



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

MILENA MARIA PINTO

São Carlos
2021

MILENA MARIA PINTO

**A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

Orientadora: Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Apoio Financeiro: Capes

São Carlos
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Milena Maria Pinto, realizada em 28/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Rosa Maria Godinho Monteiro (SEDF)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora e parceira, Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, que me acompanha desde o início da pesquisa. Obrigada por acreditar e incentivar cada passo, por ser minha fonte de força, inspiração profissional e humana.

Gostaria de agradecer a Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, quem me inseriu na área acadêmica, me trouxe potentes reflexões e inquietações, esteve presente em toda minha formação.

Agradeço aos membros titulares e suplentes da banca, pela disponibilidade e contribuições. Em especial, a Profa. Dra. Rosa Maria Godinho Monteiro por todas sugestões desde a etapa de qualificação, por enriquecer este trabalho.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro em todo período de pesquisa. Ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES) e a todos os integrantes do Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSAB), por todas trocas, reflexões e discussões, que fazem parte de mim e da escrita.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa por acolherem minha proposta, por contribuírem com experiências e principalmente, por estarem nas escolas, atuando diretamente na educação, sendo frente nessa trajetória de desafios.

Também, a todos e todas companheiras de mestrado. Em especial, Isabella por ser suporte, luz e parceria diariamente, por estar presente e abraçar cada etapa. Mariana, por trazer leveza, força e empatia nessa caminhada, por compartilhar facilidades e dificuldades.

Obrigada todos pesquisadores e pesquisadoras brasileiras, por contribuírem pela ciência e por serem fonte de conhecimento.

Aos meus amigos e amigas, que me acompanharam em todos desafios e conquistas.

Por fim, a toda minha família, por acreditarem e entenderem cada escolha, por proporcionarem minha educação e valorizarem cada de formação.

Que a diversidade e a educação sejam força para transformação social.

RESUMO

A diversidade no contexto escolar atual, considerando o público-alvo da Educação Especial, trouxe mudanças relevantes à educação, principalmente quanto à proposta inclusiva, resultando em diferentes práticas profissionais e modelos de ensino. Com relação aos surdos, a educação para esse público tem como principais parâmetros as diferenças linguística e cultural, que devem ser priorizadas no processo de aprendizagem por meio da educação bilíngue. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo investigar, compreender e problematizar como se dá o processo de desenvolvimento de linguagem da criança a partir do olhar do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento para coleta de dados foi o uso de questionário online - via *Google Forms*, com perguntas abertas e de múltipla escolha. Os participantes são 15 professores ouvintes que atuam ou tenham atuado em salas de Educação Infantil com a presença de um ou mais alunos surdos, em escolas da rede pública do estado de São Paulo nos últimos quatro anos. Os questionamentos buscam compreender pontos específicos sobre a perspectiva do professor quanto à linguagem das crianças surdas, independente da proposta e equipe escolar. As discussões e resultados foram elaborados a partir das respostas ao formulário e os dados foram organizados em eixos temáticos, segundo os objetivos desta pesquisa. As análises dos dados estão ancoradas nos pressupostos da abordagem histórico-cultural e indicam os impactos das relações sociais na formação do sujeito surdo, destacam as concepções de linguagem dos professores e experiências no contexto educacional diante do contato com a Libras, gerando reflexões sobre as propostas escolares inclusivas e bilíngues. Espera-se, a partir deste estudo, contribuir para estudos na área da Educação Especial e da educação de surdos, principalmente quanto ao desenvolvimento infantil nessa etapa educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Linguístico. Crianças Surdas. Bilinguismo. Inclusão. Perspectiva Histórico-cultural. Educadores.

ABSTRACT

The diversity in the current school context, considering the target audience of Special Education, brought relevant changes to education, especially regarding the inclusive proposal, resulting in different professional practices and teaching models. Concerning the deaf, education for this public has as main parameters the linguistic and cultural differences, which should be prioritized in the learning process through bilingual education. In this context, this work aims to investigate, understand and problematize how the child language development process takes place from the teacher. This is qualitative research, whose instrument for data collection was the use of an online questionnaire - via *Google Forms*, with open and multiple-choice questions. The participants are 15 hearing teachers who work or have worked in Early Childhood Education classrooms with the presence of one or more deaf students in public schools in the state of São Paulo in the last four years. The questions seek to understand specific points about the teacher's perspective regarding the language of deaf children, regardless of the proposal and school team. The discussions and results were elaborated from the responses to the form and the data were organized in thematic axes, according to the objectives of this research. The data analyses are anchored in the assumptions of the historical-cultural approach and indicate the impacts of social relations on the formation of the deaf subject, highlight the conceptions of teachers; language and experiences in the educational context before contact with Libras, generating reflections on inclusive and bilingual school proposals. It is expected, from this research, to contribute to studies in the area of Special Education and deaf education, especially regarding child development in this educational stage.

Keywords: Early Childhood Education. Linguistic Development. Deaf children. bilingualism. inclusion. Historical-cultural perspective. Educators.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	8
3	PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E SURDEZ	26
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	38
4	O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E CRIANÇAS SURDAS SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	43
4.1	OBJETIVO GERAL	54
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	55
5	METODOLOGIA	56
5.1	PARTICIPANTES	57
5.2	INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO ONLINE	59
5.3	COLETA DE DADOS	61
5.4	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES	61
5.4.1	<i>Localização</i>	65
5.4.2	<i>Contextos educacionais</i>	66
5.4.3	<i>Perfil dos participantes</i>	66
5.5	CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS	70
5.6	APRESENTAÇÃO E FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS	71
6	ANÁLISE DE DADOS	73
6.1	DEFICIÊNCIA, SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	73
6.2	ASPECTOS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS	82
6.3	DISCUSSÕES SOBRE MODELOS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO COM OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	120
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS	128

1 INTRODUÇÃO

Segundo a abordagem histórico-cultural e os pressupostos de Vygotsky (1991), a linguagem é a centralidade do desenvolvimento humano, sendo parte fundamental da constituição do indivíduo, tanto biologicamente quanto culturalmente. Consideramos neste trabalho as perspectivas de desenvolvimento de linguagem da criança surda também a partir de um olhar socioantropológico, que se refere ao modo de compreender a surdez como diferença linguística e não como limitação.

Portanto, assumimos que problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÓES, 2012, p.43)

Estudos interessados na realidade escolar do surdo no Brasil identificaram alguns dos problemas envolvidos na educação de surdos e apontaram caminhos possíveis para uma prática pedagógica adequada (ARAÚJO; LACERDA, 2006; MENDES, 2006; LODI, 2013; LODI; LACERDA, 2014; MATOS, MENDES, 2015; LACERDA et. al. 2016; entre outros).

Quanto aos alunos surdos, existem atualmente diferentes propostas e práticas, todavia, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) orienta sobre a organização para o ensino bilíngue para surdos. A proposta educacional que consta no decreto prioriza o direito linguístico da pessoa surda e o acesso aos conhecimentos em uma abordagem que reconheça a língua de sinais como primeira língua – língua de instrução - e a oferta da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, propondo assim uma educação bilíngue para surdos.

Na proposição e implementação desse ensino bilíngue, adequado às necessidades linguísticas, torna-se importante compreender as práticas pedagógicas para alunos surdos, especialmente quanto ao uso da língua brasileira de sinais (Libras) no contexto escolar, o papel das mediações na aprendizagem e a relação professor - aluno surdo (CARVALHO, 2010).

A partir do contexto brevemente apresentado, nosso estudo é voltado para o profissional que atua junto ao alunado surdo e as práticas que exerce, as quais estabelecem e revelam uma ligação direta com o desenvolvimento de linguagem da criança surda.

O presente trabalho tem como objetivo, com base nas interações e na mediação social proposta por Vygotsky (1991), compreender como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na primeira etapa educacional (Educação Infantil), diante dos diferentes modelos educacionais vigentes, a partir do olhar do professor. Para isso, carecemos de

compreender o papel da linguagem no desenvolvimento e a importância de professores capacitados, bem como conhecer as diferentes propostas e modelos de educação para surdos.

Esta dissertação organizou-se em cinco capítulos. Após esta introdução, no capítulo 2 apresentamos as perspectivas da Educação Especial, pautadas na legislação e em práticas educacionais, visando a compreensão da diversidade de públicos nas escolas e as formas de atendê-los. A partir disso, iniciamos as discussões sobre a educação de surdos, considerando as propostas inclusiva e bilíngue.

No terceiro capítulo pesquisamos e analisamos os estudos realizados até o momento sobre experiências educacionais, especificamente a educação de surdos, e a Educação Infantil, trazendo reflexões quanto à diferença linguística e cultural. Após discussões sobre os contextos educacionais e sociais, damos destaque ao referencial teórico histórico-cultural no capítulo 4, visando a compreensão dos processos de desenvolvimento de linguagem, especialmente para as crianças surdas, e ressaltando a contribuição da língua de sinais para o desenvolvimento pleno, a formação e a constituição do sujeito surdo.

O percurso metodológico será apresentado no capítulo 5. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva compreender o contexto educacional do aluno surdo na Educação Infantil sob a ótica do professor, principalmente quanto às questões de linguagem. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário online, através do *Google Forms*, resultando em dados a partir do preenchimento dos professores participantes.

No capítulo 6, apresentamos os resultados e análises dos dados, com discussões a partir de eixos temáticos que contemplam o objetivo da pesquisa, sustentadas na abordagem teórica juntamente com a proposta de educação bilíngue para crianças surdas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Educação Especial é composta por diferentes grupos e atende a públicos diversos, a saber: alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Estes necessitam de estratégias e organização educacional específicas e voltadas ao atendimento de suas potencialidades, que visam o bom aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem. Para isto, a legislação vigente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015) orienta e oferta diferentes recomendações. Já alguns pesquisadores do tema (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) alertam que é preciso repensar práticas educacionais, a formação de profissionais, a estrutura e a organização do meio escolar e o planejamento de atividades que valorizem o desenvolvimento do aluno, considerando seu contexto e sua individualidade - estas são ações de responsabilidade de todos que participam e compõem o círculo social e educacional do aluno público-alvo da Educação Especial

A implementação de um sistema educacional inclusivo no Brasil apresenta diversos obstáculos, sendo os principais relacionados à organização social - desde valores e concepções dominantes aos meios mais apropriados para sua efetivação. Assim, teóricos evidenciam que uma única concepção de política inclusiva e atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial não é suficiente para contemplar a diversidade e as necessidades educacionais de cada grupo, considerando lacunas entre propostas legais e condições de ensino (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2010). Apesar de os alunos terem acesso ao contexto escolar, não necessariamente estão recebendo uma educação apropriada (MATOS; MENDES, 2015). Resumidamente, estudos da área apontam para os principais desafios da inclusão - a inserção em classes comuns, são: a formação de professores (MENDES, 2002, 2008, 2010; FREITAS, 2008; JESUS, 2008), a convivência com a diversidade (PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009; CARVALHO, 2000) e a relação família-escola (COLNAGO, 2008). Esses pontos serão parte de nossas discussões, com a finalidade de compreender e refletir sobre os processos educacionais ofertados, considerando os desafios para uma educação de qualidade, que contemple as diversas necessidades do alunado brasileiro.

O contexto educacional, assim como a sociedade de modo geral, está em constante modificação. Nesse mesmo contexto, encontra-se a Educação Especial, que apresenta caminhos e conquistas para acesso de todos, área em que se insere a educação de surdos, foco

das reflexões e discussões desta pesquisa. Os diferentes contextos educacionais abrem questionamentos quanto à efetividade do ensino, às condições oferecidas aos alunos e à equipe profissional envolvida, proporcionando-nos considerações sobre barreiras e pontos favorecedores do desenvolvimento e, conseqüentemente, da aprendizagem. As referências políticas estabelecidas podem ser vistas como principal influência aos modelos educacionais e as suas mudanças (MERSELIAN; VITALIANO, 2011). Assim, como parte deste estudo, julgamos necessária a revisão da legislação direcionada aos direitos de crianças surdas no meio escolar no decorrer da trajetória da Educação Especial, amparada principalmente pelos modelos de inclusão e acessibilidade envolvendo a comunicação desses estudantes.

Como primeiro parâmetro, consideramos a diversificação do sistema educacional, reforçando a necessidade de aprofundar estudos sobre as orientações legais e a realidade nos contextos escolares voltada para os alunos surdos, reconhecendo as diferentes estruturas de ensino como condições de acesso e permanência, atendendo pontos norteadores para adequar o processo de aprendizagem a eles. Dessa maneira, a Educação Especial se organizou, tradicionalmente, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, tentando abordar conceitos e tabus de normalidade/anormalidade, auxiliando em formas de atendimento, estudando os diagnósticos e orientando as práticas escolares para os estudantes com deficiência (MENDES, 2006; MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014).

Mendes (2006), detalhando sobre os percursos históricos da Educação Especial iniciados no século XVI e potencializadas no século XX em circunstâncias mundiais e brasileiras, apresenta que foi “constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais” (MENDES, 2006. p. 388), criando-se bases para uma proposta de unificação e, posteriormente de mudanças. Mas o primeiro passo foi o reconhecimento dos alunos público-alvo da Educação Especial como “seres educáveis”, o que era um avanço para as ideologias da época. Nesse sentido, “o acesso à educação para portadores de deficiências¹ vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral” (MENDES, 2006, p. 387).As reformas da educação ocorreram principalmente na década de 1990, momento no qual surgiu a proposta de inclusão escolar.

¹ O termo “portadores de deficiência” era utilizado na época referida por Mendes, mas encontra-se em desuso atualmente.

Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990 (MENDES, 2006, p.397).

A autora traz às discussões dados importantes sobre a inserção de alunos público-alvo da educação especial após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), nas quais se abordam os direitos educacionais para todos e defende-se que os alunos podem/devem ser inseridos na rede regular de ensino. A partir disso, apontou que “não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas”, ainda que haja uma garantia legal alcançada, um avanço acerca da inclusão escolar (MENDES, 2006, p. 398).

Nesse percurso de inclusão social e educacional, houve transições de concepções e terminologia quanto às pessoas com deficiência. As políticas e práticas refletiam os sentidos de capacidade e humanidade dados a esse público e, conseqüentemente, culminaram em avanços, ou não, na área. Kuhnen (2017) realizou um ensaio a fim de identificar e analisar concepções de deficiência no decorrer das políticas públicas de Educação Especial no Brasil (1973-2016) através de documentos normativos. As definições encontradas trazem reflexões teóricas sobre como as terminologias refletiam as lutas por direitos na esfera de políticas educacionais, de maneira que “os documentos das políticas de educação especial a partir dos anos 2000 apresentam uma crítica ao conceito de normalidade para defender a deficiência como expressão de diversidade cultural” (KUHNNEN, 2017, p. 341).

Percebemos, na concepção de deficiência nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva a partir de 2003, a consolidação do *deficiente como o diferente*. Além disso, o termo deficiência perdeu terreno no discurso político, sendo substituído por expressões como *diferença*, *diversidade* e *multiplicidade* (KUHNNEN, 2017, p. 339 – grifos do autor).

A partir de discursos baseados em direitos humanos e reconhecimento da diversidade, o sistema educacional inclusivo começou a ganhar forças para avanços quanto ao atendimento e acesso do público-alvo específico, criando-se posteriormente os principais documentos legais na área, que serão considerados no decorrer desta pesquisa.

O público-alvo da Educação Especial, reconhecido em versão mais recente pelo Decreto Nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), é formado por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A partir

dessa definição, o documento apresenta opções organizacionais para atender esses grupos no sistema educacional, tentando garantir um processo sem discriminação e com base na igualdade, de maneira que ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de planos de apoio especializado integrado à proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, propõe o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos por meio da elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade², com garantia das adaptações necessárias para o ensino do aluno. Ainda, o documento enfatiza o aprimoramento do atendimento educacional especializado (AEE) já ofertado e indica a implantação de salas de recursos multifuncionais – espaços físicos nas escolas exclusivos para sua realização.

Além de oportunidades e ajustes em recursos físicos, o decreto aborda os profissionais educacionais capacitados e sugere:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Portanto, percebemos que o sistema de ensino precisa de uma flexibilidade para atender aos diferentes alunos quanto à diversificação de metodologias, materiais, opções de avaliação, entre outros componentes de ensino, e, também, profissionais capacitados, especializados para a área. Assim, o atendimento educacional especializado, citado no Art.2, § 1º, é prestado nas seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Esse modelo contemplaria as diferenças educacionais em relação às dificuldades e potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, o documento indica que, “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, 2011). Considera-se, então, que as necessidades de adaptações dependem do seu acesso

² Art. 5º, § 4º. A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011, [p.n.], grifos no original).

linguístico, cultural e social no processo de aprendizagem, com ênfase na Libras para o ensino.

Consideramos os ideais discutidos por Lodi e Albuquerque (2016) pautados na Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (1990) para iniciarmos o embasamento da educação atual e suas modificações no meio escolar.

Ao defender a importância da universalização da educação inicial com vistas à ampliação da educação básica, [a Declaração Mundial] assume que é compromisso da educação é garantir resultados efetivos de aprendizagem, ao invés de prestar atenção exclusiva na matrícula (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p.45).

Com isso, as autoras apontam que a garantia da matrícula do aluno com deficiência não é suficiente para uma escolarização efetiva. Todo o processo de ensino envolve mais do que a inserção em contexto escolar, abrangendo planejamento, organização, recursos físicos e humanos que sejam capazes de atender suas especificidades. Estes se tornaram pontos essenciais para discussões que ocorreram principalmente na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que originou a Declaração de Salamanca (1994), apresentando o respeito às características e interesses dos alunos como fonte para qualificar a educação.

A partir dessa referência, as propostas legais quanto à educação assumiram a concepção de que toda criança tem direito à educação ea oportunidades de aprendizagem, considerando suas singularidades, interesses, habilidades e necessidades e que estas características devem ser contempladas pelo sistema de ensino. Além da ampla contribuição para a educação infantil, a Declaração consta como marco para a educação de surdos, e enfatiza dificuldades desse grupo presentes até os dias atuais.

A *Declaração de Salamanca*, ao atribuir status linguístico às línguas de sinais e, portanto, ao reconhecer seu valor como constitutivas das subjetividades das pessoas surdas, considera que todos os alunos surdos devem ter seu processo educacional nessas línguas (como língua de instrução). Sendo assim, ela reconhece que a diferença linguística existente no interior da sala de aula constitui um problema que inviabiliza a inclusão desses alunos (LODI, 2013, p. 59).

Assim, a Declaração de Salamanca abriu caminhos para a necessidade de uma área profissional específica para os públicos-alvo de atendimentos nas escolas, com estratégias de ensino que favoreçam suas especificidades, incorporando uma parte pedagógica especializada, tentando ampliar e valorizar o desempenho escolar através do ensino especial.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Milena Maria Pinto, realizada em 28/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Profa. Dra. Rosa Maria Godinho Monteiro (SEDF)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora e parceira, Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, que me acompanha desde o início da pesquisa. Obrigada por acreditar e incentivar cada passo, por ser minha fonte de força, inspiração profissional e humana.

Gostaria de agradecer a Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, quem me inseriu na área acadêmica, me trouxe potentes reflexões e inquietações, esteve presente em toda minha formação.

Agradeço aos membros titulares e suplentes da banca, pela disponibilidade e contribuições. Em especial, a Profa. Dra. Rosa Maria Godinho Monteiro por todas sugestões desde a etapa de qualificação, por enriquecer este trabalho.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro em todo período de pesquisa. Ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES) e a todos os integrantes do Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSAB), por todas trocas, reflexões e discussões, que fazem parte de mim e da escrita.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa por acolherem minha proposta, por contribuírem com experiências e principalmente, por estarem nas escolas, atuando diretamente na educação, sendo frente nessa trajetória de desafios.

Também, a todos e todas companheiras de mestrado. Em especial, Isabella por ser suporte, luz e parceria diariamente, por estar presente e abraçar cada etapa. Mariana, por trazer leveza, força e empatia nessa caminhada, por compartilhar facilidades e dificuldades.

Obrigada todos pesquisadores e pesquisadoras brasileiras, por contribuírem pela ciência e por serem fonte de conhecimento.

Aos meus amigos e amigas, que me acompanharam em todos desafios e conquistas.

Por fim, a toda minha família, por acreditarem e entenderem cada escolha, por proporcionarem minha educação e valorizarem cada de formação.

Que a diversidade e a educação sejam força para transformação social.

RESUMO

A diversidade no contexto escolar atual, considerando o público-alvo da Educação Especial, trouxe mudanças relevantes à educação, principalmente quanto à proposta inclusiva, resultando em diferentes práticas profissionais e modelos de ensino. Com relação aos surdos, a educação para esse público tem como principais parâmetros as diferenças linguística e cultural, que devem ser priorizadas no processo de aprendizagem por meio da educação bilíngue. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo investigar, compreender e problematizar como se dá o processo de desenvolvimento de linguagem da criança a partir do olhar do professor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento para coleta de dados foi o uso de questionário online - via *Google Forms*, com perguntas abertas e de múltipla escolha. Os participantes são 15 professores ouvintes que atuam ou tenham atuado em salas de Educação Infantil com a presença de um ou mais alunos surdos, em escolas da rede pública do estado de São Paulo nos últimos quatro anos. Os questionamentos buscam compreender pontos específicos sobre a perspectiva do professor quanto à linguagem das crianças surdas, independente da proposta e equipe escolar. As discussões e resultados foram elaborados a partir das respostas ao formulário e os dados foram organizados em eixos temáticos, segundo os objetivos desta pesquisa. As análises dos dados estão ancoradas nos pressupostos da abordagem histórico-cultural e indicam os impactos das relações sociais na formação do sujeito surdo, destacam as concepções de linguagem dos professores e experiências no contexto educacional diante do contato com a Libras, gerando reflexões sobre as propostas escolares inclusivas e bilíngues. Espera-se, a partir deste estudo, contribuir para estudos na área da Educação Especial e da educação de surdos, principalmente quanto ao desenvolvimento infantil nessa etapa educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Linguístico. Crianças Surdas. Bilinguismo. Inclusão. Perspectiva Histórico-cultural. Educadores.

ABSTRACT

The diversity in the current school context, considering the target audience of Special Education, brought relevant changes to education, especially regarding the inclusive proposal, resulting in different professional practices and teaching models. Concerning the deaf, education for this public has as main parameters the linguistic and cultural differences, which should be prioritized in the learning process through bilingual education. In this context, this work aims to investigate, understand and problematize how the child language development process takes place from the teacher. This is qualitative research, whose instrument for data collection was the use of an online questionnaire - via *Google Forms*, with open and multiple-choice questions. The participants are 15 hearing teachers who work or have worked in Early Childhood Education classrooms with the presence of one or more deaf students in public schools in the state of São Paulo in the last four years. The questions seek to understand specific points about the teacher's perspective regarding the language of deaf children, regardless of the proposal and school team. The discussions and results were elaborated from the responses to the form and the data were organized in thematic axes, according to the objectives of this research. The data analyses are anchored in the assumptions of the historical-cultural approach and indicate the impacts of social relations on the formation of the deaf subject, highlight the conceptions of teachers; language and experiences in the educational context before contact with Libras, generating reflections on inclusive and bilingual school proposals. It is expected, from this research, to contribute to studies in the area of Special Education and deaf education, especially regarding child development in this educational stage.

Keywords: Early Childhood Education. Linguistic Development. Deaf children. bilingualism. inclusion. Historical-cultural perspective. Educators.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	8
3	PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E SURDEZ	26
3.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
4	O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E CRIANÇAS SURDAS SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	43
4.1	OBJETIVO GERAL.....	54
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	55
5	METODOLOGIA	56
5.1	PARTICIPANTES.....	57
5.2	INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO ONLINE.....	59
5.3	COLETA DE DADOS	61
5.4	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES	61
5.4.1	<i>Localização</i>	65
5.4.2	<i>Contextos educacionais</i>	66
5.4.3	<i>Perfil dos participantes</i>	66
5.5	CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS.....	70
5.6	APRESENTAÇÃO E FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS	71
6	ANÁLISE DE DADOS	73
6.1	DEFICIÊNCIA, SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	73
6.2	ASPECTOS SOCIAIS E O DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS	82
6.3	DISCUSSÕES SOBRE MODELOS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM.....	96
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO COM OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA	120
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS	128

1 INTRODUÇÃO

Segundo a abordagem histórico-cultural e os pressupostos de Vygotsky (1991), a linguagem é a centralidade do desenvolvimento humano, sendo parte fundamental da constituição do indivíduo, tanto biologicamente quanto culturalmente. Consideramos neste trabalho as perspectivas de desenvolvimento de linguagem da criança surda também a partir de um olhar socioantropológico, que se refere ao modo de compreender a surdez como diferença linguística e não como limitação.

Portanto, assumimos que problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GÓES, 2012, p.43)

Estudos interessados na realidade escolar do surdo no Brasil identificaram alguns dos problemas envolvidos na educação de surdos e apontaram caminhos possíveis para uma prática pedagógica adequada (ARAÚJO; LACERDA, 2006; MENDES, 2006; LODI, 2013; LODI; LACERDA, 2014; MATOS, MENDES, 2015; LACERDA et. al. 2016; entre outros).

Quanto aos alunos surdos, existem atualmente diferentes propostas e práticas, todavia, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) orienta sobre a organização para o ensino bilíngue para surdos. A proposta educacional que consta no decreto prioriza o direito linguístico da pessoa surda e o acesso aos conhecimentos em uma abordagem que reconheça a língua de sinais como primeira língua – língua de instrução - e a oferta da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, propondo assim uma educação bilíngue para surdos.

Na proposição e implementação desse ensino bilíngue, adequado às necessidades linguísticas, torna-se importante compreender as práticas pedagógicas para alunos surdos, especialmente quanto ao uso da língua brasileira de sinais (Libras) no contexto escolar, o papel das mediações na aprendizagem e a relação professor - aluno surdo (CARVALHO, 2010).

A partir do contexto brevemente apresentado, nosso estudo é voltado para o profissional que atua junto ao alunado surdo e as práticas que exerce, as quais estabelecem e revelam uma ligação direta com o desenvolvimento de linguagem da criança surda.

O presente trabalho tem como objetivo, com base nas interações e na mediação social proposta por Vygotsky (1991), compreender como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na primeira etapa educacional (Educação Infantil), diante dos diferentes modelos educacionais vigentes, a partir do olhar do professor. Para isso, carecemos de

compreender o papel da linguagem no desenvolvimento e a importância de professores capacitados, bem como conhecer as diferentes propostas e modelos de educação para surdos.

Esta dissertação organizou-se em cinco capítulos. Após esta introdução, no capítulo 2 apresentamos as perspectivas da Educação Especial, pautadas na legislação e em práticas educacionais, visando a compreensão da diversidade de públicos nas escolas e as formas de atendê-los. A partir disso, iniciamos as discussões sobre a educação de surdos, considerando as propostas inclusiva e bilíngue.

No terceiro capítulo pesquisamos e analisamos os estudos realizados até o momento sobre experiências educacionais, especificamente a educação de surdos, e a Educação Infantil, trazendo reflexões quanto à diferença linguística e cultural. Após discussões sobre os contextos educacionais e sociais, damos destaque ao referencial teórico histórico-cultural no capítulo 4, visando a compreensão dos processos de desenvolvimento de linguagem, especialmente para as crianças surdas, e ressaltando a contribuição da língua de sinais para o desenvolvimento pleno, a formação e a constituição do sujeito surdo.

O percurso metodológico será apresentado no capítulo 5. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva compreender o contexto educacional do aluno surdo na Educação Infantil sob a ótica do professor, principalmente quanto às questões de linguagem. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário online, através do *Google Forms*, resultando em dados a partir do preenchimento dos professores participantes.

No capítulo 6, apresentamos os resultados e análises dos dados, com discussões a partir de eixos temáticos que contemplam o objetivo da pesquisa, sustentadas na abordagem teórica juntamente com a proposta de educação bilíngue para crianças surdas.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A Educação Especial é composta por diferentes grupos e atende a públicos diversos, a saber: alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Estes necessitam de estratégias e organização educacional específicas e voltadas ao atendimento de suas potencialidades, que visam o bom aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem. Para isto, a legislação vigente (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015) orienta e oferta diferentes recomendações. Já alguns pesquisadores do tema (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) alertam que é preciso repensar práticas educacionais, a formação de profissionais, a estrutura e a organização do meio escolar e o planejamento de atividades que valorizem o desenvolvimento do aluno, considerando seu contexto e sua individualidade - estas são ações de responsabilidade de todos que participam e compõem o círculo social e educacional do aluno público-alvo da Educação Especial

A implementação de um sistema educacional inclusivo no Brasil apresenta diversos obstáculos, sendo os principais relacionados à organização social - desde valores e concepções dominantes aos meios mais apropriados para sua efetivação. Assim, teóricos evidenciam que uma única concepção de política inclusiva e atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial não é suficiente para contemplar a diversidade e as necessidades educacionais de cada grupo, considerando lacunas entre propostas legais e condições de ensino (FERREIRA, 2006; CARVALHO, 2004; MENDES, 2010). Apesar de os alunos terem acesso ao contexto escolar, não necessariamente estão recebendo uma educação apropriada (MATOS; MENDES, 2015). Resumidamente, estudos da área apontam para os principais desafios da inclusão - a inserção em classes comuns, são: a formação de professores (MENDES, 2002, 2008, 2010; FREITAS, 2008; JESUS, 2008), a convivência com a diversidade (PEREIRA; ANDRADE; ANJOS, 2009; CARVALHO, 2000) e a relação família-escola (COLNAGO, 2008). Esses pontos serão parte de nossas discussões, com a finalidade de compreender e refletir sobre os processos educacionais ofertados, considerando os desafios para uma educação de qualidade, que contemple as diversas necessidades do alunado brasileiro.

O contexto educacional, assim como a sociedade de modo geral, está em constante modificação. Nesse mesmo contexto, encontra-se a Educação Especial, que apresenta caminhos e conquistas para acesso de todos, área em que se insere a educação de surdos, foco

das reflexões e discussões desta pesquisa. Os diferentes contextos educacionais abrem questionamentos quanto à efetividade do ensino, às condições oferecidas aos alunos e à equipe profissional envolvida, proporcionando-nos considerações sobre barreiras e pontos favorecedores do desenvolvimento e, conseqüentemente, da aprendizagem. As referências políticas estabelecidas podem ser vistas como principal influência aos modelos educacionais e as suas mudanças (MERSELIAN; VITALIANO, 2011). Assim, como parte deste estudo, julgamos necessária a revisão da legislação direcionada aos direitos de crianças surdas no meio escolar no decorrer da trajetória da Educação Especial, amparada principalmente pelos modelos de inclusão e acessibilidade envolvendo a comunicação desses estudantes.

Como primeiro parâmetro, consideramos a diversificação do sistema educacional, reforçando a necessidade de aprofundar estudos sobre as orientações legais e a realidade nos contextos escolares voltada para os alunos surdos, reconhecendo as diferentes estruturas de ensino como condições de acesso e permanência, atendendo pontos norteadores para adequar o processo de aprendizagem a eles. Dessa maneira, a Educação Especial se organizou, tradicionalmente, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, tentando abordar conceitos e tabus de normalidade/anormalidade, auxiliando em formas de atendimento, estudando os diagnósticos e orientando as práticas escolares para os estudantes com deficiência (MENDES, 2006; MENDES; VIRALONGA; ZERBATO, 2014).

Mendes (2006), detalhando sobre os percursos históricos da Educação Especial iniciados no século XVI e potencializadas no século XX em circunstâncias mundiais e brasileiras, apresenta que foi “constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais” (MENDES, 2006. p. 388), criando-se bases para uma proposta de unificação e, posteriormente de mudanças. Mas o primeiro passo foi o reconhecimento dos alunos público-alvo da Educação Especial como “seres educáveis”, o que era um avanço para as ideologias da época. Nesse sentido, “o acesso à educação para portadores de deficiências¹ vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral” (MENDES, 2006, p. 387).As reformas da educação ocorreram principalmente na década de 1990, momento no qual surgiu a proposta de inclusão escolar.

¹ O termo “portadores de deficiência” era utilizado na época referida por Mendes, mas encontra-se em desuso atualmente.

Assim, o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990 (MENDES, 2006, p.397).

A autora traz às discussões dados importantes sobre a inserção de alunos público-alvo da educação especial após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), nas quais se abordam os direitos educacionais para todos e defende-se que os alunos podem/devem ser inseridos na rede regular de ensino. A partir disso, apontou que “não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas”, ainda que haja uma garantia legal alcançada, um avanço acerca da inclusão escolar (MENDES, 2006, p. 398).

Nesse percurso de inclusão social e educacional, houve transições de concepções e terminologia quanto às pessoas com deficiência. As políticas e práticas refletiam os sentidos de capacidade e humanidade dados a esse público e, conseqüentemente, culminaram em avanços, ou não, na área. Kuhnen (2017) realizou um ensaio a fim de identificar e analisar concepções de deficiência no decorrer das políticas públicas de Educação Especial no Brasil (1973-2016) através de documentos normativos. As definições encontradas trazem reflexões teóricas sobre como as terminologias refletiam as lutas por direitos na esfera de políticas educacionais, de maneira que “os documentos das políticas de educação especial a partir dos anos 2000 apresentam uma crítica ao conceito de normalidade para defender a deficiência como expressão de diversidade cultural” (KUHNEEN, 2017, p. 341).

Percebemos, na concepção de deficiência nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva a partir de 2003, a consolidação do *deficiente como o diferente*. Além disso, o termo deficiência perdeu terreno no discurso político, sendo substituído por expressões como *diferença*, *diversidade* e *multiplicidade* (KUHNEEN, 2017, p. 339 – grifos do autor).

A partir de discursos baseados em direitos humanos e reconhecimento da diversidade, o sistema educacional inclusivo começou a ganhar forças para avanços quanto ao atendimento e acesso do público-alvo específico, criando-se posteriormente os principais documentos legais na área, que serão considerados no decorrer desta pesquisa.

O público-alvo da Educação Especial, reconhecido em versão mais recente pelo Decreto Nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), é formado por pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A partir

dessa definição, o documento apresenta opções organizacionais para atender esses grupos no sistema educacional, tentando garantir um processo sem discriminação e com base na igualdade, de maneira que ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de planos de apoio especializado integrado à proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, propõe o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos por meio da elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade², com garantia das adaptações necessárias para o ensino do aluno. Ainda, o documento enfatiza o aprimoramento do atendimento educacional especializado (AEE) já ofertado e indica a implantação de salas de recursos multifuncionais – espaços físicos nas escolas exclusivos para sua realização.

Além de oportunidades e ajustes em recursos físicos, o decreto aborda os profissionais educacionais capacitados e sugere:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Portanto, percebemos que o sistema de ensino precisa de uma flexibilidade para atender aos diferentes alunos quanto à diversificação de metodologias, materiais, opções de avaliação, entre outros componentes de ensino, e, também, profissionais capacitados, especializados para a área. Assim, o atendimento educacional especializado, citado no Art.2, § 1º, é prestado nas seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Esse modelo contemplaria as diferenças educacionais em relação às dificuldades e potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, o documento indica que, “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, 2011). Considera-se, então, que as necessidades de adaptações dependem do seu acesso

² Art. 5º, § 4º. A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011, [p.n.], grifos no original).

linguístico, cultural e social no processo de aprendizagem, com ênfase na Libras para o ensino.

Consideramos os ideais discutidos por Lodi e Albuquerque (2016) pautados na Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (1990) para iniciarmos o embasamento da educação atual e suas modificações no meio escolar.

Ao defender a importância da universalização da educação inicial com vistas à ampliação da educação básica, [a Declaração Mundial] assume que é compromisso da educação é garantir resultados efetivos de aprendizagem, ao invés de prestar atenção exclusiva na matrícula (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p.45).

Com isso, as autoras apontam que a garantia da matrícula do aluno com deficiência não é suficiente para uma escolarização efetiva. Todo o processo de ensino envolve mais do que a inserção em contexto escolar, abrangendo planejamento, organização, recursos físicos e humanos que sejam capazes de atender suas especificidades. Estes se tornaram pontos essenciais para discussões que ocorreram principalmente na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que originou a Declaração de Salamanca (1994), apresentando o respeito às características e interesses dos alunos como fonte para qualificar a educação.

A partir dessa referência, as propostas legais quanto à educação assumiram a concepção de que toda criança tem direito à educação ea oportunidades de aprendizagem, considerando suas singularidades, interesses, habilidades e necessidades e que estas características devem ser contempladas pelo sistema de ensino. Além da ampla contribuição para a educação infantil, a Declaração consta como marco para a educação de surdos, e enfatiza dificuldades desse grupo presentes até os dias atuais.

A *Declaração de Salamanca*, ao atribuir status linguístico às línguas de sinais e, portanto, ao reconhecer seu valor como constitutivas das subjetividades das pessoas surdas, considera que todos os alunos surdos devem ter seu processo educacional nessas línguas (como língua de instrução). Sendo assim, ela reconhece que a diferença linguística existente no interior da sala de aula constitui um problema que inviabiliza a inclusão desses alunos (LODI, 2013, p. 59).

Assim, a Declaração de Salamanca abriu caminhos para a necessidade de uma área profissional específica para os públicos-alvo de atendimentos nas escolas, com estratégias de ensino que favoreçam suas especificidades, incorporando uma parte pedagógica especializada, tentando ampliar e valorizar o desempenho escolar através do ensino especial.

No Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (1994)³, na qual há uma contextualização e fundamentação sobre a Educação Especial brasileira em seus primeiros capítulos, e, em seguida, são apresentadas modalidades de atendimento para pessoas portadoras de necessidades especiais⁴ e as lacunas encontradas no contexto educacional. Nos últimos capítulos, são abordadas as diretrizes gerais para planos futuros de âmbito organizacional para auxiliar profissionais da área. A Política proporciona uma abertura para reconhecer a diversidade de alunos no sistema de educação, trazendo a descrição do aluno público-alvo da Educação Especial com uma revisão conceitual, sendo o conhecimento de cada especificidade referência para as práticas educacionais. Entretanto, o sistema de integração instrucional apresentado pela mesma Política – conceder acesso às classes comuns do ensino regular - não contemplou as dificuldades de adaptação e permanência na escola, reconhecendo-se posteriormente a necessidade de outras medidas.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008) visou, a partir de uma transformação estrutural dos sistemas de ensino, a promoção da educação de qualidade a todos os alunos, considerando e atendendo suas especificidades, e não mais esperando que os alunos se adequassem aos modelos educacionais existentes.

Voltada para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tal Política defende o acesso, a participação e a aprendizagem desse alunado nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino a organizarem-se de forma a assegurar respostas que contemplem as necessidades educacionais especiais desses alunos. É, portanto, nesta perspectiva que, atualmente, o governo federal tem defendido a organização educacional de alunos surdos (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p. 47).

O motivo apontado por Lodi e Albuquerque (2016) nos remete às discussões sobre as políticas levantadas pelo documento, em esfera geral e para aprofundar comparativamente nossa área de interesse: propostas para a educação de surdos.

Nesse sentido, a Política traz questões importantes quanto aos marcos históricos, à legislação anterior e ao que foi aprimorado em específico. Em um primeiro momento, considera que a versão do ano de 1994 “não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p.47). Dessa forma, todo o processo de

³ Abordamos brevemente a Política Nacional de Educação Especial para apresentar o contexto histórico das políticas em Educação Especial e nos aprofundaremos no documento mais recente e em vigor atualmente, no qual serão embasadas as discussões.

⁴ Termo utilizado no documento original.

aprendizagem dos alunos público-alvo é visto como responsabilidade única da Educação Especial e não do sistema de profissionais da educação como um conjunto. Essa visão pode atribuir um sentido limitador para o desenvolvimento dos alunos, de modo que eles não façam parte do todo e, sim, de uma parcela específica do contexto escolar, inferindo um sentido excludente, não apenas em âmbito educacional, mas também social. Assim, a restrição do educador especializado como referência singular de profissional destinado a esse grupo fecha portas para as possíveis diferenças dos alunos, que vão além de questões educacionais, não considerando a diversidade em potencialidades e dificuldades existente em qualquer processo.

No documento, se afirma que a “inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (BRASIL, 2008, [n.p.]). Portanto, a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, favorecendo o meio social e proporcionando condições para que ele ocorra, exigindo recursos humanos e físicos que atendam às necessidades dos alunos, desde a primeira fase escolar.

Após a contextualização geral, destacamos os trechos em que a Política posiciona-se quanto à educação de surdos na proposta inclusiva:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, [n.p.]).

Salienta quanto à “atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” por “sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete” (BRASIL, 2008, [n.p.]). Essas diretrizes traçadas permitem a defesa de um mesmo contexto social para todos os alunos, dando prioridade para que a educação aconteça de forma totalmente inclusiva, com foco apenas em princípios educacionais. Os eixos apontados pelo documento não dissertam em nenhum momento sobre as diferenças culturais e sociais que são relevantes para um desenvolvimento baseado em diferenças linguísticas, sendo um ponto norteador para esta discussão.

Na continuidade do percurso da educação inclusiva, é promulgada a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão de 2015, destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, [n.p.]), proporcionando, assim, maior alcance social. Desta forma, adotam-se medidas inclusivas não só para o contexto escolar, mas para a vida em sociedade, considerando inserção ao trabalho, informação em saúde, transporte, lazer, cultura, entre outros, demonstrando o direito de pessoas com deficiência a uma vida “normal”, ressaltando pontos que expressam capacidade e autonomia, que não tinham a devida atenção em modelos anteriores.

Assim, o contexto escolar e a sociedade foram incentivados a mudanças significativas para atender às pessoas com deficiência, de forma que proporcionem uma educação de qualidade e o respeito à diversidade.

A Lei 10.098/2000, que visa estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência⁵ ou com mobilidade reduzida e dar outras providências na área, foi fundamental para o processo de inclusão. Esta, apresenta informações relacionadas a questões de acessibilidade, tratando sobre a eliminação de barreiras na comunicação, no Capítulo VII “Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização”, e propondo:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação⁶.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000, [n.p.]).

⁵ Termo utilizado no documento original.

⁶ Neste ponto, a lei direciona ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), vínculo que será explicado posteriormente.

Percebemos o reconhecimento da importância da língua de sinais na educação de surdos e na comunicação com eles, assim, o ensino para alunos surdos deve considerar processos linguísticos que respeitem sua singularidade.

Posteriormente, é regulamentada a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, formalizando seu caráter linguístico, essencial para reflexões na educação e propostas de modelos para as pessoas surdas, que, diferentemente de outros grupos, não apresentam a necessidade de instrumentos adaptativos.

Na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), define-se Libras como “o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria” (BRASIL, 2002, [n.p.]), possibilitando direito às pessoas surdas – aqui, especialmente para embasar as discussões acerca de ensino e aprendizagem.

Nesse segmento, destacamos também o Decreto nº 5.626 de 2005, promulgado em seguida, e que deu ênfase para a língua de sinais, já que “[...] regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000” (BRASIL, 2005, [n.p.]).

Esse Decreto (BRASIL, 2005) estabelece o direito à educação para surdos e o ensino acessível, apontando quesitos necessários para uma educação bilíngue: o reconhecimento da Libras como primeira língua e língua de instrução no processo educacional, o ensino do Português na modalidade escrita como segunda língua, e os profissionais necessários nesse modelo educacional - professor bilíngue, instrutor surdo e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (PINTO, 2018). O Capítulo VI, intitulado “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, [n.p.]), reforça a necessidade de diferentes modelos de ensino voltados para as pessoas surdas em cada etapa escolar, pois cada uma apresenta necessidades e prioridades distintas. Relevante para este estudo também o Art. 22, que discorre sobre as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica, que devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, conforme a seguinte organização:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, [n.p.]).

Considerando que:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, [n.p.]).

Dessa forma, como prevê o documento, percebemos que a presença e atuação do tradutor e intérprete de Libras se dá a partir dos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio ou na educação profissional. Diferentemente de quando a proposta de ensino é voltada para a inclusão e não para a estrutura bilíngüe (mesmo que siga esta abordagem), a prática e organização acontecem de outra maneira, cabendo ao contexto local a decisão/opção. Então, há uma diferenciação quanto às preocupações e formas de acesso linguístico dos alunos em cada etapa.

A tradução e interpretação em determinadas fases consideram o aprendizado do aluno a partir dos conteúdos supondo que este já tenha um repertório na primeira língua, a língua de instrução utilizada. O tradutor e intérprete de Libras não é considerado para os anos iniciais pois, nesse momento, deve ser enfatizado o processo de aquisição de linguagem dos alunos surdos, ou seja, uma das preocupações da etapa educacional é a construção do repertório linguístico, priorizando o contato com a língua de sinais a todo momento no ensino. Ressaltamos que a educação bilíngüe é a “[...] convivência mútua da Libras com a Língua Portuguesa, sendo esta em modalidade escrita, e a Libras como protagonista do ensino, modo de instrução para o processo ensino-aprendizagem” (PINTO, 2018, p. 14).

Quanto à proposta de organização educacional, Pinto (2018) e Lacerda (2016) asseveram que as crianças – na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – devem ter acesso aos conteúdos escolares diretamente em sua língua de domínio, ou seja, em Libras, com a presença do professor bilíngüe para isto, conforme previsto no Decreto nº 5.626 (2005). Já para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o processo educacional deve contar com a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para os alunos surdos usuários de Libras. Nessa proposta, a atuação de profissionais da Educação Especial depende do desenvolvimento linguístico do aluno surdo, considerando que a aquisição de linguagem tardia pode determinar atrasos cognitivos - decorrentes do papel da linguagem no desenvolvimento pleno. Tais atrasos podem levar à necessidade de acompanhamento especializado.

Ao educador especial cabe assistir múltiplas deficiências, em necessidades específicas de alunos, e pode ser configurado de outra forma na educação bilíngüe, voltado para

adaptações físicas e linguísticas, com enfoque na acessibilidade e metodologias fundamentadas no ensino da primeira língua (Libras) – e do português como segunda língua, em modalidade escrita. Entretanto, destacamos que não há imposição quanto à necessidade de um educador especial, se houver planejamento e práticas voltadas para contemplar as diferenças linguísticas com enfoque na língua de sinais.

Ao percorrer os documentos e estudos sobre o tema, podemos perceber pontos essenciais para a educação de surdos e para a garantia de seus direitos. Primeiramente é necessário reconhecer o valor e o *status* de uma língua adquiridos a partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), um avanço que permitiu a abertura de novos caminhos e propostas adequadas para a educação de surdos, principalmente abordadas pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A Libras assume a centralidade do desenvolvimento, especialmente na aprendizagem, de maneira que seja direito linguístico assegurado às pessoas surdas. Assim, as possibilidades de propostas organizacionais para este grupo específico, apoiadas em uma equipe profissional diferenciada, ganharam espaço para discussões.

Lodi (2013), buscando desvendar os diferentes sentidos de educação bilíngue e inclusão, baseou-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e no Decreto nº 5.626 (2005) em suas discussões, que trazem contribuições significativas quanto à organização educacional para os alunos surdos apresentadas ao longo dos anos.

Os pontos apresentados pela autora enfatizam que, enquanto a Política considera adequada a inclusão dos alunos surdos no sistema regular, o Decreto contempla a ideia de que, como diferença linguística, é uma área específica do conhecimento que se distancia de certo modo da Educação Especial. Além disso, a própria concepção de educação bilíngue é destoante:

O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a *Política*, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais (LODI, 2013, p. 49, grifo da autora).

Nesse sentido, reforçamos que a estrutura de apoio deve fazer parte do contexto educacional e não estar limitada à sala de aula. Além da presença de profissionais que atuem no acesso linguístico do conteúdo, garantir a inserção na educação é possibilitar participação

social em todos os momentos e espaços que compõem o período escolar, incluindo interações e relações humanas presentes nesse processo.

Outra diferença destacada pela autora nos documentos: enquanto a Política visa instituir objetivos e diretrizes que contemplem a diversidade do alunado brasileiro, o Decreto propõe medidas educacionais peculiares para as pessoas surdas (LODI, 2013). O olhar particular a um determinado grupo permite aspectos e conhecimentos aprofundados que enriquecem o modelo educacional, o que reforça a relevância do Decreto para a educação de surdos. Este se propõe a explorar e entender as especificidades linguísticas dos alunos, de maneira que todos os profissionais da área estejam envolvidos, e busquem melhores condições de ensino.

Contrariamente à *Política*, que prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos, há no Decreto a preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores (LODI, 2013, p. 54, grifo da autora).

Lodi (2013) destaca a importância de considerar as diferentes estruturas de cada etapa educacional, de forma que se respeitem as fases dos alunos surdos, assim como ocorre com os alunos ouvintes, principalmente quanto aos anos iniciais.

É preciso considerar que o sistema educacional nem sempre consegue cumprir todas as orientações de organização que são apresentadas pela legislação; assim, há um distanciamento entre o que é proposto e a realidade das escolas. Muitas vezes, o contexto não tem condições e/ou suporte necessário para se organizar conforme a proposta legal. Independentemente de aderir ao modelo de inclusão ou ao modelo bilíngue, o direito de acesso às escolas traz outras implicações, principalmente quando se trata da educação de crianças surdas pequenas.

O modelo dos anos iniciais da escolarização de surdos apresenta lacunas, relacionadas às esferas sociais e acadêmicas, de modo que ainda há a necessidade de reconhecimento da importância dessa fase educacional como um dos principais contextos para o desenvolvimento infantil e de adequação e estruturação conforme as demandas específicas dos alunos (PINTO, 2018).

Sobre esse ponto, Lodi (2013), considerando ainda os dois documentos analisados, aponta para a falta de discussões sobre garantias de aprendizagem das crianças surdas em Libras na Política, sendo uma dificuldade para esse grupo e etapa educacional, pois as crianças surdas estão em fase de aquisição de linguagem. Ou seja, há necessidade de promoção de ensino da língua de sinais anteriormente a qualquer conteúdo, e o contato, a

circulação da Libras não pode ser restrita ao espaço do AEE. A Libras, desse modo, parece performar uma “ferramenta de adaptação”, pois em local restrito e com profissional específico –ao invés de ter reconhecida sua relevância como língua, essencial para a interação social –adquire um caráter instrumental (LODI, 2013), permitindo a interpretação de que o momento do AEE tem possibilidade de ocorrer tanto na língua portuguesa, em modalidade oral e escrita, quanto em língua de sinais.

Parece, então, que o contexto inclusivo continua tendo uma língua majoritariamente e preferencialmente oral, o que limita o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, já que dependem da presença de pares linguísticos. Com isso, acreditamos que se criam barreiras de interação tanto humanas como físicas para as crianças, que não têm acessibilidade e possibilidades de trocas de conhecimento como os alunos ouvintes. Essa reflexão pode ser expandida para outras faixas etárias, considerando que o desenvolvimento e o aprendizado humano não têm uma forma inerte, mas está em constante movimento.

Embora o Decreto também considere a presença das duas línguas - língua portuguesa e Libras - em proposta bilíngue no mesmo contexto, difere na maneira como estas são protagonizadas na aprendizagem, e complementa o ensino regular com profissionais específicos, além de todo meio educacional valorizar a interação do aluno surdo. As esferas contempladas pelo documento apontam a necessidade de repertório e instrução em língua de sinais, as quais valorizam a via de conhecimento do aluno (a primeira língua) e a presença do português como segunda língua, que exige ensino diferenciado.

Santos, Diniz e Lacerda (2016) realizaram um estudo em um contexto considerado “privilegiado”: uma escola polo com programa inclusivo bilíngue para alunos surdos na segunda etapa do Ensino Fundamental. As autoras apresentaram experiências de intérpretes educacionais (IE)⁷ e seus relatos sobre o contato com os alunos surdos. Os temas nos relatos predominantes foram as funções assumidas por eles além da sala de aula - em tradução e interpretação. Os momentos ressaltados na pesquisa contemplavam o contato/diálogo entre estudantes surdos e colegas ouvintes durante os intervalos, quando surgiam dúvidas, em conversas com outros funcionários da escola, ou até mesmo em solicitações durante passeios e atividades. Com isso, os IEs assumiam o papel de mediadores das/nas relações sociais dos alunos, sendo esta vista não como uma função extra, mas como uma flexibilização do trabalho

⁷ Assim como as autoras, utilizamos intérpretes educacionais ao invés de tradutor e intérprete de Libras (TILS) neste estudo, visto que o termo “marca a identidade do intérprete que está envolvido, além do processo tradutório, nas práticas educacionais, e que, devido a isso, constitui habilidades e conhecimentos específicos a serem desenvolvidos nesse espaço” (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016, p.150).

necessária para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Além dessa consideração feita pelas autoras, enfatizamos que a inserção e participação dos alunos devem ser consideradas em diversos momentos e locais do período escolar, protagonizadas pela língua de sinais.

Como complemento, as autoras remetem à importância de um trabalho em conjunto dos intérpretes com os professores regulares, enfatizando a necessidade de uma atuação de caráter pedagógico. Porém, destacamos o contato social dependente que o aluno surdo tem ao ser diferente linguisticamente, de maneira que a troca de experiências, o diálogo e o contato com colegas da mesma idade, ou até mesmo em qualquer relação no meio escolar, tornam-se limitados em virtude da ausência de uma língua em comum, podendo trazer frustrações quanto à sua identificação afetiva-social. Esse fato pode ocasionar um sentimento de exclusão, de não se sentir parte do todo, em um contexto construído historicamente pela língua oral. Consideramos essa identificação significativa para o desenvolvimento humano, podendo ser parte do que se considera “incluir”.

Turetta (2006) aponta alguns desafios enfrentados quando uma escola adota o modelo de educação bilíngue para seus alunos surdos e a possibilidade de ofertar a sala de aula inclusiva, onde a criança surda estará em contato com outros alunos ouvintes e não com seus pares linguísticos. Alguns questionamentos guiam as reflexões da autora, que trazemos para esta discussão. Sobre a possibilidade de associar a educação inclusiva à educação de surdos, um ponto relevante é que a integração desses estudantes em escolas comuns não apresenta condições básicas para o desenvolvimento das relações, sejam elas linguísticas, sociais, culturais e políticas da comunidade surda, pois visam o desenvolvimento da língua portuguesa, o que condiciona todo o processo educacional (TURETTA, 2006). Nesse sentido, surge a reflexão: “Como a escola inclusiva vai trabalhar com o português como segunda língua com alunos surdos, se deve trabalhar com essa língua partindo do pressuposto de que seja a primeira língua dos demais alunos?” (TURETTA, 2006, p. 22).

Essa questão destaca que a escola no modelo inclusivo não consegue garantir a aquisição da primeira língua ao aluno surdo - a língua de sinais -, e isto irá resultar em uma lacuna em seu desenvolvimento e no processo de aquisição do Português, considerando que as crianças surdas não terão repertório suficiente de uma primeira língua para construir conhecimentos em uma segunda. Dessa forma, a Educação Infantil, como a primeira fase educacional, não trará bases para todo o percurso do aluno em aspectos da aprendizagem, de maneira que os objetivos e o desenvolvimento dele nesta refletirão nas fases seguintes.

Levando em conta o cenário educacional brasileiro, uma pesquisa realizada por Lacerda, Albres e Drago (2013) com o objetivo de analisar a política para a educação de alunos surdos no município de São Paulo, buscou articular as propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva, de modo que contemplassem o direito linguístico dos surdos, as metodologias de ensino e a atuação dos profissionais bilíngues. O município contava com alunos surdos presentes em dois contextos escolares: escolas municipais de educação bilíngue para surdos e escolas regulares com alunos ouvintes e surdos.

Os apontamentos feitos em análises das autoras foram baseados em iniciativas da legislação, na busca por um meio educacional sensível às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos, e que recebe destaque por considerar a pluralidade na educação. Concluem que as pessoas surdas têm diversas necessidades e condições, sendo essencialmente acompanhadas pelos impactos das práticas educacionais no processo de ensino, que envolvem sua posição como alunos, ressaltando quais profissionais especializados devem estar presentes nesse processo e suas determinadas funções. O estudo aprofunda-se nas condições oferecidas aos alunos surdos, principalmente sobre aspectos para a implementação e modificação de medidas nos meios escolares.

O ponto essencial destacado foi que

[...] os documentos analisados indicam um posicionamento político em relação à educação de surdos, mantendo a estrutura de escolas de surdos, assumindo a participação destes também nas escolas regulares e prevendo, contudo, uma estrutura mais atenta à condição bilíngue de tais sujeitos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 70).

Portanto, as autoras reforçam a responsabilidade de garantir o uso da Libras no ensino, bem como integrar novos profissionais especializados no ensino de alunos surdos ao sistema de educação.

Algumas medidas foram destacadas no município, como o desenvolvimento de ações tanto em âmbito documental das escolas quanto especificamente construindo um currículo de Português para surdos e de Libras para surdos, revelando a preocupação e compreensão dos gestores desta Secretaria em organizar e ofertar melhores condições de ensino, reconhecendo a presença das duas línguas.

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil, da Educação Especial com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de Língua Portuguesa para Surdos e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando dessa maneira as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos (SÃO PAULO, 2019b, p. 39).

Salientamos, então, que o currículo da cidade de São Paulo apresenta propostas de atividades para o ensino e, em especial, incorporando esses dois componentes nas diretrizes para o sistema de ensino - Libras e língua portuguesa para surdos. Portanto, as autoras consideram o atendimento do município de São Paulo “favorecedor de uma reflexão sobre a trajetória de educação de surdos, ampliando a proposta de atendimento tanto às escolas de surdos, quanto às escolas organizadas na perspectiva da educação inclusiva bilíngue” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 78).

A partir dos trechos apresentados, os caminhos traçados para a educação de surdos colocam-se como um campo de estudos em destaque, pois a construção da escola inclusiva para um grupo de pessoas que possui uma língua diferenciada e própria não parece ser uma tarefa simples. Especialmente quando se faz necessário que a criança surda seja matriculada e frequente a escola desde a Educação Infantil, ampliando as possibilidades de acesso à língua de sinais e de um desenvolvimento mais completo. Dessa forma, especificamente para o aluno surdo, a inclusão tem papel significativo na construção de uma escola bilíngue, que tenha a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (RESENDE; LACERDA, 2013).

A política inclusiva para a inserção dos alunos surdos no sistema regular de ensino traz muitos desafios em sua trajetória, principalmente na implantação de estratégias que favoreçam o envolvimento e desenvolvimento da linguagem dos estudantes que se identificam como diferentes culturalmente e linguisticamente em relação à maioria no contexto educacional.

A teoria histórico-cultural enfatiza as relações sociais na constituição do sujeito, conseqüentemente, discutindo questões voltadas para o desenvolvimento. Com isso, consideramos o envolvimento de pares surdos e/ou usuários fluentes na língua de sinais como essenciais para o desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento.

Vygotsky (1998) destaca as relações e a interação com o outro voltadas para as transformações na estrutura das funções psicológicas superiores, característica fundamental para seus estudos sobre o desenvolvimento.

O aprendizado deve considerar momentos de reflexões e discussões entre os sujeitos, inclusive ouvintes – a partir de conhecimentos da mesma língua. Portanto, através de pesquisas realizadas na área baseadas nos modelos educacionais existentes, percebemos a necessidade de adequação do processo de aprendizagem para entender as necessidades linguísticas dos alunos surdos, considerando trocas, relações sociais e culturais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lacerda (2014) aponta como exemplo que o professor intervém e incentiva a construção do conhecimento por meio da mediação com o aluno e seus colegas; porém, o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores e de estar em desigualdade linguística em sala de aula, cria lacunas sociais para o desenvolvimento, conforme destacam Lacerda e Lodi (2014): “Acrésceta-se ainda a estes aspectos, no que se refere às crianças, o fato destas nem sempre conhecerem a Libras, por não terem contato, desde tenra idade, com interlocutores capazes de inseri-las nesse universo linguístico” (LACERDA, LODI, 2014, p. 16).

Desse modo, considerando as reflexões e discussões até aqui baseadas em experiências de pesquisa e em autores da área, indicamos como favorecedora e adequada a proposta de uma escola regular, em formato especialmente para surdos, chamada de escola pólo (TURETTA, 2006).

A solução vista como possível para as escolas, muitas vezes - como destacado por Lacerda (2002) -, é apenas a inserção do intérprete em sala de aula; porém, mesmo com a presença desse profissional, todo planejamento e organização não são repensados tendo como foco o aluno. É necessário atentar-se a medidas como esta, pois mesmo atuando a partir da acessibilidade linguística, ainda permanecem alguns problemas no ajuste curricular, escolhas metodológicas, entre outros. Isto posto, o meio social pode seguir predominantemente inacessível ao aluno. Se “a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete” (LACERDA, 2002, p. 128).

Concordamos com Lacerda (2000) ao enfatizar que o sucesso ou fracasso das propostas educacionais depende do modo como são implantadas e do que propiciam para respeitar as necessidades das crianças, possibilitando ou não o alcance dos objetivos educacionais ou não. E mesmo nesse sentido, trata-se de uma tarefa bastante difícil articular as duas abordagens de ensino para atender educacionalmente ao aluno surdo, dentro de uma visão bilíngue, numa escola que, no seu funcionamento geral, é historicamente monolíngue (TURETTA, 2006).

Os prós e contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais (LACERDA; ALBRES; DRAGO; 2013, p. 67).

As pesquisas mostram experiências favoráveis quando se tem uma proposta educacional bilíngue para surdos, todavia, esta nem sempre é uma realidade possível. Uma das propostas deste estudo é compreender diferentes modelos educacionais para as crianças surdas, a partir da percepção do professor sobre a linguagem. Assim, quando não é possível proporcionar um contexto educacional bilíngue, que siga todos os pressupostos legais para esse ensino - como indica o Decreto 5.626/2005 -, um caminho é a realização de reflexões em uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue. Nesta, podem-se formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com esses alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares (LACERDA; LODI, 2014).

Ao contextualizar os contextos educacionais ofertados para crianças surdas a partir de pesquisas na área, nota-se que as experiências trazem desafios e dificuldades para a educação no atendimento à diversidade de alunos. As vertentes da política inclusiva e da proposta bilíngue remetem, com frequência, aos processos que ocorriam quando o aluno com deficiência precisava se adaptar ao modelo educacional proposto. Quanto aos alunos surdos, observam-se tais práticas quanto às metodologias de ensino, pensadas para os ouvintes e às quais o surdo deve se adaptar, em um contexto monolíngue e majoritariamente oral. Mesmo com a intenção de proporcionar o acesso linguístico, a maioria das propostas não considera a circulação da Libras de forma ampla, de modo que os surdos tenham contato integralmente com a língua de sinais, priorizando a instrução e os pares linguísticos (LACERDA, 2006; LODI, 2013; MARTINS, LACERDA, 2016; SILVA et.al. 2018).

Assim, torna-se fundamental compreender a realidade das escolas, as estruturas e modelos educacionais que são ofertados, que indicam a vivência de alunos surdos no sistema de ensino, e reflexões embasadas na centralidade da língua para o desenvolvimento. Logo, as seguintes discussões são sustentadas em pesquisas, estudos quanto a experiências de crianças surdas na Educação Infantil, retratando diferentes contextos e modelos educacionais, profissionais envolvidos e propostas pedagógicas.

3 PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E SURDEZ

A fim de entender os contextos educacionais vivenciados pelos alunos surdos, neste capítulo consideramos pesquisas e estudos baseados em experiências de diferentes propostas ofertadas nas/pelas escolas, especialmente as que abordassem crianças surdas na Educação Infantil. A partir dos achados desta revisão de literatura, construímos vias fundamentais para a compreensão das variadas situações educacionais de crianças surdas, considerando as políticas públicas e, também, a equipe profissional envolvida no ensino.

Os pontos centrais da problematização da inclusão escolar dos alunos surdos estão atrelados ao acesso à comunicação, já que são necessárias diversas intervenções⁸ que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em sala de aula. Há também a dificuldade em criar um contexto de colaboração entre os alunos surdos e ouvintes e com a equipe escolar, de maneira que professores e especialistas tenham um tempo direcionado para organizar atividades que atendam às necessidades dos alunos surdos. E, como complemento, é necessário salientar a importância da participação da comunidade surda no meio escolar para a construção de identidade dos alunos surdos, que contribui e favorece o desenvolvimento efetivo, mas que ainda é um entrave na realidade de muitas escolas (LACERDA, 2006).

O estudo de Turetta e Goés (2006) apresenta um cenário educacional com projeto inclusivo para a educação de crianças surdas, que contava com o apoio de docentes das áreas de Fonoaudiologia e Educação de uma universidade da cidade, em formato de parceria. A escola tinha duas alunas surdas em diferentes fases da Educação Infantil, que eram atendidas em classes distintas. Para atendê-las, a instituição contava com duas intérpretes atuando por uma hora diária em cada turma, um educador surdo⁹, que permanecia uma hora em cada sala (três vezes na semana) e oferecia ensino de Libras a todas as crianças surdas da escola, juntamente com uma fonoaudióloga (duas vezes na semana). Como complemento, a proposta visava a participação também da família, oferecendo aulas de Libras uma vez na semana, com duração de uma hora.

O planejamento da escola enfatizava o papel do educador surdo de proporcionar identificação, referência surda e principalmente colaborar para o aumento de circulação da

⁸ A autora cita “boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros” (LACERDA, 2006, p.166).

⁹ Nomenclatura utilizada pelas autoras, com as mesmas funções de instrutor surdo, profissional previsto no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

língua de sinais no meio social, além da interpretação realizada nas aulas e a possibilidade de os familiares aprenderem a língua de sinais.

Entretanto, houve uma dificuldade na efetivação das propostas curriculares, abrangendo práticas pedagógicas e uso de recursos materiais. A atuação de profissionais específicos não foi suficiente; se reconheceu a necessidade de orientações quanto à educação de surdos para toda a equipe, a fim de quebrar preconceitos e expandir conhecimento para outros professores. Além disso, os profissionais não contavam com materiais apropriados para os alunos surdos, e nem estratégias específicas, tornando as condições de ensino bastante complexas (TURETTA; GOÉS, 2006).

Mesmo considerando aspectos fundamentais da educação bilíngue, esse contexto permitiu compreender o quão difícil era atender às crianças surdas de maneira efetiva, o que exigia atenção e dedicação de todo corpo docente e todos os sujeitos da escola, especialmente com relação às necessidades no ensino. “Essa formação exige muitas mudanças de olhar: para as crianças que já estão na escola; para as crianças que estão sendo incluídas; para o modo de conceber a educação e a função da escola; para o trabalho pedagógico; para uma nova postura frente a desafios” (TURETTA; GOÉS, 2006, p. 38).

Em outro estudo, Martins e Lacerda (2016) observaram crianças surdas em uma sala de aula de Educação Infantil, em escola municipal no interior do estado de São Paulo, e fazem reflexões sobre a educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue em escolas inclusivas. As reflexões embasadas no cotidiano da escola objetivavam “problematizar o que seria uma educação bilíngue e o porquê da necessidade de uma política educacional e linguística que considere efetivamente a diferença surda desde a educação infantil até os anos finais da educação básica” (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 165).

O local analisado tinha como proposta a educação bilíngue, ou seja, uma articulação na mesma proporção do uso da Libras e o do Português. Esta era considerada escola polo em educação bilíngue para surdos na Educação Infantil, integrada a um programa de educação bilíngue do município.

Inicialmente, a sala observada era multisseriada, composta apenas por alunos surdos, com instrução em Libras, e as atividades eram conduzidas por uma professora bilíngue ouvinte, fluente na língua de sinais. Porém, este modelo foi modificado. O contexto escolar tinha, até determinado momento, uma parceria com uma universidade que oferecia assessoria por pesquisadores e profissionais especialistas da área; porém, houve uma mudança significativa na gestão da educação da cidade, rompendo essa parceria e modificando a estrutura escolar.

O novo formato considerava que as crianças surdas não precisavam frequentar salas multisseriadas com língua de instrução Libras, mas que poderiam ser atendidas em salas regulares junto a alunos ouvintes, com a predominância do Português e com a presença do professor bilíngue, em um modelo de co-docência. Portanto, a sala observada pelas pesquisadoras era composta por duas profissionais - uma professora regular ouvinte sem fluência na língua de sinais, uma educadora bilíngue, uma única aluna surda (filha de pais surdos, fluente em Libras) e os demais alunos ouvintes.

As pesquisadoras ressaltaram nas discussões a modificação do contexto escolar, no qual foi retomado o protagonismo do Português para as crianças surdas com a inclusão na sala regular.

Como ofertar, então, uma educação bilíngue para crianças surdas quando as bases são pensadas para o ensino de quem ouve e fala por meio da língua oral? Esse é o grande desafio posto para as novas salas em co-docência: promover a docência específica para surdos quando as propostas se voltam para uma maioria ouvinte. A diferença entre crianças surdas e ouvintes só é problema quando há superposição de umas sobre as outras e de seus modos culturais, os quais apresentam singularidades (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 170).

As discussões feitas a partir da co-docência trouxeram o papel da Libras dentro de sala de aula como “atividade tradutória”, visto que a referência nas aulas era a língua portuguesa; a professora regente incluía atividades como rodas na entrada e músicas, evidenciando um planejamento voltado para alunos ouvintes. A professora bilíngue buscava outras trocas com a criança surda e de adaptar o momento para que ela se sentisse confortável. Entretanto, a aluna, com vivências na surdez e conhecimento da língua de sinais, discordava das situações vivenciadas, ressaltando que estes momentos sinalizavam a exclusão. Ainda que ela estivesse no mesmo meio com os alunos ouvintes, percebia uma diferenciação nas interações. Nesse caso, percebemos que o conhecimento já formado quanto à cultura e língua da comunidade surda proporciona reflexão à criança, se manifestando em concordância e/ou discordância do modelo de ensino, interpretados a partir do reconhecimento da estrutura ainda marcada pela língua oral.

O modelo de educação ofertado à aluna destaca o poder de circulação maior da língua oral, de maneira que a Libras não tinha representação apropriada no ensino. Assim, a experiência da aluna era estabelecida por limites de interação, marcada por essa predominância nas ações e práticas no contexto de ensino. “Na sala com co-docência o professor bilíngue atua mais como intérprete educacional do que como responsável docente, uma vez que a língua portuguesa circula com maior poder nas relações pedagógicas”

(MARTINS; LACERDA, 2016, p. 176). O meio social predominantemente monolíngue não possibilitou o lugar fundamental da Libras - de instrução - e não considerou a aluna surda no planejamento educacional, na rotina das atividades, na qual a inclusão era vista como suficiente a partir dos processos de tradução/interpretação.

Esse processo torna-se difícil por não considerar a necessidade de pares linguísticos para aluna, tais como a presença de um adulto surdo na escola e de outras crianças surdas para favorecer as trocas dialógicas e circulação da Libras, tanto na sala de aula quanto em outros momentos e contextos. Mesmo que a aluna apresentasse o conhecimento da Libras como sua primeira língua, encontrava-se em fase de aquisição de linguagem, necessitando de interlocutores para seu pleno desenvolvimento.

Evidencia-se, nessa perspectiva, o processo de vivenciar a enunciação como ação significada coletivamente. É por meio da relação com os outros que a criança vai internalizando a linguagem, se apropriando do seu papel mediador, construindo conceitos e organizando seu pensamento crítico e criativo (MARTINS; LACERDA, 2016, p.174).

Uma outra situação possível, como abordado no capítulo anterior, é a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) como complemento do ensino regular, a fim de realizar um acompanhamento aprofundado das necessidades dos alunos.

Teixeira (2016) discute a proposta de educação bilíngue para crianças surdas aliada ao AEE, em pesquisa realizada no município de Vitória, no Espírito Santo. Para analisar a linguagem como via de conhecimento dos alunos surdos, a autora considera a apropriação de língua no modelo educacional da instituição, que tem colaboração de setores administrativos locais e da família. Na perspectiva inclusiva embasada em políticas públicas da Educação Especial, as especificidades dos alunos eram vistas como demanda do atendimento especializado, para possibilitar o ensino nas salas regulares. Interessados em relacionar a estrutura de sala de aula comum com o AEE, os documentos legais do município orientavam a presença de professor de Libras¹⁰, instrutor de Libras¹¹, professor bilíngue e tradutor e

¹⁰ Professor de LIBRAS - profissional surdo, com formação em nível superior (pedagogia ou Letras/LIBRAS). Tem como atribuição, ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a LIBRAS como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular (PMV/SEME, 2008 apud TEIXEIRA;VICTOR, 2016, p.83).

¹¹ Instrutor de LIBRAS - profissional surdo, com formação em nível médio. Tem como atribuição, ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar; utilizar a LIBRAS como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular (PMV/SEME, 2008 apud TEIXEIRA;VICTOR, 2016, p.83).

intérprete de Libras/língua portuguesa para as escolas, em proposta específica para alunos surdos na Educação Infantil.

Na instituição pesquisada, a equipe bilíngue¹² era formada por duas professoras bilíngues (ouvintes) e duas professoras surdas para acompanhar dois alunos surdos, matriculados em salas separadas. O AEE acontecia três vezes por semana, e em um dos dias os alunos tinham oficinas para aprendizado da Libras.

Inicialmente, foi destacado pelo estudo que, mesmo com o trabalho conjunto da equipe bilíngue com as professoras regentes, os momentos separados para atender aos alunos surdos remetiam à sensação de que a educação deles era de responsabilidade maior da equipe bilíngue, provocando reflexão acerca das práticas e planejamentos para a aprendizagem de modo mais amplo. Isso proporcionou à gestão docente organizar de forma coletiva todo o meio educacional e as práticas pedagógicas, com propostas de atividades e de alteração metodológica, contemplando o ensino na Educação Infantil.

Dessa maneira, surgiram novos olhares, investimentos e uma maior flexibilização pela equipe quanto à proposta oferecida aos alunos surdos, valorizando interações, circulação da língua de sinais e uma rotina adequada.

Incluir, efetivamente, a criança surda em uma instituição de ensino não depende somente da boa vontade e fluência do professor em língua de sinais. O desafio constituído no processo de inclusão da criança surda vai além de garantir condições de convivência e interação entre ouvintes e surdos. Para que aconteça a inclusão de fato, fazem-se necessárias ainda muitas mudanças. A presente pesquisa nos traz reflexões acerca do quanto é urgente repensar políticas públicas e contexto educacional para que a inclusão aconteça de forma efetiva (TEIXEIRA; VICTOR, 2016, p. 146).

Entender as necessidades dos alunos surdos fez com que os profissionais envolvidos refletissem sobre as concepções de surdez e principalmente que se mobilizassem para o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo o papel de cada um e estimulando que as políticas públicas potencializassem ações nas escolas de Educação Infantil.

Um estudo realizado a partir de discursos e práticas de educadoras envolvidas em momentos pedagógicos com os alunos surdos na Educação Infantil, em um município de João Pessoa, proporcionou reflexões sobre a inclusão desses alunos, enfatizando elementos essenciais para o acesso ao conhecimento. Nesse estudo, Nascimento e Gomes (2016) apontam que “a importância da construção da identidade surda, do respeito às suas

¹² Termo utilizado pelas autoras, que, em outro momento, também utilizam “profissionais da educação especial” (professora bilíngue e professora surda).

singularidades” marcamo início de qualquer processo inclusivo, seja social e/ou educacional. Para que isso ocorra é preciso desestabilizar os mecanismos de exclusão, reconhecendo que os alunos surdos têm particularidades assim como qualquer outro grupo, sendo necessário evitar o sentimento de fracasso causado pelo contexto escolar, o qual não contempla suas necessidades educacionais (NASCIMENTO; GOMES, 2016, p.10).

Nos resultados, constatou-se que os participantes relatam a falta de preparação, de conhecimento sobre área da surdez e sua cultura, que pode ser reconhecida na descrição de alunos surdos como “desligados e desatentos”, tendendo para uma justificativa conveniente, que não considera o meio com barreiras de comunicação, de diferenças linguísticas representativas. Sem considerar que a comunicação se dá exclusivamente pela oralidade, com informações que favorecem um grupo majoritário e que não proporciona interações aos alunos surdos, “os profissionais reproduzem um discurso conservador, a partir do qual o problema está centrado na criança e não nos meios pedagógicos baseados num currículo monocultural” (NASCIMENTO; GOMES, 2016, p. 35).

Outro ponto levantado, ainda nesse estudo, diz respeito à capacitação docente. As professoras mencionaram que não participavam de nenhum encontro ou momento de troca de experiências e reflexões sobre suas práticas em relação aos alunos específicos em grupo. Compreende-se isto como uma lacuna nos processos de formação e atuação na área educacional, principalmente no que se refere à Educação Especial como proposta educacional singular, que ainda está em desenvolvimento quanto aos aspectos adequados a serem colocados em prática. Mostra-se fundamental discutir sobre o investimento e a melhoria de métodos de letramento desses alunos, com adaptações do ensino da língua portuguesa voltados para a leitura e escrita, respeitando elementos culturais e linguísticos, de forma que o ensino seja pensado e realizado na primeira língua - Libras (NASCIMENTO; GOMES, 2016).

Em outro estudo, Turetta e Lacerda (2018) analisaram duas crianças surdas em uma sala multisseriada da Educação Infantil, com o objetivo de refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita nessa etapa. Foram consideradas duas escolas, uma da Ensino Infantil e outra do Ensino Fundamental, que possuíam um Programa Inclusivo Bilíngue e, assim contemplavam turmas somente de alunos surdos, regidas por professores bilíngues, em que o ensino ocorria em Libras. O programa, então, atendia turmas multisseriadas – uma na Educação Infantil e uma no Ensino Fundamental até o 5º ano¹³ -, que

¹³ Respeitando a separação entre as etapas escolares, ou seja, havia duas turmas no Ensino Fundamental: uma com alunos de 1º, 2º e 3º anos, e outra com alunos de 4º e 5º anos.

se encontravam uma vez na semana para oficinas de língua de sinais, para “ter contato com diferentes interlocutores de diversas idades, discutir aspectos da língua e da surdez, situações importantes tanto para a aquisição de língua quanto para a construção/internalização de uma imagem positiva de si mesmos” (TURETTA; LACERDA, 2018, p. 28).

Na Educação Infantil, a escola apresentava como objetivos específicos proporcionar aquisição da Libras e criar condições para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, que fazia parte da etapa educacional seguinte. Para isso, além das salas bilíngues compostas somente por alunos surdos, a escola também contava com um instrutor surdo e com encontros semanais com as famílias, em que eram discutidas vivências na temática da surdez e, também, o ensino da Libras. Assim como outras pesquisas citadas, o programa tinha vínculo com a universidade local, de forma que docentes e pesquisadoras da área auxiliavam quanto ao planejamento de atividades voltadas para os alunos surdos e amparavam a equipe profissional.

O estudo foi baseado em um dos projetos interdisciplinares desenvolvidos para promover o aprendizado e encontrar os indícios do processo de desenvolvimento da representação simbólica na Educação Infantil, analisando desenhos produzidos pelas crianças surdas. O projeto considerado para a pesquisa foi desenvolvido a partir do livro “A primavera da lagarta”, lido em Libras para as crianças. Teve a duração de três meses. Fizeram-se registros em vídeos e fotos; utilizaram-se vídeos e outros livros de literatura na temática do “ciclo de vida das borboletas”. A proposta buscava representar os conteúdos e elementos do livro e do ciclo em diversas atividades, utilizando massa de modelar, tintas, recortes, papéis, entre outros materiais, sendo algumas realizadas individualmente e outras coletivamente. Ao final do projeto, os alunos fizeram uma exposição das atividades produzidas, que poderia ser visitada por outros alunos e profissionais da escola e pelos familiares. Os processos de reflexão quanto às diferentes formas de representar borboletas e seu ciclo de vida proporcionaram olhar para o desenvolvimento das crianças surdas, relacionado às possibilidades de significação e avanços das funções psicológicas superiores, contemplando repertórios linguísticos e de pensamento, que são essenciais para a aprendizagem.

As principais considerações feitas pelas autoras ressaltam que só foi possível perceber os percursos de desenvolvimento das crianças porque o contexto priorizou o processo de ensino e o contato com a Libras em todas as atividades. O planejamento feito pelos professores considerava o protagonismo da língua de sinais em todo processo de instrução, incluía variações de conteúdos e proporcionava o contato com pares linguísticos, através de momentos de encontro entre alunos surdos de turmas, idades e repertórios diferentes.

Assim, a análise do projeto específico foi positiva e, também considerou a organização que era ofertada aos alunos surdos, todo o contexto da escola, que possibilitava às crianças surdas o desenvolvimento de linguagem em diversos momentos. Em especial, houve destaque para o trabalho em equipe, numa perspectiva de interdisciplinaridade, visando integrar conhecimentos e representações com diversas estratégias e materiais. “Os resultados indicam que estão no caminho certo, mas que a responsabilidade frente aos desafios de tornar essas crianças bilíngues é grande” (TURETTA; LACERDA, 2018, p. 33).

Destaca-se ainda que, com um trabalho centrado na Libras, as crianças têm aumentado significativamente seu repertório linguístico e consequentemente têm ampliado suas possibilidades de significação e desenvolvimento de modo geral. O registro das atividades em Libras e em Língua Portuguesa tem favorecido a avaliação continuada tanto da evolução das crianças quanto dos desafios a serem enfrentados pelos profissionais (TURETTA; LACERDA, 2018, p. 33).

Diferentemente de outros estudos apresentados anteriormente, o vínculo com a universidade - estabelecido pela prefeitura municipal -, não foi quebrado em nenhum momento desde seu início, sendo visto de forma vantajosa para as experiências da escola, favorecendo a implementação do programa. Houve especial atenção a todos os agentes do ensino e promoção de suporte para a formação dos profissionais especializados, com a intenção de melhorar as condições do meio educacional e atender as necessidades dos alunos surdos. Portanto, a participação e evolução das crianças dentro do projeto específico contribuiu para enfatizar que o meio linguístico favorecia o desenvolvimento infantil, pois priorizava a educação na Libras, apoiado nas relações com semelhantes linguísticos (TURETTA; LACERDA, 2018).

Ciclino, Giroto e Vitta (2018) realizaram revisão bibliográfica sistemática do período de 2005-2015 sobre o tema “Formação de professores para atuação com surdos”. Com seis resultados de produções analisadas, dentro dos critérios utilizados, os autores concluem que a formação inicial não oferece conteúdo e pouco prepara o professor para as exigências impostas pela inclusão e pelas práticas diante da diversidade, o que reflete a falta de organização da escola para inserção do aluno surdo no sistema regular.

A problematização feita pelos autores relaciona-se as especificidades da formação de professor bilíngue de surdos e ouvintes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, aponta que a formação inicial não trata critérios para a elaboração de propostas pedagógicas e matrizes curriculares, e podem não garantir que o professor terá se apropriado de conhecimentos suficientes de e sobre a Libras, mesmo que em cursos da pedagogia, demais licenciaturas e fonoaudiologia haja a oferta da disciplina específica.

Considerando também que esta não abrange singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos alunos surdos.

As publicações identificadas para a pesquisa destacaram o modelo de educação bilíngue como “uma realidade possível e os benefícios, quando utilizada na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito à apropriação da Libras e à constituição do sujeito surdo por meio dessa língua de instrução” (CICLINO, GIROTO, VITTA, 2018, p.805). Porém, a carência de produções que contemplem a problemática nessas etapas educacionais representa a incipiente educação bilíngue vigente no país para os alunos surdos. Nessa perspectiva, o estudo aponta que a atual formação do professor não oferece os subsídios necessários para a prática no contexto educacional bilíngue e/ou num contexto inclusivo, indicando uma falta de convergência entre a realidade vivida por alunos surdos em sala de aula com a formação do professor (CICLINO, GIROTO, VITTA, 2018).

Considerações feitas por Monteiro e Bello (2016) com base nos processos legislativos relacionam os direitos da comunidade surda e como os profissionais estão ligados diretamente ao desenvolvimento dos sujeitos, responsáveis que são por criar um contexto que o favoreça. As práticas pedagógicas devem reconhecer o respeito e as medidas adequadas voltadas para o ensino, de maneira que os professores estejam atentos quanto à compreensão da língua e à cultura dos alunos e conscientes do papel fundamental da linguagem nesse processo de aprendizagem. Além disso, é importante que os profissionais acreditem no potencial dos alunos, que entendam as necessidades e dificuldades deles, entretanto é preciso que valorizem sua capacidade, atentando-se aos processos adequados, principalmente nas etapas iniciais (momento inicial da aprendizagem), como base para futuras etapas educacionais. Isto posto, buscar o conhecimento e formação para língua de sinais refletirá nas práticas pedagógicas e na relação professor-aluno, aluno-meio educacional, e, conseqüentemente, no desenvolvimento.

Como abordamos inicialmente, a visão da surdez como diferença linguística nos convida a discutir e refletir sobre a influência de aspectos culturais, assim como a influência do meio social e dos sujeitos, na aprendizagem. O estudo realizado por Nascimento e Fernandes (2017) demonstra caminhos traçados para entender como os conhecimentos específicos sobre cultura se encaixam nas ações educativas e proposições linguísticas. A aproximação acontece quando reconhecemos que há necessidade de oficializar uma educação para todos, de modo acessível, pois esta não está contemplando a diversidade e, conseqüentemente, as minorias. A configuração de uma língua viso-gestual que não faz parte

da habitualmente usada/majoritária - a língua oral -, exige uma compreensão da sociedade a partir do contato com a diferença. Esse cenário, em planos conservadores, faria com que a minoria se adaptasse à maioria, mantendo uma hierarquia de grupos, o que esperamos que não aconteça em um contexto escolar diversificado, decorrente dos avanços conquistados.

Acreditamos que as mudanças históricas e legislativas mostram as possibilidades de adaptar e atender aos diferentes alunos, respeitando sua identidade, valorizando seu potencial independente de qualquer barreira ou dificuldade, especialmente quando se trata da educação de surdos.

Dessa maneira, as autoras nos remetem à quebra de paradigmas e de relações de poder quando relacionam os estudos sobre cultura com os movimentos de direitos das pessoas surdas, “em busca do reconhecimento, valorização e uso da Libras nos diferentes meios sociais e nos processos constitutivos dos surdos como sujeitos bilíngues-biculturais” (NASCIMENTO; FERNANDES, 2017, p. 24).

Este avanço no sentido do reconhecimento político da diferença cultural dos surdos tem demandado do Estado condições concretas para a implementação de políticas educacionais, que, neste caso, poderiam ser interpretadas como políticas linguísticas, já que contemplam o direito à educação destes sujeitos em Libras, desde a Educação Infantil. Isso significa garantir que as crianças surdas tenham direito a uma língua, instituída nacionalmente, com caráter oficial, assegurando suas particularidades identitárias e respeitando os aspectos culturais (NASCIMENTO; FERNANDES, 2017, p. 25-26).

A Educação Infantil, como primeira etapa educacional, carrega a responsabilidade da inserção social da criança, e conseqüentemente, do contato com a diversidade, ampliando sua rede de interações que, até aquele momento, provavelmente era constituída apenas de familiares. No caso das crianças surdas, o papel e a função de constituição do contexto escolar se tornam ainda mais impactantes, “visto que a criança, na maioria das vezes, chega à escola com a ausência da língua, pois a família não tem a língua de sinais como primeira língua, dificultando a aprendizagem” (SILVA; MODESTO; FUKUI, 2019, p. 52).

Seguindo a abordagem histórico-cultural adotada nesta pesquisa, consideramos a aprendizagem em sentido amplo, além da formação de conhecimentos e da relação aluno-professor, mas, de múltiplos fatores presentes no meio educacional. A língua é o pilar central para o ensino acontecer, de modo que deve ser condizente com o grupo ali presente, assim como todas as características (in)formativas que serão promovidas. Mesmo que, como discutido em trechos anteriores, a proposta considerada mais adequada para a educação de surdos seja o modelo bilíngue, com o protagonismo da língua de sinais – no caso brasileiro, a

Libras -, convivemos com diferentes possibilidades estruturais para atender aos alunos, não sendo viável defender um modelo único.

O relato de Lacerda et. al. (2016), baseado na experiência de implantação de um programa inclusivo bilíngue, aponta caminhos para a educação de crianças surdas em uma escola de Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental, com a proposta chamada de “inclusão bilíngue”. A ideia levada para um município no interior do estado de São Paulo, teve parceria com a Rede Municipal de Educação local, e indicou as condições para que os alunos surdos fossem inseridos em salas regulares de ensino, e algumas restrições quanto ao orçamento, tanto para recursos físicos como recursos humanos.

A partir disso, os pesquisadores buscaram a capacitação dos profissionais já contratados e novas admissões, como intérpretes e instrutores surdos. Com a vigência de cinco anos, de 2003 a 2007, o grupo revisou o andamento das práticas, evidenciando resultados do modelo adotado. Os pontos positivos levantados, considerando as duas escolas, destacaram que os alunos participantes tiveram uma apropriação significativa da Libras e melhoria na atenção quanto às atividades escolares e que houve uma aproximação entre os alunos surdos e os ouvintes da mesma sala. Por outro lado, o desenvolvimento das crianças em relação à aprendizagem da língua portuguesa, na primeira etapa do Ensino Fundamental e a fluência em Libras na Educação Infantil se apresentaram abaixo do esperado pelas pesquisadoras. Baseando-se nesses resultados, foi elaborada uma nova proposta para a inserção das crianças surdas, instituindo salas regulares de ensino em que todos os processos ocorressem em língua de sinais brasileira: “salas Libras como língua de instrução” (LACERDA, et.al. 2016, p. 21).

A partir desse novo modelo, com a valorização da Libras nos processos educacionais, há o reconhecimento da língua no processo de aprendizagem, sem a qual ele não ocorre; a Libras deve protagonizar como primeira língua, como identificação e língua de desenvolvimento da criança. O modelo foi reformulado, para que a proposta pudesse ser oferecida a outras escolas da rede municipal, interessadas no Programa Inclusivo Bilíngue. O modelo seguido para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental seria baseado nas “salas Libras como língua de instrução”. O professor regente deveria necessariamente ser bilíngue, promovendo práticas pedagógicas em colaboração com a coordenação da escola, visando oportunizar o aprendizado das crianças surdas na língua de sinais, em busca de inclusão social e escolar, da mesma maneira que ocorre com alunos ouvintes com relação à língua portuguesa.

As mudanças possibilitaram estender a experiência por vários anos e apontar contribuições significativas para a área da educação, educação de surdos e Educação Especial. Lacerda et. al. (2016) trazem olhares para o desenvolvimento da criança surda com as reflexões a partir desse programa, tentando compreender como o modelo contemplou ou não as necessidades dos alunos surdos, relacionando-o com a Política Nacional de Inclusão Escolar.

Essa referência enfatiza a necessidade de a metodologia dar centralidade à língua, com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno surdo, especialmente nos anos iniciais, destacando a atenção para um meio bilíngue e seus elementos, avançando quanto ao desenvolvimento cognitivo e de conteúdos escolares. As práticas desenvolvidas permitiram uma reflexão crítica sobre o modelo ofertado, em busca de compreender as necessidades dos alunos surdos relacionadas com a Política Nacional de Inclusão Escolar, baseada nos anos de implantação.

Diante das experiências apresentadas, há o destaque da inclusão escolar como prevista pela Política Nacional de Educação Especial, “porém não se discutem os diferentes sentidos que o conceito de inclusão pode assumir” (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p 58-59). A inserção de crianças surdas nas escolas enfatiza desafios educacionais e profissionais em cada contexto distinto, entretanto, consideramos que as maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas se devem às barreiras linguísticas que se refletem no seu convívio social, na aprendizagem e no desenvolvimento como um todo. As flexibilizações e adaptações nas instituições escolares permitem discutir as condições que são oferecidas aos alunos, principalmente sobre o ensino. Assim, os estudos e pesquisas citadas são importantes no processo de viabilizar a educação de surdos,

[...] repensando-se a prática pedagógica oferecida pelos profissionais a todos estudantes e respeitando-se as políticas linguística e educacional dos surdos, pode contribuir para construção de novas experiências. Experiências que visem a construção de uma nova realidade social a partir da garantia de direitos linguísticos e culturais historicamente conquistados pelas comunidades surdas (LODI; ALBUQUERQUE, 2016, p 60).

Cabe ressaltar, ainda, que, pelo contato tardio com a língua de sinais (Libras), a maioria das crianças surdas chegam à escola sem repertório linguístico, de maneira que o meio escolar passa a ter um papel essencial na aquisição de linguagem para elas. Portanto, além de assumir uma função de formação cultural e social, “a Educação Infantil tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de linguagem de qualquer criança, mas

seu compromisso com a criança surda tem um componente singular em virtude da necessidade de construir a condição bilíngue” (GURGEL et. al., 2016, p. 73).

Levando em conta o papel fundamental do outro para a formação, a Educação Infantil e os contextos educacionais oferecem relevantes contribuições para a constituição das crianças, especialmente no caso da surdez.

A formação de uma equipe educacional que tenha um olhar específico para as necessidades linguísticas dos surdos é essencial para a construção do ensino em um meio social favorecedor do desenvolvimento dos alunos. Com isso, é necessário aproximar-se das propostas da educação bilíngue, que consideram a diferença cultural e linguística, além de reconhecer a importância das fases iniciais para outras etapas educacionais e processos de desenvolvimento.

Por conseguinte, aprofundaremos aspectos específicos da Educação Infantil, para relacionarmos com questões do desenvolvimento na perspectiva da abordagem histórico-cultural, propondo a compreensão do desenvolvimento de linguagem de crianças surdas e a relevância do meio social em que estão inseridas.

3.1 Considerações sobre a Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), reconhece a Educação Infantil como direito social e, também, como fundamental para o desenvolvimento pleno, sendo a primeira etapa da Educação Básica - acompanhada pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Lei indica a Educação Infantil gratuita e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, sendo etapa de acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, [n.p.]). Nessa perspectiva, o documento propõe creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos e dois meses. É indicado que os currículos de toda Educação Básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2015, [n.p.]).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 é o:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de

modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL/MEC, 2017, p. 7).

Integrando a Política Nacional da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a BNCC (BRASIL, 2017) articula a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 1996), desempenhando papel fundamental na educação, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, propondo a igualdade educacional e, também, oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica (BRASIL, 2017) .

Na primeira etapa educacional, de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver; com isso, são definidos objetivos, organizados para três grupos por faixa etária: 1. bebês (zero a um ano e seis meses), 2. crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e 3. crianças pequenas (quatro anos a seis anos e dois meses) (BRASIL/, 2017, p. 7).

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 42).

O documento propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com base em experiências que a criança deve ter, separadas em tópicos nomeados “Campo de Experiências”, presentes no Eixo 3 - A Etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Destacamos a seguir pontos interessantes para nossas discussões de acordo com os objetivos propostos para cada grupo definido pelo documento.

Em resumo, para o primeiro grupo – bebês –, os objetivos contemplam a inserção do sujeito no contexto, ou seja, as interações com o meio, o conhecimento sobre si e sobre o outro, contatos que explorem o meio; para o segundo grupo, as situações percorrem das interações para as significações e intenções de cada atividade, promovendo a psicomotricidade, a autonomia das crianças, além de ser voltado para o início do processo de aquisição de linguagem e conceitos. Por fim, o grupo de crianças pequenas tem como base conhecimentos importantes para a próxima etapa educacional - Ensino Fundamental, ampliando repertórios quanto aos conhecimentos educacionais.

Para ilustrar pontos relevantes para este estudo, selecionamos alguns objetivos presentes no tópico 3.2. Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil do documento (BRASIL, 2017), organizados no quadro seguinte, de acordo com o “Campo de Experiências” proposto para cada grupo, com grifos nossos.

Quadro 1- Campo de Experiências – Base Nacional Comum Curricular (2017)

Grupo 1 Bebês	Grupo 2 Crianças bem pequenas	Grupo 3 Crianças Pequenas
<ul style="list-style-type: none"> - Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. - Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. - Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. - Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. - Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. - Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. - Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. - Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. - Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. - Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. - Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2017, p. 43-50.

Os objetivos propostos para promover o desenvolvimento de crianças são muito coerentes com a faixa etária atendida, entretanto consideram práticas específicas que necessitam de adaptações quando voltadas para alunos surdos, o que não é abordado e/ou orientado pelo documento.

Por meio desses trechos e principalmente dos grifos feitos, percebemos que muitas atividades e propostas de desenvolvimento são pautadas na oralidade, parecendo possível supor que o conhecimento e a aquisição de linguagem dependem do canal auditivo para acontecerem. Os objetivos fortalecem a função dos fonemas nesse processo de

desenvolvimento, assim como, para a aprendizagem voltada para a alfabetização. Nesse sentido, são recorrentes atividades com músicas, sons, melodias, brincadeiras cantadas, sendo muito presente na proposta educacional a base na oralidade, favorecendo que as possibilidades de desenvolvimento se deem pela língua oral. Ainda, há relevantes apontamentos para o conhecimento e reconhecimento dos fonemas com o objetivo de familiarizar os alunos com letras e números, indicando os caminhos para a escrita - suporte para a próxima etapa educacional (Ensino Fundamental).

Assim, os processos de linguagem e significação ficam restritos a atender alunos ouvintes nessa etapa. Mesmo que a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), antecedente ao documento, reconheça a inserção do público-alvo da Educação Especial já nessa primeira etapa educacional – a “oferta de educação especial [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” – não há práticas que contemplem explicitamente e sistematicamente a diversidade e inclusão.

As orientações não demonstram indícios da proposta bilíngue para surdos, reforçando a falta de modelos educacionais que objetivem a aquisição de outra modalidade de língua visuo-gestual: a língua de sinais. Fica claro, então, que a base curricular de alcance nacional desconsidera os fatores referentes às diferenças linguísticas, de forma que, ainda que cite interações sociais e culturais como relevantes para essa etapa, a maioria das orientações para práticas pedagógicas - para atuação dos professores – conta com aspectos dependentes da fala para o funcionamento tradicional da educação, o que favorece o grupo majoritário ouvinte. Portanto, os objetivos e atividades propostas tendem a não favorecer o desenvolvimento das crianças surdas, ou mesmo a reforçar as práticas oralistas, exigindo que os alunos surdos se adequem ao funcionamento da escola, que tem como protagonista do ensino e das relações sociais a língua oral, comprometendo o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil. Nesse sentido, o documento contribui para a atuação educacional ser preparada para atender unicamente a língua oral, sustentando um contexto escolar monolíngue. Conclui-se, que para atender a comunidade surda, são necessários ajustes que considerem a Libras como primeira língua, bem como aspectos sociais e culturais que esta carrega.

A inserção de alunos surdos na educação é discutida essencialmente a partir das experiências linguísticas que são ofertadas, relacionando o papel da língua ao contexto social e ao desenvolvimento. Na Educação Infantil, ressalta-se a responsabilidade da escola em proporcionar o contato inicial com a língua de sinais, considerando especialmente as crianças surdas nascidas em famílias ouvintes, que chegam à escola sem contato com a Libras e, “na verdade, sem domínio de língua alguma, já que a Língua Portuguesa falada por suas famílias é

inacessível a elas” (GURGEL et. al., 2016, p. 73). Portanto, deve-se considerar o processo de aquisição de linguagem por meio de metodologias que favoreçam o aprendizado da primeira língua – Libras, para, somente a partir desta, estudar a língua portuguesa, na modalidade escrita (como segunda língua). Nesse planejamento, é importante atentar às lacunas deixadas no desenvolvimento devido ao contato tardio com a língua de sinais, de modo que a escola torna-se o principal contexto que possibilita a circulação desta, a construção de conhecimentos e o aprendizado.

A partir das considerações trazidas por pesquisas e experiências de crianças surdas na Educação Infantil e reflexões levantadas por documentos de amplo alcance e orientação para o sistema de ensino - especialmente a BNCC, aprofundaremos sobre o desenvolvimento de linguagem e a constituição da língua por crianças surdas, relacionando relevantes conceitos trazidos por Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011) na teoria histórico-cultural, visando aprofundar sobre o papel do outro e das relações sociais.

4 O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E CRIANÇAS SURDAS SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Os processos que envolvem a apropriação da língua pelas crianças surdas podem se dar a partir de um cenário inacessível, de falta de informação e interação desde os primeiros momentos de vida, que podem acarretar atraso significativo no desenvolvimento geral. Torna-se fundamental, então, discutir sobre as barreiras linguísticas encontradas pelos sujeitos surdos em seu meio social e questionar de que forma ocorre o desenvolvimento, visto que não é baseado na língua social majoritária - neste caso, a língua oral. Para esta discussão traremos alguns conceitos da teoria de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011) e estudos de alguns autores afiliados à abordagem histórico-cultural.

Considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes - como já mencionado -, compreende-se que estas não recebem as vivências linguísticas do mundo desde o seu nascimento.

Esse é o grande desafio que tem sido enfrentado pelos educadores: como propiciar a aquisição de Libras da melhor forma possível, uma vez que crianças surdas são, na maioria das vezes, filhas de pais ouvintes que nunca ouviram falar de língua de sinais, Libras (MOURA, 2011, p.16).

As crianças ouvintes, desde o contato inicial com seus familiares, estão expostas aos diálogos, ao uso da língua, que permite momentos de interação para reconhecerem vozes e/ou objetos e significação de elementos do meio, ações que marcam sua compreensão de mundo e seu desenvolvimento social (MOURA, 2011). O bebê ouvinte recebe o estímulo do som, do contato - carinho, canção de ninar, exposição a brinquedos -, estímulos visuais, de forma explicativa/descriptiva por pares falantes da língua oral (adultos e crianças mais velhas). Desta forma, há oportunidades reais para o desenvolvimento. E como isso ocorre com o bebê surdo? De que maneira ele é inserido no meio social e linguístico?

As crianças surdas, em geral, não têm possibilidade para esse desenvolvimento/apropriação, já que na maioria das vezes não têm acesso à língua utilizada pelos seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no meio familiar aprendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada, dada a impossibilidade de acesso à língua à qual estão sendo expostas (LACERDA; LODI, 2014, p.14).

Refletir sobre a diferença linguística da surdez remete à falta de identificação com o cenário comunicativo, de significados e sentidos com o outro, no meio em que o sujeito está inserido. O conjunto de informações especialmente visuais e sensoriais dá início ao processo de desenvolvimento, assim como a linguagem envolve processos de significação não se

restringindo apenas à uma formação de comunicação, mas também a funções psicológicas sustentadas pela língua. Há uma barreira no processo de desenvolvimento dos surdos pelo fato de a língua a que estão expostos não proporcionar o conhecimento em não ter centralidade, em virtude da falta de acesso.

Em seu livro, Figueiredo (2019), tratando a teoria de Vygotsky a partir da discussão sobre a aprendizagem, destaca que todas as interações sociais fazem parte do desenvolvimento, principalmente pela cultura, assim, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.110 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

O aprendizado e o sujeito relacionam-se por meio da linguagem, que o constitui, sendo este o principal aspecto dos estudos de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011). Ressaltamos, então, que os indivíduos são constituídos por meio das relações, através da qual se apropriam e produzem conhecimentos na relação com o outro, na construção tanto da sua fala¹⁴ quanto do seu pensamento (FIGUEIREDO, 2019).

As discussões quanto às necessidades linguísticas da criança surda relacionadas aos processos de aquisição de linguagem enfatizam que o desenvolvimento ocorre nas relações interpessoais e mediações que propiciam o uso da língua (VYGOTSKY, 2008). Assim, torna-se fundamental privilegiar as relações e a instrução por meio da língua de sinais, reconhecendo a função da linguagem de estabelecer contato, gerar e compartilhar conhecimento, experiências, sentidos e significados, e, principalmente, possibilitar desenvolvimento pleno.

A linguagem, considerada como atividade exclusiva dos seres humanos, permite não somente a interação com outros sujeitos, mas a apropriação dos aspectos culturais presentes no contexto em que se vive. Nesse sentido, a construção de pensamentos e ações acontece visando a compreensão do mundo exterior, a internalização do conhecimento, pois, “no decorrer desse processo, observa-se que a criança organiza seus discursos por meio de enunciações especulares e complementares ao(s) do(s) outro(s)” (LODI; LUCIANO, 2014, p. 35). Consequentemente, o processo de desenvolvimento é visto de forma coletiva, no qual o sujeito apropria-se do conhecimento com experiências através de agentes sociais, ou seja, a partir das atividades construídas em relações humanas.

¹⁴ Ao usar o termo “fala”, Vygotsky (1993; 2008; 2011) se refere ao produto e à expressão da linguagem, não à oralidade, especificamente.

Nesse contexto, Vygotsky (1991) aborda a linguagem também como desenvolvimento cultural construído. “Com o uso da linguagem os significados ganham maior abrangência, dando origem a conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social” (MARQUEZAN, 2000, p.5). Assim, a relação do desenvolvimento humano com a linguagem está interligada com o pensamento e com a aprendizagem, e com o grupo social no qual os indivíduos estão inseridos (CENCI, COSTA, 2009, p. 36).

Quanto às capacidades adaptativas dos seres humanos em diferentes contextos culturais e históricos, Vygotsky (1991) indica que são tanto estruturas sociais como também estruturas psicológicas com raízes históricas, de acordo com níveis determinados de desenvolvimento. Assim, cria conceitos importantes para a teoria, enfatizando que

[...] ao longo do desenvolvimento das funções superiores - ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento - os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo (VYGOTSKY, 1991, p. 87).

A partir disso, o indivíduo é constituído pelas condições naturais embasadas na vivência como ser social - através do outro, que possibilita condições de aprendizado. Isto posto, torna-se essencial a presença de adultos para o desenvolvimento da criança, como apoio e modelo experiente, para que ela explore o contato social em busca de um conhecimento próprio, formado por um contexto em que todos os agentes tenham função e participação ativa. Portanto, as referências humanas presentes no meio são fonte de expansão do conhecimento, em que o aprendizado e a troca com o outro permitem processos internos que contribuem para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva teórica, a constituição do indivíduo é interpretada por meio do prisma do desenvolvimento psicológico, um processo concebido como internalização de formas culturais de atividade e que consiste em um curso de transformações qualitativas nos modos de ação. As transformações, que emergem e se consolidam nas relações sociais, implicam em avanços, crises e involuções - que resultam em “pontos de viragem” ou possibilidades novas de funcionamento psicológico (GOÉS, 2012, p.31).

Nessa linha, Vygotsky (1991) expõe que os aspectos trazidos biologicamente - em sentido inato - não são suficientes para o desenvolvimento do sujeito. Assim, apresenta segmentos para a construção do desenvolvimento: funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas elementares marcam principalmente os anos iniciais da vida, como associações simples, reações e ações de origens biológicas, no entendimento de

vivências naturais. No entanto, Vygotsky (1991) aprofunda seus estudos quanto às funções psicológicas superiores: que se baseiam em experiências sociais e não em fatores inatos. A partir de atividades compartilhadas e interações com outros, o desenvolvimento é construído, enfatizando que os processos psicológicos dependem de situações sociais nas quais o sujeito participa. Logo, as atividades mediadas mudam fundamentalmente as operações psicológicas, de forma que não sejam processos estáveis e fixos, mas dinâmicos e históricos, mediados principalmente pela linguagem e cultura, nas interações com o outro (VYGOTSKY 1991; TOSTA, 2012). Portanto, “este modo de funcionamento psicológico não está presente no indivíduo já no seu nascimento, mas desde os primeiros momentos de vida, pela mediação de outra pessoa que atribui significado social à realidade, suas funções psicológicas superiores são desenvolvidas” (ARAÚJO, LACERDA, 2010, p. 697).

Nesse sentido, Vygotsky (1991) aponta o processo de mediação enfatizando o desenvolvimento e aprendizado como um processo social, assim como o papel do diálogo e as funções da linguagem. O termo mediação utilizado pelo autor refere-se à “ação de suporte que um indivíduo dá ao outro no processo de ensino-aprendizagem”, destacando que as funções psicológicas superiores são constituídas na construção de conhecimentos em um processo essencialmente social (ARAÚJO, LACERDA, 2010, p. 698).

Assim, Vygotsky (1991) aponta a presença de significados, gestos e palavras na perspectiva de experiências sociais, bem como o uso de instrumentos e signos para o planejamento psíquico e pela interação proporcionada. A linguagem, então, é entendida como instância de significação, na relação do sujeito com o objeto e com o outro, e “essa relação só pode ocorrer mediada pelo signo; nunca é direta, nem descolada da relação com o outro” (GOÉS, 2012, p. 37).

Os instrumentos são vistos como condutores do vínculo humano sobre o objeto da atividade, caracterizando-se pela relação e direção ao mundo externo, que, em resumo, implica em atividades humanas específicas na relação transformadora entre o sujeito e o meio. No caso dos signos, estes são orientados internamente, ou seja, são mecanismos psicológicos que modificam ações e comportamentos do sujeito, atribuindo à atividade simbólica uma função organizadora específica, que invade o processo do uso de instrumento; assim, o autor aponta que as atividades com signos são produto das ações específicas do desenvolvimento social com base em operações psíquicas complexas (VYGOTSKY, 1991).

Araújo e Lacerda (2010) propõem uma analogia quanto aos conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1991), sendo “o signo como marca externa que, pelo processo interno de sua utilização, vai se transformando em processo de mediação” (ARAÚJO, LACERDA, 2010, p.

698). Assim, discutem que a relação com o outro e as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento, quando soluções e resoluções de problemas elaboram outras dimensões de aprendizado, o que Vygotsky (1991) chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu meio e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 60-61).

Vygotsky (1998) recorre ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para indicar a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades interpessoais.

Portanto, o sujeito não é um agente passivo das experiências que lhe são oferecidas pelo meio social, e, sim, protagonista em todas as atividades de aprendizagem, para trocas em situações sociais, em que cada ser com suas individualidades e diferentes percepções contribui para a formação do outro. O conhecimento trazido em conjunto proporciona o ensinar e o aprender, e isto ocorre com a cultura e o contexto, trazendo sentido ao sujeito.

Nessa perspectiva, a partir da inserção social, cultural do sujeito e o estabelecimento das relações sociais, criam-se possibilidades de avanços quanto ao desenvolvimento psicológico, avançando das funções elementares para as superiores, por meio da função mediadora da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

Destaca-se o fato de que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem estão relacionados, pois é a linguagem que propiciará a mediação dos diferentes processos sociais. A aquisição da linguagem, sistema simbólico fundamental, constitui um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano, e a palavra, signo por excelência, assume papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo (ARAÚJO, LACERDA, 2010, p.699).

O pensamento e a linguagem são considerados processos complementares, ainda que nem sempre as etapas coincidam e ocorram paralelamente, em algum momento da vida até podem fundir-se, porém acabam separando-se novamente (VYGOTSKY, 2008). Dessa forma, fatores biológicos do indivíduo não são suficientes para a apropriação de uma língua, pois esta exige a presença do outro e de elementos que contribuem para seu repertório e seu uso. Consequentemente, a genética pode ser vista como insuficiente para o desenvolvimento cognitivo, considerando a aquisição de linguagem e conceitos a partir de experiências e

práticas proporcionadas socialmente, que irão contribuir para as funções complexas do indivíduo – as funções psicológicas superiores.

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, no entanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala. Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. O pensamento manifestado no uso de instrumentos pertence a essa área, da mesma forma que o intelecto prático em geral (VYGOTSKY, 2008, p. 58).

Neste estudo, nos debruçamos sobre o desenvolvimento da criança surda e sobre a apropriação de uma língua, enfatizando que suas experiências sociais e o conhecimento de mundo fazem parte desse processo, principalmente porque a linguagem não depende necessariamente do som, excluindo o fator auditivo como única via de desenvolvimento linguístico (VYGOTSKY, 2008).

Esse olhar permitiu que novas interpretações fossem feitas sobre o desenvolvimento da linguagem, sendo esta compreendida como instância de significação - como o uso de signos proposto pela teoria de Vygotsky (1991). Nesse sentido, “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GOÉS, 1999, p. 37)

As relações estabelecidas entre o contexto social e o indivíduo tornam-se determinantes para o desenvolvimento das funções da linguagem, ressaltando a cultura como um dos pontos norteadores para que isso aconteça; além do papel do adulto em relação às crianças, como modelo e mediador de experiências e conhecimentos.

Dizer que o ser humano é ser sócio histórico-cultural é dizer que o ser só é humano se inserido num grupo cultural, que fornece os modos de comportamento humano. As características tipicamente humanas não surgem prontas no nascimento, isto é, o ser humano não nasce humano; nasce um ser biológico, estrutura biológica, que pela interação com um grupo cultural transforma o ser biológico em ser humano. Também as características humanas não são mero resultado das pressões do meio externo, pois a estrutura biológica do ser condiciona as possibilidades de ação. Assim, a análise se volta para a relação indivíduo/sociedade, pois as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural (CENCI; COSTAS, 2009, p. 36).

Logo, é relevante compreender as relações, que são a base para as necessidades de significar o outro, e os caminhos por que a linguagem e o pensamento passam para promover o desenvolvimento, em âmbito individual e social. Cabe, assim, o aprendizado baseado na

dialogia e nas diversas funções da linguagem, na instrução e na mediação, considerando o papel do adulto em colaborar para os processos internos constituídos através das relações, e consequentemente do ensino.

Nessa teoria, o ensino representa então o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para a sua internalização são evocados nos aprendizes segundo níveis reais de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 87).

De acordo com Lacerda (1995), embasada em estudos de Vygotsky (1991) devemos considerar a linguagem elemento fundamental para todo e qualquer desenvolvimento humano e como condição para domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo, incluindo as atividades humanas através das interações do sujeito com o meio, em uma construção social para o desenvolvimento. A língua pode ser apontada como produção social e histórica, de forma que o sujeito a constrói e modifica, atuando continuamente na e com ela. Portanto, a linguagem possibilita a compreensão, levando em conta os sentidos explícitos e implícitos no desenvolvimento da interlocução, o que proporciona a aproximação do sujeito com um sistema de conceitos, no qual se dá significação aos recursos linguísticos utilizados. Cria-se, então, um trabalho de reflexão e conhecimento. Quando essas intenções não são levadas em consideração, podem acarretar falhas na compreensão do sujeito, havendo rupturas, desvios e até mesmo má interpretação, que prejudicam a interlocução e trazem consequências consideráveis para a construção da linguagem e a constituição do sujeito.

Dessa forma, entendemos que, para qualquer sujeito, é necessário um desenvolvimento linguístico que promova reflexões e construa sentidos para assim formar um repertório de significados, contribuindo para o desenvolvimento pleno. A constituição como sujeito permite aprender e interagir com seu meio social, de maneira que, com base na língua, construa novos saberes. Além de ser instrumento de comunicação social, a língua tem função de ensino, que, no decorrer do desenvolvimento, assume um papel de organização psicológica para a criança.

Figueiredo (2019) destaca dois pontos resumidos dos estudos de Vygotsky (1998):

(1)A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que tão fazendo: sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.(2)Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças não são capazes de resolver a situação (VYGOTSKY, 1998a, p. 3, grifo do autor, apud FIGUEIREDO, 2019, p. 23).

Vygotsky (1993) distingue dois papéis da fala: interagir com o outro e conversar consigo mesmo. A fala tem, então, uma função de organização do pensar, ou seja, a criança não fala somente em busca de comunicação, mas para planejar e guiar suas atividades; a experiência de falar consigo mesma incentiva o desenvolvimento cognitivo através de enunciados linguísticos (FIGUEIREDO, 2019). Em relação ao processo de linguagem da criança, “a fala para si mesmo origina-se da fala para os outros” (VYGOTSKY, 1989, p.114).

Vygotsky descobre que a criança, para pensar, dirige-se ao outro por meio da fala. Não só a fala comparece como estruturante do pensamento, mas o outro também, pois é em função deste outro que o pensamento se constrói. Pode-se porém, perguntar: quem é esse outro para quem a criança se dirige? Se Vygotsky afirma que a fala orienta o pensamento, é a própria criança que é orientada pela fala: a criança é esse outro a quem endereça a própria fala (PEREIRA, 2012, p. 283).

Reforçamos, assim, que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”(VYGOTSKY, 1991, p.44) e, com isso, as habilidades linguísticas associam-se às capacidades cognitivas.

A linguagem então possibilita os processos psicológicos superiores a partir da internalização, pela mediação de determinada cultura. Cenci e Costas (2009) apontam que a partir da cultura o indivíduo - inserido em um grupo social – estabelece seu contato com o mundo através do desenvolvimento de significados que serão formados na interação social. O significado pode ser considerado como o acúmulo de associações entre palavras e objetos que passam por uma transformação estrutural - organização real, construindo a compreensão do mundo. Então, a linguagem é o principal produto da cultura, a representa e permite que seja compartilhada (CENCI; COSTAS, 2009).

A compreensão da linguagem como centralidade da formação social do indivíduo é essencial nas discussões acerca da surdez, considerando que, embora os surdos façam parte da cultura e estejam presentes na sociedade brasileira, o acesso e a vivência social são dificultados devido à barreira comunicativa imposta. O grupo social/cultural no qual os surdos estão inseridos é majoritariamente usuário de uma língua inacessível a ele - a língua oral-, o que dificulta os processos de apropriação de conhecimentos e sua transmissão dentro desse grupo. Portanto, as experiências para a formação de pensamento e da linguagem são dependentes do meio social em que estão inseridos, assim como as condições de desenvolvimento proporcionadas, interferindo em capacidades cognitivas e linguísticas.

Reconhecemos que a linguagem não depende somente de som, mas de dimensões amplas e complexas que têm como parâmetro a construção de autenticidade e de significado

funcional (MARQUES; BARROSO; SILVA, 2013). Nesse sentido, a fala, segundo a teoria vygotskyana, não é necessariamente em modalidade oral; a língua independente da modalidade, que representa significados, sentidos e cultura - a partir do contexto social; falar não é necessariamente vocalizar, contudo um complexo modo linguístico de se expressar. Ou seja, a linguagem é o todo que envolve a significação, tendo diversas formas de comunicação e é por meio dela que o pensamento é constituído. No entanto, a língua é uma parte essencial da linguagem, referindo-se como um “produto social”, que permite a união de princípios adotados por um grupo e possibilita a troca de conhecimentos e de práticas (DIZEU; CAPORALI, 2005, p.286).

A língua está relacionada com a cultura, assim, o percurso histórico da comunidade surda é marcado pelo reconhecimento da Libras e as mudanças dele decorrentes (BRASIL, 2005). A partir desse reconhecimento legal, ampliaram-se o respeito e as discussões quanto aos direitos, a partir do olhar da diferença linguística e cultural, e não somenteda deficiência.

Ressaltamos, então, que as concepções de surdez vinculadas a atraso cognitivo e/ou impedimento da aquisição de linguagem são esclarecidas pelo fato de que crianças surdas, em sua maioria, têm um processo de desenvolvimento marcado por dificuldades e barreiras devido à não exposição à língua de sinais desde o nascimento. Assim, são privadas de experiências, interações e formação do seu repertório linguístico. Ressaltamos que a língua de sinais tem o mesmo potencial no desenvolvimento que as línguas orais, bem como estrutura linguística própria; todavia, não tem o mesmo reconhecimento e circulação social.

As línguas de sinais diferem das demais por apresentarem modalidade viso-gestual, diferentemente das línguas auditivas-orais, que são majoritárias na sociedade. Entretanto, essa característica de nenhuma maneira impede ou prejudica o desenvolvimento, inclusive deve ser parte da construção do sujeito, no mesmo período do que para ouvintes: desde o nascimento. Logo, não há instruções especiais para a aprendizagem da língua de sinais; as crianças surdas colocadas em contato com ela desde pequenas começam a se expressar, sinalizar aproximadamente no mesmo período em que crianças ouvintes começam a falar, ou seja, atravessam os mesmos percursos de desenvolvimento linguístico (PINTO; SANTOS, 2020, p.2).

Seja na modalidade oral-auditiva ou na viso-gestual, ou o statusde língua - considerando toda sua estrutura -, o fato é que a língua é a expressão da função da linguagem.Relacionamos a língua de sinais às necessidades naturais do ser humano, com finalidades de comunicar, expressar sentimentos, ideias e ações, através da qual é possível expandir relações interpessoais, ligadas diretamente ao funcionamento cognitivo, destacando

a identificação e a participação social. Assim, para o desenvolvimento do sujeito surdo, além da aquisição linguística, é necessário que haja imersão na sua cultura, a partir de atividades sociais e uso efetivo da língua, possibilitando e constituindo seu convívio social e interação com o meio (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 595).

A escola, portanto, mostra-se um contexto de extrema relevância para a criança surda, visto que traz a possibilidade de ampliação do grupo social, de constituição na/pela linguagem, e de acesso ao conhecimento. Reforçando esse tema, Lacerda e Lodi (2006) apontam como essencial considerar a frequência de acesso e contato na escola, fomentando assim oportunidades quanto ao uso da língua de sinais para as crianças surdas, a partir de sujeitos que promovam essa interação – tais como adultos surdos, ouvintes fluentes em Libras, crianças surdas que estejam passando pela mesma etapa de aquisição e desenvolvimento, e outros possíveis indivíduos que exerçam esse papel, proporcionando um contexto favorecedor.

Os conceitos apresentados neste estudo até então relacionam a aquisição de linguagem, o aprendizado e o contato (ou a falta de) com a língua de sinais pelas crianças surdas, de maneira que destacamos o papel da escola nessa perspectiva. A educação acaba assumindo papel fundamental diante da realidade familiar, promovendo além de áreas específicas de conhecimento e conteúdo, o compromisso com a comunicação e constituição, sendo um dos meios sociais protagonistas do desenvolvimento.

Isto posto, Cenci e Costas (2009) questionam: “o que faz a escola com a história prévia dos alunos? E quando o conhecimento prévio dos alunos não é ‘o que a escola espera?’” (CENCI; COSTAS, 2009, p. 43). Quando trazemos essa questão para a discussão sobre a linguagem, nos perguntamos: E quando a linguagem dos alunos não é a linguagem da escola, como isso os impacta? Quais as implicações desse impacto?

A escola depara-se então com os desafios trazidos pelas diferenças quanto aos alunos surdos, justificando suas dificuldades de aprendizagem como “resultado do ‘choque’ de linguagem do aluno com a linguagem da escola, a qual, seguindo os padrões culturais e linguísticos de classes dominantes, valoriza esses padrões e desqualifica” (CENCI; COSTAS, 2009, p. 43) outros, atribuindo o status de deficiente.

As reflexões para a educação de surdos e principalmente para a Educação Infantil, devem considerar os pressupostos de desenvolvimento, protagonizar discussões sobre língua de sinais e direitos linguísticos, sendo a escola como um dos contextos responsáveis pela inserção social e construção do conhecimento.

A partir das discussões apresentadas, compreende-se que as crianças surdas em idade precoce chegam à escola de Educação Infantil e é nesse local que devem se apropriar da Libras e dos conhecimentos de mundo, oportunizando o desenvolvimento de uma base sólida para seu percurso de vida e acadêmico (PINTO; SANTOS, 2020, p 7).

Nesse sentido, para que o desenvolvimento ocorra, o meio educacional deve priorizar medidas que atendam aos alunos surdos pensando nas condições e estratégias de aprendizagem que considerem as trocas sociais e culturais. Assim, retomamos os pressupostos da teoria vygotskyana quanto à internalização da cultura como aspecto fundamental da aprendizagem, considerando o levantamento teórico apresentado em capítulo anterior. Os alunos surdos inseridos no meio escolar acabam distanciando-se dos aspectos de desenvolvimento relacionados à língua e cultura, que são essenciais para sua constituição. Além disso, a maioria dos contextos oferecem condições vinculadas/relacionadas à língua oral e estratégias de ensino baseadas nela. Essas experiências ressaltam que metodologias, ensino, currículo e cultura são pensados pelo grupo social majoritário linguisticamente, criando barreiras de acesso ao conhecimento pela falta de uso da Libras não somente na sala de aula, mas em todo contexto educacional (LACERDA; LODI, 2014).

Na teoria de Vygotsky, a centralidade da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo possibilitou discussões sobre práticas educacionais no processo de ensino de surdos. Além de enfatizar a língua não está necessariamente ligada ao som e/ou à vocalização, fator importante considerando uma trajetória de fracassos vinculados ao oralismo - fracasso enfatizado na proposta da educação e não nos alunos surdos - pois não proporcionam o desenvolvimento, a efetividade da aprendizagem. Assim, emergiu uma orientação educacional voltada para a proposta bilíngue para surdos, assumindo a língua de sinais como primeira língua, que deve ser constituída o mais cedo possível, possibilitando posteriormente a utilização do Português - língua do grupo social majoritário, em modalidade escrita (GOÉS, 2012).

Para proporcionar o desenvolvimento das crianças surdas, é importante que a escola reconheça seu próprio potencial de ser um contexto social onde ocorrem interações, relações e experiências sociais que podem contribuir para preencher e superar lacunas impostas até então. É necessário um olhar atento e reflexivo para atender à diversidade, principalmente com responsabilidade sobre o desenvolvimento infantil.

Destacando o planejamento que priorize as necessidades dos alunos, concordamos com Gurgel et. al. (2016), ao discutirem que, quando a escola proporciona melhores estratégias nas atividades educacionais, principalmente quanto à língua e à linguagem,

favorece o desenvolvimento psíquico das crianças surdas, ampliando suas capacidades linguísticas, a formação de conceitos e construção cultural. Destacamos que as atividades, e consequentemente as experiências positivas consideradas pelos autores, retratam como fator mais importante a circulação da Libras, e isso só é possível “a partir do momento que é aceita socialmente, da mesma maneira que acontece com as crianças ouvintes”. (GURGEL, et; al. 2016, p.74). “Evidenciamos que a língua de sinais é a língua de conforto, que possibilita o trânsito e o compartilhamento de conhecimentos, bem como o aprendizado de sinais e de palavras entre os alunos surdos” (KARNOPP; VAZ; FIGUEIRA, 2017, p.55).

Assim, o reconhecimento da língua e da cultura em todos os processos de desenvolvimento são relevantes no meio educacional, para que o sujeito estabeleça relação e interação baseando-se na identificação. Com isso, a ação educativa e o processo de ensino devem considerar as diferenças culturais, para que o conhecimento traga sentido ao aprendizado do sujeito, constituindo-o socialmente.

Aproximamos as discussões quanto ao desenvolvimento de linguagem das crianças surdas e a teoria histórico-cultural para compreendermos e refletirmos sobre os contextos educacionais oferecidos, que referenciam as possibilidades da proposta inclusiva e da educação bilíngue na Educação Infantil.

Isto posto, esta pesquisa considera as perspectivas de professores que atuam ou atuaram diretamente com as crianças surdas, ressaltando o lugar da linguagem na construção do conhecimento e do planejamento educacional. Questões que, portanto, refletem nas vivências dos alunos surdos, especialmente quanto à aquisição de linguagem e participação social, impactando no seu desenvolvimento pleno. O trabalho articulado entre profissionais específicos, pares linguísticos, contato e acesso à educação contribui para compreendermos o cenário de ensino e aprendizagem na área da surdez.

Diante do exposto, no capítulo a seguir, exploraremos os percursos metodológicos da pesquisa, de acordo com o objetivo proposto.

4.1 Objetivo geral

Investigar, compreender e problematizar como se dão os processos de desenvolvimento de linguagem da criança surda na primeira etapa educacional - Educação Infantil –, a partir do olhar do professor.

4.2 Objetivos específicos

- a) Reconhecer nos discursos dos professores os diferentes modelos educacionais para crianças surdas na Educação Infantil;
- b) Problematizar o desenvolvimento de linguagem a partir da proposta educacional ofertada;
- c) Identificar aspectos positivos e negativos das práticas docentes quanto ao trabalho com crianças surdas pequenas e o desenvolvimento de linguagem.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o processo de construção da pesquisa e metodologia escolhida considerando a abordagem teórica. Ao compreender o sujeito surdo e o processo de desenvolvimento relacionado ao contexto social em que está inserido (VYGOTSKY, 1991; 1998), buscamos olhar para o todo, para as experiências e vivências dos sujeitos a partir do outro, das relações e do meio educacional, resultando em um trabalho de caráter qualitativo que proporcionasse discussões sobre a temática.

Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica (FREITAS, 2002, p.24).

Na perspectiva dialógica, valorizam-se os aspectos trazidos na pesquisa juntamente com as percepções do pesquisador, tendo como foco a totalidade social, ou seja, compreender o sujeito envolvido é compreender também o contexto. Nesse sentido, estudos qualitativos com a abordagem histórico-cultural possuem um objetivo central, que é o princípio para aproximar-se dos sujeitos e do contexto, tendo como base uma questão norteadora e outras que surgem durante a pesquisa, levando à compreensão da situação estudada (FREITAS, 2002).

Assim, ao se estudar o homem é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética dessas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Portanto, os estudos que focalizam o ser humano, buscando compreendê-lo, não podem ser examinados fora dessa relação com o social e nem de uma forma estática (FREITAS, 2002, p.27).

Isto posto, o enfoque qualitativo permite compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social, conforme os pressupostos de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011), permitindo discussões a partir de um determinado contexto. Logo, essa metodologia mostra-se adequada ao objetivo proposto para entender as condições de desenvolvimento da linguagem e o contexto educacional, sob a ótica do professor.

Esse movimento da história da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, na busca da credibilidade e da garantia de rigor, gerou a necessidade de se refletir sobre a produção de conhecimentos que levasse em conta as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada. O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições

ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (ZANETTE, 2017, p. 159).

Portanto, o desenvolvimento dos alunos, a perspectiva docente, suas condições e individualidades são fatores que determinaram os caminhos da pesquisa. Assim, através de reflexão e produção de conhecimentos, pode-se contribuir para a área da educação de surdos.

Conclui-se que o foco da pesquisa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados. Portanto destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa (ZANETTE, 2017, p. 165).

Para desenvolver esta pesquisa, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e, após sua aprovação, os sujeitos da pesquisa receberam o convite para participação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após esses procedimentos teve início a coleta de dados¹⁵.

Cabe mencionar que o contexto de pandemia causada pela Covid-19, com início em 2020, tornou necessárias adaptações metodológicas para a realização da pesquisa à distância. O projeto inicial também previa a análise do desenvolvimento da linguagem por crianças surdas na Educação Infantil, demandando visitas presenciais da pesquisadora ao contexto educacional, em formato de observações em salas que contavam com alunos surdos, o que não foi possível devido ao distanciamento social sugerido pelas autoridades médicas e a consequente suspensão de aulas presenciais nas escolas públicas. A nova metodologia contou com modificações principalmente quanto ao instrumento de pesquisa para a coleta de dados, apresentado posteriormente neste mesmo capítulo, em tópico específico.

5.1 Participantes

Os participantes da pesquisa são professores regentes de escolas estaduais e municipais da rede pública de Educação Infantil do estado de São Paulo, que atuam ou tenham atuado recentemente (nos últimos quatro anos) em salas de Educação Infantil, com a

¹⁵ O número do protocolo da pesquisa é 30896620.1.0000.5504 , e o parecer final do CEP consta nos anexos desta pesquisa.

presença de um ou mais alunos surdos, independentemente do modelo educacional proposto na escola em que atuem.

Os sujeitos foram contatados a partir de indicações de membros da comunidade acadêmica e do Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue (do qual a pesquisadora é membro) e, também, da indicação de alguns dos próprios sujeitos, e da proximidade da pesquisadora com escolas de municípios do interior de São Paulo (por trabalhos anteriores). Foi realizado um primeiro contato por meios eletrônicos e/ou redes sociais. A partir da exposição de seus objetivos e métodos, foi realizado o convite para participar da pesquisa e, havendo o aceite, foram enviados o projeto completo e o termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE A). Após a identificação de alguns participantes, a eles foi solicitado que indicassem outros participantes possíveis, aproximando-se de uma estratégia metodológica intitulada “Bola de Neve Virtual”, que foi validada a partir de processos de coleta de dados, em estudos de Padula e Costa (2013), Costa (2016) e Pinto, Costa e Araújo (2016).

Segundo Costa (2018), nos últimos anos as redes sociais deixaram de ter caráter apenas de lazer, ou um mero espaço para conhecer pessoas e ampliar a rede de amizades/contatos, mas

[...] tornaram-se, também, canais para estudos científicos e empíricos, servindo como meio para coleta de dados, para divulgação de resultados e até como termômetro de receptividade de temas, uma vez que é possível coletar dados divulgados na rede, observar comportamentos sociais, estabelecer diálogo com os membros da amostra e até mesmo estabelecer contatos individuais com entrevistados (COSTA, 2018, p.16).

Segundo a autora, o método permite que a formação da amostra se dê ao longo do processo, e não de forma previamente estabelecida, por meio de “pistas”. O pesquisador identifica uma pessoa ou um grupo com uma ou mais características necessárias ao estudo e, após um primeiro contato, apresenta seu estudo, e os próprios participantes indicam outros com o mesmo perfil, e assim sucessivamente até que o número necessário de participantes seja atingido.

Essa estratégia possibilitou o contato com 48 professores no total, entretanto, os documentos da pesquisa - resumo do estudo, termo de consentimento e formulário online – foram enviados somente para aqueles que respondiam aos critérios de inclusão. Portanto, após esta seleção por critérios, foram selecionados 27 participantes. Destes, 18 participantes retornaram o formulário devidamente preenchido. Entretanto, após a análise inicial, foram desconsiderados três preenchimentos, os quais não correspondiam aos critérios de inclusão

(perfil de participante)¹⁶. A pesquisadora, desde o primeiro contato, se dispôs a esclarecer dúvidas e dar suporte quanto ao processo de preenchimento, e tentou contatar novamente alguns dos participantes, porém alguns deles simplesmente não retornaram. Por fim, são 15 participantes desta pesquisa, conforme os critérios de inclusão, concordantes dos procedimentos envolvidos, como apresentado no termo de consentimento e que preencheram devidamente o formulário *online*.

5.2 Instrumento da coleta de dados: questionário online

Comomencionado, o percurso metodológico passou por alterações para viabilizar a pesquisa em contexto de pandemia, exigindo um formato não presencial. Nesse sentido, instrumentos que contavam com a vivência no contexto escolar foram desconsiderados, caminhando para alternativas de conhecer as experiências de crianças surdas na Educação Infantil, com a finalidade de analisar a aquisição de linguagem sob outra perspectiva. Para isso, foi escolhido o uso de questionário online para a coleta de dados - direcionado aos professores, com perguntas fechadas (para caracterização dos sujeitos) e abertas (para responder aos questionamentos, a partir dos objetivos do estudo). Esse tipo de coleta de dados, com a participação de professores de diferentes municípios, trouxe diferentes experiências e contextos educacionais para crianças surdas, possibilitando assim a ampliação da compreensão quanto à atuação profissional e a presença de alunos surdos na Educação Infantil. Consideramos também que, o processo de coleta de dados poderia ocorrer independente das condições e do tempo de duração da pandemia.

O uso de questionário possibilita a obtenção dos dados a partir do olhar do sujeito pesquisado, e mostra-se bastante pertinente em estudos de caso, em que se pretende observar e compreender uma amostra específica. Além disso, o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2002, p. 115). Entretanto, o número de respondentes pode ser baixo. Nesta pesquisa, o retorno foi maior do que 50%, ou seja, mais da metade dos questionários enviados foram preenchidos¹⁷.

Foram elaboradas 31 questões que visavam traduzir os objetivos da pesquisa em itens bem elaborados e que possibilitassem captar aspectos da realidade e da prática docente quanto

¹⁶ Os participantes que foram desconsiderados apresentaram em algum momento das respostas o indicativo de a experiência ter sido fora da área estipulada - municípios do estado de São Paulo.

¹⁷ Aprofundaremos a discussão sobre este dado em tópico posterior.

à responsabilidade do professor diante do desenvolvimento de linguagem de crianças surdas, na Educação Infantil. Os principais pontos explorados foram: educação de surdos, desenvolvimento linguístico e as realidades do contexto educacional para as crianças surdas, sob o olhar dos professores. Sendo assim, estabelecemos três seções para as questões: 1) caracterização do participante: entender brevemente seu perfil e formação; informações como quantidade de alunos surdos com que teve contato, contendo sete questões; 2) eixo principal das questões, abordando todas as temáticas de pesquisa, contendo 20 questões sobre experiências profissionais; 3) eixo destinado às dúvidas e inquietações, tanto sobre a pesquisa quanto sobre a área da educação e surdez, contendo quatro questões. As perguntas demandavam respostas de diferentes formas: múltipla escolha, escolha única e textuais - curtas e longas.

Utilizamos o *Google Forms*, uma extensão das ferramentas oferecidas gratuitamente aos detentores de contas *Gmail*, em que é possível criar um formulário com questões abertas ou fechadas, seleção de imagens, textos, entre outros recursos.

Após a formulação do questionário, a fim de verificar a adequação do instrumento antes de sua aplicação junto aos sujeitos da pesquisa, foi realizada uma aplicação “piloto”, uma fase de teste.

Foram convidados dois colaboradores, professores que já atuaram na área de educação de surdos, em outros momentos e etapas educacionais, para responderem ao questionário e fazerem apontamentos e oferecerem contribuições para o instrumento. A eles foi explicado o objetivo da consulta para fins de adequação e ajuste do questionário, e posterior disponibilização aos participantes. Os professores foram orientados quanto aos aspectos que poderiam auxiliar na verificação, como: tempo médio para realização; cansaço ou desconforto físico durante o preenchimento; clareza, objetividade e adequação do vocabulário; compatibilidade das questões aos objetivos da pesquisa; estrutura, opção e espaço destinado às respostas. Além desses aspectos indicados, deixamos aberta a possibilidade para qualquer sugestão ou comentário que pudesse contribuir para o instrumento de pesquisa.

Após o preenchimento, os colaboradores enviaram suas considerações e foram feitos os ajustes necessários ao formulário. O primeiro colaborador, de modo geral, sentiu-se satisfeito, sugerindo deixar algumas questões em formato de resposta aberta, e ampliar o espaço para relatos de professores que tenham ou tiveram experiências com mais de um aluno surdo. Também apontou conforto e nitidez nas questões; seu tempo médio de realização foi de 15 minutos. O segundo colaborador teve tempo médio de respostas também de 15 minutos, considerou o formulário claro, com questões que contemplam diretamente os objetivos da

pesquisa. Considerou relevante a última seção, que permite esclarecimentos e exposição de dúvidas, para troca de experiências e reflexão sobre o crescimento profissional.

A partir dessas considerações, o questionário passou por edição com alguns ajustes, chegando à sua versão disponível para envio aos participantes (APÊNDICE B).

5.3 Coleta de dados

O questionário *Google Forms* com as questões de interesse foi enviado por meio eletrônico aos participantes, com um prazo de aproximadamente sete dias para responder as perguntas. Dado que algumas perguntas eram do tipo abertas, talvez os participantes precisassem de um tempo maior para elaboração das respostas. Quando o questionário era preenchido, os dados eram arquivados e, posteriormente, analisados.

A coleta dos dados ocorreu exclusivamente via questionário e durou aproximadamente dois meses, de julho a agosto de 2020 – tempo para contato com os possíveis participantes, envio dos documentos - assentimento pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), retorno e preenchimento do questionário online, encaixando-se no cronograma proposto. Os participantes poderiam solicitar esclarecimentos quanto às questões a qualquer momento da pesquisa, a partir da via de contato com a pesquisadora.

5.4 Caracterização geral dos participantes

Como indicado na descrição do questionário, um dos eixos abordava informações básicas dos participantes, que seriam utilizadas para apresentação e caracterização. A partir das respostas coletadas, a plataforma gera gráficos, que são ilustrativos. Realizamos depois uma análise aprofundada e discussão dos dados.

Gráfico 1–Momento de atuação com aluno(s) surdo(s)



Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta *Google Forms*, a partir de dados das entrevistas.

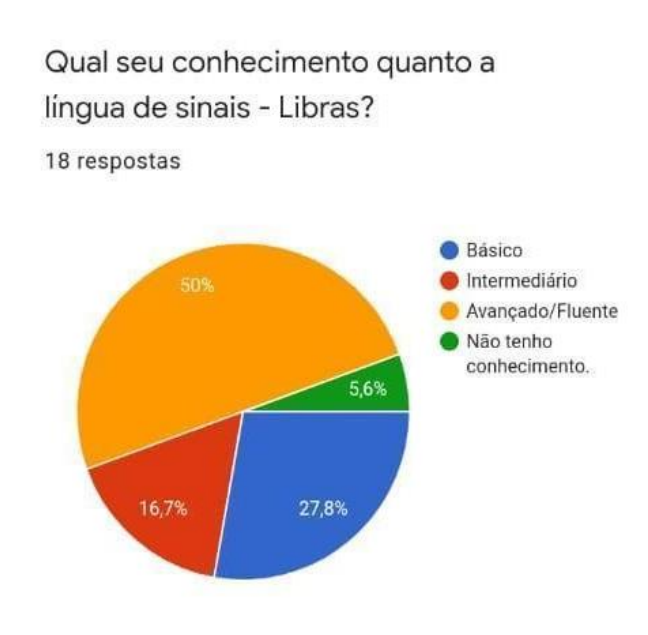
No momento em que responderam ao questionário, 10 dos 15 participantes (66,6%) não estavam mais em contato com seus respectivos alunos surdos e cinco ainda atuavam com alunos surdos (33,3%).

Quanto à idade dos participantes, o mais velho tinha 52 anos e o mais novo tinha 30, sendo oito participantes com idades entre 30 e 39 anos; oito com idades entre 40 e 49 anos e dois com idades entre 50 e 52 anos.

Em um dos tópicos, quanto à formação, a resposta tinha formato aberto/livre, resultando nas seguintes informações (mantendo-se as terminologias utilizadas pelos entrevistados): 14 graduados em Pedagogia; um participante com pós-graduação em Psicopedagogia; três com pós-graduação/especialização na área da educação; dois com pós-graduação/especialização na área da educação especial/inclusão; três com pós-graduação/especialização na área da surdez.

Ainda como informações básicas, perguntamos sobre o conhecimento do professor quanto à Libras, tendo as seguintes opções de resposta: Básico; Intermediário; Avançado/Fluente; Não tenho conhecimento. As respostas estão ilustradas no gráfico a seguir:

Gráfico 2– Conhecimento do participante quanto à Libras

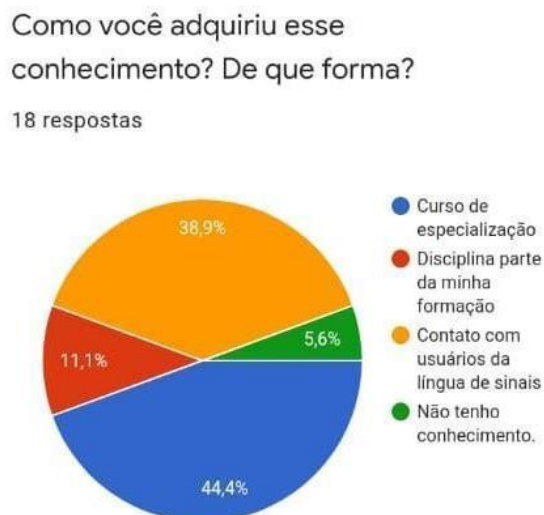


Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta *Google Forms*, a partir de dados das entrevistas.

Dos 15 participantes finais, consideravam seu repertório quanto à Libras: sete avançado (46,6%), quatro básico (26,6%), três para nível intermediário (20%) e um sem conhecimentos (6,6%). Desse modo, metade possuía níveis avançados, eram fluentes. Os dados podem sugerir que os professores nas redes de ensino público têm conhecimento em alto nível para atender alunos surdos, considerando a língua de sinais como primeira língua e também, a estratégia metodológica “Bola de Neve Virtual” (COSTA, 2018) pode favorecer o contato de participantes do mesmo ciclo, até mesmo do mesmo nível de conhecimento da Libras.

Como complemento desse ponto, achamos interessante abordar como a pessoa adquiriu o conhecimento - se tivesse.

Gráfico 3 – Como adquiriu o conhecimento da Libras



Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta *Google Forms*, a partir de dados das entrevistas.

A maior parte dos professores (oito) teve o conhecimento a partir de um curso de especialização; outros sete afirmaram que aprenderam a partir do contato com usuários da Libras. E apenas dois participantes aprenderam Libras como uma disciplina parte da sua formação.

Ao fim dessa primeira sessão, perguntamos quanto à compreensão de dois eixos importantes para a atuação educacional e para a educação de surdos: “O que você entende pelo termo ‘inclusão’?” e “O que você entende pelo termo ‘educação bilíngue’?”. Estas respostas farão parte das análises de dados, não sendo consideradas neste momento de caracterização dos participantes. Para melhor compreensão, organizamos os dados individuais descritivos do questionário em formato de perfil dos sujeitos, como base para os recortes e discussões no capítulo de análises.

Em síntese, a maioria dos participantes tem idade entre 30 e 49 anos, com graduação em Pedagogia e especialização; metade considera-se com conhecimento avançado/fluyente em Libras.

5.4.1 Localização

A maioria dos participantes da pesquisa atuou em escolas da região de Campinas e da cidade de São Paulo. Os municípios relacionados às experiências desta pesquisa foram representados no mapa a seguir.

Mapa 1 – Municípios de atuação dos sujeitos participantes



Fonte :
Elaborado pela autora, adaptado de IGC (2014).

O

quad

ro a seguir indica os municípios representados no Mapa 2, de acordo com o número de participantes que atuou em cada município.

Quadro 1 – Distribuição dos professores participantes por municípios de atuação

Município	Participantes/Escola
Araras	02
Bauru	01
Campinas	04
Caraguatatuba	01
Cotia	01
Descalvado	01
Limeira	01
Paulínia	01

São Carlos	01
São Paulo	01
Sta Cruz das Palmeiras	01

Fonte: Elaborado pela autora.

As escolas em que os participantes atuaram eram da rede pública de ensino, sendo 13 municipais, uma estadual, e uma descrita como “Centro Educacional para Surdos”.

5.4.2 *Contextos educacionais*

Para compreender os contextos educacionais das experiências que os participantes relataram, elaboramos questões quanto à organização do meio, assim como quanto à composição da equipe pedagógica.

Em relação à quantidade de alunos surdos com que os professores tiveram contato, 10 participantes apontaram que tiveram um único aluno surdo em sua experiência; dois participantes tiveram dois alunos surdos; um deles teve três alunos surdos e outro teve 10 alunos surdos na mesma sala.

Ainda, através do formulário, os participantes indicaram a estrutura educacional em que trabalharam com as crianças surdas, que organizamos em três modelos: modelo bilíngue, proposta inclusiva e co-docência. Definimos como modelo bilíngue a organização que seguia os fundamentos do Decreto nº 5.626 (2005) - como apresentado no Capítulo 2, tendo como princípios: professor bilíngue, sala formada apenas por alunos surdos, com instrução em Libras. A proposta inclusiva correspondia a modelos com a inserção de aluno(s) surdo(s) na sala regular, juntamente com alunos ouvintes, tendo como base a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008). As atuações de co-docência encaixam-se na proposta inclusiva, pois envolvem alunos surdos e ouvintes na mesma sala, porém achamos pertinente a separação pelo funcionamento em duas línguas, assim o modelo contava com o professor bilíngue aliado ao professor regular, com a intenção de ter um ensino direcionamento a cada grupo de alunos (surdos e ouvintes) (MARTINS; LACERDA, 2016).

5.4.3 *Perfil dos participantes*

Com base nas informações de caracterização geral dos participantes ofertados pelo preenchimento do formulário desta pesquisa, organizamos um quadro com o perfil de cada professor com o número de alunos surdos que havia na sala de aula, qual era a

atuação/posição profissional do docente, seu nível de conhecimento quanto a Libras e como era organizado o contexto escolar em que trabalhava. Pontuamos que, os dados não seguem um padrão específico, desta forma foram organizados com dados que os participantes descreveram em questões abertas, permitindo que alguns não tivessem todos esses pontos específicos.

Quadro 2- Perfil dos participantes

N.	Nº de alunos surdos	Atuação profissional	Nível de conhecimento de Libras	Contexto Educacional
01	10	professora bilíngue	Avançado	[modelo bilíngue] Fazia parte da equipe de professores bilíngues atuando na sala multisseriada com 10 alunos surdos.
02	06	professora bilíngue	Avançado	Trabalhou em dois contextos diferentes: 1. [modelo bilíngue] Escola especial: sala multisseriada de 06 alunos surdos; 2. [proposta inclusiva] Escola regular municipal: 01 aluno surdo em sala regular com ouvintes, com a presença de intérprete; visita do instrutor surdo uma vez por semana e contraturno do AEE com professora bilíngue.
03	03	professora bilíngue	Avançado	[modelo bilíngue] Sala multisseriada com 03 alunos surdos; oficinas de Libras com instrutor surdo. Acompanhamento de estagiários da Educação Especial.
04	01	professora bilíngue	Avançado	[co-docência] Atuação como professora bilíngue em parceria com a professora regular em sala regular com 01 aluno surdo e 30 ouvintes.
05	02	professora regular	Intermediário	[proposta inclusiva] Atuação como professora regente em Sala regular com 02 alunos surdos e 20 ouvintes; presença de intérprete e AEE no contraturno.
06	01	professora bilíngue	Avançado	[co-docência] Atuação como professora bilíngue em parceria com a professora regular em sala regular com 01 aluno surdo e 28 ouvintes. Contava com a ajuda de uma professora da educação especial no planejamento.
07	02	professora regular	Básico	[proposta inclusiva] Atuação como professora regente em sala regular com 02 alunos surdos e ouvintes; AEE no contraturno. Escola Contava com terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e psicóloga.

Continua

Cont.

N.	Nº de alunos surdos	Atuação profissional	Nível de conhecimento de Libras	Contexto Educacional
08	01	professora regular	Avançado	[co-docência] Atuação como professora regular em parceria com a professora bilíngue, em sala com 01 aluno surdo e alunos ouvintes. Uma educadora especial acompanhava o planejamento.
09	01	professor regular	Não tem conhecimento	[duas experiências no mesmo contexto] Sala regular com 01 aluno surdo e a experiência teve dois momentos: 1. [proposta inclusiva] Acompanhamento em alguns dias da semana de uma educadora especial (na sala regular); 2. [co-docência] Atuação como professora regular em parceria com uma professora bilíngue.
10	01	professora regular	Avançado	[proposta inclusiva] Atuação como professora regular com 01 aluno surdo e alunos ouvintes; presença de intérprete e AEE com a educadora especial duas vezes na semana.
11	03	professora regular	Intermediário	[proposta inclusiva] Atuação como professora regular em Sala regular com 03 alunos surdos e ouvintes; presença de intérprete e contraturno para os alunos surdos no AEE com educadora especial.
12	01	professora regular	Básico	[proposta inclusiva] Atuação como professora regular em sala regular com 01 aluno surdo e ouvintes; a experiência teve dois momentos: 1. Somente a professora regular; 2. Presença de intérprete por 3 vezes na semana.
13	01	professora regular	Básico	[co-docência] Atuação como professora regular em parceria com a professora bilíngue em sala regular com 01 aluno surdo e ouvintes; recebia visitas regulares da educadora especial.

Continua

Cont.

N.	Nº de alunos surdos	Atuação profissional	Nível de conhecimento de Libras	Contexto Educacional
14	01	professora regular	Intermediário	[proposta inclusiva] Atuação como professora regular em Sala regular com 01 aluno surdo e ouvintes; presença de intérprete na sala e o contraturno no AEE com professor de educação especial.
15	01	professora regular	Básico	[proposta inclusiva] Atuação como professora regular em Sala regular com a presença de um educador especial, tendo 01 aluno surdo e ouvintes.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes.

Sendo assim, os professores do modelo bilíngue: 01, 02 e 03; proposta inclusiva: 02, 05, 07, 09, 10, 11, 12, 14 e 15; e co-docência: 04, 06, 08, 09 e 13. Os participantes 02 e 09 encaixam-se em dois modelos, de acordo com as duas experiências descritas através do formulário sendo contabilizados na seguinte contabilização; a proposta inclusiva foi mais frequente, representada por 09 participantes, seguida pela co-docência por 05 participantes e o modelo bilíngue, sendo o menos frequente com 03 participantes nesta pesquisa.

5.5 Caracterização dos dados

Agruparam-se as respostas que se destacavam ou foram mais frequentes em categorias, que emergiram no processo de leitura e reflexão, a partir do referencial teórico-metodológico escolhido (VYGOTSKY, 1991; 1993; 1998; 2008; 2011).

Conforme esclarece Spink (2013):

Como é comum em pesquisas que buscam entender o sentido dos fenômenos sociais, a análise inicia-se com uma imersão no conjunto de informações coletadas, procurando deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas a priori. Não que essas categorias, classificações e tematizações apriorísticas não façam parte do processo de análise; contudo, na perspectiva conversacional de análise, tais processos de categorização não são impositivos. Há um confronto possível entre sentidos construídos no processo de pesquisa e de interpretação e aqueles decorrentes da familiarização prévia com nosso campo de estudo (nossa revisão bibliográfica) e de nossas teorias de base (SPINK, 2013, p. 83).

Spink (2013) aponta que é a partir desse confronto inicial que as categorias de análises surgem, considerando que não há uma predeterminação, mas sim um processo de construção a partir do objetivo da pesquisa e dos dados coletados. O processo de interpretação dos dados permite, então, aprofundarmos discussões embasadas nos primeiros questionamentos e trazer novos, em um processo de reflexão, desenvolvendo as análises de maneira qualitativa.

Com base nos objetivos estabelecidos, olhamos para os dados (preenchimento e respostas) em modelo resumo disponibilizado pelo *Google Forms*, possibilitando uma visão geral das respostas dos sujeitos. Caso alguma resposta em eixo específico precisasse de um aprofundamento, optamos por revisar utilizando a ferramenta de análise de respostas individual.

Feito isto, selecionamos trechos dos depoimentos, que serão apresentados nas discussões/análises, a partir de recortes. Os trechos serão apresentados em formatação especial, a fim de diferenciá-las do texto corrente. Nesse formato, serão utilizados destaques em negrito de partes de interesse. Ao fim do recorte apresentado, indicaremos a referência da resposta por participante entre parênteses, inserido como (prof. n°.) sem itálico, de acordo com perfil dos sujeitos apresentado no Quadro 2, com descrição da atuação profissional (professor regular ou bilíngue), nível de conhecimento da Libras (básico, intermediário, avançado/fluyente e não tem conhecimento) e modelo educacional (utilizamos os termos bilinguismo para o modelo bilíngue, inclusão para a proposta inclusiva e co-docência). Segue um exemplo da forma de apresentação:

*“Depois do contato com a Libras, a **identidade dela se fortaleceu** e ela se sentiu mais segura se relacionando com amigos da sua idade”* (prof.07 – regular- básico – inclusão).

5.6 Apresentação e forma de análise dos dados

Diante dos dados obtidos - relatos e respostas dos participantes ao preenchimento do formulário online –, e a partir dos objetivos estabelecidos, emergiram três eixos de análise principais: 1. Deficiência, surdez e língua de sinais: concepções e práticas; 2. Aspectos sociais e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas e 3. Discussões sobre modelos educacionais, práticas pedagógicas e o desenvolvimento de linguagem.

Os pontos que se destacaram em um primeiro momento de análise nos remeteram a discutir a construção das relações sociais no contexto escolar, com foco em uma perspectiva interpessoal, abordada pelos professores em questões específicas, mas que permaneceram em outros momentos e trouxeram pontos importantes. Entretanto, a partir das reflexões e

discussões desse ponto de análise, percebemos que a concepção sobre surdez e sobre a educação do(s) aluno(s) surdo(s) incidia sobre o estabelecimento e funcionamento das relações sociais, sendo, então, o primeiro eixo de análise. Considerando as discussões do primeiro e segundo eixo, percebemos diferenças em discursos e possivelmente de práticas, assim como o funcionamento dos contextos escolares diante da proposta educacional de cada local. Com intuito de compreender a perspectiva de desenvolvimento de linguagem dos participantes nos diferentes modelos educacionais, constituiu-se o terceiro eixo de análises.

6 ANÁLISE DE DADOS

Como apresentado no capítulo anterior, com base na metodologia qualitativa (FREITAS, 2002; GIL, 2002; SPINK, 2013; ZANETTE, 2017), salientamos a educação bilíngue como orientadora do processo de aprendizagem do aluno surdo e a teoria de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011). As interpretações e discussões dos dados estão amparadas nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, para o desenvolvimento de linguagem, constituição do sujeito e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como por autores da área da surdez (LACERDA, 1996; TURETTA, 2006; FERNANDES, 2006) e que abordam o desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas (LODI; LUCIANO, 2009; SANTOS; GIL, 2012). Também associamos as experiências e práticas educacionais para crianças surdas embasadas nas políticas atuais de inclusão - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e no modelo de educação bilíngue estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), refletindo sobre os contextos escolares presentes nos dados.

6.1 Deficiência, surdez e língua de sinais: concepções e práticas

Neste eixo, buscamos conhecer a compreensão dos participantes sobre os conceitos de inclusão e educação bilíngue, servindo para as primeiras discussões da análise. A pergunta era aberta e não tinha delimitação de espaço para a resposta, o que permitiu respostas simples e outras mais elaboradas, a depender do participante. Ainda que a pergunta fosse direcionada a esses temas, a partir das respostas dos participantes reconhecemos outras percepções quando abordamos esses temas voltados para a inserção de alunos surdos na escola, relacionadas à concepção de deficiência e surdez.

Logo, não tínhamos inicialmente a intenção de abordar essas concepções nas análises, porém tornou-se importante para o processo de compreender a visão do professor quanto aos alunos surdos e a língua de sinais no meio escolar. Desse modo, visamos relacionar influência dessas concepções nas práticas e planejamentos pedagógicos, considerando aspectos da diferença linguística e cultural para o sujeito surdo, assim como os modelos educacionais – inclusivos e/ou bilíngues.

Quanto ao termo “inclusão”, encontramos semelhanças na perspectiva dos professores:

“Acesso à escola para todos, independente de suas particularidades”
(prof. 06 – bilíngue – avançado - co-docência).

“Dar oportunidade a todas pessoas” (prof. 07 – regular – básico – inclusão).

*“Promoção da **socialização** das crianças com deficiência e a exploração de suas potencialidades”* (prof. 09– regular – não tem conhecimento – inclusão e co-docência).

“É estar com o outro” (prof. 11 – regular – intermediário - inclusão).

No Capítulo 2, quando abordamos o processo de inserção do público-alvo da Educação Especial em escolas regulares a partir das medidas de inclusão, verificamos que, em estudos anteriores, um dos pontos centrais de reflexão é que o acesso ao contexto escolar não garante que os alunos estejam recebendo uma educação efetiva (MATOS; MENDES, 2015, LODI; ALBUQUERQUE, 2016). Nesse sentido, percebemos que a visão dos professores em contato com os alunos surdos coincide com a educação marcada pela perspectiva integracionista¹⁸, na qual a matrícula do aluno, a inserção e a convivência social são consideradas suficientes para a conquista educacional. Assim como discutido por Almeida (2011), a inclusão eficiente é resultante do processo de reflexão que profissionais da educação, sistema de ensino e os familiares que assumem o papel de promover a educação e o desenvolvimento do aluno, voltados em compreender a diversidade. Ainda que a interação seja importante para o processo de inclusão, esta não pode ser suficiente para o contexto educacional, deve-se buscar transformações no contexto escolar que garantam a aprendizagem efetiva e supere os desafios encontrados no processo educacional. Dentre os desafios discutidos pela autora, um deles é a formação pedagógica dos professores e de profissionais da educação, principalmente pela necessidade de capacitação e conhecimento específico para a proposta inclusiva, sobretudo, para a educação de surdos (ALMEIDA, 2011). Com isso, refletimos sobre a possibilidade de um conflito quanto ao posicionamento e conceituação entre os termos integração e inclusão em discursos dos participantes desta pesquisa, sendo um dos fatores para a falta de transformações no ensino, especialmente quando se trata de atender aos alunos surdos, o que exige adaptações linguísticas no meio social em que é inserido.

O processo de ensino envolve o planejamento, a metodologia, recursos físicos e humanos para a aprendizagem, assim, a prática pedagógica pode ser guiada pelas concepções

¹⁸ Conforme abordamos no Capítulo 2, a integração foi o primeiro movimento para escolarização de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino - em classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial (SANCHES; TEODORO, 2006).

do professor em relação ao seu aluno, em como ele compreende as necessidades educacionais. Se seguirmos a linha de respostas, a inclusão escolar dos alunos surdos poderia ser satisfatória pela presença na sala de aula, não exigindo adaptações significativas no meio social, permitindo que a prática do professor aconteça com base na língua majoritária do contexto - a língua portuguesa oral.

As discussões sobre a inclusão de alunos surdos percorrem os caminhos de adaptações voltadas principalmente para a língua de instrução do contexto escolar, e não necessariamente para adaptações de recursos físicos, ou seja, os agentes do ensino são determinantes. “Por isso, investigar esse processo, partindo dos profissionais responsáveis pela formação desses sujeitos, tem sido uma tarefa constante entre os estudiosos dessa área (Guarinello, Berberian, Santana, Massi, & Paula, 2006; Lacerda, 2006; Schemberg, 2009; Silva, 2014; Tenor, Novaes, Trenché, & Cárnio, 2009)” (SILVA, et al. 2018, p. 471).

Nesse sentido, cabe a percepção do professor de que o aluno surdo possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, entretanto, o acesso à linguagem se dá de forma diferente, pelo canal gesto-visual, além dos atrasos de linguagem comuns às crianças surdas filhas de pais ouvintes. Para a efetividade da educação, o ensino deve ser voltado para a sua língua, porém, muitos profissionais podem atribuir uma visão à língua de sinais como forma de comunicação e não a reconhecendo com *status* de língua, considerando-a apenas uma alternativa já que não houve a apropriação da língua oral (DIZEU, CAPORALI, 2005). Assim, na “desvalorização da língua de sinais está a noção de normalização e de adaptação dos surdos à sociedade, persistindo uma concepção mais clínica de educação” (DORZIAT, 1999, p.186).

Desse modo, a inclusão com traços de integração torna-se o modelo mais frequente na educação de surdos -a partir dos discursos dos participantes atuantes na proposta inclusiva, considerando a falta de deslocamentos culturais e sociais, desde a concepção da equipe escolar. Assim, há a necessidade de contextos que explorem potencialidades, diversidade e direito dos alunos, além de inserção na sala de aula regular.

O trecho a seguir é de uma resposta de uma participante abordando sua experiência quanto ao modelo de ensino ofertado ao aluno surdo (professora regular em co-docência). Embora ela reconheça o papel da reflexão sobre as práticas voltadas para os alunos, coloca ênfase às necessidades da turma, considerando que a maioria é ouvinte, o que pode não contemplar e ser favorável aos alunos surdos.

O Projeto Pedagógico é um momento de reflexão, onde a equipe apresenta suas finalidades, concepções e diretrizes para o funcionamento da escola. Nele, além de estar presente a visão de educação, criança, aprendizagem, uso dos espaços e proposta de trabalho de acordo com os documentos da rede, cada professor se atenta às necessidades específicas da turma valorizando a cultura, a história e as experiências anteriores das crianças. No caso das professoras de Educação Especial e Bilíngue, seus planos além de abordarem os aspectos gerais citados, são mais específicos aos casos e particularidades das crianças deficientes atendidas. Propondo ações para que um real desenvolvimento aconteça” (prof. 13 – regular – básico - co-docência).

Mesmo que caminhe para especificidades que são trabalhadas por profissionais especializados - professora bilíngue e educadora especial, refere-se aos alunos surdos como “crianças deficientes atendidas”, reforçando a terminologia deficiência e dando indícios de que talvez em sala de aula não ocorra um planejamento voltado para as diferenças linguísticas deles. Por outro lado, a professora indica que as práticas pedagógicas devem ser voltadas para o desenvolvimento das crianças, considerando o funcionamento da escola como um todo. Portanto, ainda que a participante indique que as práticas pedagógicas devem ser voltadas para o desenvolvimento das crianças, considerando o funcionamento geral da escola, percebe-se uma responsabilidade restrita e complementar da educação na atuação dos outros profissionais (professora bilíngue e educadora especial). O estudo realizado por Silva e colaboradores (2018) constatou discursos similares a estes, de profissionais do meio escolar sobre a surdez e a educação de alunos surdos. Os relatos indicam que muitos ainda atribuem o estigma de incapacidades e limitações vinculados à surdez, e assim, a visão é protagonizada pela deficiência e defeito biológico, tendo como consequência que os alunos surdos sejam possivelmente compreendidos em um lugar de inferioridade. Assim, as discussões dos autores convergem para “lacuna na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais nos quais estão situados e marginalizados os maiores problemas de ordem pedagógica” (SILVA. et. al. 2018, p. 476). No trecho citado, trazemos a reflexão de que a professora (n. 13) possui conhecimento básico da Libras, que pode permitir a visão da língua de sinais como assessória, atalho para a comunicação e não necessariamente, seu status de língua e de centralidade no desenvolvimento.

Lacerda (2006) aponta que além de barreiras para entrar na escola, os surdos vivenciam inúmeros desdobramentos quanto às questões linguísticas, que estão presentes na sala de aula, mas que vão além dela. Nesse sentido, ao olharmos de modo amplo para o contexto escolar, nos questionamos quanto à efetividade do ensino desde a entrada na escola,

à presença na sala de aula, às metodologias e práticas pedagógicas e também, ao contato com outros sujeitos - tendo como referência o desenvolvimento como um processo social, a partir da imersão no meio, destacado por significação e mediações, nas interações com o outro (VYGOTSKY, 1991; 1998). É importante destacar que, mesmo que o contexto conte com recursos acessíveis, estes não garantem que os sujeitos surdos participem desses processos sociais, ou seja, não sustentam o desenvolvimento linguístico, identitário e cultural deles (DIZEU; CAPORALI, 2005). Nesse sentido, as experiências da proposta inclusiva e a concepção sobre alunos surdos também indicam a falta de circulação e apropriação da Libras, que são essenciais para o meio educacional construir um contexto bilíngue para o(s) aluno(s) surdo(s). Ainda que não possua uma estrutura adequada para o bilinguismo segundo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), o contexto escolar busca outras estratégias, estas ainda são falhas por não darem a devida importância da língua de sinais para o desenvolvimento e protagonismo no ensino.

Quanto às respostas concernentes à concepção de “educação bilíngue”, ressaltamos as seguintes:

“Fazer uso de duas línguas para ensinar/aprender” (prof. 01 – bilíngue – avançado - bilinguismo).

*“Educação bilíngue é a educação que ocorre em duas línguas, no caso dos alunos surdos você proporciona a possibilidade de aprender sua língua materna **como primeira língua (Libras)** e a língua portuguesa como segunda língua”* (prof. 03 – bilíngue – avançado - bilinguismo).

Os professores 01 e 03 atuavam na proposta bilíngue para surdos e percebemos diferentes posicionamentos. A professora 03 se preocupa em esclarecer que, mesmo que haja o convívio de duas línguas no mesmo contexto, há diferentes níveis para cada uma: a Libras deve ser vista como primeira língua do sujeito surdo. A resposta com “*fazer o uso de duas línguas*” da prof. 01 possibilita o entendimento de que uma pode ocupar o mesmo espaço que a outra, e assim pode promover diversas interpretações para a educação de alunos surdos, dando abertura para situações inclusivas citadas por Silva e colaboradores (2018), nas quais a escola espera que o aluno surdo se adapte ao modelo tradicional (já existente) e/ou a surdez é vista como limitadora para o ensino. O não estabelecimento de que a língua majoritária seja a segunda língua, como modalidade escrita, permite que muitos alunos surdos convivam com experiências e metodologias baseadas na oralidade, em práticas ouvintes considerando a língua de maior circulação do meio social, principalmente em modelos que possuem alunos surdos nas salas regulares - maioria ouvinte. No caso destas duas participantes, a sala de

atuação era formada apenas por alunos surdos, então esse ponto de preocupação pode não ser recorrente pela convivência e experiência bilíngue, porém, foi frequente a não diferenciação de primeira/segunda língua nas respostas.

O bilinguismo, como apresentado anteriormente, é a referência para os processos educacionais de surdos e requer o reconhecimento que vai além da atividade pedagógica.

“Modelo o qual o aluno surdo tem acesso a Libras como língua de instrução (aprende com o uso dela) e ao português na modalidade escrita” (prof. 06 – bilíngue – avançado - co-docência).

O trecho anterior é resposta de uma participante quanto à educação bilíngue que atuava em modelo de co-docência. Esta, destaca a Librase a necessidade de ser a língua de instrução para o ensino, visto que escola acaba assumindo o papel de construção da primeira língua da criança surda e deve favorecer todo o contato com ela.

A família e a escola possuem um papel social importante na constituição dos sujeitos. Particularmente, para crianças surdas, diante da condição de novidade da língua de sinais por parte dos familiares, a escola torna-se em espaço principal para a aquisição de linguagem que deve ser levado em consideração (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 174)

Dessa forma, a Educação Infantil deve reforçar a finalidade de desenvolvimento de linguagem para o aluno surdo, como destacado na resposta quanto à educação bilíngue: *“ensino e aprendizagem da Libras”* (prof. 09 - regular – não tem conhecimento – inclusão e co-docência), focando especificamente no processo de aquisição da primeira língua do aluno surdo. Além disso, essa etapa torna-se fundamental para toda trajetória educacional do aluno, considerando a função da linguagem para o desenvolvimento pleno e para a aprendizagem.

Destacamos as discussões quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto nº 5.626 (2005) que apontamos no Capítulo 2, para a importância de uma educação estruturada de acordo com as necessidades específicas dos alunos surdos. O reconhecimento da aprendizagem da e na primeira língua acontece na proposta de educação bilíngue para surdos pelo Decreto, assim propõe uma equipe profissional diferenciada a cada etapa educacional e especialmente para a Educação Infantil, com a presença de um profissional bilíngue, fluente em Libras, possibilitando que o ensino ocorra em língua de sinais, para o desenvolvimento de linguagem do aluno surdo, além do repertório de conhecimentos escolares. As diferenças de concepções e práticas de acordo com o participante, contexto e o(s) aluno(s) surdo(s) aparecem a partir de outras perguntas, que, mesmo que não especifiquem o tema “educação bilíngue” e/ou “inclusão”, convergem para o modelo educacional vivenciado, ponto que discutiremos no próximo eixo.

O processo de aprendizagem é influenciado pelo contexto social e os sujeitos envolvidos nele, assim, reconhecer que há o protagonismo da deficiência na visão dos professores nos contextos escolares é enfatizar que a prática pedagógica ainda é embasada em perspectivas nas quais o aluno surdo é visto com dificuldades e limitações atribuídas à deficiência auditiva.

A perspectiva escolar ainda é protagonizada pela deficiência e não pela diferença linguística, de maneira que a língua de sinais e a cultura surda não são prioridades para o processo de ensino; assim, é possível encontrar barreiras para adequar metodologias e contextos efetivos para a educação de surdos. Desse modo, a visão da surdez enquanto deficiência propõe que os professores se distanciam de compreender uma perspectiva cultural no ensino para os alunos surdos, pautada na Libras.

Portanto, esse fator dá abertura para as discussões sobre o processo de aquisição de linguagem no contexto escolar, considerando que, mesmo que o professor tenha formação específica, conhecimento sobre a língua de sinais¹⁹ e esteja em contato com seus usuários - os alunos surdos -, os discursos apontam para a frequente concepção de deficiência nas dificuldades encontradas na prática pedagógica, principalmente quanto ao estabelecimento das relações sociais. Por consequência, há expectativas de que mudanças e melhoras do ensino devem ocorrer principalmente por adaptações vindas do aluno surdo, e não do modelo escolar.

O foco do trabalho dos profissionais acaba sendo marcado pelo contato com a diferença linguística, com apontamentos para dificuldades encontradas e quase não há considerações quanto às possíveis mudanças necessárias. Assim, percebe-se a falta de discussões e reflexões quanto ao desempenho do aluno surdo voltado para os aspectos sociais, linguísticos e educacionais, e não somente que abordem a dificuldade e a “deficiência”.

A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmem ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587).

Esse aspecto dá indícios dos desafios enfrentados na educação de surdos, pois o reconhecimento da língua de sinais como constitutiva do sujeito surdo e do desenvolvimento leva à valorização do modelo bilíngue e os aspectos que este contempla, desvinculando a

¹⁹ Considerando principalmente os participantes que atuavam no modelo bilíngue e os que se declararam fluentes em Libras.

surdez da ideia de limite. Portanto, destaca-se como lacuna de aprendizagem a falta de reconhecimento do papel formativo da primeira língua: a língua de sinais.

Nesse sentido, esse eixo também tem como finalidade discutir sobre como eram formados os contextos educacionais de Educação Infantil ofertados para as crianças surdas, a partir das informações dadas pelos professores, relacionando práticas de ensino e aprendizagem das crianças surdas. A partir das discussões sobre deficiência e surdez, e a similaridade entre as respostas dos participantes, nos interessou refletir sobre a formação profissional e o contexto de atuação dos profissionais, tendo como base os dados do perfil de cada um.

No capítulo anterior, discorremos sobre as informações básicas dos participantes. A maioria dos professores tinha graduação em Pedagogia (14) e alguns (nove) tinham pós-graduação ou especialização em áreas da educação, sendo dois em educação especial/inclusão e três em surdez. Sendo assim, podem ter sido tema de estudos anteriores dos profissionais no processo de formação as diferentes concepções quanto à deficiência e à surdez, contribuindo para a prática em sala de aula e o contato com o(s) aluno(s) surdo(s).

Relacionando esse ponto com os pressupostos da abordagem histórico-cultural e as concepções trazidas pelos professores, é importante destacar que o contexto social será formado pelas significações às quais os agentes vinculam-se, ou seja, a escola pode compreender o aluno surdo como deficiente e justificar limitações à sua aprendizagem por conta disso. A dimensão cultural da formação humana tem importância central nas atividades que serão atribuídas ao processo educacional, assim como experiências que promovam o desenvolvimento do aluno. Ao assumir que o desenvolvimento acontece a partir do outro, Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011) aponta que, principalmente na relação com outros mais experientes, o sujeito tem possibilidade de construir significações, interações e, assim, desenvolver-se. Então, se os sujeitos desse contexto trazem experiências com uma visão limitadora em relação à criança surda, como será promovido seu desenvolvimento? As práticas pedagógicas consideram suas necessidades e também suas potencialidades? Como, a partir das experiências vividas no meio social, poderá constituir-se como diferente linguisticamente e culturalmente?

Como destacado por Gurgel e colaboradores (2016), em nenhum outro contexto social são proporcionadas experiências e atividades suficientes para a aquisição de linguagem, seja a língua oral e/ou a língua viso-gestual. Sendo assim, a possibilidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo possui barreiras nos demais contextos de que o sujeito participa - família, comunidade, espaço terapêutico (em casos de acompanhamentos clínicos). Portanto,

cabe ao trabalho pedagógico um olhar específico e aprofundado para as experiências de língua e linguagem das crianças surdas na Educação Infantil, enfrentando o duplo desafio de proporcionar a aquisição da Libras e superar as lacunas cognitivas deixadas pelo desenvolvimento de linguagem tardio (GURGEL, et.al. 2016).

Os profissionais que direcionam seu trabalho às crianças surdas exercem papéis fundamentais como modelos sociais, potencializadores do desenvolvimento e de educadores, formadores para as próximas etapas educacionais (VYGOTSKY 2008; 2011). Salientando o trabalho complexo voltado para metodologias adequadas e profissionais capacitados, Gurgel et.al. (2016) fazem considerações quanto à construção de uma equipe pedagógica para experiências escolares de alunos surdos na Educação Infantil em um modelo bilíngue. Os autores enfatizam a importância do olhar profissional voltado para uma perspectiva dialógica, que possibilite situações de aprendizagem, propicie a imersão na Libras, em atividades contextualizadas e significativas para a criança.

Um outro ponto discutido pelos autores foi a mudança de práticas do contexto escolar, que não se deu exclusivamente pela entrada de professores especializados. Ou seja, mesmo os profissionais que não tinham formação e atuação específica voltada para a educação de surdos, a partir do contato com outros professores capacitados, com outras perspectivas de planejamento e atividades pautadas na surdez, tiveram mudanças relevantes em suas práticas e estratégias de ensino. (GUREGEL et al., 2016).

A professora anteriormente trazia para a sala de aula uma perspectiva de Educação Infantil voltada para o estabelecimento de rotinas, atividades motoras e atividades que tinham como foco a aprendizagem de léxico a partir de categorias semânticas apresentou mudanças significativas no decorrer de sua atuação no programa. A partir da orientação mais aprofundada da coordenadora pedagógica, pesquisadoras e da própria educadora surda, passou a atuar em uma perspectiva mais dialógica, criar situações de aprendizagem contextualizadas, utilizando jogos e brincadeiras que propiciaram a emergência da Libras pelas crianças de forma mais efetiva. As discussões sobre desenvolvimento, linguagem e surdez embasaram as mudanças nas práticas dessa profissional, que passou a adequar suas aulas de acordo com as necessidades linguísticas e visuais das crianças que estavam sob sua responsabilidade (GURGEL, et. al. 2016, p. 70).

Embora a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) busque contemplar a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, estas precisam atentar às diferentes necessidades educacionais dos alunos, sendo necessário garantir acesso e efetividade do ensino, com aspectos discutidos pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e, sobretudo, destacando o

papel fundamental do professor. Especialmente no caso dos alunos surdos, os contextos que não se adaptam ao reconhecimento da língua de sinais podem não contemplar as experiências inclusivas voltadas ao desenvolvimento; assim, não são feitas alterações em práticas sociais e pedagógicas, tendo como consequência uma educação ainda pautada na língua oral. Dessa forma, cabem discussões quanto ao funcionamento das relações sociais nos contextos educacionais embasadas na teoria histórico-cultural, para compreender como se dá o desenvolvimento da criança surda, principalmente sua aquisição de linguagem a partir do(s) outro(s).

Seguindo os passos propostos por Góes (2012), apresentamos a seguir os principais pontos de discussão no campo da inserção do surdo na cultura, direcionados às experiências de relações sociais, vivências quanto ao funcionamento do contexto educacional e principalmente, quanto ao processo de aquisição de linguagem.

6.2 Aspectos sociais e o desenvolvimento linguístico de crianças surdas

Os pontos que se destacaram em um primeiro momento de análise nos remeteram à construção das relações no contexto escolar, com foco em uma perspectiva interpessoal e de vínculos - abordada pelos professores em questões específicas, mas que trouxeram pontos complementares e importantes ao longo das respostas. Embora este tenha sido o eixo de interesse a partir dos primeiros contatos com os dados, nos trouxe reflexões importantes para discussões sustentadas no eixo anterior, quanto às concepções e práticas relacionadas à deficiência, surdez e língua de sinais.

Sugerimos a questão: “Como era a relação professor-aluno?”, a qual resultou em significativas contribuições para as análises de condições sociais e linguísticas do sujeito surdo.

“As outras crianças da turma sempre estão prontas para interagir com os novos colegas, se mostrando dispostas a colaborar e auxiliar no que for necessário. Em algumas situações, manifestaram curiosidade em conhecer o aparelho que a criança usa na orelha (aparelho auditivo), mas logo que passa essa curiosidade inicial são raros os momentos que voltam a mencionar o assunto. Nesse sentido, é importante a forma como essas crianças são introduzidas às turmas, sendo o acolhimento inicial muito significativo para que se sintam integrantes do grupo” (prof. 13 – regular – básico - codocência).

No relato percebe-se que a professora não respondeu sobre a relação dela com a criança, mas fez menção a outros alunos, exemplificando a curiosidade das outras crianças

quanto ao aparelho auditivo. Dessa forma, a resposta tenta abordar a inserção do aluno surdo sob outros olhares, a relação com o professor parece secundária, não sendo a principal para os relacionamentos no contexto escolar, referindo-seo ponto de vista sobre outros alunos (ouvintes). Também, sobre o modelo de co-docência vivenciado pela participante, a sala de aula regular com alunos surdos e ouvintes proporciona a circulação de duas línguas (a língua oral e a língua de sinais), sendo que uma possui maior circulação pelo maior número de sujeitos fluentes. Como consequência, podemos citar as referências de contato e relações sociais deste meio são protagonizadas pela língua oral e assim, indicando a falta de reflexão do professor ouvinte quanto à criação de vínculo com os alunos surdos. A menção exclusiva a outros sujeitos, a colegas ou ao contexto em geral foi recorrente; assim como retornos curtos e rasos como “[uma relação] *“muito tranquila e produtiva”* (prof. 08 – regular – básico- co-docência); *“muito boa”* (prof. 12 - regular – básico - inclusão). Refletimos que o posicionamento destes participantes pode ser relacionado com o nível de conhecimento da Libras, sendo as respostas rasas orientadas por um conhecimento básico da língua de sinais e assim, ser motivo de dificuldades no estabelecimento de vínculo com os alunos surdos – por não compartilharem da mesma língua, ocasionando em barreirasna relação.

Em outro aspecto, o exemplo:

*“A relação da aluna surda inicialmente era com crianças menores, acredito que facilitava a interação **com menos diálogo**”* (p.04 – bilíngue – avançado - co-docência).

A menção ao “menor diálogo” nos remete a pensar sobre as necessidades de relacionamento que o professor tem, em uma concepção de que os relacionamentos entre alunos mais novos são mais simples e exigem um repertório linguístico menor. Além disso, a participante do trecho acima vivenciava o modelo de co-docência como professora bilíngue e tendo conhecimentos avançados da Libras, destaca o isolamento da criança surda e que esta, pode amparar-se em crianças menores para interações e experiências.

O processo pode referir-se à função de planejamento do seu pensamento e a função comunicativa na interação com o outro. Ou seja, ainda que o aluno demonstre pouco repertório, deve-se ao planejamento psíquico, estruturação do pensamento e processos linguísticos, “intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas” (VYGOTSKY, 2008, p.56).

Os professores que sinalizaram conhecimento “avançado/fluyente” em Libras também não deram foco na resposta sobre a relação com os alunos surdos, ainda que tivessem maior possibilidade de interação, troca e proximidade do que os que não possuem um repertório

amplo da língua. Se o canal de comunicação é o mesmo, há possibilidade de ocorrer uma análise mais aprofundada sobre a relação interpessoal. O que falta, então, para direcionar esse olhar do professor para o aluno surdo?

Quando a professora indica que as relações do aluno surdo são melhores quando com crianças menores, compreendemos uma privação do desenvolvimento da linguagem de forma mais elaborada. O relato nos leva à reflexão sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o sujeito mais experiente pode alavancar o desenvolvimento daquele menos experiente, por meio das interações e modelos ofertados.

“As nossas investigações demonstraram a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante este período, isto é, a sua dependência relativamente à cooperação com os adultos e ao ensino que estes ministram” (VYGOTSKY, 2011, p.130). A partir das zonas de desenvolvimento o aprendizado acontece, e o adulto tem papel importante no processo de mediação, como sujeito de amplo repertório, servindo como modelo. Assim, há uma contribuição significativa dos professores nessa etapa, que permite a construção de conhecimentos, através do suporte de instrução e de referência linguística, que contribuem para a aquisição de linguagem. O diálogo e as funções da linguagem ocorrem na interação, na colaboração dos momentos compartilhados, em que os processos das funções psicológicas superiores são proporcionados e são base para o desenvolvimento.

As crianças, mesmo que compartilhem da mesma fase, necessitam de um agente para explorar novos objetos, novas situações, o que acontece em momentos de atividades mediadas. Destacamos outro fator importante sobre a função de resolver problemas diante das situações que se colocam: muitos adultos exercem o papel de propor desafios, novos conceitos e uso de instrumentos para que a criança deixe sua fase elementar, de reações e experiências primitivas, para interagir com o meio social, contribuindo essencialmente para o desenvolvimento das funções superiores (VYGOTSKY, 2011).

Quanto às dificuldades encontradas pelos professores, os discursos enfatizam quesitos de comportamento dos alunos surdos, apontando problemas com o cumprimento de regras e a disciplina, principalmente em sala de aula. Nota-se, no que diz respeito ao questionamento sobre a relação deles, a falta de comunicação entre os professores e alunos surdos, o que pode ser a razão para um olhar voltado às dificuldades de comportamento. É importante ressaltar a parte significativa de participantes que assinalaram ter conhecimentos “avançados/fluentes” em Libras no formulário, o que nos faria supor que estes poderiam explorar melhor sua relação com os alunos surdos, considerando que o conhecimento da língua de sinais pelos professores é presente e facilitador da interação. Quando há falhas na

comunicação/informação e instrução nestes contextos, conseqüentemente a criação de vínculos pode ser afetada, assim como o distanciamento em comunicar-se. Os professores evitam falar diretamente sobre a relação com o aluno surdo e com isso, pode-se ter uma relação enfraquecida, que representa superficiais olhares ao outro com ênfase nos problemas, como em maus comportamentos e falta de disciplina, indicando ainda a concepção negativa de deficiência. Além dos aspectos da surdez relacionados à deficiência, os professores revelam aspectos de sua formação em posicionamentos e conhecimentos acerca da diversidade, desenvolvimento e também, ao papel de mediação.

Um dos resultados referentes às barreiras no diálogo professor-aluno surdo pode estar associado à compreensão do que é estabelecido na sala de aula, permitindo diversas interpretações pelo aluno surdo quanto à organização e falta de acordos no meio social, podendo ser representado pelo professor na perspectiva de indisciplina. Entretanto, muitas vezes o aluno surdo também pode ter suas expectativas quebradas ou somente não entender a proposta do professor, acarretando um ciclo de desentendimento.

*“No começo foi bem difícil, pois os alunos **não tinham a Libras constituída e nem regras e limites de comportamento**, mas depois todos criaram um vínculo muito bom e gostoso” (prof.01 – bilíngue – avançado - bilinguismo).*

Além disso, cabe ressaltar que a maioria das crianças surdas chegam às escolas sem contato com a língua de sinais, com lacunas no desenvolvimento linguístico. Esse ponto é destacado pelo trecho acima, em que a falta da Libras se associava a dificuldades de compreensão, de comunicação; entretanto, depois a vivência sofre transformações e melhorias pelo processo de aquisição de linguagem.

Portanto, mesmo quando uma resposta aponta para a língua dos alunos - ponto central das nossas discussões, esta se vincula ao fator comportamento. Ainda neste exemplo, ressaltamos a dificuldade de constituição como sujeitos surdos refere-se à linguagem, que ainda está em fase de aquisição. No entanto, conforme ocorre seu progresso linguístico, a relação tende a melhorar com os outros sujeitos que compartilham da mesma língua, por meio de experiências que permitem a circulação da Libras, a compreensão das atividades e do outro (VYGOTSKY, 1991). Enfatizamos que a professora citada atua no modelo bilíngue, o que favorece esses pontos levantados no processo de aquisição linguístico, devido à estrutura pensada no desenvolvimento dos alunos surdos.

Podemos considerar também, que de forma geral, as respostas apontam para o nível de conhecimento da língua de sinais somente dos alunos surdos, e não se considera a função

linguística dos professores ouvintes, sendo pertinente a discussão da Libras como segunda língua para ouvintes, que demanda conhecimento e processo de aprendizagem para a construção de repertório (fluência). Nesse sentido, o professor parece não saber que tem papel no desenvolvimento linguístico de seus alunos, distanciando-se de reconhecer sua parte fundamental na relação social e nas experiências de modo geral. Ressaltamos que alguns participantes não possuem níveis avançados da Libras, fator que interfere na comunicação e na relação com os surdos, através da prática pedagógica e do estabelecimento de interações sociais gerais.

Embora muitas práticas inclusivas ainda não contem necessariamente com a presença de professores bilíngues, compreende-se que a discussão exposta traz a necessidade fundamental deste profissional: o professor bilíngue deve atuar em sala com língua de instrução Libras na Educação Infantil (BRASIL, 2005), pois se trata da fase de aquisição de linguagem e dos primeiros conceitos da criança, e isto só é viável quando o professor ensina na língua de conforto do aluno. Entretanto, o contexto e experiências dos professores participantes indicam a falta desse princípio da proposta bilíngue tanto na organização escolar quanto na prática. Em poucos momentos nos relatos eles propõem mudanças ou sugestões de melhorias ou, até mesmo, indicam uma estrutura adequada para as crianças surdas. Apenas os participantes que atuavam na educação bilíngue dão indícios das potencialidades do trabalho feito, o que era esperado pelas discussões embasadas nos pressupostos de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011) e pelos documentos abordados nos capítulos teóricos, considerando as pesquisas e estudos da área que apontam para a educação bilíngue como modelo referência na educação, pois é favorecedora do desenvolvimento de surdos, que respeita e protagoniza a primeira língua (Libras). Quanto à capacidade de olhar para seu papel nos vínculos e o reconhecimento da importância de repertório linguístico, obtivemos a seguinte resposta:

*“Era uma **relação limitada pelo nosso (meu e dele) desconhecimento de Libras** mas funcionava apenas a contento. Eu fazia alguns gestos para chamar a atenção dele e **conhecia umas poucas demandas dele em libras** (beber água, ir ao banheiro, pedir desculpas, cumprimentar). Melhorou sobremaneira nossa relação com a chegada da professora bilíngue”* (prof. 09 - regular – não tem conhecimento – inclusão e co-docência).

Além de fator significativo para interações sociais, para o professor refletir sobre a língua de sinais de um aluno - se ele tem domínio ou ainda não, até mesmo para contribuir no aperfeiçoamento, é necessário um conhecimento sobre surdez e a língua de sinais, para além de entender as necessidades dos alunos, poder diferenciar repertórios, ter perspectivas de

entendimento das informações. Assim, a percepção de língua desse professor é dependente do seu conhecimento sobre ela, o que se percebe no trecho “*conhecia poucas demandas dele*”, que pode ser interpretado como uma limitação de conhecimento por parte do professor, não do aluno. Reconhecer que o relacionamento é formado pelo conhecimento e pela língua de ambos os sujeitos foi algo pouco citado nas respostas; há mais indicações para as dificuldades em virtude do aluno, fugindo de uma autorreflexão, do autorreconhecimento como agente ativo daquela relação e da aprendizagem, além de discursos que demonstram a necessidade do aluno em adaptar-se à relação (comunicação) deles. Ainda, sobre este participante (prof. 09 - regular – não tem conhecimento – inclusão e co-docência), foi o único que assinalou não ter conhecimentos quanto à Libras e também, teve diferentes experiências de atuação no mesmo contexto (sala e escola). A sala regular contava com um aluno surdo e os demais ouvintes, inicialmente tinha acompanhamento de uma educadora especial (encaixando-se na proposta inclusiva desta pesquisa); e depois, iniciou uma atuação em parceria com uma professora bilíngue (co-docência). Com isso, o participante apresenta duas vivências e possivelmente diferentes percepções quanto à sua atuação; em seu relato percebemos que a primeira situação reforça a barreira linguística que havia por não ter conhecimento da Libras para o contato e relação com o aluno surdo - sendo o principal profissional responsável na sala. Posteriormente, nota-se a mudança positiva pela entrada do professor bilíngue, que atuava diretamente com o aluno surdo. Embora a modificação tenha pontos positivos, trazemos a reflexão de que os professores (o participante 09 e o professor bilíngue com quem atuava) devem dividir as experiências e responsabilidades quanto à educação na sala de aula, independente de surdos e ouvintes. Os cuidados na vivência devem olhar para a inclusão em si e não caminhar para processos e atividades excludentes, que necessariamente dividem/segregam os alunos. Ainda que este professor receba suporte pelo conhecimento do outro professor, pode olhar para a experiência como oportunidade de contato e aprendizado da Libras, assumindo uma posição de realmente compartilhar o contexto com o aluno surdo, bem como partilhar a prática pedagógica com o professor bilíngue.

O trecho indica a melhora na relação com a chegada de um professor bilíngue, indicando que o sujeito com conhecimento da Libras é fundamental para as relações na sala, por ter condições de diálogo com o aluno surdo, por abrir espaços e dar direito linguístico ao ensino, podendo atender à língua do aluno e à língua do professor, e podendo incentivar o conhecimento do professor regular. Portanto, a ideia de melhoria no contexto se deu a partir da garantia de acesso ao conteúdo e também a relações interpessoais, possibilitando o

desenvolvimento de linguagem levando em conta interações, trocas, criando espaço e participação do aluno surdo.

Considerando a formação do contexto escolar, cabe discutirmos a proposta de educação bilíngue para surdos - que abordamos no Capítulo 2 -, que apresenta especificações a cada etapa educacional, principalmente quanto à equipe profissional, e, no caso da Educação Infantil, o protagonista do ensino seria um professor bilíngue (BRASIL, 2005). Nessa fase, deve haver a valorização da aquisição de linguagem da criança surda, tal como a constituição da/na língua de sinais; então o professor deve ter a fluência da língua para o ensino e dar abertura/suporte para as relações sociais, de forma que haja circulação da Libras no contexto escolar e paridade linguística nas interações.

Alguns apontamentos trazidos nas respostas nos levam a pensar sobre a condição e conhecimento do professor regente da sala bilíngue e as dificuldades encontradas, considerando principalmente os contextos que não tinham a presença e modelo desse profissional. Quanto ao comportamento das crianças surdas, destaca-se a compreensão quanto ao funcionamento da sala, motivo pelo qual a criança pode não ter uma intenção de indisciplina, mas age de determinada forma por falta de orientações e compreensão sobre o funcionamento das aulas.

*“[...] A professora bilíngue intermediava **todos** os momentos, garantindo que suas dúvidas fossem sanadas” (prof. 13 – regular – básico - co-docência).*

Sobre as interações da criança surda na sala de aula, a temática do uso da Libras foi frequentemente abordada nas respostas, pela percepção de preferência quanto a pares linguísticos, pessoas que compartilhavam da mesma língua com os alunos surdos. Assim como aponta o trecho acima, no relato de uma professora regular em modelo de co-docência, a professora bilíngue tem papel fundamental no estabelecimento da relação com o aluno surdo, pelo conhecimento e fluência na Libras – o que permite a semelhança linguística, proporcionando a comunicação na sala de aula, a mediação com outros sujeitos e de forma geral, acesso à conteúdo. Além disso, torna-se o adulto responsável pela circulação e referência em um meio com poucos pares linguísticos.

Ao perguntar com quem a criança surda mais interage, os dados enfatizam essa identificação em referência à língua de uso, independentemente de serem crianças ou adultos, o que esperado quando discutimos a importância de modelo, cultura e pares linguísticos para a educação de surdos no Capítulo 3, com base em pesquisas da área e na teoria histórico

cultural. Assim, frisamos as considerações quanto à presença ou não de professor bilíngue em casos na sala regular:

“Se relacionava mais com a intérprete e a professora, com os colegas era alguns, usava Libras” (prof. 13 – regular – básico - co-docência).

Quando a Libras não é a língua prioritária na escola, os processos sociais dos alunos surdos acontecem de maneira custosa. Como abordado nesses trechos, há uma dependência da intérprete não somente para traduzir a aula, mas para intermediar o contato com os demais sujeitos, limitando as experiências dos alunos surdos por terem uma secundarização nos processos escolares. O participante aponta para “usava a Libras” como fator que distingue as relações sociais e a aproximação natural entre alunos, e dessa forma restringe as pessoas com quem os surdos interagem. Coloca-se, então, a diferença linguística como marcante nesse processo prejudicado, em que muitas vezes não há o incentivo aos ouvintes para aprenderem Libras, mas se propõe a adaptação do aluno surdo para o contexto majoritariamente oral. Também, enfatizamos que a falta de centralidade da linguagem no processo educacional traz impactos para o desenvolvimento – como discutido por Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011), especialmente nesta pesquisa quanto educação de alunos surdos.

Ressaltamos o que acontece quando há um número significativamente menor de alunos surdos no meio social de ouvintes, especialmente quando há um único surdo. Como indicado no trecho pelo professor 13 (regular – básico – co-docência), são perceptíveis a diferença e a falta de participação no contexto social por essa dependência maior em momentos de interação, considerando que algumas trocas - como com crianças da mesma faixa etária e mesma cultura/língua não ocorre, pois o compartilhamento linguístico é estabelecido com a intérprete e em modelos tradutórios, que perdem o caráter de protagonismo da Libras na educação. Este exemplo vai ao encontro da pesquisa desenvolvida por Martins e Lacerda (2016), em discussões sobre as desvantagens- especialmente de constituição enquanto ser humano social, na vivência de uma única criança surda em sala de aula com ouvintes, em modelo de co-docência. As autoras apontam, como complemento, que se deve considerar a quantidade de crianças surdas por sala nas escolas para possibilitar trocas linguísticas - especialmente nos anos iniciais-, assim o convívio com pares linguísticos pelo contato e uso da língua favorece a aquisição de linguagem (MARTINS; LACERDA, 2016).

Nessa perspectiva, os trechos quanto às dificuldades de interações sociais relacionam-se à questão de aproveitamento do contexto escolar e práticas voltadas para a maioria ouvinte,

podendo não trazer mudanças para o meio social que se preocupem com a condição bilíngue e até mesmo demonstrando situações de exclusão quanto aos alunos surdos.

“[...] pois **cada grupo** faz uma atividade diferente, assim ele fica **disperso** ou **quer participar** de uma atividade” (prof. 06 – bilíngue – avançado - co-docência).

Percebemos que o participante, ao associar o momento de dispersão do aluno surdo com o “querer participar” pode indicar que a busca o contato e a interação com o meio social, mesmo que encontre barreiras linguísticas. Assim, pela falta de compreensão (pela língua usada), a inquietude de participar das atividades assim como os outros pode ser um caminho frustrante para alunos surdos, acarretando na falta de atenção e/ou interesse pelo momento proposto. Em sala de aula, a ideia de grupos na divisão de atividades – que também pode estar associado ao modelo de co-docência vivenciado pela professora em questão, traz preocupações devido ao número pequeno de alunos surdos em uma sala com a maioria ouvinte, principalmente quanto à formação cultural e a identidade surda. Por outro lado, pode proporcionar uma aproximação com alguns colegas ouvintes; um grupo menor pode facilitar a interação e troca de experiências com o aluno surdo, mas essa estratégia não altera a exclusão linguística que acontece no contexto como um todo, considerando principalmente metodologias e atividades que valorizem a língua oral e/ou não protagonizem a língua de sinais.

Nesse sentido, o processo de circulação da língua de sinais não acontece, fica restrito a atividade e sujeitos específicos (que têm o conhecimento dela). Esse cenário é marcado pela perspectiva inclusiva, que considera suficiente a inserção dos alunos surdos nas escolas, preferencialmente em modelos regulares e que fazem adaptações para sua permanência (MARTINS; LACERDA, 2016). Porém, a proposta de ensino e contato pela Libras não é enfatizada, não se torna uma prioridade para pensar em estratégias que tenham ênfase bilíngue, práticas que valorizem a visualidade e a experiência compartilhada no contexto escolar, assim como seu entendimento quanto ao funcionamento das aulas. Logo, nos remete aos problemas de comportamento (indicados no trecho pela palavra “dispersão”), centralizando um pensamento voltado às dificuldades do demonstrando dificuldades no ensino embasadas nos alunos surdos, apontando para percepções negativas da deficiência.

A partir dessa ênfase nas relações sociais e a dificuldade quando se tem um aluno surdo na sala de aula e/ou escola, trazemos os impactos destas nas suas atividades e experiências, por limitarem a circulação da língua de sinais entre os sujeitos do contexto social, por não haver referências na mesma fase de desenvolvimento.

*“Como só há um aluno, o contato dela é com a professora e com o instrutor surdo, não havia muita comunicação por a mesma estar em processo de aquisição, mas fizemos todo um planejamento para que a mesma pudesse **ampliar seus relacionamentos** com outras crianças, o que foi bem sucedido, mesmo as outras crianças ouvintes não tendo uma fluência em Libras elas se esforçavam em se comunicar com o colega surdo” (prof. 4 – bilíngue – avançado -co-docência).*

Esse trecho permite enfatizar que há limitações nos relacionamentos quando há um grupo favorecedor do uso da língua de sinais, apontando principalmente como um dos desafios quando o meio social se apoia em ideais da inclusão e não de um contexto bilíngue (LODI, 2013). Assim, muitos ainda esperam um contato oralizado com a criança surda, ou também, sentem a diferença linguística por não conseguirem estabelecer contato, seja pelos professores ou pelos colegas de classe. Nos discursos não encontramos a intenção de se aprofundarem quanto à uso e ensino da Libras ou promover o contato com a cultura surda, com estratégias bilíngues que favoreçam os alunos surdos no contexto ouvinte, ou seja, ainda que muitos estudos e a legislação apontem para a educação bilíngue, a oralidade e os métodos que mantêm o protagonismo da língua oral são preservados. Ressaltamos que o contexto vivenciado pela participante 04 é em modelo de co-docência, em que a sala regular possui um aluno surdo e 30 ouvintes, sendo as trocas em Libras restritas aos dois sujeitos (professor bilíngue e aluno surdo), reforçando as práticas pela língua de maior circulação - a língua oral, ocasionando adaptações vindas do grupo minoritário para atender o majoritário.

“Quando estes não se comunicam em Libras, tentam se comunicar oralmente, achando que a criança compreende leitura labial, o que não é verdade” (prof. 03 – bilíngue – avançado - bilinguismo).

Como destacado no trecho acima, a professora que vivencia o modelo bilíngue indica a visão de que há tentativas e práticas que valorizam a língua oral e que são recorrentes - como a comunicação por leitura labial. Assim, ela destaca essa estratégia como ineficaz em “*não é verdade*”, reconhecendo que estes posicionamentos ainda existem, que podem estar presentes no contato com surdos, porém, que devem ser abandonados, necessitando de outro olhar para o estabelecimento de relações. A reflexão trazida pela participante juntamente com a percepção de uma prática ineficaz – baseada na oralidade, pode ser resultante do contexto bilíngue que vivencia, a qual as crianças surdas possuem a língua de sinais como centralidade em todo processo de ensino e de relações sociais.

O contexto educacional deve abordar a temática da surdez, assim como os professores devem promover a conscientização sobre a diferença linguística presente, quebrando

preconceitos e a expectativa de uma comunicação oralizada, promovendo o respeito e o deslocamento para ouvintes aprenderem Libras. Um participante, quanto às dificuldades com o aluno surdo, nos traz essa percepção das consequências de medidas práticas para a educação bilíngue:

“De início[o aluno surdo] não se comunicava muito e não gostava de estar com as outras crianças, mas como mencionado antes, depois de um trabalho desenvolvido com a mesma esse quadro mudou e a criança passou a se associar mais com outras crianças, tanto no parque como na merenda, sempre se comunica com a Libras, que as outras crianças também aprenderam sinais básicos para comunicação” (prof.03 – bilíngue- avançado - bilinguismo).

“Depois do contato com a Libras a identidade dela se fortaleceu e ela se sentiu mais segura se relacionando com amigos da sua idade. A relação era tranquila, mas era nítido que algumas crianças não se aproximavam com frequência pela barreira da comunicação, assim como ela também tinha essa insegurança” (prof. 07 – regular – avançado- co-docência).

Trazemos depoimentos em que os participantes abordam a importância da constituição linguística do aluno surdo para o desenvolvimento, sua identidade e para as relações sociais. As transformações vinculadas ao discurso apoiam-se em melhorias e pontos positivos nas experiências com a Libras, sendo a língua como central nas relações sociais e consequentemente, no desenvolvimento dos alunos surdos – como discutimos segundo a abordagem histórico-cultural. Destacamos que os trechos acima pertencem à professoras com conhecimento avançado e/ou fluente da língua de sinais, sendo modelos e pares linguísticos para os surdos e que assim, favorecem o processo de aquisição de linguagem destes.

No primeiro exemplo, relacionamos o “não se comunicar” com “não gostar de estar com outras crianças” sendo fatores interdependentes, uma vez que a linguagem cria abertura para estabelecer relações com o outro, para o diálogo; mas, no referido trecho, quando isso ainda não está estabelecido, há um obstáculo, intitulado “não gostar”, mas que podemos compreender como requisito para contatos com outros. A partir da aquisição da língua, a criança surda tem conforto para buscar informações, ter acesso às atividades propostas e criar vínculos - referidos como “se associar”. Dessa maneira, a linguagem torna-se via para outros, que vai além da sala de aula, contemplando o contexto escolar com a diversidade de momentos. Quando o surdo se apropria da língua de sinais, indicando para os demais que aquela é sua forma de comunicação, percebemos o deslocamento dos ouvintes em aprender a

Libras para aquele relacionamento, alterando a primazia da oralização e tentando adequar-se ao direito e à diferença linguística do surdo.

Como proposto pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a equipe profissional voltada para a educação de surdos nos anos iniciais deve ter como princípios o contato e modelo linguístico para a aquisição de linguagem das crianças, assim como a preocupação de preencher lacunas deixadas pelo contato tardio com a língua de sinais. Relacionando com o papel do adulto - discutido anteriormente como sujeito e modelo social, importante na mediação e no desenvolvimento segundo Vygotsky (2011) –, destacamos trechos em que outros professores apontam o reconhecimento da importância de pares linguísticos para o desenvolvimento de linguagem, que busquem favorecer o contexto educacional e atender aos alunos surdos, sendo destacado o papel do instrutor/professor surdo.

“Apesar de contarem com professor intérprete na sala regular e AEE no contraturno, não considero o ensino/aprendizagem das alunas surdas totalmente pleno e eficaz. Pois falta um professor surdo para completar o quadro de profissionais, bem como falta envolvimento das famílias e principalmente ensino diferenciado na sala regular quando se trata da língua portuguesa” (prof. 5- regular – intermediário - inclusão).

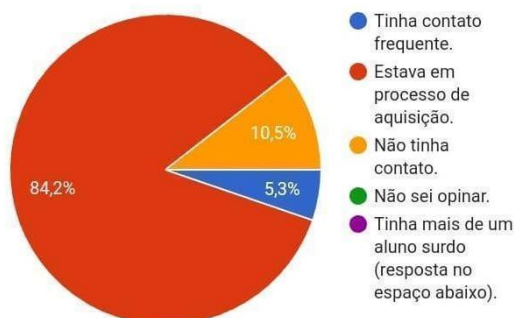
“Seria mais apropriado se tivesse um professor surdo e mais pares surdos, assim a aquisição da língua de sinais seria mais efetiva e eficiente” (prof. 8- regular – avançado - co-docência).

Por fim, discussões das relações interpessoais no desenvolvimento escolar trazem a dificuldade de contatos entre os sujeitos apontando para um obstáculo no repertório linguístico, especialmente dos alunos surdos, sendo mais frequente em discursos de professores que atuam na proposta inclusiva e no modelo de co-docência, associadas a medidas insuficientes na construção de um contexto bilíngue.

Em um dos eixos do formulário, questionamos: “Você sabe opinar sobre o contato dele com a Libras?”, tendo opções de respostas: a) tinha contato frequente/conhecimento; b) estava em processo de aquisição; c) não tinha contato/conhecimento; d) não sei opinar; e) tinha mais de um aluno surdo – ao assinalar esta opção, era disponibilizado um espaço para preenchimento livre, onde ele poderia abordar cada aluno nesse tema da questão.

Gráfico 4- Conhecimento do aluno surdo quanto à Libras

Você sabe opinar sobre o nível de contato/conhecimento dele com a Libras?

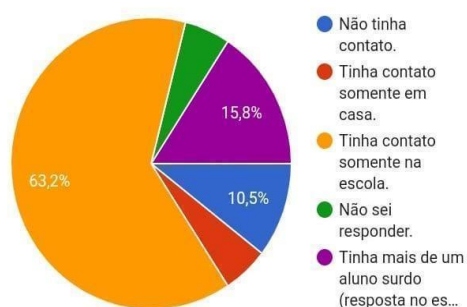


Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta Google Forms, a partir de dados das entrevistas.

No gráfico se percebe que a maioria apresenta a percepção de que a criança estava em fase de “aquisição de linguagem”, o que é esperado na Educação Infantil, relacionando também com o contato tardio com a língua de sinais, devido ao contexto familiar ouvinte. Como complemento, perguntamos em quais espaços a criança surda tinha o contato com a língua brasileira de sinais, resultando nas respostas ilustradas pelo gráfico a seguir.

Gráfico 5- Onde o aluno tinha contato com a Libras

Com base na pergunta anterior, você sabe onde se dava o uso da Libras pelo aluno?



Fonte: Elaborado pela autora, com a ferramenta *Google Forms*, a partir de dados das entrevistas.

Os resultados corroboram os achados de Gurgel e colaboradores (2016), demonstrando que o contato com a Libras ocorre, na maioria dos casos, na escola, já que a maioria dos surdos nascem em famílias ouvintes, e que, conseqüentemente, chegam à escola com lacunas linguísticas e de conhecimentos. Nesse sentido, devemos refletir sobre quais condições linguísticas o meio educacional oferece, ressaltando que o processo de desenvolvimento linguístico está diretamente relacionado aos vínculos e aos modelos que se tem, especialmente proporcionados pelos adultos. A circulação da Libras, o modo de instrução e as relações interpessoais devem ser prioritárias visando contribuir para a formação do sujeito surdo, que deve estar imerso na língua de sinais, seja em sala de aula ou nos demais espaços e momentos. Assim, o contexto educacional acaba assumindo papel relevante na formação do alunado surdo; além de ser o local principal para acesso ao conteúdo e conhecimento, é o contato inicial e permanente com a Libras (LACERDA; LODI, 2006). A escola, portanto, deve contribuir na disseminação da cultura e da identidade surda e repensar os modelos propostos, principalmente quanto à educação bilíngue, garantindo que a língua portuguesa seja vista como segunda língua, na modalidade escrita, mas não como imposição social.

Portanto, sendo o local privilegiado de ocorrência e de trocas via Libras, a escola será responsável pela constituição da primeira língua da criança, a língua de instrução e que permite o aprendizado, somente a partir da qual o sujeito surdo consegue aproximar-se do Português (segunda língua). Isso torna-se um dos maiores desafios encontrados na proposta de educação para surdos: ter uma organização e planejamento que priorizem a formação de conceitos e o ensino e uso da língua de sinais, “no intuito que desenvolva capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo de uma criança ouvinte” (TURETTA; GOÉS, 2014, p.83).

Os impactos do(s) outro(s) e das relações sociais nos dados nos remetem às experiências que são proporcionadas aos alunos surdos, seja no estabelecimento de vínculos ou no contato com a Libras. Vimos o distanciamento dos participantes ao descreverem sua relação direta com o surdo, indicando que uma relação próxima pode não estar acontecendo realmente no contexto escolar e é de extrema importância que o professor entenda as necessidades do aluno surdo, e reflita sobre as práticas e atividades pedagógicas voltadas para a educação bilíngue. Ainda, é mais frequente que a educação opte por uma estrutura voltada para a proposta inclusiva que pelo modelo bilíngue, de modo que buscam estratégias que contemplem a diversidade, mas que não seguem realmente orientações do Decreto nº 5.626 (2005). O(s) aluno(s) surdo(s) então vivenciam experiências em que convivem com a maior

circulação da língua oral, sendo restrito seu contato e uso da Libras, assim como com pares linguísticos.

6.3 Discussões sobre modelos educacionais, práticas pedagógicas e o desenvolvimento de linguagem

Neste eixo optamos por trazer discussões com base nas divisões feitas quanto aos modelos educacionais, relacionando-as com os objetivos específicos desta pesquisa e, assim, realizando uma breve reflexão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, com base nas perspectivas dos professores.

As experiências de crianças surdas a partir dos relatos dos professores indicam possíveis barreiras no desenvolvimento de linguagem e também que os contextos educacionais, muitas vezes, apresentam soluções e estratégias que não trazem transformações efetivas ao ensino – considerando apenas adaptações, como o atendimento por profissionais da Educação Especial e a inserção do intérprete em sala de aula. Entretanto, o que se mostra realmente efetivo é uma reorganização no sistema de ensino-aprendizagem, que considere a Libras como língua de instrução, e com a adoção de metodologias que priorizem os princípios para a educação de surdos.

Ainda que os professores apontem que tenham conhecimento avançado da língua de sinais e deem pistas de conhecer uma estrutura favorecedora de desenvolvimento e aprendizagem para os alunos surdos, há um distanciamento nas práticas descritas.

“[...] a presença do intérprete em sala de aula não garante que uma educação de qualidade seja alcançada, uma vez que o preparo docente e dos demais profissionais que trabalham na escola com a surdez; um conhecimento mínimo de Libras, a presença de um surdo adulto que possa servir de referência identitária; o cuidado com as adaptações curriculares e metodológicas e o contato com outros alunos surdos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo das crianças surdas incluídas (LACERDA, LODI, 2014).

Trazemos, então, discussões associadas aos relatos dos participantes de acordo com os modelos educacionais. A separação apresentada no capítulo metodológico quanto ao modelo bilíngue, proposta inclusiva e co-docência é marcada nos relatos dos profissionais, impactando na atuação e no tipo de ensino ofertado, sendo relevante para compreender o contexto social e educacional das crianças surdas. Além disso, a estrutura e organização indicam como se dão as experiências de relações sociais e de contato com a Libras nas escolas da Educação Infantil, que interferem diretamente no desenvolvimento, de acordo com a abordagem teórica escolhida neste estudo (VYGOTSKY, 1991; 1993; 1998; 2008; 2011).

Neste sentido, com base no Quadro 2 – Perfil dos participantes, que possui a posição profissional do participante e informações sobre seu contexto de atuação (profissionais envolvidos e alunos surdos e ouvintes), indicamos que: para o modelo bilíngue temos os participantes 01, 02 e 03; para a proposta inclusiva os 02, 05, 07, 09, 10, 11, 12, 14 e 15; e em modelo de co-docência 04, 06, 08, 09 e 13. A organização dos participantes conforme a estrutura educacional demonstra a maior frequência de escolas com uma proposta inclusiva para atender crianças surdas, em que são feitas alterações e mudanças pensadas em necessidades educacionais, entretanto não se alcançam transformações significativas para um contexto bilíngue, que tenha o protagonismo da Libras tanto na aprendizagem (metodologia, currículo e planejamento) quanto nas experiências sociais (circulação da Libras, contato com pares linguísticos, cultura surda). Como apontado por Betti e Campos (2016), sobre a gestão escolar, é importante destacar que “a atual prática do ‘fazer a escola bilíngue dia após dia’, nos tantos errados e nos ainda poucos acertos (ou acertos construídos), tem apontado novos horizontes” (BETTI, CAMPOS, 2016, p. 41). Assim, os aspectos apontados nas discussões a seguir demonstram que há diferentes funcionamentos da educação para as crianças surdas, permitindo reconhecimento de pontos positivos e negativos, respondendo aos nossos objetivos específicos.

Em eixos anteriores, abordamos a compreensão sobre inclusão e sobre educação bilíngue - perspectivas sobre questões práticas e conceituais, que enfatizam a visão limitadora quanto à deficiência e que desconsideram diferenças linguísticas e culturais, assim como a falta de reconhecimento da Libras como língua e como central no ensino. Nesse sentido, ainda que os professores cite a socialização como parte do processo de inclusão, sendo importante para os alunos a interação e participação no meio social, percebemos barreiras impostas pela falta de espaço da Libras e da proposta bilíngue. Assim, o “preconceito social, a dificuldade de muitos em aceitar os surdos como pertencentes a uma comunidade linguística diferenciada fazem com que essa proposta de educação avance lentamente” (LACERDA, LODI, 2009, p. 14).

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica e linguística (LACERDA, LODI, 2009, p. 15).

Destacamos que somente dois participantes vivenciaram a proposta de educação para surdos – educação bilíngue, em uma sala multisseriada com apenas alunos surdos, com professora bilíngue, em que a língua de instrução era a Libras.

“Valorizo o visual, o corporal, o concreto, o lúdico e a imersão na língua de sinais nessa faixa etária” (prof. 01 - bilíngue – avançado - bilíngue).

O trecho pertence a uma das professoras bilíngues na sala de alunos surdos (modelo bilíngue) quando questionada sobre as estratégias de ensino, destacando a imersão na Libras de diversos modos e como determinante na constituição da criança, como foco do professor. Estes pontos enfatizam que a educação bilíngue valoriza um olhar específico para a construção de experiências linguísticas pelos alunos surdos, priorizando a Libras nas experiências do contexto escolar. Trazemos, então, a questão direcionada a uma análise do professor quanto ao modelo em que atuava, presente na última seção do formulário: “A proposta educacional favorece que a criança surda se desenvolva e aprenda? Justifique brevemente”.

“Certamente. Ensinar uma língua pela qual possa entender o mundo e se expressar (fazendo-se entender e entendendo o outro), estimular o pensamento, proporcionar experiências de vida e conhecimento é contribuir para o desenvolvimento da criança” (prof. 01 – bilíngue – avançado - bilinguismo).

“Sim, não há como a criança desenvolver o que ela precisa sem uma língua, estar numa sala de aula sem a proposta bilíngue dificultaria ainda mais o desenvolvimento da criança, já presenciei momentos com outras crianças ouvintes e o aluno surdo fica perdido, sem entendimento, na proposta bilíngue ele tem maior possibilidade de entendimento e desenvolvimento para real inclusão” (prof. 03 – bilíngue – avançado – bilinguismo).

Nota-se que a professora 01 destaca que as estratégias adotadas para favorecer o desenvolvimento são as experiências linguísticas no/com o meio social, colocando a comunicação e a interação como fundamentais para o desenvolvimento pleno, assim como apontado pela teoria de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011). Quanto ao modelo educacional, a outra professora traz a percepção de que com outra estrutura educacional, diferente da educação bilíngue vivenciada, seria difícil contribuir para o desenvolvimento das crianças surdas. Ainda, pelo trecho podemos compreender que ela se refere à modelos que não dão centralidade para a língua e que podem deixar lacunas no processo de aquisição de língua.

Esse questionamento e as considerações feitas anteriormente sobre inclusão e educação bilíngue voltadas às crianças surdas são relevantes para problematizar o desenvolvimento da linguagem a partir da proposta educacional ofertada. Embora o modelo

bilíngue seja referência em documentos legais (BRASIL, 2005) e em estudos da área (TURETTA; GÓES, 2006; MARTINS; LACERDA, 2016; TURETTA; LACERDA, 2018) - que trazem pontos que favorecem o desenvolvimento e a educação de surdos -, nem todas as escolas seguem suas orientações, ou seja, ainda não há uma padronização nas escolas que recebem este grupo de alunos. Deste modo, diferentes propostas educacionais fazem parte das nossas discussões por retratar a realidade de contextos educacionais, e no caso desta pesquisa, a maioria deles adere a propostas inclusivas.

Em continuação às respostas dadas a pergunta sobre a proposta educacional favorecer o desenvolvimento dos alunos surdos, sob a perspectiva dos participantes, observamos os trechos seguintes, que pertencem a professores de salas regulares com alunos surdos e ouvintes, representando a inclusão.

“Sim. Por ter um AEE” (prof. 07 - regular -básico - inclusão).

A professora considera que a organização escolar favorece o desenvolvimento das crianças surdas por ofertar o atendimento educacional especializado, no contraturno. Relacionando com as discussões sobre o desenvolvimento a partir das experiências no contexto educacional (LACERDA; LODI, 2014) e por estudos que retratam a experiência do AEE como suporte na educação de surdos (TEIXEIRA, 2016) é importante destacar que o planejamento e ensino devem ser feitos considerando todos os profissionais da equipe escolar, e também, para todo o contexto social. Sendo uma modalidade para complemento do ensino regular, trabalhando necessidades específicas dos alunos, o AEE contempla uma perspectiva inclusiva. Ao associarmos este relato com as discussões de Teixeira (2016) destacamos a existência de indícios de responsabilização educacional levada para outro momento – um momento complementar -, ao mesmo tempo em que se desvincula da professora regular a função fundamental no desenvolvimento dos alunos; a aprendizagem, nestes moldes, apresenta caráter satisfatório por contar com o profissional da educação especial.

“Eu juntamente com a intérprete elaborei um plano de ensino que incluísse todas as crianças sem exceção nos projetos propostos, a única dificuldade eram os dias que eu não tinha o auxílio da profissional” (prof. 12 - regular - básico - inclusão).

Neste caso, a professora 12 demonstra a dependência de uma atuação em parceria com a intérprete, que atua na elaboração e planejamento das atividades para a sala com alunos surdos e ouvintes – ponto importante considerando as diferenças linguísticas dos alunos. Assim, não tendo um posicionamento bem definido (com uma resposta “sim” ou “não”) sobre

a proposta em que atua, destaca que têm dificuldades quando a intérprete não está presente. Este é considerado um dos problemas vinculados a situações em que a Libras faz parte de um processo tradutório em sala de aula e não de centralidade/instrução no ensino, além de ter uma frequência determinada (a intérprete estava presente apenas 3 dias da semana).

“Parcialmente. Apesar de contarem com professor intérprete na sala regular e AEE no contraturno, não considero o ensino/aprendizagem das alunas surdas totalmente pleno e eficaz. Pois falta um professor surdo para completar o quadro de profissionais, bem como falta envolvimento das famílias e principalmente ensino diferenciado na sala regular quando se trata da língua portuguesa”(prof. 05 – regular – intermediário - inclusão).

“No caso da creche, o ambiente não favorecia, pois sempre havia mais de uma turma em uma sala. O trabalho era bem difícil e porque as pessoas, como os demais funcionários, interferiam muito sem entender o contexto do momento. Tudo eles achavam bonito a criança fazer e demonstravam sentimento de dó por ela, devido à sua deficiência. Não havia uma proposta educacional bem planejada, eu penso. Mas devido a dedicação da professora e da educadora especial da forma que era possível, a criança se desenvolveu muito” (prof. 15 - regular - básico - inclusão).

Os trechos representam a importância da construção de um ambiente bilíngue para a educação das crianças surdas, e não somente considerando ajustes na escola. Ainda que a professora 05 conte com intérprete e educador especial (AEE), relata uma proposta que “parcialmente” favorece o desenvolvimento, pela falta de envolvimento de familiares, de um professor surdo que potencialize o modelo e contato com a Libras, e assim, um ensino que compreenda o português como segunda língua. Além disso, é importante destacar trechos em que menciona a participação de outros sujeitos do contexto escolar, de forma com que a perspectiva sobre a criança e o modo de relacionar-se interferia na experiência escolar.

O discurso da professora 15 contempla pontos fundamentais para a análise de um contexto social e educacional. Como apontado, nem todos os sujeitos compreendem a surdez como uma diferença linguística e retratam a perspectiva de deficiência como limitações, como o sentimento de pena, piedade. A professora destaca que o trabalho em conjunto com a educadora especial era positivo, voltado para o desenvolvimento dos alunos surdos, entretanto seu relato afirma que “não havia uma proposta bem planejada”, necessitando de um melhor suporte para atuação.

“Não. Porque não leva em conta a diversidade linguística da criança surda, que fala Libras e tem que aprender a escrever em Língua

Portuguesa” (prof. 02 – bilíngue – avançado - bilinguismo e inclusão).

A percepção de que a sala regular traz desafios na educação de crianças surdas é apresentada no relato da professora que atuou em dois contextos - modelo bilíngue e proposta inclusiva. A partir desse recorte há a perspectiva de que o contexto monolíngue não leva em consideração a diferença linguística no ensino, e principalmente, a diferenciação de uma primeira língua - Libras, da segunda como modalidade escrita - língua portuguesa. Essa percepção relaciona-se com a da professora em modelo de co-docência:

“A proposta educacional sim, mas a inclusão não. Uma criança surda sem um par surdo está apenas inserida no mesmo ambiente. Para ter de fato uma inclusão é necessário ter outros pares surdos. Ao meu ver, o melhor seria uma sala bilíngue, somente com surdos, para a fase de aquisição da Libras e da identidade surda e somente depois irem para a inclusão”(prof. 04 -bilíngue - avançado - co-docência).

Associando as estruturas inclusivas, em ambos discursos percebemos o reconhecimento de um contexto que não valoriza e prioriza a diferença linguística e cultural dos alunos surdos. A proposta de inserção no ensino regular com professor bilíngüe (modelo de co-docência) permite o contato com a língua de sinais, entretanto tem suas lacunas quanto ao planejamento, outros pares linguísticos e, principalmente, quanto aos processos de aquisição da primeira língua. Como apontado por Turetta e Góes (2014), “nos processos inclusivos, as pessoas sempre defendem que os alunos devem ter contato com a diferença, mas nem sempre consideram que os alunos incluídos também precisam ter contato com seus iguais para a constituição de sua identidade” (TURETTA, GÓES, 2014, p. 85).

Os pontos destacados na organização das escolas e na atuação de cada participante, associados às discussões das relações sociais na abordagem histórico-cultural, nos revelam que as diferenças linguísticas de surdos na Educação Infantil são barreiras em toda trajetória escolar, tratando-se de meios monolíngues. Considerando que a criança surda deve ter contato com a língua de sinais e com pares linguísticos o quanto antes, as propostas educacionais devem seguir esses princípios para favorecer o desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno.

Vygotsky (1991;1998) ao aprofundar seus estudos quanto às funções psicológicas superiores, enfatiza que o desenvolvimento ocorre nas experiências e relações sociais, a partir do uso da língua. Sendo assim, a construção de conhecimentos no processo de mediação

destaca o papel fundamental do adulto - no caso, os professores - em proporcionar o desenvolvimento de linguagem e assim, a constituição do sujeito como ser social.

Os dados revelam o modo como a educação de crianças surdas tem sido conduzida, principalmente considerando a organização educacional, as práticas pedagógicas e as relações sociais. Enquanto o professor da proposta de inclusão diz “*não considero o ensino/aprendizagem das alunas surdas totalmente pleno e eficaz*”(prof. 05 - regular – intermediário - inclusão), o profissional do modelo bilíngue aponta “*certamente [...] é contribuir para o desenvolvimento da criança*” (prof. 01 - bilíngue – avançado – bilinguismo); damos evidência, assim, para o contraste da perspectiva do desenvolvimento dos alunos surdos. Especificamente, quando se trata do desenvolvimento de linguagem, o modelo apoiado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) representa que construir um contexto bilíngue é dar centralidade à língua, considerando as estratégias de ensino, modelos e pares linguísticos para aquisição da Libras.

Com exceção dos participantes do modelo bilíngue, ao relatar dificuldades na atuação e que, muitas vezes o modelo educacional não oferece suporte suficiente e efetivo para a diferença linguística, os discursos de professores das outras propostas indicam possibilidades de mudanças e estas encaixam-se na educação bilíngue. Assim, através das respostas, citam sobre a presença de professor/instrutor surdo, pares/crianças surdas, formação de uma sala só de alunos surdos (e bilíngue) e, deste modo, caminham em favor da aquisição da Libras. Como o trecho já mencionado, da professora 04:

“[...] ao meu ver, o melhor seria uma sala bilíngue, somente com surdos, para a fase de aquisição da Libras e da identidade surda”
(prof.04 -bilíngue - avançado - co-docência).

Os fatores levantados nos eixos de análises refletem a necessidade de revisão das práticas e condições educacionais para crianças surdas na Educação Infantil. “A formação bicultural e bilíngue de surdos, diante das constatações da presente pesquisa, precisa ser reconhecida e colocada em prática na escola (SILVA, et. al., 2018, p. 476). Conforme discutido no primeiro eixo as perspectivas escolares enfatizam a deficiência e não a diferença linguística, distanciando-se de transformações efetivas que deveriam estar pautadas nas diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos; conseqüentemente, a Libras não ocupa a posição de instrução no ensino. No segundo eixo, aprofundamos as discussões quanto às relações sociais e notou-se que, diante da falta de instrução em Libras, as crianças surdas

encontram dificuldades no estabelecimento das relações, pois muitas vezes não possuem pares e/ou modelos linguísticos, fatores que afetam diretamente a aquisição, circulação e trocas na língua de sinais. Por fim, neste último eixo encerramos as análises indicando que há diferentes perspectivas quanto ao desenvolvimento de linguagem das crianças surdas, a partir dos discursos dos participantes, e a depender do contexto, estrutura e profissionais envolvidos no modelo educacional, sendo estes aspectos relevantes para compreender a realidade da educação de surdos na Educação Infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, com a finalidade de investigar, compreender e problematizar como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na Educação Infantil, sob a perspectiva do professor, permitiu nos aproximarmos de forma mais significativa dos diferentes modelos educacionais vigentes no estado de São Paulo. Considerando os dados a partir do olhar do professor foi possível caracterizar e apresentar os perfis dos profissionais que trabalham/trabalhavam diretamente com os alunos surdos, a fim de trazer informações e conhecimentos para entender o estabelecimento das relações no contexto educacional, ponto central das discussões sobre desenvolvimento de linguagem.

Inicialmente, focamos em compreender a estrutura e a organização das escolas, com especial atenção aos aspectos de inclusão e/ou educação bilíngue. Tal aprofundamento propiciou a realização da análise dos perfis dos professores e suas respostas, relacionando a formação, conhecimento da Libras e concepções de surdez e deficiência, abrindo discussões sobre o planejamento voltado para a aprendizagem dos alunos surdos. Percebemos que, em grande parte, a educação de alunos surdos ainda se depara com barreiras linguísticas e com a compreensão da surdez como ausência auditiva e não como diferença linguístico-cultural. Nesse sentido, ressaltamos a falta de centralidade da Libras no ensino das crianças surdas, e no contexto educacional e social de modo geral. Ainda que professores tenham conhecimentos em níveis avançados da Libras, a circulação desta e a construção de um contexto bilíngue apresenta lacunas pela falta de suporte da estrutura educacional.

Através das experiências relatadas percebemos que a estrutura educacional ainda é embasada em expectativas de amoldar os alunos dentro de “padrões” e “normalidades” vinculados a estereótipos sociais típicos, assim como que a língua de sinais não é reconhecida como direito e com função de língua. Os professores parecem esperar que os alunos surdos devam se encaixar no perfil dos demais alunos, distanciando-se de práticas que contemplem a diversidade educacional, o que pode resultar em práticas pedagógicas inflexíveis, que não consideram as possibilidades de desenvolvimento dos alunos surdos, pela ausência de um processo de ensino pautado na diferença linguística e nas experiências culturais. Visualizamos assim, contradições quanto às conceituações de inclusão e educação bilíngue, notando-se que até mesmo as concepções de surdez e deficiência são ainda marcadas por limitações e dificuldades dos alunos, ainda que estejam inseridos no mesmo contexto que os demais.

Com base nos estudos de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011), enfatizamos que os processos psicológicos que constituem o desenvolvimento dependem da participação do

sujeito em situações sociais e em atividades mediadas. Na escola, os professores e demais membros da equipe escolar têm responsabilidade nos processos de interação voltados para aspectos de linguagem e cultura que são ofertados às crianças surdas. Refletir sobre a etapa educacional inicial é, portanto, reforçar que as estruturas do desenvolvimento são constituídas ali – com/pelo(s) outro(s), que constrói conhecimentos essenciais para as próximas etapas psicológicas e acadêmicas.

Os relatos dos participantes das propostas na perspectiva da inclusão retratam experiências das dificuldades encontradas no estabelecimento de relações e vínculos no meio social escolar com crianças surdas, principalmente pela falta de pares linguísticos, o que parece ser consequência dos modelos inclusivos, que consideram como fator suficiente a inserção na educação, e não propõem transformações efetivas às barreiras encontradas, afetando a aprendizagem e o desenvolvimento.

Cabe destacar que o contexto educacional segue orientações de documentos oficiais, – políticas e leis. A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, possui alcance nacional, e indica propostas de atividades e experiências relacionadas ao aprendizado através da língua oral - possibilitando interpretações de que a linguagem e a fala só são possíveis por essa via, assim como a comunicação, a interação e as relações sociais. Além disso, ao refletirmos sobre a Educação Especial de forma ampla, a partir deste documento, percebe-se que as atividades propostas seguem um padrão de “normalidade”, excluindo a diversidade de alunos, as individualidades e singularidades que devem ser consideradas em qualquer etapa educacional, e especialmente na Educação Infantil como primeira etapa na educação.

O conceito de fala por Vygotsky (1993; 2008; 2011) - complexo linguístico que envolve a significação, voltada para expressão e constituinte do pensamento –, proporcionou análises abrangendo a necessidade de rever práticas educacionais para as crianças surdas, de modo que a equipe e a estrutura escolar entendam a Libras como essencial para o desenvolvimento linguístico, assim como o contato com pares linguísticos. Ainda, são apontados aspectos favoráveis e positivos em locais que possuem um currículo²⁰ que incorpore a Libras e o ensino do Português como segunda língua (em modalidade escrita) na proposta educacional - que era o caso de uma das professoras participantes, que atuava no município de São Paulo (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Sendo assim, considera-se essencial a aquisição de linguagem não somente para o aprendizado acadêmico, mas para o estabelecimento de processos psicológicos fundamentais

²⁰ Currículo do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2019a).

no desenvolvimento - considerando principalmente as discussões sobre funções psicológicas superiores de Vygotsky (VYGOTSKY, 2011; ARAÚJO; LACERDA, 2010).

Reconhecemos a Educação Infantil como direito escolar e social, ressaltando sua responsabilidade em proporcionar e potencializar o desenvolvimento das crianças, o que demanda planejamento e estruturas adequadas. Os profissionais envolvidos no processo de ensino devem atentar-se às condições que são ofertadas, de maneira que contribuam diretamente para a aprendizagem efetiva. Embora os participantes deem indícios de insatisfações e sugiram alterações que busquem um contexto adequado aos alunos surdos - como a presença do professor bilíngue e/ou instrutor surdo, recursos físicos que valorizem a visualidade no ensino -, ainda há falta de suporte do sistema educacional como um todo para que as mudanças sejam realizadas. Sendo assim, pontua-se a necessidade de parcerias e trabalhos de forma colaborativa entre a equipe escolar, principalmente a partir da contratação de profissionais especializados para a Educação Bilíngue.

Os relatos dos participantes enfatizam que não há uma estrutura análoga, similar entre as escolas que contam com alunos surdos, assim as experiências variam dependendo do contexto escolar em que é inserido e, conseqüentemente, dos profissionais envolvidos. Também, essas experiências dependem das perspectivas inclusivas e/ou bilíngues, refletindo no processo de aprendizagem e nas atividades pedagógicas. A maioria dos participantes indicou conhecimentos avançados/fluência na Libras, entretanto esquivam-se de explicar sobre sua relação direta com os alunos surdos, dando indícios de dificuldades nas interações. Assim, refletimos sobre possíveis lacunas deixadas em decorrência da falta de trocas e contatos com pares linguísticos, e principalmente, de adultos que possam contribuir para a formação de conhecimentos das crianças, a partir do papel de sujeito mais experiente - sendo modelo, com amplo repertório. (VYGOTSKY, 1991).

Os resultados trazidos, associados às pesquisas anteriores (TURETTA, 2006; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LACERDA; LODI, 2014; MARTINS; LACERDA; 2016; PINTO; SANTOS, 2020), retratam um cenário educacional que propõe apenas ajustes à educação de surdos e não caminham para mudanças significativas de modo a garantir que metodologia, a prática e o planejamento pedagógico considerem a via espaço-visual como possibilidade de desenvolvimento. Sendo assim, a maioria das práticas está voltada para a oralidade, para um funcionamento das salas de aula pautado na língua de maior circulação. Ainda que experiências no modelo bilíngue revelem potencialidades e aspectos positivos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; TURETTA; LACERDA, 2018; PINTO; SANTOS, 2020;) e tenhamos garantias legais por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), as

propostas inclusivas são mais frequentes, pela inserção de alunos surdos e ouvintes na mesma sala, resultando em um olhar específico que favorece o desenvolvimento dos dois grupos, respeitando suas necessidades e diferenças.

No processo de análise, foi importante considerar as questões iniciais, mas também surgiram novas inquietações a partir do contato com os dados, dos quais destacamos: como as concepções de deficiência e surdez refletem no meio escolar e nas práticas pedagógicas? Há preocupação quanto ao desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e em como eles participam das interações? A oralização ainda é frequente, mesmo quando se tem a língua de sinais no contexto? A Libras é reconhecida como língua e direito social/educacional? Há deslocamentos linguísticos, sociais e culturais para atender às crianças surdas? Ainda, a maioria dos professores têm conhecimentos avançados sobre a Libras, mas fazem uso da língua na sua atuação? Quais são as dificuldades em proporcionar a aquisição de linguagem? Muitas destas questões permanecerão sem respostas, mas indicam a necessidade de novas pesquisas neste sentido.

Assim, buscamos aprofundar as discussões sobre o desenvolvimento de linguagem na perspectiva das relações sociais no meio, a partir do referencial-teórico de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011). Entretanto, os questionamentos trouxeram também a complexidade de entender a educação de crianças surdas e pontos relevantes para futuras discussões e pesquisas na área. Deste modo, ao trazer os trechos de destaque dos professores, percebemos a amplitude das discussões acerca dos anos iniciais e das condições de desenvolvimento que são proporcionadas, principalmente tratando-se de transformações no sistema de ensino, no alcance de propostas e políticas destinadas à educação de surdos.

Neste sentido, reconhecemos a necessidade de promover pesquisas na área da educação de crianças surdas, de nos aprofundarmos quanto às estratégias adotadas nos modelos de ensino, por meio de contextos e estruturas educacionais embasadas em diferenças linguísticas e culturais que sustentem aspectos da língua de sinais como primeira língua, dando enfoque para o modelo bilíngue de educação. Assim, os relatos das professoras que atuam/atuavam em modelo bilíngue destacam a importância de uma estrutura e organização escolar que favoreça a instrução, contato e relações sociais na Libras, enfatizando a centralidade da língua para o desenvolvimento. Dessa forma, pode-se proporcionar desenvolvimento da linguagem e das funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1991; 1998).

Ainda que encontremos desafios nos discursos dos professores de maneira geral, as dificuldades no ensino e na atuação pedagógica são recorrentes nos

discursos de professores da proposta inclusiva em diferentes temas, tanto no funcionamento das atividades educacionais e na sala de aula, quanto no estabelecimento de vínculos sociais. As estratégias de inclusão e inserção dos alunos surdos em salas regulares contemplavam a atuação da maior parte dos participantes desta pesquisa, ou seja, considerando o estado de São Paulo e os municípios alcançados, é mais frequente crianças surdas inseridas na proposta inclusiva e/ou no modelo de co-docência, do que no modelo bilíngue – o qual é indicado para a educação para surdos segundo o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Nesse sentido, necessitamos aprofundar estudos quanto à atuação de profissionais educacionais para o protagonismo da Libras - reconhecer sua função de língua e de instrução no ensino, de modo com que favoreça as experiências, relações sociais e, conseqüentemente, a constituição do(s) sujeito(s) surdo(s) nos contextos educacionais.

Aos trazer discursos quanto às perspectivas dos professores – considerando as práticas pedagógicas e também aspectos quanto ao desenvolvimento de linguagem, buscamos compreender a realidade das crianças surdas, podendo incentivar transformações nos modelos educacionais aspirando um sistema de ensino que considere diferenças, diversidade e equidade; e assim, contribuir para a área da Educação Especial e educação bilíngue. Por fim, houve o intuito de refletir que crianças, posteriormente jovens e adultos surdos, necessitam da sua língua constituída, para o desenvolvimento e para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. D. **Inclusão do aluno com deficiência auditiva**. Monografia (Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2011.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngue. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexus. 2006. p. 221-243.

ARAÚJO, C.C.M.; LACERDA, C.B.F. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.4, p.695-703, 2010.

BETTI, L. C.; CAMPOS, P. R. I. Caminhos para uma educação inclusiva de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Paulo: 2016. p.29-43.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, Jan-Mar, 2010, p. 7-13.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União** n. 248, de 23 dez. 1996, Seção I. p. 27833.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União** n. 248, Seção I. 23 dez. 1996. p. 27833. BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, 23 dez. 2005, p. 28.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, Edição Extra, 18 nov. 2011, p. 5 (Republicação).

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, 20 dez. 2000, p. 2.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 25 abr. 2002, p. 23.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, 7 jul. 2015, p. 2.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; Consed; Unidme, 2017.

CARVALHO, M. F. R. S. **Libras**: aquisição e importância na educação do surdo. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás – UNU, Pires do Rio, 2010.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Pensamento e linguagem: cultura e aprendizagem. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n.2, p. 34-47, jul/dez.2019.

CICLINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 794-809, dez. 2018.

COLNAGO, N. A. S. Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 175-188.

COSTA, B. R. L. Manifestaciones consumeristas realizadas en las redes sociales: Evidencias de que las empresas desconocen las demandas de los consumidores del siglo 21. 2016. 299 f. Tese (Doutorado) – Universidad de la Empresa, Facultad de Ciencias Empresariales Montevideo – Montevideo, Uruguay, 2016.

COSTA, B.R.L. Bola de Neve Virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**. v.7 n.1 p. 15- 37. abr. 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Procedimentos-padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em assembleia geral. Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha, Salamanca: Unesco, Ministério da Educação e Ciência, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien – 1990). Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia, Jomtien: Unesco, 1990.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, mai/ago. 2005.

DORZIAT, A. **Concepções de Surdez e de Escola**: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos. 1999, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1999.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação de surdos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, 2006.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.85-113.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A. HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 56-75.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, v. 20, n. 50. p. 9-25. 2000.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GURGEL, T. M. A. et al. Aquisição de Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. MARTINS, V. R.O. (Orgs.). **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2016. p.65-78.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO (São Paulo). Divisão Municipal do Estado de São Paulo. São Paulo: IGC, 2014. 1 atlas. Escala 1:1.000.000.

JESUS, D. M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 75-82.

KARNOPP, L. B.; VAZ, C. P.; FIGUEIRA, M. P. C. As fronteiras entre as línguas e a educação. INES. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 48, jul-dez. 2017, p. 49- 61.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014

KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set. 2017.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2000.

LACERDA, C. B. F. et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 13-28.

LACERDA, C. B. F. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita: o processo de construção do conhecimento**. São Paulo: Robel, 1995.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120- 128.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 165 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1996.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.1, p. 65-80, jan/mar.2013.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas desenvolv**, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LACERDA, C.B.F. et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F. et al. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 13-28.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O.

Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p.45-61.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n.1, p.49-63, jan/mar. 2013.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 33-50.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARTINS, V. R. O. LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev.Educação**. PUC-Camp., Campinas, maio/ago, 2016. p. 163-178.

MARQUEZAN, R. Aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2000.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar. 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 92-124.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, DF, v.24, p.12-17, 2002.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (Org.). **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Martins, 2010. p. 11-28.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Uberlândia, n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

MERSELIAN, K. T. VITALIANO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Rev. Lusófona de Educação.** Lisboa, n. 19.2011, p. 85-101.

MONTEIRO, I. G. B. BELLO, A. W. **O trabalho docente numa sala de aula da educação infantil com crianças surdas.** Trabalho de Conclusão de curso, Cuiabá. UNIVag- Centro Universitário do Curso de Pedagogia. 2016.

MOURA, D. R.; VIEIRA, C. R. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. **Revista Pandora Brasil.** n.28, mar. 2011, p. 1-9.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar,2013. p. 13-26.

NASCIMENTO, A. C. S. G. **O direito à libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na redemunicipal de ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba. 2017.

NASCIMENTO, E. S.; GOMES, E. F. **Inclusão de crianças surdas na educação infantil: reflexões sobre discursos e práticas de educadores.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2016.

NUNES, L. R. O. P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014.

PADULA, W. V; COSTA, B .R. L. Perfil e comportamento do usuário/cliente diante de uma campanha viral. *Revista Eletrônica Iniciacom*, v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/iniciacom/article/view/1638>>. Acesso em: 18 mai, 2021.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, 2009.

PINTO, D. de F. V; COSTA, B.R. L.; ARAÚJO, R. M. **Cinquenta Tons de Cinza - Livro e Filme: o consumo de produtos eróticos pelo público feminino motivado pela obra.** [NO PRELO].

PINTO, M. M. **Aquisição da língua de sinais através de jogos e brincadeiras.** 2018. p. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2018.

PINTO, M. M.; SANTOS, L. F. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. **The Specialist**. São Paulo, v. 41, n.1. 2020.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. 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**. Marília, v. 19, n. 3, p. 411-424, Jul.-Set., 2013.

SANTOS, L. F.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Paulo: 2016. p.149-165.

SANTOS, L. F.; GIL, M. S. C. A. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas. **Revista ReVEL**, v. 10, n. 19,2012, p. 58-73.

SÃO PAULO (Município). **Currículo Digital da Cidade de São Paulo**, 2019a.São Paulo: SME, 2019. Disponível em: <https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: abr. 2021.

SÃO PAULO (Município). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019b.

SILVA, C.M. et. al. Inclusão escolar: Concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão** Jul/Set. 2018 v. 38 n. 3, p. 465-479.

SILVA, K.G.O.; MODESTO, A. P. S.; FUKUI, R. K. A importância do ensino de Libras para crianças surdas na Educação Infantil. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 17, 2019, p. 51-61.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. PortoAlegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In:_____ (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação,1997. p. 105-153.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr-Jun. 2017.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cortez, 2013. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

TEIXEIRA, K. C. **A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação) - Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2016

TOSTA,C. G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, v. 16, n. 1. p. 57-67, jan/jun, 2012.

TURETTA, B. A. R.; LACERDA, C. B. F. Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil. **Horizontes**. v. 36, n. 3, p. 24-35, dez. 2018.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.81-98.

TURETTA, B. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O.. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Rev. Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, Jan.-Mar., 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. ed. 3.São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. ed. 6.São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. ed. 4.São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos da defectología**. t.V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. ed. 2.São Paulo: Martins Fontes,1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. ed. 4.São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. ed. 5.São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A criança surda na Educação Infantil: o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor”, sob a responsabilidade da Mestranda em Educação Especial Milena Maria Pinto, sob orientação da Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos, docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Essa pesquisa terá como principal objetivo compreender como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na primeira etapa educacional (educação infantil), diante dos diferentes modelos educacionais vigentes, a partir do olhar do professor. Essa pesquisa tem grande relevância, pois sendo o professor responsável pelo ensino e desenvolvimento da criança nesta primeira fase educacional, entender as práticas educacionais e aspectos positivos e negativos de suas ações, será possível compreender de que forma ofertar uma educação mais adequada às crianças surdas. Além disso, contribuirá em muito para os estudos na área Surdez, segundo propostas inclusivas e/ou bilíngues.

Você foi selecionado(a) para participar da pesquisa, pois faz parte da população escolhida para a mesma, que se trata de professores regentes de escolas da rede pública de Educação Infantil do estado de São Paulo, que atuem ou tenham atuado recentemente (nos últimos dois anos) em salas de Educação Infantil, do ciclo I e II, com a presença de um ou mais alunos surdos, independentemente do modelo educacional proposto na escola em que atuem. Sua participação deverá ser voluntária e não é obrigatória. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Você poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A sua recusa em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos na relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Esta pesquisa envolve os seguintes procedimentos: 1. Questionário, enviado por meio eletrônico, com questões abertas e fechadas sobre sua escola, suas práticas e sobre o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. A sua participação, portanto, consistirá em participar desses procedimentos. Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa durante a realização reflexões estão relacionados ao conforto dos participantes e os possíveis constrangimentos. Para amenizar essas possibilidades algumas medidas serão tomadas: prazo amplo para responder ao questionário; contato da pesquisadora para esclarecimento de dúvidas; garantia de anonimato;

interrupção da participação na pesquisa. Caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores.

As informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa serão informados a mim e poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, sem que a minha identidade seja revelada. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios. Receberei uma via deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto, além do nome, telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa. Poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo com minha participação. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

São Carlos, _____ de _____ de 202__.

Sujeito da pesquisa:

Nome

Assinatura

Pesquisadora Responsável

Milena Maria Pinto

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFScar)

Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos
CEP 13565-905.

Orientadora Responsável

Prof^a Dr^a Lara Ferreira dos

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFScar)

Endereço: Rod. Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos
CEP 13565-905.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO COM OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, compreender e problematizar como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na primeira etapa educacional (educação infantil), a partir do olhar do professor. Todas as respostas são sigilosas e os dados vão como anônimos para a pesquisa. As perguntas foram formuladas pensando em uma (1) criança, mas caso você atenda mais de uma, fique a vontade para relatar.

As respostas dissertativas não precisam ser longas, apenas trazer as informações mais relevantes.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável. Obrigada pela participação!!

***Obrigatório**

1. Nome (opcional e em nenhum momento vai ser usado para os dados)

2. Idade *

3. Formação *

4. Qual seu conhecimento quanto a língua de sinais - Libras? *

Marcar apenas uma oval.

- Básico
- Intermediário
- Avançado/Fluente
- Não tenho conhecimento.

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

5. Como você adquiriu esse conhecimento? De que forma? *

Marcar apenas uma oval.

- Curso de especialização
- Disciplina parte da minha formação
- Contato com usuários da língua de sinais
- Não tenho conhecimento.

6. O que você entende pelo termo "inclusão"? *

7. O que você entende pelo termo "educação bilíngue"? *

Experiências

Essa parte é importantíssima para a pesquisa, pedimos para que respondam com sinceridade e tempo! Não há nenhuma resposta correta/incorreta. Novamente, agradecemos a participação!

8. Qual foi sua experiência com crianças surdas?

Marcar apenas uma oval.

- Tenho atualmente alunos surdos.
- Tive durante minha carreira.

9. Como é a divisão da Educação Infantil em seu município e em qual você atua/atuou? *

10. Quantos alunos surdos havia na sala? *

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

11. Conte-nos brevemente como funcionava a escola, a sala com esses alunos. Pontos norteadores: Havia ou não intérprete de Libras; havia ou não educador especial com atendimento em sala de recursos; era uma sala só de crianças surdas ou era uma sala mista (de ouvintes e surdos); etc; *

12. Você contava com algum profissional de outra área para auxiliar no ensino desse(s) aluno(s)? qual(is)? *

13. Você utiliza/utilizou algum material adaptado para ele(s)? Ou alguma estratégia específica? *

14. Como era a relação com o(s) aluno(s) surdo(s)?

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

15. Você sabe opinar sobre o nível de contato/conhecimento dele com a Libras? *

Marcar apenas uma oval.

- Tinha contato frequente.
- Estava em processo de aquisição.
- Não tinha contato.
- Não sei opinar.
- Tinha mais de um aluno surdo (resposta no espaço abaixo).

16. Se você tinha mais de um aluno surdo, discorra aqui com base nas opções apontadas na questão acima.

17. Com base na pergunta anterior, você sabe onde se dava o uso da Libras pelo aluno? *

Marcar apenas uma oval.

- Não tinha contato.
- Tinha contato somente em casa.
- Tinha contato somente na escola.
- Não sei responder.
- Tinha mais de um aluno surdo (resposta no espaço abaixo).

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

18. Se você tinha mais de um aluno surdo, discorra com base nas opções apontadas na questão acima..

19. Com quem a criança surda se relaciona mais em sala de aula? De que forma ela se relaciona e como se comunica? *

20. Com quem a criança surda se relaciona mais fora da sala de aula, em momentos como parque, merenda, etc.? De que forma ela se relaciona e como se comunica? *

21. A criança compreende você? Consegue responder adequadamente sempre que é chamada ao diálogo por você? *

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

22. Em que momentos a comunicação/relação entre você e a criança flui melhor? *

23. Em que momentos você percebe que a criança não compreende você? *

24. Em que momentos você percebe que a criança não compreende os outros – colegas ou professores ou funcionários da escola? *

25. A criança consegue acompanhar as atividades propostas em sala de aula? Explique brevemente. *

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

26. Em que momentos você percebe maior dificuldade quanto às atividades propostas à criança? *

27. A proposta educacional favorece que a criança se desenvolva e aprenda? Justifique brevemente. *

Informações e Dúvidas

28. Você sente ou sentiu falta de um apoio profissional especializado na sua atuação?

29. Como você acha que a Educação Especial poderia contribuir para o ensino de crianças surdas?

14/04/2021

Perspectiva do professor sobre a criança surda na Educação Infantil

30. Você tem alguma dúvida quanto a essa pesquisa?

31. Você gostaria de uma conversa sobre a temática que pudesse esclarecer alguns pontos?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Pesquisador: MILENA MARIA PINTO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30896620.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.137.019

Apresentação do Projeto:

O contexto escolar atual envolve inúmeras barreiras e dificuldades quando se trata da educação de pessoas público-alvo da Educação Especial, sendo as principais a atuação de profissionais de diferentes áreas pelo mesmo ensino. Este trabalho tem como objetivo investigar, compreender e problematizar como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na Educação Infantil, diante dos diferentes modelos educacionais vigentes, a partir do olhar de professores que atuaram ou atuam com alunos surdos nessa etapa, em escolas públicas do estado de São Paulo.

Trata-se de um estudo de caso aprofundado e detalhado sobre o tema escolhido, para tal utilizaremos como instrumento um questionário, em plataforma online para os participantes, professores regentes de escolas da rede pública de Educação Infantil do estado de São Paulo, que atuem ou tenham atuado em salas de Educação Infantil, do ciclo I e II, com a presença de um ou mais alunos surdos. Pretende-se contatar aproximadamente dez sujeitos, com experiências em diferentes escolas e modelos educacionais para surdos. As questões abordarão pontos específicos sobre a perspectiva do professor quanto à linguagem das crianças surdas, e posteriormente os dados serão analisados e discutidos segundo os pressupostos da abordagem histórico-cultural. Desta forma, espera-se contribuir para estudos na área da Educação Especial e da Educação de Surdos, considerando o desenvolvimento

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.137.019

infantil protagonista dessa etapa educacional e o papel do professor nesta etapa, assim como a importância da linguagem nos processos educacionais e sociais para este grupo específico, com reflexões sobre propostas inclusivas e/ou bilíngues para surdos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, compreender e problematizar como se dão os processos de desenvolvimento da criança surda na primeira etapa educacional (educação infantil), diante dos diferentes modelos educacionais vigentes, a partir do olhar do professor.

Objetivo Secundário:

- Reconhecer nos discursos dos professores os diferentes modelos educacionais para crianças surdas na Educação Infantil;
- Problematizar o desenvolvimento de linguagem a partir da proposta educacional ofertada;
- Identificar aspectos positivos e negativos das práticas docentes quanto ao trabalho com crianças surdas pequenas e o desenvolvimento de linguagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados apenas os riscos da pesquisa, a saber:

Riscos:

Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa durante a realização reflexões estão relacionados ao conforto dos participantes e os possíveis constrangimentos.

Benefícios:

Para amenizar essas possibilidades algumas medidas serão tomadas: prazo amplo para responder ao questionário; contato da pesquisadora para esclarecimento de dúvidas; garantia de anonimato; interrupção da participação na pesquisa. Caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora justificou, no projeto de pesquisa, os motivos da não necessidade da Carta de autorização prévia da instituição co-participante, a saber:

"Como o objetivo da pesquisa é analisar o desenvolvimento dos alunos surdos a partir das perspectivas dos professores, estes têm autonomia para decidir se desejam participar da pesquisa,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.137.019

considerando como instrumento o questionário online, e que não terá como locus a escola, nem como meio de mediação, referência ou convite para a pesquisa, nesse sentido não será necessária a autorização das instituições escolares. Além disso, o questionário em nenhum momento abordará a localização dos participantes, ou quaisquer informação sobre a escola quanto à funcionamento, organização, localidade, pois, consideramos o relato de experiência do professor, desvinculado à instituição de ensino. Também, ressaltamos que o participante pode ou não, estar atuando no mesmo ambiente que teve contato com o aluno surdo, pois nossa referência será somente seu contato de ensino e a visão desenvolvimento de linguagem do aluno. Assim, buscamos compreender os dados em perspectivas gerais quanto às práticas envolvidas, e considerados inviável a autorização de qualquer instituição de ensino que os sujeitos têm ou tiveram vínculo, ademais o contato com profissionais de diferentes cidades do Estado de São Paulo, em visão de entendimento amplo da educação de surdos, proporciona um número significativo de sujeitos para a pesquisa, que serão contemplados pelo "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para participação nesta."

Portanto, a pesquisadora justifica o não envio de carta de autorização pois não envolverá a escola em momento nenhum, inclusive a informação de contato com a escola. Assim, recomenda-se rever o trecho " A partir de indicações de membros da comunidade acadêmica e do contato da pesquisadora com escolas em municípios do interior de São Paulo, pretende-se fazer contato com professores que atuem na Educação Infantil, por meios eletrônicos e/ou redes sociais.", pois o recrutamento dos participantes não será pelo contato com a escola e sim por rede social. Caso contrário, se o pesquisador entrar em contato com a escola, mesmo que seja apenas para ter informações sobre os professores, entende-se que esta estará de acordo com a realização da pesquisa e aí a necessidade da carta prévia de autorização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, sendo justificado pela pesquisadora que as informações solicitadas serão restritas à experiência e prática docente, segundo os professores participantes. Não sendo,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.137.019

portanto, solicitados informações sobre a escola em que atuam.

Destacamos também a importância em se retirar do projeto que a pesquisadora entrará em contato com a escola, conforme orientação deste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1533644.pdf	01/07/2020 18:34:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoSubmissaoMilena_mai_editado.pdf	01/07/2020 18:33:50	MILENA MARIA PINTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.pdf	06/04/2020 23:43:04	MILENA MARIA PINTO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoMilena.pdf	06/04/2020 23:40:42	MILENA MARIA PINTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 06 de Julho de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br