola solicita que a família o leve ao médico. O que não ocorre de imediato, mas com a insistência da equipe pedagógica, a mãe acabou levando e ficou constatado uma miopia grave e progressiva e a necessidade do uso de óculos.

Como a família tem resistência em levar Lúcio ao médico e quando leva não socializa as informações, a escola não tem clareza da condição dele, se é uma situação que vai se agravar ou não, ou se já pode ser considerada “cegueira legal”. O fato é que mesmo com óculos ele aproxima a cabeça em direção ao caderno para realizar suas tarefas.

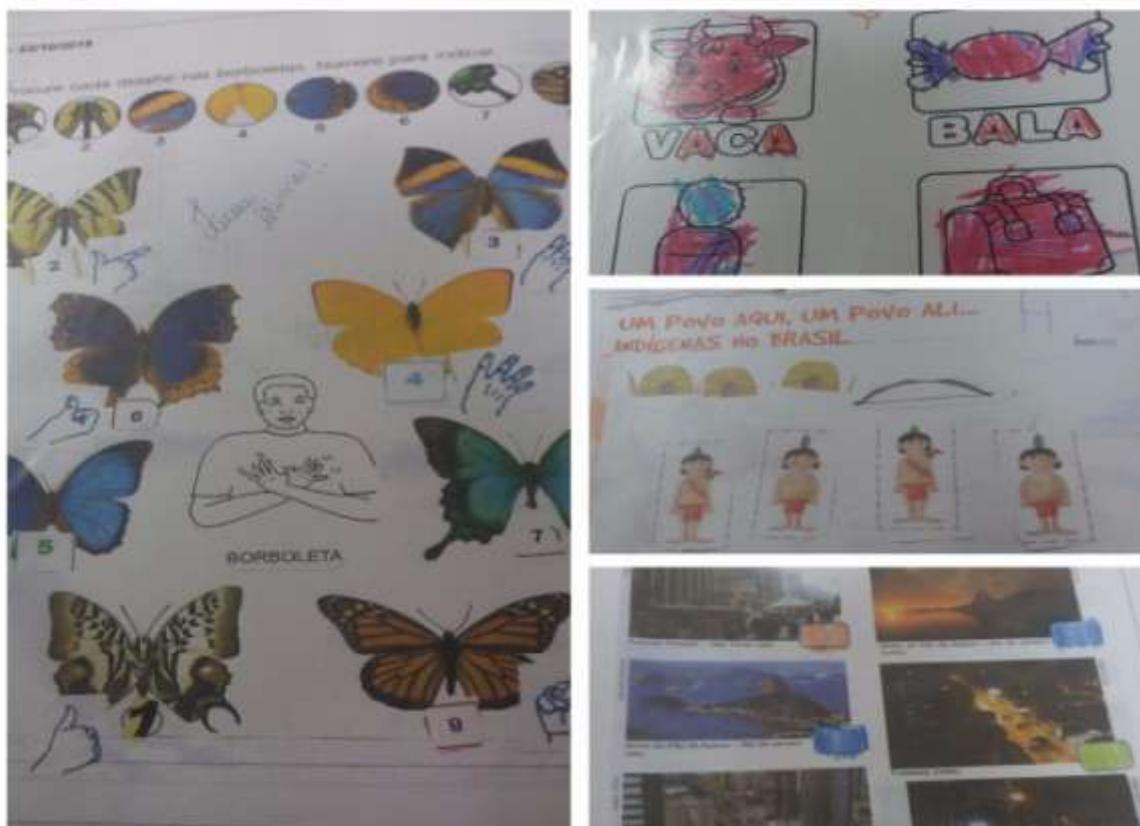
Segundo relatos da escola, ele não frequentou a educação infantil e quando chegou para o 1º ano teve muitas dificuldades de adaptação, necessitando que a irmã ficasse com ele na sala de aula, o que foi sendo resolvido progressivamente, com a irmã ficando no refeitório e depois indo apenas buscá-lo.

Lúcio falta muito, principalmente quando chove, pois onde ele mora é de difícil acesso. Para a professora especialista e o professor regente, a família não deposita muitas esperanças na aprendizagem dele e por isso, permitem que ele falte também por outros motivos.

A seguir podemos observar algumas atividades que a professora especialista realiza com ele. Ela procura relacionar os exercícios com o que está sendo trabalhado com a turma. Além disso, ela trabalha alguns sinais em Libras para que ele se desenvolva linguisticamente. A professora especialista não é fluente em Língua de Sinais, mas tem mostrado interesse em aprofundar o seu conhecimento. Mas, sabemos que isso compromete o desenvolvimento de Lúcio.

Para tentar resolver essa questão, a gestora de educação especial sinalizou que para o ano que vem a prefeitura fará processo seletivo para contratação de intérprete de Libras e instrutor de Libras.

**Figura 30 – Atividades**



Acreditamos que como Lúcio, devem existir diversas crianças com surdez, deficiência auditiva ou surdocegueira invisibilizadas nos interiores do Brasil. Não sabemos o que motiva essas famílias a não procurar os atendimentos médicos e escolares necessários ao desenvolvimento delas, podem ser motivos socioeconômicos, falta de informação sobre o desenvolvimento de pessoas com condições específicas, dentre outros fatores. É como problematizamos no capítulo 04 sobre os números do censo, acreditamos que existam muitas crianças e adolescentes com deficiência fora da escola.

## **Considerações Finais**

A ideia de tentar dialogar com as referências literárias e com os dados, a fim de delinear um possível mapa da educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES foi nosso principal objetivo ao longo desse trabalho.

A produção da área nos mostrou que no Espírito Santo pouco tem se produzido sobre as questões dos surdos em regiões não-hegemônicas. Quando olhamos para os deficientes auditivos e surdocegos, a situação é mais delicada, pois nos trabalhos produzidos na área de educação nos últimos dez anos, nenhum dos 20 trabalhos pesquisados os tomou como objeto de análise. Reconhecemos aqui uma lacuna forte.

Ao levantarmos os dados sobre essas três categorias elencadas no censo, foi possível identificar o efeito das políticas em educação nas mudanças das categorizações a partir de 2007, bem como a natureza dos números e com isso levantar várias questões que discutimos ao longo desse trabalho.

Podemos citar o crescimento das matrículas de alunos público alvo da educação especial nas escolas públicas de educação básica, o que nos indica o avanço da universalização do ensino de acordo com o que os documentos discutidos ao longo texto apontam como prioridade.

No caso específico do público alvo desta pesquisa, constatamos crescimento de matrículas de alunos surdos em detrimento dos alunos com deficiência auditiva. Acreditamos que esse seja um efeito das mudanças decorrentes da Lei de Libras nº 10436/02 e do Decreto nº 5626/05 e as políticas que surgiram a partir desses.

Tomando como base para a reflexão o que a literatura, os documentos e os dados do censo evidenciam, temos a tarefa árdua de pensar sobre o que encontramos. A primeira delas que cabe reflexão é o motivo principal para a realização deste trabalho – construir a justiça cognitiva para os surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba/ES.

Quando nos propomos a olhar o mapa da educação deste público a partir das epistemologias do sul, algumas coisas se colocaram como centrais. Em primeiro lugar, é que não há um único paradigma para pensar a educação dos surdos, deficientes auditivos e surdocegos frente à diversidade de formas que eles se apresentam na sociedade, bem como as diferentes realidades educativas existentes em nosso país.

Se no início deste trabalho pontuamos que as políticas em educação são pensadas em grande escala, considerando o contexto macro, temos que considerar que as políticas bilíngues também são e que assim como o texto das políticas maiores distorcem a realidade, elas também o fazem, pois em sua maioria, indicam para soluções que em espaços não-hegemônicos muitas vezes são inviáveis. Ao propormos um olhar numa perspectiva multi-escalar entendemos que isso compreende considerar que não existe um único modo de elaborar políticas que atendam nosso público alvo, assim como para qualquer outra realidade educativa.

A segunda questão que temos que pontuar é que a forma como a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos está implantada em nossa região nos mostra um termômetro de como está à implantação das políticas de educação especial. Foi possível perceber que há um esforço por parte das gestões municipais e estadual em atender o que dispõe os documentos oficiais, apesar das dificuldades.

Quando falamos de alguns pontos que apareceram ao longo da pesquisa, como necessidade de formação de professores, contratações de profissionais, necessidades de estrutura e materiais, evidenciamos essas coisas por entender que existem políticas de contenção de gastos por parte dos que administram os recursos públicos e não por entender que se trata de má vontade política por parte das secretarias de educação. Por isso, a crítica se faz necessária para que os problemas sejam identificados e as soluções possam ser pensadas por meio da pesquisa.

Para fugir do que Sousa Santos (2011) denomina de epistemologia da cegueira, não pretendemos aqui deixar verdades ou leis gerais de como algo deve ser feito, ao contrário disso, propomos o caminho da epistemologia da visão para pensar em alternativas.

Tendo esse pensamento como nosso “sul” ao escrevermos essas linhas não objetivamos privilegiar uma ou outra visão acerca da educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos, mas por meio da tradução cosmopolita conhecer/produzir uma constelação de conhecimentos.

Mas, o que traduzimos? Se o trabalho de tradução pressupõe criar inteligibilidade recíproca, pelas sociologias das ausências e a sociologias das emergências. Quais perspectivas ecológicas a partir de uma visão cosmopolita nós conseguimos encontrar?

O primeiro ponto que consideramos aqui é que não fizemos a afirmação de nenhuma condição hegemônica, tomamos a diversidade de condições e experiências como características dos sujeitos e seus contextos. Trabalhando nesta perspectiva, encontramos pistas de outros trabalhos possíveis, como por exemplo, aprender com o fazer cotidiano. É inegável o avanço dos trabalhos desenvolvidos tanto por professores especialistas quanto pelos IE's nos casos por nós estudados.

Nossa tradução se deu entre realidades muito distintas, pelas zonas de contato, elaboramos seleções de saberes e práticas que nos propiciaram conhecer grupos de pessoas que a partir de seus modos de vida constroem novas formas de trabalho com surdos, deficientes auditivos e surdocegos embora tenham dificuldades e limitações.

Durante a execução deste trabalho procuramos não olhar as experiências do Caparaó Capixaba/ES a partir do que se coloca como ideal na educação desses públicos, apontando para o que falta ou como deveria ser. Tentamos ter cautela assumindo uma postura cosmopolita, para a partir da construção de novos topoi, compreender que não há uma única resposta e que é preciso pensar sobre como propiciar acesso e permanência nas escolas a todos, independente de suas condições.

Mas, o que dizer sobre os silêncios ausentes? Sobre o que muitos pensam, produzem, sentem e não compartilham, porque são silenciados? Um aluno que não é reconhecido. Um professor que não acredita em mudanças, por conta das

condições de trabalho. Um gestor que não vê outra saída, devido às políticas. Como compreender a gestão e a tradução dos silêncios?

Para fazer este debate elencamos algumas disposições que nos ajudam tentar responder essa pergunta.

Assim, nosso segundo ponto parte da experiência, sobre o que ela nos diz e o que podemos pensar sobre ela, para tanto, trazemos a figura do professor reflexivo como uma resposta que dialoga com múltiplas realidades, pois ao refletir sobre sua prática, procurando responder as interrogações que emergem do seu fazer, este docente tem neste ato, a oportunidade de pensar na construção de uma nova epistemologia, captando as experiências existentes no mundo pela via da sociologia das ausências e as experiências possíveis por meio da sociologia das emergências.

Esse empreendimento do ato de criar rompe com a lógica capitalista que aliena os professores, a partir de uma superexploração do seu trabalho, e garante a toda uma classe a oportunidade de promover ações rebeldes. Desestabilizando a realidade cômoda e propiciando a construção de uma via solidária.

Sousa Santos (2007) nos inspira a construir uma educação que nos permita pensar em trocas para construirmos modos de vida dignos. Para tanto, nossa educação precisa ser emancipadora, humanitária, socialmente justa, que trabalhe em prol da equidade e que reconheça a multiplicidade de sujeitos, espaços, tempos e saberes.

Dessa maneira, quando problematizamos os números de matrículas da Educação Especial, devemos nos preocupar e nos perguntar porque ele é tão distinto do número de deficientes no Brasil? Quando temos documentos que orientam as políticas de educação, devemos lutar para que eles se materializem.

E quando temos um cenário como a Região do Caparaó Capixaba, precisamos reconhecer suas produções e lutar para que outras sejam realizadas, para que a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos consiga construir novos horizontes para os alunos com essas condições.

## Epílogo

Para finalizar, gostaríamos de narrar uma última vivência de nossa pesquisa no campo.

Quando Pedro mudou-se da fazenda para a rua e aconteceu o episódio dos gritos pela madrugada, a IE Marina foi conversar com sua mãe. Ao relatar o que a comunidade havia lhe pedido, Marina ouviu da mãe de Pedro que ela já havia conversado com o filho, só que não tinha surtido efeito. Não satisfeita com a resposta da mãe, Marina perguntou a ela como ela havia falado com o filho. Segundo a mãe ela fez o sinal de não diversas vezes. Diante disso, Marina disse que ela deveria usar o sinal de não-pode quando quisesse dizer ao filho que algo era proibido.

No dia seguinte, chegando ao trabalho, os membros da comunidade disseram a Marina que não houve mais gritaria pela madrugada. Ao adentrar a sala de aula, a IE percebeu que Pedro estava com uma feição de bravo e perguntou o que havia ocorrido, ele respondeu a IE dizendo que ela havia feito o sinal para a mãe dele de não-pode. Marina ficou muito feliz em saber que a mãe de Pedro havia utilizado a Libras com ele e ao final da aula foi conversar com ela.

Quando Marina chegou à casa de Pedro a mãe narrou que havia sinalizado e que ele prontamente obedeceu, diante desse acontecimento, ela pediu que Marina a ensinasse Libras e elas combinaram um dia da semana – quinta-feira a tarde.

Na semana seguinte, na quinta-feira, Marina foi para a casa de Pedro. Neste horário, ele tinha Atendimento Educacional Especializado com a professora Elisa, contudo ele viu que Marina foi para sua casa e ficou muito inquieto durante o atendimento.

Toda vez que terminava a aula Elisa liberava Pedro para participar do recreio do turno vespertino e depois o levava para casa, mas nesse dia ele fugiu da escola durante o intervalo. Quando Elisa foi a casa dele avisar a mãe do sumiço, ela o encontra parado na porta, observando a mãe em silêncio sinalizando junto com a IE Marina.

Quando ambas perceberam a presença dele e Elisa, elas pararam de sinalizar e olharam para ele. Pedro abriu um sorriso e lançou-se no pescoço da mãe.

## Referências

ACSERALD, Henri. **Introdução**. In: ACSERALD, Henri. Cartografias Sociais e Territórios. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 2008, p. 09-12.

ANDERSON, Paul S. **Princípios de Cartografia Básica**. v.1.1982. Disponível em: <http://files.geocultura.net/200001061-bc989bd926/Cartografia-Basica.pdf>

ANJOS, C.F. ; BREGONCI, A. M. **As contribuições da cartografia na pesquisa em educação** . In: Anais XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Orais]. [organizadores, Alexsandro Braga Vieira; Rômulo Teixeira Macedo; Suzany Goulart Lourenço; Jhonathas Andrade do Nascimento.]. - Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. p. 2159 – 2177

ARAÓOS, Suzana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Aspectos biopsicossociais na surdocegueira**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Jan-Abr, v.14, p.21-34

ARAÚJO, Tiago Salge; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. **A cartografia nos estudos do meio ambiente: por uma prática bilíngue visando a inclusão dos alunos surdos**. Revista Geografia, Ensino & Pesquisa, v.15, n.3, set/dez, 2001, p.185-206.

BETTI, Luzia de Cássia; CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos: desafios para gestão escolar**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, et. al. (orgs). Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2016. p. 29-44.

BRASIL, **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm), acesso em 12 de abril de 2017.

BRASIL, **Decreto 5626. Regulamenta a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua de Sinais 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 20 de março de 2017.

BRASIL, **Decreto 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em 21 de março de 2017

BRASIL, **Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 21 de março de 2017

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova

o PIna Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 13 de abril de 2017.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/07, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 10 de março de 2017.

**BRASIL, Orientações para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2015. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em 13 de abril de 2017.

**BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 21 de abril de 2017.

**BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 22 de abril de 2017.

**BRASIL, Cartilha do Censo – Pessoa com deficiência.** Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2017.

**BRASIL. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

**BRASIL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: programa nacional de apoio à educação de surdos.** Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> .Acesso em 17 de abril de 2017

**BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2017

**BRASIL. Libras em contexto- curso básico- livro do professor instrutor** Felipe Mirna Monteiro. In: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Contexto-Livro-do-Estudante.pdf>. Acesso em 17 de abril de 2017.

**BRASIL, Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE – 17/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em 15 de abril de 2017.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação – Lei 010172 de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2017.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação – Lei 13005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 15 de abril de 2017.

BREDA, Davieli Chagas. **A inclusão no ensino superior: um aluno surdo no Programa de Pós-Graduação em Educação**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. **A contribuição do pensamento de Boaventura de Sousa Santos para a pesquisa em Educação Especial**. Anais do II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. Sorocaba, SP – 2015, p. 01-12.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação do deficiente auditivo no Brasil – situação atual e perspectivas**. Revista em Aberto, ano 13, n.60, out/dez. 1993, p.24-37.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte**. São Paulo. Educ/Fapesp/ Cortez, 2002.

CALDAS, Wagner Kimse. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFET-ES – Serra/ES: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César. **Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos – comunicação alternativa**. Revista em Aberto, Brasília, ano 13, n.60, out/dez. 1993, p.138-151.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

CÔRTEZ, Diolira Maria. **Brincar-vem: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito

Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

COSTA, Lucyenne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: o discurso desconstruído quando a resistência conta a história.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

COSTA JÚNIOR, Euluze. **A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

CRUZ, Carina Rebello; FINGER, Ingrid. **Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear.** Rev. Virtual de Estudos Linguísticos. 2013. July-September; 48(3): 389–398. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4262527/>. Acesso em 30 de agosto de 2017 às 22:17.

FABRI, Rozi Terra; LEME, Carolina Guerreiro; GODOY, Shirley Alves. **A importância do guia-intérprete para o aluno surdocego no processo de inclusão na escola do ensino regular.** Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina – PR, 2009, p. 254-262.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos da linguagem. . In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p.201-224.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, 4ª ed. p. 21-46.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Práticas pedagógicas do Ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, et. al. (orgs). Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2016. p. 169-241

FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloiza Cristiane. **Ensinando Geografia para alunos surdos e ouvintes: algumas adaptações na prática pedagógica.** Revista Terra@Plural, Ponta Grossa, v.7, jul/dez, 2013 p. 223-239.

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e Pobreza no Brasil: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência.** Tese de Doutorado em Sociologia - Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2014

FÜLBER, Grazielle Gonçalves, THOMA, Adriana da Silva. **Cartografia de uma infância: registros fotográficos que articulam família e escola no processo**

**educacional de uma criança surda.** Anais da IX ANPed Sul, 2012, p. 01-13.

FÜLBER, Grazielle Gonçalves, **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, 2012.

GAYA, Adroaldo (org); GARLIPP, Daniel...[et al]. **Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa.** Porto Alegre. Artmed, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua condição como pessoa.** In: GOÉS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (orgs). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas/SP: Autores Associados, 2013, 4ª ed. p. 65-84.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CEE/ES Nº. 2.152/2010** . Disponível em: [sedu.es.gov.br](http://sedu.es.gov.br). Acesso em 17 de setembro de 2017 às 15:07.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo** (2011). Disponível em: [www.sedu.es.gov.br](http://www.sedu.es.gov.br). Acesso em: 17 de setembro de 2017 às 15:10.

INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2013.** Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2015.** Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

INEP/MEC. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2016.** Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

INEP/MEC. **Microdados do Censo Escolar.** Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.** In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 247-288

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; LODI, Ana Cláudia Balieiro; MARGUTTI, Taís . **Educação Inclusiva Bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa, et. al. (orgs). Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUfscar, 2016. p. 13-28.

LIMA, Niádja Maria Ferreira. **Inclusão de surdos: o dito e o feito**. . In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (orgs). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 303-332.

LORDEIRO, Mariana Aparecida. **Ensino de Biologia e Ciências para alunos surdos**. Trabalho de Conclusão de curso. CCENS – Ufes: Alegre, 2016.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARRA, Sumaia Barabosa Franco, PIAU, Eder Teixeira. **Educação para pessoas surdocegas e as produções científicas como apoio teórico-prático**. Revista Uniube, v. 1., 2009, p.01-12.

MEC/SEESP. **Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf). Acesso em 12 de abril de 2017.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **A escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33.; 2010, Caxambú. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p.1-17.

MENGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. Lisboa: Edições Tintas da China, 2013.

MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. **Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

MILLER JÚNIOR, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008, 2ª ed.

PINOTTI, Kele Jaqueline; BOSCOLO, Cibele Cristina. **A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. Jan-Abr, 2008, v.14.n.1, p.121-140.

QUADROS, Ronice, Muller. **Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Muller, CRUZ, Karina Rebello, PÍZZIO, Aline Lemos. **Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear.** Rev Virtual Estud Ling. 2012; 10(19): 185–212. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4126206/>. Acesso em 30 de agosto de 2017 às 22:18.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Mapeamento de Alunos Surdos Matriculados na Rede de Ensino Pública de um Município de Médio Porte do Estado de São Paulo: Dissonâncias.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.19. N3, jul/set 2013, p. 411-424.

RICOUER, Paul. **Sobre a tradução.** Belo Horizonte: Editada da UFMG, 2011.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. **O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília.v.15.n.1, 2009, p81-98.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **Apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SANTOS, Joaquim César. **A Formação Do Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais como Intelectual Específico: O Trabalho de Interpretação como prática de cuidado de si.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SEDU. **Censo escolar 2006 a 2012.** Disponível em: [www.sedu.es.gov.br](http://www.sedu.es.gov.br)

SEDU. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo – Educação Especial: Inclusão e respeito à diferença.** Vitória, 2011. Disponível em: [www.sedu.es.gov.br](http://www.sedu.es.gov.br)

SEEMANN, Jörn. **Escalas, Projeções e Símbolos como ferramentas de análise da Política Nacional: Ensaio Cartográfico sobre os Parâmetros Curriculares**

**Nacionais.** Revista Educação da UFSM, v.26. n.2, jul/dez, 2001, p.35-46.

\_\_\_\_\_. **Mapas, mapeamentos e a cartografia da realidade.** Revista Geografares, Vitória, nº4, jun 2003, p. 49-60

\_\_\_\_\_. **Estratégias pós-fenomenológicas para cartografar uma região: narrativas, mapeamentos e performance.** Revista Geograficidade. v.3.n.2, Inverno, 2013, p.65-78.

\_\_\_\_\_. **Linhas imaginárias na cartografia: a invenção do primeiro meridiano.** Revista Geograficidade.v.3, Número Especial, Primavera, 2013, p.31-44.

SILVA, Jaqueline Ahnert Siqueira da. **A educação da criança surda com implante coclear: reflexões sobre a família, a clínica e a escola.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SILVA, Gleice Lane de Araújo. **Mãos cheias de palavras num corpo que fala: o discurso figurativo só ajeito surdo.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SKILAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, Carlos (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 3ª ed. p.07-32

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O aluno surdos em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Políticas e práticas da educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, 4ªed., p.113-138.

SOUSA SANTOS. **Boaventura de. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Cap. 1 A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2011, 8ªed.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010, 3ª ed.

\_\_\_\_\_. **O direito dos oprimidos.** São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Introdução.** In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-29.

SOUSA SANTOS, Boaventura; CHAÚÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e**

**desenvolvimento.** São Paulo: Cortez, 2013.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A Criança Surda na Educação Infantil: Contribuições para Pensar a Educação Bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

TEIXEIRA, Adriane Ribeiro; THEDY, Roberta Barcelos; JOTZ, Geraldo; BARBA, Marion Cristine de. **Sintomatologia depressiva em deficientes auditivos adultos e idosos: importância de uso de próteses auditivas.** Revista Arq. Int. Otorrinolaringol. São Paulo, v11. n.4 p. 453-458, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html). Acesso em 14 de abril de 2017.

UNESCO e MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2017.

VIEIRA, Eliane de Bruim. **Práticas de Hipervalorização de diferentes modos de ser Surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez (CAS) no Estado Do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

XAVIER, Keli Simões. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

# ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participantes - Gestores

Prezado (a) Senhor (a),

Sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação – CE da Universidade Federal do Espírito Santo e estou desenvolvendo minha pesquisa com o título “Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES”. Para realização dessa pesquisa, solicito a gentileza de responder o questionário elaborado por mim e acesso aos documentos públicos desta secretaria relativos à educação especial/inclusiva deste município. Saliento que os riscos dessa pesquisa são mínimos, uma vez que trata-se de um trabalho comprometido com a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Acrescento que as informações obtidas serão restritas a essa pesquisa.

**O (A) pesquisador (a) garante privacidade e o caráter de anonimato de sua participação.**

Agradeço a sua colaboração.

---

Aluno (a) Pesquisador (a) responsável - Aline de Menezes Bregonci – CPF 085. xxx.xxx - 22

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
concordo em participar da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação. Dessa forma, autorizo a utilização do conteúdo do questionário por mim respondido, desde que seja mantida a PRIVACIDADE E O CARÁTER DE ANONIMATO DE MINHA PARTICIPAÇÃO.

---

Local e data

---

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Participantes – Professores, Gestores, Intérprete e Instrutores

Prezado (a) Senhor (a),

Sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação – CE da Universidade Federal do Espírito Santo e estou desenvolvendo minha pesquisa com o título “Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba/ES”. Para realização dessa pesquisa, solicito a gentileza de concessão de entrevista. Saliento que os riscos dessa pesquisa são mínimos, uma vez que trata-se de um trabalho comprometido com a construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Acrescento que as informações obtidas serão restritas a essa pesquisa.

**O (A) pesquisador (a) garante privacidade e o caráter de anonimato de sua participação.**

Agradeço a sua colaboração.

---

Aluno (a) Pesquisador (a) responsável - Aline de Menezes Bregonci – CPF 085.  
xxx.xxx - 22

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_  
concordo em participar da pesquisa. Fui devidamente informado e esclarecido pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes deste trabalho acadêmico para a educação. Dessa forma, autorizo a utilização do conteúdo do questionário por mim respondido, desde que seja mantida a PRIVACIDADE E O CARÁTER DE ANONIMATO DE MINHA PARTICIPAÇÃO.

---

Local e data

---

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE  
IDADE

Participantes – alunos

Caro responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor \_\_\_\_\_, participar como voluntário da pesquisa intitulada “Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na Região do Caparaó Capixaba/ES”, que se refere a um trabalho de Doutorado.

Este estuda objetiva identificar o atual cenário da educação deste público na região. Os resultados contribuirão para conhecer o momento atual das políticas em educação e favorecer novas alternativas para a construção da mesma.

A forma de participação consiste em permitir que o menor seja observado em atividades cotidianas da escola – aula, AEE e eventos.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como mínimo.

São esperados os seguintes benefícios da participação: por meio da pesquisa conversar com profissionais, gestores e a família para construir melhores condições para o aprendizado e vivência dos alunos.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que a qualquer momento o consentimento pode ser retirado sem nenhum prejuízo. E que você ficará com uma cópia deste termo.

Desde já agradeço

---

Aluno (a) Pesquisador (a) responsável - Aline de Menezes Bregonci – CPF 085.  
xxx.xxx - 22

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG \_\_\_\_\_, confirmo que Aline de  
Menezes Bregonci explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de  
participação. As alternativas para participação do menor

\_\_\_\_\_ também foram discutidas. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto,  
eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário  
desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Assinatura

# APÊNDICES

Apêndice A

**Tabela 05 – Matrículas de alunos surdos, deficientes auditivos e surdocegos incluídos na sala comuns em escolas da rede pública na Região do Caparaó Capixaba (2006 - 2016)**

Municípios	2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016								
	S	DA	SC	S	DA	SC	S	DA	SC	S	DA	SC	S	DA	SC	S	DA	SC	S	DA	SC	S	DA	SC					
Alunos	-	02	-	-	01	-	-	-	01	03	02	01	06	-	07	-	06	-	07	01	-	05	-	02	02	-			
Alegre	-	01	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Divino de São Lourenço	-	-	-	-	-	04	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Dores do Rio Preto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Guaçuí	-	02	-	04	02	01	-	04	03	04	04	-	11	02	11	02	-	02	01	-	04	01	-	05	03	-			
Ibatiba	-	-	-	01	01	-	-	-	02	03	06	-	02	04	01	13	-	01	07	-	04	03	-	05	02	-			
Ibitirama	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Irupi	-	-	-	01	-	01	-	02	-	04	02	-	04	04	05	04	-	03	03	-	03	04	-	04	-	-			
Itáua	-	-	-	01	-	01	-	-	03	-	10	-	11	08	08	01	-	04	01	-	05	01	-	04	-	-			
Jerônimo Monteiro	-	10	-	02	01	03	02	-	-	-	-	06	-	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	01	-			
Muniz Freire	-	01	-	-	-	02	-	05	-	-	-	01	-	02	-	01	05	-	03	-	02	-	01	-	-	-			
São José do Calçado	-	-	-	-	-	01	01	-	01	-	03	-	03	02	02	01	-	03	01	-	-	-	-	01	02	-			
Apiacá	-	04	-	-	03	02	01	-	01	01	-	01	-	01	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-			
Bom Jesus do Norte	-	02	-	01	01	01	02	-	02	02	-	01	02	02	03	-	-	02	-	01	04	-	01	04	-	01			
Total	-	24	-	10	10	14	15	-	10	17	-	28	35	-	36	27	-	17	22	-	19	19	-	23	18	-	19	19	-

Fonte : dados do censo estadual – disponível em : [www.sedu.es.gov.br](http://www.sedu.es.gov.br)

## Apêndice B

### ROTEIRO DISPARADOR DA ENTREVISTA – GESTOR

1) Como está organizada a Educação Especial no município?

---

Quantas salas de recurso o município possui?

---

2) Existe atendimento colaborativo na sala de aula?

---

3) No caso dos alunos surdos, qual o tipo de atendimento eles recebem?

---

4) No caso dos alunos deficientes auditivos, qual o tipo de atendimento eles recebem?

---

5) No caso dos alunos surdocegos, qual o tipo de atendimento eles recebem?

---

6) O município dispõe de professor especialista nessas áreas? Se sim, Qual a formação destes? E quantos professores são?

---

7) O município dispõe de instrutor surdo? Se sim, quantos?

---

8) O município dispõe de intérprete de LIBRAS? Se sim, quantos?

---

9) Quantos alunos surdos existem na rede?

---

10) Quantos alunos deficientes auditivos existem na rede?

---

11) Quantos alunos surdocegos existem na rede?

---

12) Existe documento municipal norteador do AEE e das práticas inclusivas? (se sim, solicitar cópia)

---

## Apêndice C

ROTEIRO DISPARADOR DA ENTREVISTA – Intérprete de LIBRAS – rede municipal [  ]  
rede estadual [  ]

1) Há quanto tempo você sabe LIBRAS? Como aprendeu?

---

Qual a sua formação?

---

Há quanto trabalha na educação de surdos, deficientes auditivos ou surdocegos?

---

Qual o perfil dos alunos atendidos por você?

[  ] surdos    [  ] deficientes auditivos    [  ] surdocegos

Quantidade \_\_\_\_\_

2) Os alunos para os quais você interpreta sabem LIBRAS?

---

Como você classifica o conhecimento que eles tem da LIBRAS?

---

Como você executa seu trabalho na sala de aula? Há colaboração entre você e o docente?

---

Os alunos são assíduos?

---

3) Eles interagem com os alunos ouvintes? De que forma?

---

Como é o desenvolvimento dos alunos em sala?

---

Como os alunos realizam as atividades?

---

4) Como eles são avaliados?

---

5) Há alguma adaptação ou uso de algum recurso?

---

## Apêndice D

ROTEIRO DISPARADOR DA ENTREVISTA – Professor Especialista/Bilíngue/ Instrutor –  
rede municipal [ ] rede estadual [ ]

1) Há quanto tempo você sabe LIBRAS? Como aprendeu?

---

Qual a sua formação?

---

2) Há quanto trabalha na educação de surdos, deficientes auditivos ou surdocegos?

---

Qual o perfil dos alunos atendidos por você?

[ ] surdos      [ ] deficientes auditivos      [ ] surdocegos

Quantidade \_\_\_\_\_

3) Como é feito o AEE?

---

Seus alunos sabem LIBRAS?

---

Como você classificaria o conhecimento que eles tem da LIBRAS?

---

Quais materiais você dispõe para realizar o AEE?

---

Qual a frequência do atendimento por aluno?

---

4) Os alunos são assíduos no AEE?

---

Como você vê o desenvolvimento dos seus alunos?

---

Há colaboração entre os professores da sala de aula comum e você, no sentido de potencializar as práticas?

---

Os alunos são assíduos na sala de aula comum?

---

## Apêndice E

ROTEIRO DISPARADOR DA ENTREVISTA – Professor da sala de aula comum – rede municipal [ ] rede estadual [ ]

1) Você possui alunos surdos, deficientes auditivos ou surdocegos?

2) Quantos e quais perfis?

---

3) Como seus alunos se comunicam?

[ ] Libras [ ] Gestos [ ] Língua Portuguesa Oral [ ] Língua Portuguesa Escrita

4) Você sabe Libras?

[ ] SIM [ ] NÃO [ ] Alguns sinais básicos

5) Você possui alguma formação na área de Educação Especial?

---

6) Você possui alguma formação na área da surdez, deficiência auditiva ou surdocegueira?

---

7) Você já trabalhou com alunos público alvo da educação especial antes?

---

8) E com alunos surdos, deficientes auditivos ou surdocegos?

---

9) Você faz alguma adaptação de material ou recurso para as aulas?

---

10) Você faz alguma atividade direcionada ao aluno surdo, deficiente auditiva ou surdocego?

---

11) Você avalia o aluno surdo, deficiente auditivo ou surdocego de forma diferenciada?

---

12) Como você avalia a experiência de ter um aluno surdo, deficiente auditivo ou surdocego em sala?

---

13) O fato de ter um aluno com essa condição te mobilizou a repensar suas práticas?

---