

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiane Lima Cigognini

A INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Passo Fundo

2021

Fabiane Lima Cigognini

A INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

- C571i Cigognini, Fabiane Lima
A interação da criança surda no contexto da educação infantil [recurso eletrônico]: um estudo de caso na perspectiva da educação inclusiva / Fabiane Lima Cigognini. – 2021.
1.2 MB ; PDF.
- Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.
1. Educação inclusiva. 2. Crianças surdas – Educação.
3. Aprendizagem. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 376.33

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Fabiane Lima Cigognini

**A INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre/doutor em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Aprovada em 23 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff

Profa. Dra. Clarissa Haas

Profa. Dra. Adriana Dickel

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira
Esquinsani

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**“A INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA”**

Elaborada por

Fabiane Lima Cigognini

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Aprovada em: 23 de agosto de 2021

Pela Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Clarissa Haas
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Adriana Dickel
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela dádiva da vida que me permitiu realizar tantos sonhos. Obrigado por conceder a possibilidade de aprender e crescer, pela força que me motivou nos momentos difíceis e pela oportunidade de seguir trilhando e conquistando novos espaços.

À professora e orientadora Dr^a **Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação. Obrigada por acreditar em mim e pelos tantos ensinamentos.

À querida professora **Flávia Caimi**, primeira orientadora deste trabalho. Tenho certeza de que não chegaria neste momento sem a sua orientação, apoio e todo conhecimento compartilhado. Você sempre será uma inspiração para mim. Embora o destino tenha traçado caminhos diferentes, ficaram as marcas de competência e respeito.

Aos membros da banca examinadora, Professoras **Adriana Dickel, Tatiana Bolivar Lebedeff e Clarissa Haas** que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

À minha **família**, por apoiarem minhas escolhas e compreenderem o meu isolamento. Deixo um agradecimento especial, ao meu marido Francinei Rocha Costa e minha filha Maria Luiza, por todas as lições de amor, paciência, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, compreensão e incentivo que vocês me dão a cada dia. Sinto-me privilegiada por conviver diariamente com pessoas tão especiais. Agradeço também aos meus pais e minha irmã amada que sempre estiveram ao meu lado, apoiando e dando todo o incentivo necessário para que eu continuasse nessa caminhada. Todas as minhas conquistas serão dedicadas a vocês.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização – **GEPALFA** e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação - **GESPE**, pelas contribuições e aprendizagens compartilhadas ao longo da construção desse trabalho.

Por fim, o meu sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, **familiares, tios (as), primos (as), avós, meus sogros e amigos**. Obrigada pelo amor depositado a cada dia.

RESUMO

As relações estabelecidas no espaço escolar são essenciais para o desenvolvimento de todas as crianças, inclusive aquelas que encontram-se em processo de inclusão, como é o caso das surdas. Com o intuito de contribuir para o entendimento deste tema, a presente dissertação estabeleceu como objetivo principal, a partir de um estudo de caso, investigar como acontecem as interações entre a criança surda e os interlocutores ouvintes na escola regular. A pesquisa justificou-se pela necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a inclusão escolar - sobretudo das crianças que frequentam escolas de Educação Infantil do município de Passo Fundo - e de olhar para o processo de ensino e aprendizagem que acontece no encontro entre surdos e ouvintes. O estudo fundamentou-se nos princípios teóricos da área da educação de surdos que emergem de produções de Góes (2012), Goldfeld (2002), Quadros (2017) e Strobel (2016). Apresentamos um aporte teórico que reitera a pertinência das concepções de interação, inclusão, desenvolvimento e aprendizagem, conduzindo ao entendimento da surdez como diferença linguística. A primeira sessão traz um panorama da legislação brasileira sobre as políticas públicas voltadas às ações educacionais inclusivas que têm o Brasil como signatário e de documentos que impactam diretamente na educação das pessoas surdas nas escolas de ensino regular. A segunda, discorre sobre as abordagens e práticas pedagógicas na educação de surdos que permitem compreender como foram constituídos os olhares sobre esses sujeitos ao longo da história. Por fim, a terceira aborda considerações sobre a importância da aquisição da linguagem precoce nas interações sociais e para o desenvolvimento das crianças surdas, ressaltando o papel que a Língua de Sinais exerce nesse processo. Optamos pela observação/transcrição do material de vídeo gravado como estratégia para a geração de dados. A partir da análise deste material identificamos o uso de diferentes recursos/estratégias de comunicação, indispensáveis para o entendimento da aluna envolvida na pesquisa, como a troca de olhares e a observação, a aproximação e o toque afetivo, gestos indicativos/apontamentos, linguagem corporal e expressões, bem como a imitação e a seleção de pares para estabelecimento de relações. Constatamos que quando esses recursos não foram utilizados, ou quando as interações entre a aluna surda e seus interlocutores ouvintes aconteceram unicamente por meio de língua oral, as relações apresentaram-se marcadas pela dificuldade de comunicação. Diante dessa dificuldade observada discutimos sobre indicadores essenciais para impulsionar a qualidade das interações, tais como: condições linguísticas favoráveis, a implementação de políticas de inclusão, a acessibilidade de comunicação e práticas pedagógicas que correspondam à forma de ser e estar dos surdos no mundo. Compreendemos que “estar junto” não pode ser considerado um argumento que sustenta as políticas de educação inclusiva. Em suma, no caso dos alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes, o fato de a maioria das vezes não terem uma língua estruturada para que a comunicação se estabeleça de forma fluente, e de não possuírem colegas surdos para compartilhar as experiências diárias, faz com que as bases da inclusão sejam estabelecidas a partir de princípios de normalização e de correção.

Palavras-chave: aprendizagem; educação de surdos; inclusão escolar; interação da criança surda.

ABSTRACT

The relationships established in the school space are essential for the development of all children, including those who are in the process of inclusion, such as the deaf. In order to contribute to the understanding of this theme, this dissertation established as its main objective, from a case study, to investigate how the interactions between the deaf child and the hearing interlocutors happen in regular school. The research was justified by the need to expand knowledge about school inclusion - especially of children who attend Early Childhood Education in schools in the city of Passo Fundo - and to look at the teaching and learning process that take place in the encounter between deaf and hearing people. The study was based on theoretical principles in the area of deaf education that emerge from productions by Góes (2012), Goldfeld (2002), Quadros (2017) and Strobel (2016). It was presented a theoretical contribution that reiterates the relevance of the concepts of interaction, inclusion, development and learning, leading to the understanding of deafness as a linguistic difference. The first session provides an overview of Brazilian legislation on public policies aimed at inclusive educational actions that Brazil is a signatory and documents that directly impact the education of deaf people in regular schools. The second discusses the pedagogical approaches and practices in deaf education that allow us to understand how the views on these subjects were constituted throughout history. Finally, the third addresses considerations about the importance of early language acquisition in social interactions and for the development of deaf children, emphasizing the role that sign language plays in this process. It was opted an observation/transcription of recorded video material as a strategy for data generation. From the analysis of this material, it was identified the use of different communication resources/strategies, essential for the understanding of the student involved in the research, such as the exchange of looks and observation, approximation and affective touch, indicative gestures/notes, body language and expressions, as well as imitation and peer selection to establish relationships. We found that when these resources were not used, or when the interactions between the deaf student and her hearing interlocutors happened only through oral language, the relationships were marked by communication difficulties. Given this difficulty, we discussed essential indicators to boost the quality of interactions, such as: favorable linguistic conditions, the implementation of inclusion policies, the accessibility of communication and pedagogical practices that correspond to the way of being of deaf people in the world. We understand that “being together” cannot be considered an argument that supports inclusive education policies. In short, in the case of deaf students included in hearing classes, the fact that most of the time they do not have a structured language so that communication is established in a fluent way, and that they do not have deaf colleagues to share daily experiences, that the bases for inclusion are established from the principles of normalization and correction.

Keywords: learning; deaf education; school inclusion; deaf child interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES	54
Figura 2 - Universidade Gallaudet - Washington - Estados Unidos	55
Figura 3 - Localização dos bairros próximos da Escola X.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Realização das observações na Escola X	98
Tabela 2 - Modelo que utilizaremos para o registro das datas e tempo da filmagem – tabela ilustrativa	100
Tabela 3 - Modelo que utilizaremos para a indicação das cenas selecionadas.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez na educação básica no Brasil por modalidade de ensino (2007 – 2016).....	25
Gráfico 2 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez na educação básica do Estado do Rio Grande do Sul por modalidade de ensino (2007 - 2016)	26
Gráfico 3 - Comparação da distribuição das matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos na educação básica no Brasil nos períodos de 2007- 2010- 2016.	27

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Técnicas relacionadas ao método Comunicação Total	65
Quadro 2 - Perfil dos profissionais que podem atuar na promoção de educação bilíngue.....	78
Quadro 3 - O horário de funcionamento da escola X.....	93
Quadro 4 - Sinais utilizados nas transcrições	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APAES: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APAS: Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAT: Comitê de Ajudas Técnicas

CEMAE: Centro Atendimento ao Educando

CNE: Conselho Nacional de Educação

CT: Comunicação total

DA: Deficiente auditivo

DUDH: Declaração Universal de Direitos Humanos

DSPI: Documento Subsidiário à Política de Inclusão

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMEIs - Escola Municipal de Educação Infantil

FAED: Faculdade de Educação

FENEIDA: Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras: Língua Brasileira de Sinais

LS: Língua de Sinais

L1: Primeira língua

L2: Segunda língua

MEC: Ministério da Educação

ONU: Organização das Nações Unidas

PDI: Plano de Desenvolvimento Individualizado

PFC: português falado complementado

PNE: Plano Nacional de Educação

PNEE: Política Nacional da Educação Especial

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCG: Referencial Curricular Gaúcho

RCNEI: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RS: Rio Grande do Sul

SEDH: Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SME: Secretaria Municipal de Educação

SRM: Sala de recurso multifuncional

TCLE: Termo de Compromisso Livre Esclarecido

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UPF: Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. Questões introdutórias da pesquisa.....	22
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO ESTUDO	33
2.1. Políticas Públicas de educação na perspectiva das ações inclusivas	33
2.1.1. Políticas Públicas voltadas para a educação de surdos no ensino regular	42
2.2. Abordagens e práticas pedagógicas na educação de surdos: um olhar histórico	49
2.2.1. Reconstruindo aspectos da história da educação de surdos e sua inserção social.....	50
2.2.2. Abordagens pedagógicas: relações entre o Ouvintismo e o Oralismo	60
2.2.3. A Comunicação Total e o Bimodalismo na Educação dos surdos	64
2.2.4. Proposta bilíngue na educação inclusiva para surdos.....	67
2.3. O desenvolvimento linguístico para a aprendizagem e interação das crianças surdas.....	71
2.3.1. O papel que a língua de sinais exerce na aprendizagem dos surdos.....	73
3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	84
3.1. Contextualização das diretrizes que orientam as ações pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Passo Fundo – RS.....	87
3.1.1. Contextualização do lócus para a pesquisa de campo	91
3.2. Escolas metodológicas para a geração de dados da investigação.....	97
3.2.1. A observação para a constituição do Corpus.....	98
3.2.2. Diário de campo.....	99
3.2.3. Filmagem e transcrição das cenas de interação	100

4. ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DE CENAS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
6. APÊNDICES	125
6.1. Apêndice A:.....	125
6.2. Apêndice B:	144
6.3. Apêndice C:	148
7. REFERÊNCIAS	151

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, pretendo apresentar um breve relato do meu percurso acadêmico, com a intenção de contextualizar as motivações que direcionaram a escolha pelo tema desta pesquisa. Primeiro trago algumas escolhas acadêmicas que contribuíram para uma caminhada profissional voltada para a Educação de Surdos, e depois apresento alguns elementos inquietantes, das experiências docentes, que impulsionam esta pesquisa.

O princípio está assentado na opção pela Graduação em Pedagogia Habilitação em Educação Infantil na Universidade de Passo Fundo. Durante esta formação busquei compreender como as crianças aprendem como elas se desenvolvem no espaço escolar e como o professor pode ocupar o papel de mediador no contexto educativo. Assumir a afirmação de que as crianças são sujeitos de direitos, exigiu um posicionamento profissional em defesa de indicativos pedagógicos que possibilitem experiências da infância, na diversidade e na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiam as relações sociais dos pequenos. Mediante estas e outras reflexões encontrei elementos teóricos para fundamentar as bases empíricas que me possibilitaram construir um olhar crítico sobre a Pedagogia da Infância e os fundamentos pedagógicos, sempre tendo como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância.

Ao mirar esta trajetória percebo que o interesse pelo universo infantil sempre fez parte das minhas escolhas acadêmicas e das escolhas profissionais. Foi neste mesmo período formativo que fiz apropriações teóricas sobre as pessoas com deficiência, mais especificamente na disciplina Estudos das Necessidades Educativas Especiais. Conhecer esta área tão complexa e tão pouco explorada, até então, fez com que direcionasse a atenção para a inclusão escolar, tanto que no trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia busquei ampliar os conhecimentos sobre a educação especial¹ investigando a inclusão de crianças com Síndrome de Down. O trabalho teve como objeto o estudo sobre processos de constituição das aprendizagens das crianças com Síndrome de Down, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais.

¹ A Educação Especial é definida, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. (PAULON, 2005).

Portanto, considero que a escolha do tema de dissertação se deu por influências que aconteceram ainda na graduação, quando fiz investigações preliminares sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e, posteriormente, quando iniciei o trabalho com surdos no município de Passo Fundo - RS. Minha caminhada profissional na educação de surdos iniciou no ano de 2009 e aconteceu quando entrei em contato com a língua de sinais através de cursos e participando nas atividades organizadas pela comunidade surda. Durante algum tempo atuei na Associação de Pais e Amigos dos Surdos em Passo Fundo, e com isso fui me aproximando da área de interpretação e do ensino com crianças surdas em processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nessa mesma instituição fui professora de Libras em parceria com uma professora surda durante dois anos (2011 e 2012), cuja ação pedagógica era realizada uma vez por semana, no contraturno escolar das crianças e tinha como objetivo desenvolver atividades pedagógicas utilizando a Libras como língua de instrução, para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças surdas. Na época, o grupo de surdos que participava das atividades promovidas pela Associação tinha entre 0 e 6 anos, sendo composto por crianças da Educação Infantil que não tinham acesso à língua de sinais na escola e na família. As crianças eram predominantemente moradoras de Passo Fundo - RS, mas também vinham de outros municípios, como Pontão, Água Santa, Tapejara etc.

Foram muitos os desafios enfrentados. Alguns deles estavam relacionados aos aspectos linguísticos, isto é, dificuldades na comunicação que afetavam as interações na escola e no ambiente familiar (nas relações entre professor-aluno, aluno-aluno, criança-família). Durante os atendimentos, percebemos que havia muitas fragilidades na estruturação da língua de sinais, o vocabulário era restrito e a maioria das crianças utilizava apontamentos, mímicas e gestos aleatórios para se comunicarem. Devido à linguagem dessas crianças está em processo rudimentar de constituição, uma vez que não utilizavam nem a língua de sinais e nem a língua oral² (português falado) para se expressarem, era grande a dificuldade para significar o mundo e isso limitava a compreensão de ordens e ações cotidianas, além de obstaculizar a sua autonomia na realização de tarefas simples. Nas pesquisas sobre educação de surdos percebemos a importância da linguagem no desenvolvimento humano, na medida em que possibilita a comunicação social do indivíduo, e é por meio desta que se tem acesso ao

² O termo “língua oral” é comumente utilizado para definir línguas que possuem as modalidades auditivas-oral e escrita, como o português, inglês, alemão etc. (GOLDFELD, 2002, p. 14).

pensamento, que por sua vez propicia a formação e o reconhecimento de conceitos importantes, na tomada de decisões do sujeito e na aprendizagem consciente. De fato, nos relatos dos pais esta dificuldade de comunicação estava afetando as aprendizagens das crianças e gerando prejuízos na interação como um todo.

O trabalho realizado com crianças surdas, fornecendo suporte linguístico através do ensino da Língua Brasileira de Sinais, proporcionou uma aproximação com estratégias pedagógicas para além do ensino de uma língua. Estes encontros despertaram a atenção para a necessidade de planejar momentos de ampliação da rede de relações dessas crianças, com outras crianças surdas e/ou ouvintes. Outra contribuição do projeto foi auxiliar as crianças no uso de Libras de maneira qualificada, para uma maior autonomia em atividades do seu cotidiano, desde as atividades mais simples, como pedir para ir ao banheiro, pedir água ou suco ou refrigerante, identificar os membros da família e o que cada um representa o nome dos familiares, nomear as vestimentas e identificar as suas cores, até as ações mais complexas como conseguir expressar ideias/pensamentos e participar efetivamente da rotina familiar e escolar.

A experiência profissional na educação de surdos despertou a atenção para alguns problemas recorrentes, que vêm sendo enfrentados pela comunidade surda: o atraso na aquisição da linguagem em decorrência do diagnóstico tardio da surdez, fatos que geralmente acontecem pelo desconhecimento sobre as características dos surdos, ou pelo preconceito (negação) da família por ter um familiar surdo. É importante destacar que os primeiros anos de vida de uma criança constituem um tempo precioso para a aquisição da linguagem, e o tempo que se perde até a aceitação da surdez certamente impacta negativamente nas relações desta criança com o mundo, nas interações com o outro e, conseqüentemente, no desenvolvimento como um todo.

Além das dificuldades no ambiente familiar, como já mencionado, são comuns os relatos dos surdos sobre as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização: o isolamento como um fator recorrente do processo de inclusão e a grande disparidade de oportunidades existente entre eles e os ouvintes. Diante dessas narrativas dos surdos, surgem muitas preocupações que envolvem as relações das crianças surdas no contexto de inclusão, em especial, na escola. Algumas indagações vêm à tona: de que forma o atraso na aquisição da linguagem afeta a aprendizagem das crianças surdas nas escolas regulares? Como elas interagem neste ambiente, visto que a maioria delas não compartilha da mesma língua utilizada por seus colegas e professores?

No livro “Linguagem, surdez e educação” (2012, p. 43), Maria Cecília Góes destaca que “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”. Concordamos com tal afirmação e ressaltamos que o desenvolvimento da linguagem está diretamente vinculado com as condições propiciadas pela interação dessa criança com o seu meio social. A qualidade dessas interações vivenciadas resulta no desenvolvimento cognitivo e afetivo dessas crianças, além das contribuições que exercem para a construção da sua subjetividade e identidade. Góes (2012) reforça tal pensamento afirmando que a subjetividade também é constituída principalmente em função das experiências de linguagem que as pessoas surdas têm nos encontros com o outro - ouvinte ou surdo - e da imagem de surdo que circula no grupo social, no seu contexto social.

Diante disso, percebemos como o processo de socialização exerce uma função primordial para o ser humano, pois é no encontro com o outro que vamos nos apropriando dos conhecimentos, nos constituindo humanos, ou seja, a partir desses processos de interação social que o ser humano constrói redes de aprendizagens, fundamentais para o desenvolvimento integral³.

No período em que atuei junto à Associação de Pais e Amigos dos Surdos- APAS, iniciei a minha trajetória docente em uma escola pública de Educação Infantil de Passo Fundo. Assumi turmas da Educação Infantil até julho de 2019, quando optei pela docência em tempo integral no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Tal experiência profissional possibilitou estar imersa nesse universo e contribuiu para ampliar ainda mais os conhecimentos sobre a infância e os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Os saberes foram se solidificando ao longo das experiências neste espaço tão fértil, proporcionando novos aprendizados, apropriados pela reflexão do meu fazer pedagógico e avolumando as inquietudes sobre o lugar das crianças surdas no projeto político pedagógico e no currículo das escolas de Educação Infantil.

³ O termo desenvolvimento integral é compreendido como o desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões: físicas, intelectual, social, emocional e simbólica.

1.1. Questões introdutórias da pesquisa

Esta dissertação integra a linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, da Universidade de Passo Fundo. Reitero que este estudo emerge daquilo que experimentei no contato com as crianças surdas, pelos conhecimentos preliminares relativos à educação de surdos e pela aproximação profissional com escolas de Educação Infantil do município de Passo Fundo. Portanto, a pesquisa parte dos conhecimentos empíricos e das inquietações em relação aos processos interativos entre a criança surda e seus colegas e com os adultos ouvintes que circulam no espaço de sala de aula, às formas de comunicação que são utilizadas e as estratégias que ela aciona nos momentos compartilhados.

Compreendemos que, quando as pessoas interagem com o outro e com o mundo, utilizam estratégias/meios (instrumentais ou simbólicos) para resolução de problemas ou para realização de alguma atividade. Isso significa que ao compartilhar o mesmo espaço - sala de aula - as crianças realizam tarefas em conjunto e recorrem a meios que potencializam a comunicação com os outros, para compreensão e assimilação de condutas e regras sociais, compreensão das relações de poder etc. Essa dinâmica acontece a todo o momento, em movimento constante, por meio das brincadeiras, nos momentos de realização de tarefas, nas canções, nas falas, nas atividades... São nesses momentos de interação que construções cognitivas, psicológicas e afetivas acontecem e novas aprendizagens são construídas.

Além disso, a pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a inclusão das crianças surdas, sobretudo, das que frequentam o ensino regular em escolas de Educação Infantil do município de Passo Fundo, como forma de olhar para o processo de aprendizagem e as relações pedagógicas que acontecem no encontro entre surdos e ouvintes.

Portanto, no contexto da pesquisa serão analisadas algumas cenas de interação onde a criança surda está em contato com outras crianças e com professores ouvintes, identificando quais dispositivos ela aciona nessas trocas. É importante destacar que consideramos o termo "dispositivo" como estratégias e ações acionadas pela criança surda quando estabelece relações com o outro e com o mundo que a cerca.

Em vista disso, consideramos necessário apresentar conceitos centrais, que antecedem as análises das cenas de interação, agregando conhecimentos sobre as políticas públicas de

inclusão, as políticas públicas voltadas para a educação dos surdos, abordagens pedagógicas que marcaram/marcam a educação de surdos e aspectos da aprendizagem da criança surda destacando o papel da linguagem nesse processo. A intenção de apresentar esse percurso teórico é provocar a reflexão sobre o lugar que os surdos ocupam neste cenário.

No estudo reforçamos a ideia de que as crianças são sujeitos de direitos e que a escola é um espaço educativo que deve abarcar a pluralidade e a diversidade cultural e linguística das crianças permitindo o acesso ao conhecimento e propiciando avanços que não ocorreriam sem a mediação do outro.

Em consonância às considerações apresentadas sobre a criança surda incluída na Educação Infantil, apresentamos a questão de pesquisa da seguinte forma: Como acontecem as interações da criança surda com a professora e as outras crianças ouvintes, no espaço de sala de aula da Educação Infantil, em escolas do ensino regular?

Elegemos como unidade de análise os processos de interação da criança surda na sala de aula, selecionando uma criança surda que está em processo de inclusão na rede regular de ensino. Uma possibilidade a ser trabalhada é que a investigação vai trazer derivações que residem na relação (aprendizagem-interação) e da relação existentes entre (interação linguagem). Neste contexto, a escolha por cenas de interação na sala de aula assume uma grande relevância, pois elas representam um espaço simbólico gerador de conhecimento, apropriação de significados e construção de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento infantil a partir das relações que se estabelecem. O objetivo principal deste trabalho é *investigar como acontecem as interações entre a criança surda com os colegas ouvintes e com a professora, na escola regular de ensino, a partir de um estudo de caso*. Objetiva-se também:

- a) Discutir sobre as políticas públicas de inclusão e de educação de surdos;
- b) Apresentar as abordagens pedagógicas de educação de surdos numa perspectiva histórica;
- c) Apresentar algumas teorias sobre o desenvolvimento linguístico para a aprendizagem da criança surda;
- d) Analisar cenas de interação entre a criança surda e seus interlocutores;

A investigação partiu da arguição na busca de trabalhos que contemplassem dados mais recentes sobre a inclusão escolar dos surdos no Brasil, dado que esta pesquisa tem como lócus de investigação a escola de ensino regular.

Na busca de algumas respostas, encontramos pesquisas na área da inclusão que apresentam um fenômeno interessante: o crescimento no número das matrículas de alunos surdos no ensino regular. Além disso, elas revelam que este fenômeno vem sendo impulsionado, principalmente, pelo movimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. Tal Política trouxe como proposta a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, ressaltando a necessidade de discutir sobre a inclusão escolar. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando, sobretudo, uma mudança estrutural e cultural da escola, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Daí surge a necessidade de implementar ações e práticas inclusivas, mudanças significativas começam a desenhar um novo cenário nas escolas brasileiras, em especial, no que tange a inserção dessas crianças em escolas regulares. A grande conquista desse movimento foi que, no contexto de sala de aula, a educação inclusiva assume um papel central no debate acerca do papel e da responsabilidade deste espaço na luta pela superação da lógica da exclusão.

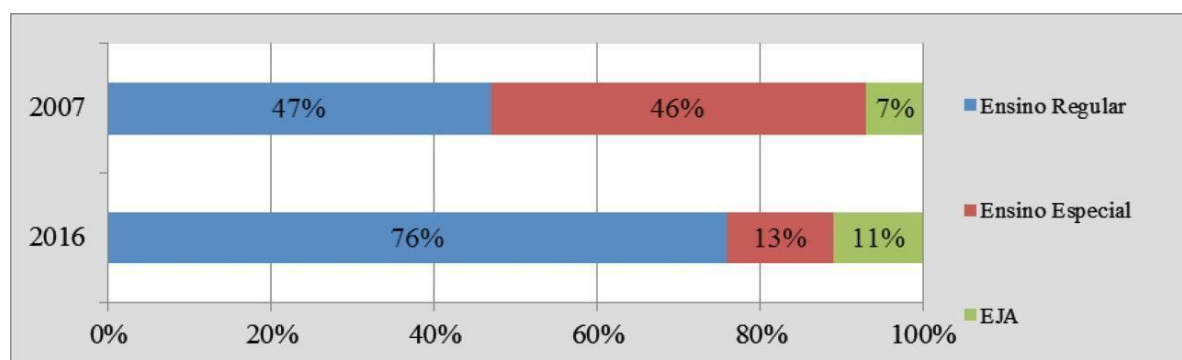
Elizabeth Saes Quiles (2015, p. 59) apresenta, de forma diagnóstica, um panorama da Educação de surdos e deficientes auditivos⁴ no Brasil, analisando dados do INEP de 2007 a 2010. O estudo intitulado “Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais”, teve como objetivo mapear as matrículas e modalidades de atendimento em que estão inseridos, e evidenciou um crescimento importante nas matrículas dos alunos nas escolas regulares. De acordo com a pesquisadora, os dados retirados do Censo Escolar da Educação Básica: micro dados MEC/INEP, indicam que em 2007, foram matriculados 65.095 alunos (surdos e deficientes auditivos), sendo que 30.496 das matrículas era no Ensino Regular do Ensino Básico, e no Ensino Especial foram 30.023 matrículas, na EJA foram matriculados 4.576 alunos (surdos e deficientes auditivos).

⁴ De acordo com o decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), em seu Art. 2º, a definição para pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Quanto à deficiência auditiva, o mesmo artigo apresenta, em parágrafo único, considera-se “deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. Destacamos que, no contexto desta pesquisa, esses dois grupos serão denominados “alunos com surdez” ou “alunos surdos”.

Em 2010, os números apresentados revelam que foram 72.129 matrículas, portanto, houve um aumento das matrículas: no Ensino Regular observamos que as matrículas foram para 47.962. Teve uma diminuição (para 18.067) das matrículas no Ensino Especial, e na EJA foram 6.100 matrículas. Com tais dados, podemos constatar uma queda de matrículas tanto de surdos quanto de deficientes auditivos na modalidade de Ensino Especial e um crescimento de matrículas no Ensino Regular durante o período analisado.

A pesquisa de Soares e Batista (2018), “Alunos com Surdez no Brasil: Espaços de Escolarização e Produção Acadêmica em Três Diferentes Contextos Regionais”, deu sequência aos estudos de Quiles (2015) revelando que este movimento de crescimento nas matrículas dos alunos surdos e deficientes auditivos no Ensino Regular continuou. O trabalho identificou a distribuição das matrículas dos alunos surdos e deficientes auditivos no Ensino – Regular, Especial e Educação de Jovens e Adultos, na esfera municipal, estadual e federal (rede privada e pública), utilizando dados do INEP de 2007 e 2016. A autora apresenta os dados relacionados ao montante de matrículas dos alunos com surdez na rede básica brasileira, afirmando que foram 65.078 matrículas no ano de 2007 e 71.664 matrículas no ano de 2016. Com esses dados, a pesquisa também revelou um crescimento nas matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos. Os dados dos resultados sobre o índice de crescimento das matrículas, apresentados por Soares e Batista (2018), a partir do Censo Escolar de 2007 e 2016⁵, foram:

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez na educação básica no Brasil por modalidade de ensino (2007 – 2016)

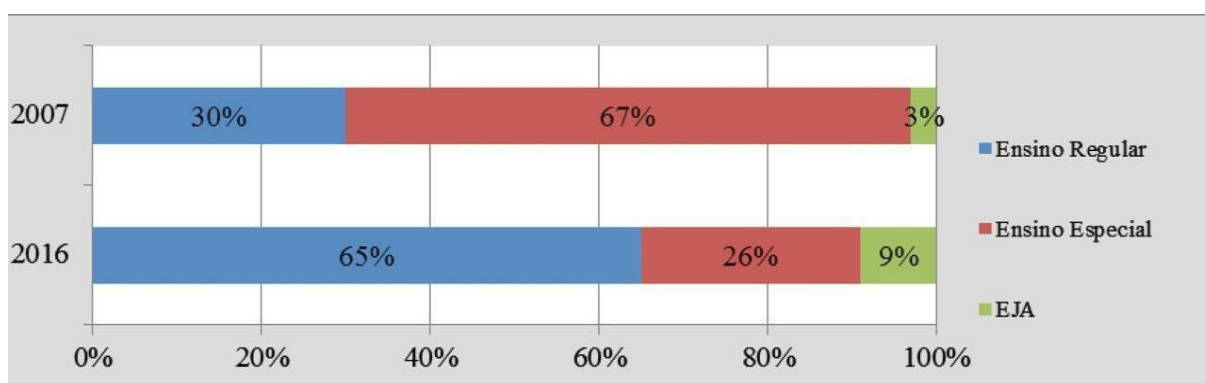


Fonte: (SOARES; BAPTISTA, 2018, p.88).

⁵ Nas pesquisas utilizadas como referência encontramos uma variação nos dados apresentados no total de matrículas apresentadas do ano de 2007. Quiles (2015) traz o total de 65.095 matrículas de alunos com deficiência auditiva e surdos, já para Soares e Batista (2018) os dados representaram um total de 65.078 das matrículas, representando uma diferença de dezessete matrículas nos dados retirados do INEP deste mesmo ano (2007). Destacamos que apesar desta diferença o fenômeno de diminuição das matrículas no ensino regular ainda pode ser percebido e não altera o resultado da análise.

Na comparação entre os dados de 2007 e 2016, percebeu-se que houve um aumento no índice de alunos com surdez que frequentavam o Ensino Regular no Brasil, de 30.476 (47%) matrículas em 2007 para 54.581 (76%) em 2016 e uma redução expressiva no número de matrículas no Ensino Especial, passando de 30.026 (46%) matrículas, em 2007⁶, para 9.061 (13%) matrículas em 2016 (como mostra o gráfico).

Gráfico 2 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez na educação básica do Estado do Rio Grande do Sul por modalidade de ensino (2007 - 2016)



Fonte: (SOARES; BAPTISTA, 2018).

No Rio Grande do Sul o índice de matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos também revelou um aumento significativo no Ensino Regular em comparação com as matrículas no Ensino Especial. Podemos observar que foram efetuadas 1.049 (30%) matrículas, em 2007, no Ensino Regular e 3.128 (65%) matrículas, em 2016. Já no Ensino Especial, ocorreu uma redução de 2.382 (67%) matrículas, em 2007, para 1.262 (26%), em 2016.

Ao analisar os dados das duas pesquisas conseguimos perceber melhor que este aumento nas matrículas dos surdos e deficientes auditivos no Ensino Regular vem acontecendo de forma gradual e constante.

⁶ As informações do Censo Escolar referentes ao ano de 2007 foram extraídas dos Anais do Encontro Interinstitucional de Pesquisa: políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência. Banco de Dados: Sorocaba/ SP: CAPES/Inep, 2014.

Gráfico 3 - Comparação da distribuição das matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos na educação básica no Brasil nos períodos de 2007- 2010- 2016.

Ano	Ensino Regular	Ensino Especial
	Surdos/Deficientes auditivos	Surdos/Deficientes auditivos
2007	30.496	30.026
2010	47.962	18.067
2016	54.581	9.061

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base nos dados de Quiles (2015); Soares e Batista (2018).

De acordo com as pesquisas, este aumento no número de matrículas dos alunos surdos nas escolas regulares, está relacionado principalmente com as propostas do Ministério da Educação, trazidas pelas Políticas Públicas que visam ampliar a presença dos alunos surdos nas escolas, como mencionamos anteriormente.

Contudo, a problemática suscitada a partir dos estudos concernentes ao aumento das matrículas está relacionada à qualidade no ensino e às condições proporcionadas às crianças surdas que estão no processo de inclusão. Quando olhamos os dados, algumas preocupações vêm à tona, será que o crescimento das matrículas dos surdos e deficientes auditivos no ensino regular responde a uma proposta de ensino que assegure o aprendizado desse aluno? De que forma essa inclusão vem acontecendo? Quais as condições necessárias para a inclusão dos alunos surdos? Como acontece este encontro entre crianças surdas e ouvintes?

Diante disso, acreditamos que há uma necessidade de reflexões sobre a inclusão das crianças surdas e deficientes auditivos na educação básica em decorrência do aumento nas matrículas dessas crianças neste espaço de interação e de aprendizagem.

Sabe-se que não basta inserir ou integrar os estudantes ao ambiente escolar, já que o termo inclusão contempla aspectos abrangentes como o acolhimento, a igualdade e a equidade (GUARINELLO et al., 2006). Portanto, uma educação de qualidade perpassa questões que vão além da matrícula e do direito de estarem neste espaço. De acordo com Mendes (2006) devemos compreender que a inclusão significa uma ruptura do paradigma educacional tradicional e a construção de uma nova proposta de ensino que atenda a todos os alunos com qualidade.

Quando falamos de “inclusão” devemos reportar nosso olhar aos princípios ético-políticos que fundamentam e norteiam as relações humanas na construção de uma sociedade

mais justa e participativa, uma sociedade onde “todos” tenham seus direitos respeitados. E por isso há uma urgência de aprender a valorizar o que é diferente. Sejam diferenças geográficas, culturais, de raça, de gênero. Para não transformar essas diferenças em desigualdades é necessário um esforço de aceitação e de mobilização; este esforço faz parte de uma ação humanizadora defendida pela Assembleia Geral da ONU, a qual aponta que “o fundamento da liberdade, da justiça e da paz é o reconhecimento da dignidade e dos direitos individuais do ser humano” (ONU - Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948, p.3).

Um dos aspectos inerentes ao ambiente escolar inclusivo é a preocupação com a humanização do ensino. Neste sentido, humanizar a educação está relacionado com olhar para o aluno como ser humano, significando os valores e conhecimentos necessários para a integralidade dos sujeitos, independentemente das suas especificidades. Portanto, as interações pautadas no diálogo e na escuta são de extrema importância.

Corroborando com essa perspectiva a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, ainda que sob efeito suspensivo no STF, trata da implementação da Política Nacional da Educação Especial, atendendo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em uma perspectiva inclusiva, em classes regulares inclusivas, classes especializadas, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas. A política ressalta que todas as escolas das redes de ensino, públicas e privadas, devem ser inclusivas. Para que isso se efetive, a Política Nacional da Educação Especial defende a manutenção e a criação de classes e escolas e de escolas e classes bilíngues de surdos, pois estas classes e escolas especializadas são também inclusivas (2020, p.10). Em relação aos surdos afirma a necessidade de intervenção pedagógica desde a Educação Infantil, garantindo:

A - Educação bilíngue de surdos – modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A educação bilíngue de surdos defende o direito desses alunos a uma educação que contemple a Libras como L1, na comunicação, interação,

instrução e ensino. Tal direito corrobora a Lei nº 10.436, de 2002, que define a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2020, p. 37). O direito à educação bilíngue reconhece as especificidades dos surdos, garantindo o acesso a uma educação de qualidade, que respeite sua identidade e cultura.

B - Política educacional equitativa – conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do estudante na sociedade (BRASIL, 2020, p.41). Esta política aponta para a necessidade do uso de recursos e serviços diferenciados garantindo o acesso, a permanência e o sucesso nos processos educacionais.

C - Política educacional inclusiva – conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do estudante, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo (BRASIL, 2020, p. 41). Esta abordagem reafirma o direito ao acesso, permanência e aprendizagem exitosa, afirmando que “a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando”.

D - Política de educação com aprendizado ao longo da vida – conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do estudante, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto (BRASIL, 2020, p. 42).

E - Escolas especializadas (ou especiais) – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda

por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020, p. 42). Neste item entram em destaque ambientes planejados para favorecer o sucesso na aprendizagem por meio do uso de tecnologia assistiva e acessível, bem como o uso de diferentes tipos de metodologias, técnicas e equipamentos e materiais didáticos adequados.

F - Escolas bilíngues de surdos – instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p. 43).

G - Classes bilíngues de surdos – classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua, é utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua. De acordo com o documento as “classes bilíngues devem ser implementadas em escolas regulares inclusivas onde as escolas bilíngues não forem possíveis dado o número reduzido de matrículas de alunos surdos, surdocegos ou deficientes auditivos que optam pela Libras” (BRASIL, 2020, p. 44). Esse direito compreende a Libras como L1 para surdos e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como metodologia mais adequada para o desenvolvimento dos alunos surdos e garantindo uma educação de qualidade através de possibilidades linguisticamente acessíveis.

H - Escolas regulares inclusivas – instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou sala de recursos. A educação especial, neste caso, atua para desenvolver diferentes metodologias de ensino, produção de materiais didáticos adequados, tecnologia assistiva, apoio especializado etc.

Comprendemos que a inclusão a partir da ética compreende que a diferença determina as condições das relações, sem distinção de raça, cultura, etnia, classe social etc. Nesse sentido acreditamos que a inclusão deve ser vista não apenas na perspectiva da convivência afetiva entre os sujeitos, mas também sob os discursos da aprendizagem dos sujeitos e do seu desenvolvimento.

No âmbito escolar, a diversidade cultural posta em jogo nas interações, bem como as relações entre os indivíduos e destes com o objeto de conhecimento, efetiva as aprendizagens. Isso significa considerar que o aprendizado das crianças ouvintes e das crianças surdas, nas escolas de Educação Infantil, ocorre por meio de processos interativos. Portanto, as relações sociais são essenciais ao desenvolvimento das crianças surdas em processo de inclusão. De acordo com Góes (2012, p.42-43), “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”.

Sem dúvida a escola é um espaço de ensino e de aprendizagens, onde as crianças conversam, brincam, realizam atividades e se relacionam, podemos afirmar também que é um lugar em que nem todo mundo troca ideias. Em meio a todos esses movimentos de interação e de aprendizagem, este espaço também é envolto de conflitos e dificuldades, como carência financeira de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende etc. Esses fatores, de certo modo, contribuem para que a escola se reconheça incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição.

Com o intuito de contribuir para esta reflexão, esta investigação foi desenvolvida, situando-se entre os trabalhos que abordam os temas relacionados à inclusão de crianças surdas, interação e aprendizagem, com um aporte teórico que conduz ao entendimento da surdez como diferença linguística. Para isso, este trabalho foi organizado em capítulos. O primeiro capítulo, já apresentado, trouxe aspectos introdutórios da pesquisa, como o percurso profissional e acadêmico que impulsionou este trabalho.

O segundo capítulo, que veremos a seguir, versa sobre a perspectiva teórica do estudo e está organizado em sessões. Na primeira sessão refletimos sobre as políticas públicas de inclusão e as que estão voltadas especificamente para a educação dos surdos no contexto da educação inclusiva, trazendo leis e decreto de forma cronológica, que mostram a evolução dessas políticas impulsionadas pelas transformações sociais. Na segunda sessão, esboçamos um panorama do processo de escolarização dos surdos, apresentando as abordagens metodológicas educacionais. E na terceira seção discorreremos sobre o desenvolvimento linguístico nas interações e na aprendizagem da criança surda no espaço escolar.

No capítulo seguinte traçamos nosso percurso metodológico para a geração de dados da pesquisa, exibindo o processo de seleção do lócus da pesquisa e sua caracterização, apresentando os instrumentos que utilizamos (observação, diário de campo, gravações), e os procedimentos que pretendemos utilizar na análise dos dados.

O quarto capítulo apresentamos a análise dos dados, descrevendo e detalhando os processos de interação da criança surda por meio da seleção de cenas vivenciadas no espaço de sala de aula, em uma escola de educação infantil do ensino regular. E no último capítulo apresentamos as considerações finais do trabalho realizado.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DO ESTUDO

Este capítulo apresenta a perspectiva teórica do nosso estudo, dividido em sessões que trazem os seguintes temas:

1. Políticas Públicas de Educação na perspectiva das ações inclusivas e as Políticas Públicas voltadas para a Educação de surdos no ensino regular;
2. Abordagens e práticas pedagógicas na Educação de surdos: um olhar histórico, aspectos da história da educação de surdos e sua inserção social, as abordagens pedagógicas: relações entre o Ouvintismo e o Oralismo, características da Comunicação Total e do Bimodalismo na Educação dos surdos, e em que consiste a proposta Bilíngue na educação inclusiva para surdos;
3. O desenvolvimento linguístico nas interações e na aprendizagem da criança surda e o papel que a língua de sinais exerce no desenvolvimento linguístico dos surdos.

2.1. Políticas Públicas de educação na perspectiva das ações inclusivas

Conduzimos o trabalho apresentando um panorama da legislação brasileira e de documentos internacionais sobre as políticas públicas voltadas para as ações educacionais inclusivas, dos quais o Brasil é signatário, iremos resgatar algumas leis, decretos e documentos oficiais importantes que impactam diretamente na educação das pessoas surdas nas escolas de ensino regular, considerando este cenário o lócus da nossa investigação. Neste estudo consideramos que a educação inclusiva não é simplesmente tornar as escolas acessíveis, mas trata-se também de minimizar as barreiras que os estudantes encontram na tentativa de tornar a sala de aula um ambiente propício para as interações entre surdos e ouvintes, e com isso garantir o acesso, a permanência e êxito de todos os alunos.

Se retomarmos alguns tópicos da história das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva percebemos que muitas diretrizes surgiram a partir da luta dos movimentos sociais no Brasil, com o intuito de combater as discriminações e preconceitos sofridos por grupos específicos, esses grupos lutam em defesa dos direitos por uma educação de qualidade,

ao respeito, à dignidade e à justiça. Diante desse contexto, encontram-se as políticas públicas direcionadas a criar ações para solucionar problemas de ordem social.

As políticas educacionais estão inseridas nas políticas sociais e sofrem modificações no decorrer dos anos, aprimorando-se para melhor atender às necessidades da sociedade. Por isso, elas comportam um sistema de metas e planos que visam ao bem-estar da sociedade, porém, como nem sempre elas são efetivadas, de modo a atender de fato às demandas do povo, há uma recorrente necessidade de intervenção social. Essa intervenção adquire força a partir dos movimentos sociais, principalmente das associações, de cegos, surdos, APAES⁷ e entidades que lutam em prol da inclusão das pessoas com deficiência. Destacamos que no decorrer das três últimas décadas houve um significativo avanço dessas políticas, em especial, das políticas inclusivas, ampliando as possibilidades de sucesso da efetivação destas, em especial na inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. Como fruto dessa luta pela inclusão dos alunos com deficiência, ações governamentais são formuladas para garantir à pessoa com deficiência o direito à educação nas instituições de ensino regular, e, além disso, elas são responsáveis por fazer a manutenção e controle, para que esses alunos possam receber os meios adequados para desenvolver suas habilidades e competências.

Apesar das mudanças ocorridas nas políticas públicas brasileiras cujos objetivos são valorizar a diversidade e reduzir a desigualdade, notamos que no Brasil, ainda se perpetua um sistema educacional excludente e de valores impostos pelas camadas dominantes, o que coloca os menos favorecidos em desvantagem. Dentro dessa realidade, encontram-se os alunos com deficiência que buscam nas escolas igualdade de oportunidades para seu desenvolvimento integral.

As leis, decretos e documentos referentes à acessibilidade, ao trabalho e à educação das pessoas com deficiência garantiram mais acesso a direitos sociais para essa comunidade. Em destaque a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que defende a igualdade de direitos e o combate à discriminação e outros documentos importantes como: a oficialização da Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos/Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96 (1996), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e as

⁷ Sigla utilizada para fazer referência a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

legislações que reconheceram a Libras como língua natural dos surdos (Lei 10436, de 24 de abril de 2002).

Mas o que a legislação traz sobre o direito à educação? Há mais de 70 anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que “toda pessoa tem direito à educação”. Em seu artigo 26, destaca-se que:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz [...]. (ONU- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, s/n).

No documento que traz a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - Tailândia), em 5 a 9 de março de 1990, aprovada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, consta, em seu artigo 3º, parágrafo 1 que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizar e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Além disso, no parágrafo 5º, afirma-se que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores⁸ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Corroborando os documentos anteriormente citados, destacamos outro que trata dos princípios, políticas e práticas na área da educação inclusiva e endossa a perspectiva de escolarização para todos, a Declaração de Salamanca (1994), que apoia o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais.

No Brasil, a história da educação inclusiva e a respectiva legislação são expostas e discutidas à luz da educação especial, como se esses dois paradigmas tivessem o mesmo

⁸ Ressaltamos que o texto desta Declaração traz a palavra “portador”, termo que não se utiliza atualmente, sendo esta substituída pela nomenclatura “pessoa com deficiência”. Queremos registrar que os termos “pessoas portadoras de deficiência” e “portadores de deficiência” irão aparecer na pesquisa somente nas citações que trazem os documentos oficiais, que utilizamos.

significado. Para contextualizar, de acordo com o Capítulo V, Art. 58 da Lei nº 9.394/96 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A lei apresenta um capítulo específico para a educação especial, onde se afirma que haverá serviços de apoio especializado, quando necessário, na escola regular, visando atender às peculiaridades desse público. Ela também fundamenta que esse atendimento será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, quando, em virtude das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Além disso, o texto faz referência à formação de professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Considerando que a LDBEN nº 9394/96 traz a educação especial como modalidade de ensino, ofertada “preferencialmente” na rede regular, significa que estamos propondo um processo de inclusão e, dessa forma, passa a ser um dever do Estado A garantia ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento acontece geralmente em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo responsável é o professor especialista, que faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula regular, permitindo uma troca de experiências que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção social.

Para Mantoan (2003, p.23) o Atendimento Educacional Especializado é necessário,

para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

A reconfiguração do papel da educação especial estabelece um novo olhar para e sobre as pessoas com deficiência, e neste viés, passa a ter um caráter inclusivo. Cabe afirmar que a educação inclusiva se constitui como “um movimento mundial, como uma ação política, cultural, social e pedagógica” (BRASIL, 2008, p. 1). Esse movimento tem como objetivo a defesa do direito de todos participarem e aprenderem juntos, sem discriminação.

No dia 11 de fevereiro de 2001, o Conselho Nacional de Educação- CNE, oficializou o documento intitulado “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, afirmando que a política de inclusão de alunos com deficiência “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p.12).

Em relação ao público da educação especial, o documento passa a abranger, além das dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, aquela não vinculada a uma causa orgânica específica. Portanto, os alunos com dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento também devem ser atendidos nos apoios escolares. A reorganização desses dois grupos ficou definida da seguinte forma (2001, p. 2):

1. Aquela não vinculada a uma causa orgânica específica;
 - 1.1. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;
 - 2.1. Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em Língua Brasileira de Sinais e em língua portuguesa e, aos surdocegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma⁹ e outras técnicas.

No item sobre os Sistemas de ensino e educação para o atendimento dos alunos com deficiência que estão incluídos da escola de ensino regular, o referido documento (BRASIL, 2001, p.4), define importantes diretrizes sobre a formação dos profissionais, aspectos relacionados ao processo educativo para o atendimento dos alunos surdos e o apoio pedagógico especializado.

1. A “Formação de professores” deve ser assegurada por programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas.
2. Para o “Processo educativo de alunos que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos” deve ser garantida a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização da língua de sinais e de demais linguagens e códigos aplicáveis, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa,

⁹ Este termo consiste no toque facial e na percepção das vibrações da garganta pelos dedos e mãos. (MAIA; ARÁOZ, 2001).

facultando-se aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada.

3. A “organização da sala de aula regular” deverá prever o serviço de apoio pedagógico especializado:

a) Classes regulares: serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.

b) Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

c) Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

d) Professores-intérpretes: profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdo cegos e outros que apresentarem comprometimentos de comunicação e sinalização.

Para assegurar a efetivação dessas diretrizes, os sistemas de ensino devem prover às escolas os recursos humanos e materiais necessários para possibilitar a acessibilidade de todos. Definições de metas e diretrizes para ações preocupadas com a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular são de extrema necessidade, para os educandos atingirem rendimento escolar satisfatório.

O direito de todos à educação é fundamentado na concepção dos direitos humanos, o qual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir a qualidade do atendimento, a permanência e o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir, não são inclusão. Nesse contexto, o Ministério da Educação apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos os alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), orienta os sistemas de ensino para a garantia, dentre outras respostas, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; da participação da família e da comunidade; da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos

mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; da articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Neste documento afirma-se que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.15). Ou seja, a inclusão é uma ação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, especialmente as de nível básico.

Ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, das dificuldades de acesso e permanência, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada, alguns avanços começam a aparecer, principalmente pelo fato de reconhecer que a luta pela inclusão escolar enseja a superação da dualidade entre iguais e diferentes, normais e deficientes.

Nesta perspectiva de educação inclusiva alguns recursos são fundamentais, pois são eles que irão auxiliar no fazer pedagógico docente, otimizando o processo de ensino e aprendizagem. Um professor de uma sala de aula regular que possui um aluno com necessidades educacionais específicas tem o dever de solicitar para seu aluno o Atendimento Educacional Especializado. O AEE tem como proposta prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular (BRASIL, 2011). Além disso, as práticas desse atendimento buscam articular propostas pedagógicas para que os sistemas educativos desenvolvam uma educação de qualidade, respeitando as diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas dos sujeitos com alguma deficiência ou com altas habilidades.

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Dentre elas, determina que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão das pessoas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determinam que o ensino fundamental seja gratuito e compulsório, assegurado adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o

desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e reforça que a oferta de educação especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

O Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A meta que trata do tema no atual PNE, como exposto anteriormente, é a de número 4. Sua redação preconiza:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s/n).

Um dos entraves para a plena inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Para que a inclusão deixe de ser apenas proposta da legislação, é necessário a colaboração de toda a equipe da escola, do atendimento educacional especializado e do Estado para fornecer as condições adequadas, tais como: propostas pedagógicas diferenciadas, a formação continuada dos professores, o atendimento especializado, a infraestrutura das escolas e os recursos didáticos especiais, além de acompanhar o desenvolvimento integral desses alunos. O desafio é garantir os direitos fundamentais de uma educação de qualidade a todos a partir do fortalecimento da formação dos professores para entender os alunos, estabelecendo redes para a construção de propostas inclusivas, metas a serem alcançadas a médio e longo prazo.

Em relação à formação continuada do professor e às reflexões relevantes para a construção de um sistema educacional inclusivo, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (DSPI) ressalta que:

A formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um

“lugar” na escola. Para isso, não bastam informações e imperativos, mas verdadeiros processos de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática. Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido, como forma de se proteger da angústia provocada pelo novo. Ao reconhecer que faz parte de um sistema regulado por algumas práticas já cristalizadas, o grupo terá condições de buscar mecanismos que possibilitem a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer, ressignificando as relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens e criando novas práticas inclusivas. Dessa forma, cada contexto escolar deveria se situar como autor de seu projeto pedagógico, levando em conta as suas experiências. (BRASIL- DSPI, 2005, p. 21, 22).

Portanto, devemos considerar a importância de criação de uma rede de apoio, relações entre comunidade escolar e equipe multidisciplinar, onde todos estejam articulados e envolvidos no processo de inclusão, com a intenção de eliminar as barreiras arquitetônicas (físicas), barreiras atitudinais e barreiras no currículo (pedagógicas), a partir da elaboração de propostas curriculares diversificadas, flexíveis e abertas ao uso de tecnologias assistivas.

No Brasil, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR, através da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, reunindo um grupo de especialistas brasileiros e representantes de órgãos governamentais, em uma agenda de trabalho, com o objetivo de apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de Tecnologia Assistiva.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas, o conceito de Tecnologia Assistiva considera:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2012, s/n).

Mais tarde a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de junho de 2015, volta a definir o termo Tecnologia Assistiva com uma alteração, retirando o termo “incapacidades” que constava no documento anteriormente citado. (BRASIL, 2015, Art.3, p. 2).

Ressaltamos que a implementação e manutenção das tecnologias assistivas é umas das maneiras de diminuir as barreiras que a deficiência impõe, pois viabiliza o acesso aos recursos de acessibilidade, possibilitando ao indivíduo uma maior autonomia e interação, e favorecendo

a aprendizagem dos alunos. A diferenciação do currículo por meio das adaptações, sem dúvida é uma tarefa da escola no seu todo, não apenas do professor, e isso significa afirmar que deve ser compreendida como um processo contínuo e sistemático, que inclui desde as adaptações pedagógicas e de materiais até as estruturais.

De modo geral, quando falamos de inclusão escolar, estamos abrindo espaço para discussões que envolvem transformações de caráter atitudinais e estruturais, necessários para a implementação das políticas públicas inclusivas. Muitas vezes essas transformações não acontecem de forma fácil e tranquila, pois demandam tempo, planejamento, orçamento e engajamento dos profissionais envolvidos. Essas transformações também devem ser consideradas quando falamos de inclusão dos surdos, pois para que elas aconteçam é necessário apropriar-se de conhecimentos específicos desse público, compreendendo as suas especificidades e necessidades.

2.1.1. Políticas Públicas voltadas para a educação de surdos no ensino regular

Dentro desse contexto educacional percebemos que a prática de exclusão das pessoas surdas fez parte da história da educação brasileira. Durante muito tempo foi negado a esses sujeitos o acesso ao ensino, já que a escola regular condicionava a matrícula do aluno com deficiência a certa aptidão (SASSAKI, 2002). Se analisarmos as políticas educacionais no decorrer dos anos, percebemos que aos poucos as propostas que respeitam as especificidades e as singularidades das pessoas surdas foram sendo incorporadas, principalmente, aquelas voltadas para as diferenças linguísticas desses sujeitos.

Destacamos que a trajetória de educação dos surdos foi marcada por um modelo clínico-pedagógico, o qual prevaleceu durante muito tempo no sistema brasileiro. Este modelo tinha como principal objetivo a cura e a reabilitação dessas pessoas, duvidava das potencialidades cognitivas, e nesse sentido a forma de olhar para elas reforçava suas dificuldades.

Em 1994, depois da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, foi oficializada a “Declaração de Salamanca”. Este documento estimulou a elaboração de propostas para a igualdade de condições de acesso e permanência das crianças

com deficiências, na escola. Em relação aos surdos, o texto aborda princípios sobre a importância da língua de sinais para tal grupo:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (1994, Art.19, p.17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, foi um marco importante para a educação dos surdos brasileiros, pois garantiu a esses alunos o direito a classes e serviços especializados definindo a educação especial como “uma modalidade escolar” (BRASIL, 1996, art.58, inciso V).

A portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999, considerou a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. A portaria dispõe sobre requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. No Art. 2º A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelece os requisitos tendo como referência à Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade em Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Sobre os alunos surdos considera que:

[...] alunos com deficiência auditiva - Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:

- Quando necessário intérprete de língua de sinais/ língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- Flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- Aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); - materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos. (BRASIL, 1999, p.1-2).

A publicação deste documento do Ministério da Educação foi um passo importante para impulsionar as ações de respeito às especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, pois trata da diferenciação da avaliação das produções textuais dos alunos surdos, a valorização do conteúdo semântico e o respeito linguístico no momento da correção de provas escritas. Ressaltamos, que em relação a este aspecto, de forma alguma, estamos afirmando que os surdos não são capazes de compreender a estrutura gramatical da língua portuguesa, mas que ao avaliar um texto escrito dos surdos alguns aspectos devem ser considerados, pois o Português para os surdos se configura como uma segunda língua. Tal documento também foi importante para a comunidade surda, pois deu respaldo legal para garantir a presença de Tradutores/intérpretes de Libras nos concursos públicos e vestibulares, garantindo o direito de serem avaliados por bancas compostas de especialistas na área e ampliando a possibilidade dos surdos realizarem toda a prova traduzida em Libras, se assim desejarem. Este documento foi apreciado pela comunidade surda, pois era pauta das reivindicações pelo direito de concorrer sob iguais condições.

O documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001) destaca princípios para assegurar as ações das políticas educacionais: Um dos princípios é a necessidade da interação constante dos professores da classe regular com os profissionais que atuam nos serviços de apoio pedagógico especializado. Esta interação torna-se absolutamente necessária quando se trata, por exemplo, da educação dos surdos. Neste sentido destacamos que o trabalho pedagógico voltado às pessoas surdas demanda uma rede de apoio (capacitação profissional, apoio pedagógico, intérprete de Libras etc.); essas parcerias são passos importantes para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro documento que merece destaque é a Lei que reconhece a Língua de Sinais no Brasil como língua da comunidade surda. A lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002 foi um passo significativo em relação à educação dos surdos no Brasil, pois ela reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. De acordo com a Lei:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, Art.1º, p.1).

Posteriormente, esta lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, trazendo novas diretrizes como a necessidade de acesso e permanência dos surdos. Este decreto foi um marco importante para a comunidade surda brasileira, pois reflete os avanços e conquistas deste grupo, garantindo o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Com relação a outras providências do Decreto, destacamos a importância da Libras na formação inicial e continuada de profissionais, sendo no exercício do magistério ou nos atendimentos fonoaudiológicos. Como prevê o artigo 4º do decreto:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2005).

Esta resolução foi um divisor de águas para a aceitação da Língua de Sinais dentro das salas de aula, pois até o momento ficava à escolha das escolas a inclusão da língua para a comunicação com/dos surdos, sendo que na maioria das vezes ela não acontecia, pelas dificuldades que os professores encontravam na aquisição da Libras e falta de conhecimento sobre a sua importância para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos. A implementação da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores teve um impacto positivo na inclusão dos surdos, possibilitando uma sensibilização e uma aproximação com o universo dos surdos, o que refletiu em mudanças atitudinais dos docentes.

Quanto à inclusão das crianças surdas nas escolas regulares, algumas resoluções foram necessárias para realmente garantir esse direito. Além do direito de estarem incluídos em todas as etapas da escolarização, desde a Educação Infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos (no turno contrário ao da escolarização), outras necessidades foram contempladas no decreto nº 5.626, para viabilizar o processo de inclusão desse grupo. Por isso, fica estabelecido que as escolas devem:

V - Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - Disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005, Art.14).

Queremos dar destaque ao item V deste Artigo, que trata diretamente da importância da Libras como meio de comunicação com/dos surdos. Tal item ressalta a necessidade de aquisição da Língua de sinais, não apenas pelos alunos surdos, mas de toda a comunidade escolar, e isso faz toda a diferença, pois quando falamos de inclusão de alunos surdos, precisamos pensar nas limitações que a falta de comunicação impõe a essas crianças quando não conseguem interagir e se comunicar através da língua de sinais.

Por esse e outros motivos que a aquisição da Língua de sinais, desde a infância, é pauta das lutas em defesa dos direitos linguísticos da comunidade surda, como no caso da elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 2008, lançada pelo Ministério da Educação, destacando novamente a importância da educação bilíngue e da Língua de sinais como meio de comunicação das pessoas surdas enquanto direito adquirido. Na parte das diretrizes que regem a Política da educação de surdos o texto apresenta:

A educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros alunos surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.17).

Chamamos a atenção para alguns pontos importantes que a Política agrega. Primeiro a educação bilíngue na educação de surdos como direito dos alunos surdos, uma conquista muito desejada e esperada por essa comunidade. Considerar a educação bilíngue no processo de inclusão foi uma grande conquista, pois possibilita deixar de lado metodologias pedagógicas que marcaram o retrocesso na educação dos surdos no Brasil como a Oralização e a

Comunicação Total (abordagens que iremos discutir no próximo capítulo do trabalho). Em relação à garantia do direito à educação bilíngue podemos afirmar que sua efetivação passa pela necessidade de reestruturar o planejamento pedagógico e as ações pedagógicas das escolas, pois na grande maioria dos casos, as escolas são monolíngues. Outro ponto, é a presença do tradutor/intérprete de Libras no espaço de sala de aula, fazendo a ponte entre essas duas línguas, um profissional necessário visto a complexidade que é aprender a Língua de sinais e conseguir se comunicar com a fluência necessária. E o direito de os alunos surdos participarem do Atendimento Educacional Especializado por meio da Libras, fato que ainda causa muita controvérsia, pela dificuldade dos profissionais dominarem a língua de sinais, fazendo com que este direito não seja atendido.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, reforça o direito à uma educação por meio da Libras, como podemos observar no Art. 24, item que trata da Educação, ressaltando algumas necessidades para que a pessoa surda adquira as competências práticas e sociais, de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. De acordo com o documento (BRASIL, 2009), os Estados Partes deverão tomar algumas medidas, em relação aos surdos:

1. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
2. Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009, art. 24, s/n).

Ressalta ainda a necessidade da adoção de medidas apropriadas para os professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009).

No ano de 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, lançando o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - “Viver sem Limites”. O plano teve como objetivo beneficiar as pessoas com deficiência, através do incentivo de ações direcionadas à educação, inclusão social e acessibilidade. Para a realização dessas ações foram destinados investimentos para aquisição de transporte escolar acessível, adaptação das escolas públicas, implementação de recursos multifuncionais, investimentos na qualificação profissional etc. Os

recursos financeiros foram destinados para a ampliação das salas de recursos multifuncionais para escolas públicas regulares e escolas especiais que oferecem Atendimento Especializado, na contratação de professores e Tradutores/intérpretes de Libras, na expansão dos cursos de Letras Libras e a criação de cursos de Pedagogia Bilíngue - Libras/Língua Portuguesa, concretizando a formação inicial de professores e profissionais que atuam na educação de surdos (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024, através da Lei nº 13.005 de 2014, que apresenta diretrizes e metas para a política nacional na perspectiva das ações inclusivas e reiteram algumas medidas propostas pelas políticas públicas anteriores, voltadas para a educação dos alunos surdos. Das metas deste documento destacamos duas que consideramos de grande importância: a garantia do atendimento especializado e a oferta da educação bilíngue para as crianças surdas (BRASIL, 2014):

Garantir a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

Como base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão - LBI, 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). Esta lei trouxe vários avanços para as pessoas com deficiência, e pode ser dividida em três grandes partes: direitos fundamentais das pessoas com deficiência; acesso à informação e a comunicação e o acesso à justiça. Outros princípios merecem destaque pela relevância nas ações de inclusão dos surdos na escola, são o Art.18 da referida Lei, que trata da acessibilidade e da adaptação de materiais pedagógicos, de informação e comunicação, por meio das tecnologias assistivas, “devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas”, e:

Art. 28- Para as escolas inclusivas: é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula.

Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braille), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possui alunos com deficiência. (BRASIL, 2015).

Apresentar as leis e decretos, de forma cronológica, nos ajuda a compreender a evolução e as transformações que os termos e conceitos tiveram. Com isso percebemos como as especificidades linguísticas das pessoas surdas foram sendo incorporadas nas políticas públicas. Conseguimos perceber também que as diretrizes sobre a aquisição da língua de sinais (desde a educação infantil) e da educação bilíngue (Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua - na modalidade escrita) ganharam força e destaque no cenário brasileiro.

Nossa intenção foi provocar um olhar crítico sobre o sistema educacional no qual os alunos surdos se inserem, apresentando este leque de políticas de inclusão e elementos de reflexão sobre as ações que promovem direitos iguais para o acesso, permanência e êxito de todos os estudantes. Durante o percurso teórico sobre as políticas públicas relacionadas à educação de surdos no Brasil reafirmamos a necessidade de um ensino inclusivo por meio de ações que respeite e inclua a diversidade cultural e linguística, pois todo processo educacional depende da interação efetiva do professor com o aluno e deste aluno com os demais colegas. Por isso, acreditamos que quando a especificidade linguística não é considerada, o processo de ensino sofre interferências, as interações são atravessadas por uma comunicação truncada e fragmentada, comprometendo a aprendizagem.

Não podemos deixar de comentar que, apesar dos avanços, ainda há uma grande falta de acesso às informações por parte desses alunos. A dificuldade de comunicação ainda é um grande obstáculo para a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, principalmente pela utilização por parte dos docentes da comunicação oral como predominantemente a forma de acesso ao conhecimento.

2.2. Abordagens e práticas pedagógicas na educação de surdos: um olhar histórico

Esta sessão almeja apresentar um estudo teórico sobre as abordagens educacionais na e para a educação de surdos. O estudo discorre sobre as abordagens e práticas pedagógicas na educação de surdos que nos permitem compreender como foram constituídos os olhares sobre

os surdos ao longo da história, das abordagens pautadas na tentativa de normalização desses sujeitos através da reabilitação oral até a conquista dos direitos a uma educação que respeite sua condição linguística através do uso da língua de sinais. Portanto, resgatamos pesquisas sobre o processo de escolarização dos surdos no Brasil no que diz respeito aos conceitos de Oralismo/Ouvintismo, a Comunicação Total/ Bimodalismo e a proposta Bilíngue.

É importante destacar que ao direcionar as pesquisas para as abordagens pedagógicas destinadas aos surdos estamos lançando olhares para as transformações que ocorreram na forma de pensar e de agir da sociedade em relação aos sujeitos surdos, revelando como os discursos delineados comportam um poder na constituição do sujeito e remodelam diretrizes para as práticas pedagógicas implementadas nas escolas. Os principais autores que dão suporte a esta sessão teórica são Strobel (2016), Fernandes (2012), Skliar (2013) e Quadros (2004; 2014; 2017).

Pesquisadores como Goldfeld (2002) e Strobel (2009) apresentam considerações importantes quando evidenciam as ideias construídas pela sociedade em relação às pessoas surdas em diferentes momentos históricos. Para os autores, essa ideia está, quase sempre, aliada a uma visão negativa, de exclusão e preconceito, ou compaixão e piedade. Strobel (2009) afirma que por muito tempo os surdos foram vistos como pessoas com déficit cognitivo e por isso não poderiam ser educados, visão que contribuiu para que muitos vivessem às margens da sociedade e sem nenhum direito.

2.2.1. Reconstruindo aspectos da história da educação de surdos e sua inserção social

Na Antiguidade os registros sobre a história de luta e resistência do povo surdo nos ajudam a compreender como este grupo minoritário tem sido tratado pelas sociedades ao longo dos séculos. Com este objetivo trazemos para discussão pesquisas realizadas por Karin Strobel (2009) nas quais resgata alguns estudos sobre esta temática, em especial, os registros feitos pelo professor surdo do Instituto para surdos de Paris, Ferdinand Berthier, em 1984. Além da autora, o artigo de Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (2006), intitulado “Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier”, também nos fornece subsídios teóricos para uma melhor compreensão.

Alguns registros históricos mostram como os surdos eram tratados na antiguidade. De acordo com Strobel (2009, p. 17), “em Roma não perdoavam os surdos, porque acreditavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos no rio Tiber”. Quando salvas, eram escondidas pelos familiares (o que raramente acontecia), obrigados a passar toda a vida trabalhando nos moinhos de trigo, como escravizados.

Em muitos países, “a infeliz criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (BERTHIER, 1984, p. 165, apud NASCIMENTO, 2006, p. 257). Na Grécia, os surdos “eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygete, nas águas de Barathere, os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados” (STROBEL, 2009, p. 17). Mas para os Egípcios e Persas o destino dos surdos era um assunto de cunho religioso; eles eram considerados criaturas privilegiadas, suas “debilidades” eram consideradas um sinal divino, acreditavam que eles conseguiam se comunicar com os deuses e por isso eram adorados e protegidos. Porém, não tinham uma vida ativa na sociedade e nem o direito de serem educados.

Na idade média os surdos ainda não recebiam tratamento social digno, despertavam curiosidade da sociedade e muitos foram queimados em fogueiras, pois eram consideradas “pessoas estranhas”. Há indícios de que não recebiam a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também “havia decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas” (STROBEL, 2009, p. 18). Eram proibidos de receberem heranças e privados de todos os demais direitos civis.

Na idade moderna Girolamo Cardano (1501-1576), médico e filósofo italiano, foi um dos pioneiros na luta contra a discriminação dos surdos, afirmando que a surdez não era impedimento para desenvolver a aprendizagem e defendia que o melhor método de ensino era através da escrita. Na mesma época, na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), um monge beneditino, criou a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, ensinando latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia. Seus alunos eram dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros da família de aristocratas espanhóis. Ponce de Leon usava

como metodologia a datilologia¹⁰ escrita e oralização. Ele chegou a criar uma escola para formação de professores de surdos.

Queremos destacar que alguns pesquisadores foram de grande importância para a criação de métodos visuais para os surdos, especialmente no desenvolvimento do alfabeto manual. Entre eles, Fray de Melchor Yebra, de Madrid, escreveu um livro denominado “Refugium Infirmorum”¹¹, em 1593, ilustrando o alfabeto manual utilizado na época. Juan Pablo Bonet também defendia o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos, publicando o primeiro livro sobre a educação de surdos, no qual explicava como utilizar seu método, “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”¹² de 1620, em Madrid - Espanha (STROBEL, 2009, p. 20). Nesta época, John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”¹³, defendendo a utilização de alfabeto manual, da língua de sinais e da leitura labial, além disso, acreditava que a língua de sinais era universal. Em 1648 publicou o livro “Philocopus” onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral¹⁴.

Samuel Heinicke (1729-1790), considerado o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciou as bases da então chamada “filosofia oralista”, tal filosofia defendia o valor da “fala”, sem a utilização de sinais e do alfabeto manual, na Alemanha em 1755. Fundou a primeira escola de Oralismo puro, em Leipzig, no ano de 1778. Em carta escrita à L’Epée, Heinicke narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações” (STROBEL 2009, p. 22).

Por volta de 1755, Charles Michel de L’Epée (1712-1789) fundou a primeira escola pública para os surdos - Instituto para Jovens Surdos e Mudos¹⁵ de Paris, treinando inúmeros professores para atuarem na educação de surdos. L’Epée publicou vários estudos sobre ensino

¹⁰ Quando não existe um sinal para determinado conceito, a datilologia é utilizada para soletrar palavras da língua oral. Nesse caso, diz-se que essas soletrações são empréstimos da língua portuguesa. O alfabeto manual é a mera transposição para o espaço, por meio das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral. (ROSA, 2005, p.40).

¹¹ “Refúgio para doentes” (STROBEL, 2009, em latim, tradução nossa).

¹² “Redução de letras e arte para ensinar mudos a falar” (STROBEL, 2009, em espanhol, tradução nossa).

¹³ “Chirologia: na linguagem natural das mãos” (tradução de CAMPELLO, 2011).

¹⁴ O termo “língua oral” é comumente utilizado para definir línguas que possuem as modalidades auditivas-oral e escrita, como o português, inglês, alemão etc. (GOLDFELD, 2002, p, 14).

¹⁵ No passado a expressão “surdo-mudo” era o termo utilizado para fazer referência às pessoas surdas. Porém hoje, este termo não é mais apropriado. Para concluir que era errado associar o termo “mudo” ao indivíduo surdo, muitos pesquisadores e especialistas na área da saúde realizaram estudos, concluindo que o aparelho fonador do surdo é exatamente igual ao dos ouvintes. Isso significa afirmar que a surdez não está conectada com o fato de o indivíduo ser mudo.

dos surdos por meio de sinais metódicos, que consistia em combinações de língua de sinais e gramática sinalizada, afirmando que esta era “verdadeira maneira de instruir os surdos” (STROBEL, 2009, p. 22). Iniciou os primeiros estudos sobre a educação dos surdos depois de conhecer duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, então procurou aprender os sinais que elas utilizavam. Também manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, os auxiliando de várias formas, mantinha suas atividades com a ajuda que recebia de doações feitas pela sociedade e pelas famílias dos surdos. Em 1789, morre o abade Charles Michel de L’Epée, até a data de sua morte tinha fundado 21 escolas para surdos em toda a Europa.

L’Epée enfrentou várias críticas sobre o método que utilizava para ensinar os surdos, precisou provar que seu método era eficaz e para fazer com que os sinais fossem aceitos, Berthier narra que:

Certamente esse grande trabalho de reconstrução não foi realizado sem fortes ataques pelos teólogos, filósofos, acadêmicos de todos os países que alegavam que sinais representativos não ajudariam a alcançar idéias metafísicas dentro da mente da pessoa surda. L’Epée pode provar para seus oponentes que uma idéia não é mais intimamente confinada aos sons da fala do que a palavras escritas, e que a única coisa requerida para ativar a idéia no cérebro é uma intermediação que estimule os olhos ou indique o significado da palavra” (BERTHIER, 1984, p.181 *apud* NASCIMENTO, 2006, p. 6).

Em 1760, Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra. O método de ensino utilizado era através do significado das palavras e da sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial.

Nos Estados Unidos, em 1814, na cidade de Hartford, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), ficou incomodado com o fato de não ter uma escola de surdos nos Estados Unidos. Juntamente com o Dr. Masson Fitch Gogswell, pai de Alice Gogswell, uma menina surda, pensou na possibilidade de criar uma escola para surdos.

O americano Thomas Hopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, em escola “Watson’s Asylum” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados) que usava a língua oral na educação dos surdos, porém foi impedido e recusaram-lhe a expor a metodologia, não tendo outra opção o Gallaudet partiu para a França onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard. Thomas Hopkins Gallaudet volta à América trazendo o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do “Instituto

Nacional para Surdos Mudos”, de Paris. Durante a travessia de 52 dias na viagem de volta ao Estados Unidos, Clerc ensinou a língua de sinais para Gallaudet que por sua vez lhe ensinou o inglês”. (STROBEL, 2009, p. 22).

Thomas H. Gallaudet junto com Clerc fundou em 15 de abril de 1814, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, Asilo de Connecticut, em Hartford, para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas. A escola obteve sucesso e rapidamente levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos.

No Brasil, em 1857 foi fundada, a primeira escola para surdos, na cidade do Rio de Janeiro, denominada Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Anos mais tarde a escola mudou de nome, mas funciona até hoje como o Instituto Nacional de Educação de Surdos– INES. A mudança de nome agregou uma alteração na concepção do termo surdo-mudo, já que implicava “uma suposta inadequabilidade já que os surdos podem falar, os natissurdos são perfeitamente capazes de falar, possuem aparelho fonador idêntico ao de todos os demais, o que lhes falta é a capacidade de ouvir a própria voz, de monitorar o som de sua voz” (SACKS, 2010, p. 144).

Figura 1 - Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ines> (Acesso em 21/02/ 2020)

Atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES atua como um órgão do Ministério da Educação, que tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e

assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. Nesta escola a Língua Brasileira de Sinais - Libras teve origem, da fusão da língua de sinais francesa com os sinais que os surdos do Brasil já utilizavam.

Em 1864 foi fundado o Colégio Gallaudet, que atualmente é a Universidade Nacional para surdos “Universidade Gallaudet”, em Washington – Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet concretizado pelo seu filho Edward Miner Gallaudet (1837-1917). A Universidade ainda está em pleno funcionamento.

Figura 2 - Universidade Gallaudet - Washington - Estados Unidos



Fonte: <https://www.gallaudet.edu> (Acesso em 21/02/ 2020)

Nos anos de 1870 e 1890, Alexander Graham Bell publicou vários artigos tecendo críticas sobre a cultura surda e as escolas para surdos, pois acreditava que as escolas-residências de surdos eram uma forma de isolamento deles com a sociedade. Contrário à língua de sinais, argumentava que ela não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos.

Alexander Graham Bell abriu sua própria escola para treinar os professores de surdos em Boston, publicou um livro sobre o método que utilizava na educação de surdos, intitulado “O pioneiro da fala visível”. Filho de Alexander Melville Bell (professor de surdos), Alexander Graham Bell, conhecido por inventar o telefone, “inventou um código de símbolos chamado Fala visível ou Linguagem visível, em 1846. Este sistema utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, e era utilizado no ensino da fala, onde os alunos precisavam repetir os movimentos indicados pelo professor” (STROBEL, 2009, p. 22).

Em 1875, o brasileiro Flausino José da Gama, que foi aluno do INES, publicou o livro “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, uma reprodução do manual de sinais criado por Pierre Pélissier, professor da Instituição Imperial de Paris. Esta obra foi o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil sendo uma importante referência para outras pesquisas da área.

Em 1880 foi realizado o Congresso Internacional de Surdo-Mudez (Milão – Itália), sendo um dos seus objetivos a definição do método mais adequado na educação de surdos, em âmbito mundial. O resultado deste congresso foi a proibição da língua de sinais e a adoção do método oral para a educação de pessoas surdas. Os argumentos defendidos eram: a língua de sinais destrói a capacidade de fala dos surdos; quando os surdos utilizam a língua de sinais ficam “preguiçosos” para falar. Alguns defensores do método oral tiveram grande influência na organização e condução desse evento, como Alexander Graham Bell, além de outros especialistas ouvintes que na época trabalhavam na área de surdez, “todos defensores do Oralismo puro - a maioria já havia se empenhado em fazer prevalecer o método oral no ensino” (STROBEL, 2009, p. 26). Na ocasião, os surdos não tiveram grande influência nas decisões da assembleia.

Entre as principais definições Congresso de Milão, de 1880, em Milão-Itália estavam:

1. Considerando em exceção de preferência de sinais do que de fala ao integrar o surdo-mudo à sociedade, e em dar-lhe um conhecimento melhor da língua.
2. Considerando que o uso simultâneo da fala e de língua de sinais tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias.
3. Considerando que um grande número de surdos-mudos não está recebendo os benefícios da educação, e que esta circunstância é devida à ineficácia das famílias e das instituições.
4. Considerando-se que o ensino ao surdo oralizado pelo Método oral puro deve se assemelhar tanto quanto possível ao ensino daqueles que ouvem e falam.
5. Considerando-se a carência de livros elementares o suficiente para auxiliar no desenvolvimento gradual e progressivo da língua.
6. Considerando-se os resultados obtidos por meio de várias pesquisas realizadas a respeito de surdos-mudos de todas as idades e condições que haviam se evadido da escola há muito tempo, e que quando tinham de responder a perguntas sobre diversos assuntos, responderam corretamente, com clareza de articulação suficiente e conseguiram ler os lábios de seus interlocutores com grande facilidade.
7. Considerando-se que o ensino de surdos-mudos através da fala tem exigências peculiares; considerando-se também que a experiência dos professores de surdos-mudos é quase unânime.
8. Considerando-se que a aplicação do método oral puro nas instituições onde ele ainda não está em pleno funcionamento, deve ser - para evitar um fracasso do contrário inevitável - prudente, gradual, progressiva. (STROBEL, 2009. p. 33-37).

De acordo com Skliar (2013), o Congresso de Milão teve seus objetivos alcançados, conseguindo disseminar tais diretrizes para a grande maioria das escolas. É importante destacar

que este não foi o único evento organizado por profissionais da área da saúde, pais, familiares e professores de surdos que defendiam o progresso da ciência e da tecnologia, aliados à ideia “o surdo que fala, o surdo que escuta”; outros já estavam acontecendo, em diversos países.

Seria uma ingenuidade pensar que na sua origem decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - no qual os diretores das escolas de surdos mais renomados da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada - não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial. (SKLIAR, 2013, p. 16).

Para Skliar (2013, p. 16) o Ouvintismo “não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas destinadas a fazer com que os surdos falem [...]”, conviviam também com outros pressupostos, como de origem filosófica, os quais acreditavam na capacidade de oralização para abstração e o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento, os de origem religiosa, relacionados a importância da confissão oral, e política, envolvendo a necessidade da abolição dos dialetos (ideia dominante dos séculos XVIII e XIX).

O método do Oralismo foi amplamente difundido no mundo. Após um século da legitimação deste método como abordagem pedagógica, novas pesquisas começaram a ganhar força neste cenário. Devido a grande insatisfação com os resultados apresentados, Willian Stokoe, em 1960, publica o livro “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”¹⁶, onde defende que a American Sign Language - ASL, ou Língua de Sinais americana, é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi muito importante, pois marcou a retomada das pesquisas nos Estados Unidos e na Europa sobre a língua de sinais (STROBEL, 2009, p. 26). Nas obras publicadas “Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf, de 1960 e Sign language structure”¹⁷, 1978” Stokoe defende a importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos, apresentando uma pesquisa detalhada da estrutura linguística.

¹⁶ “Estrutura da linguagem de sinais: um esboço dos sistemas de comunicação visual dos surdos americanos” (STROBEL, 2009, p. 26, em inglês, tradução nossa).

¹⁷ “Estrutura da linguagem de sinais” (STROBEL, 2009, p. 26, em inglês, tradução nossa).

Em 1969, a Universidade Gallaudet passa a adotar outro método de ensino nomeado Comunicação Total, impulsionado pelo descontentamento com o Oralismo e com a repercussão de algumas pesquisas e movimentos sobre a língua de sinais no mundo. Este método ou filosofia educacional contempla “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART, 1993, p. 118). As experiências pedagógicas da época objetivavam a leitura, a escrita e a comunicação com os ouvintes através da soletração manual (representação das letras do alfabeto), além do ensino da fala e do treino para desenvolver a capacidade de fazer a leitura labial (FERNANDES, 2012).

Sacks (1990, p. 37) faz algumas considerações sobre as conquistas das pessoas surdas e o reconhecimento da língua de sinais:

Este período que agora parece uma espécie de época áurea da história dos surdos-testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigida por professores surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade.

No ano de 1977 profissionais ouvintes ligados à área da surdez criaram a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos- FENEIDA, com sede no Rio de Janeiro. Anos depois da sua criação alguns surdos passaram a integrar as ações da entidade, e em 16 de maio de 1987, em assembleia geral, aconteceu o fechamento da instituição. Após o encerramento das atividades, este mesmo grupo propôs a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que atua até hoje.

No ano de 1989, o padre estadunidense Eugênio Oates publicou no Brasil a obra “Linguagem das Mãos”, que contém 1.258 sinais fotografados. O livro traz a datilologia e na sequência o léxico correspondente na língua de sinais. A indexação semântica que o autor utiliza respeita a ordem alfabética. Eugênio Oates foi missionário redentorista norte-americano e fundou em 1950 a Pastoral dos Surdos no Brasil. Ele, juntamente com o seu colaborador Monsenhor Vicente de Paulo Penido Burnier, produziram o segundo livro sobre a Língua de Sinais no Brasil (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2013).

Em 2001, Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael publicaram uma das obras mais importantes das pesquisas linguísticas da área da Língua Brasileira de Sinais, o “Dicionário ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira”. A obra está distribuída em dois volumes e apresenta em torno de 9.500 verbetes (Português-Inglês-Libras), mostrando através de ilustrações como cada sinal¹⁸ é articulado, além disso a obra apresenta estudos sobre os parâmetros da língua, educação de surdos e tecnologia.

Anos mais tarde, Capovilla e Raphael lançam a Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras (2004), documentando os sinais utilizados pelos surdos brasileiros nas diversas áreas. Assim como a primeira, a obra conta com vários volumes, como sinais relacionados à educação, artes, cultura, esportes, pessoas, relações humanas, comunicação, religião etc. O ano de 2004 também foi marcado pelo início das articulações para a criação do projeto do curso Letras Libras, proposto pelo Laboratório de Ensino a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, por meio dos professores e pesquisadores Ronice Muller de Quadros, Vilmar Silva e alguns representantes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. De acordo com Quadros e Stumpf (2014), o projeto tramitou institucionalmente pela Educação e pelas Letras e contou com o apoio do Ministério da Educação. O curso atendia à demanda prevista pela Lei de Libras nº 10.436/2002, a qual prevê a criação de cursos de formação de professores de Libras.

A proposta de oferecimento na modalidade a distância apresentou um cunho multiplicador. O objetivo da formação desses profissionais em vários estados do Brasil garantiria a multiplicação de formadores em todo o território brasileiro. Esta área por ser nova, não contava ainda com profissionais suficientes para o seu desenvolvimento”. (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 10).

Algum tempo depois, a UFSC passou a ofertar o curso de graduação Letras Libras Bacharelado atendendo à demanda para a formação de tradutores e intérpretes de Libras. O curso tornou-se uma referência na área de Libras, formando pesquisadores nas áreas da Linguística, Estudos da Tradução e em Educação e ampliando significativamente as publicações relacionadas à área em questão. De acordo com Quadros e Stumpf (2014, p. 11),

¹⁸ O termo sinal é utilizado, neste sentido, para designar os elementos lexicais (ou item lexical) da Língua de Sinais, ou seja, é um signo linguístico, da mesma forma que as palavras da língua portuguesa. (GOLDFELD, 2002, p. 24).

“o curso formou as primeiras turmas em 16 estados brasileiros, totalizando 767 licenciados e 312 bacharéis em Letras Libras”.

2.2.2. Abordagens pedagógicas: relações entre o Ouvintismo e o Oralismo

Ao longo da história percebemos que a educação de surdos passou por momentos em que determinadas práticas terapêuticas foram empregadas a partir dos fundamentos do Oralismo, prevalecendo nas ações pedagógicas os conhecimentos médicos, que, por vez, orientavam as formas de perceber, conceber e representar os surdos.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 33), o “Oralismo tem como abordagem conceitual a integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando o domínio da língua oral do país”. Nesta perspectiva, o conceito do Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, acreditando que a aprendizagem da língua falada possibilita a integração dela com a comunidade ouvinte. Para isso, faz -se necessário desenvolver estratégias de reabilitação da fala da criança surda, para que alcance níveis de aquisição verbal semelhante aos da criança ouvinte, e desta forma, a interação com esta criança deveria acontecer por meio da comunicação oral, deixado de lado a gestualização.

Ainda segundo Goldfeld (2002), este processo de reabilitação consiste em submeter a criança a um processo de estimulação auditiva precoce aproveitando resíduos auditivos que possibilitará discriminar sons. Algumas metodologias adotadas por este método consideram vibrações corporais e a leitura orofacial, ou seja, a criança deverá chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. “O trabalho de compreensão e oralização é direcionado no sentido de possibilitar à criança dominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio da língua portuguesa” (GOLDFELD, 2002, p. 35).

Um importante defensor deste método, como já anunciamos, foi Alexander Graham Bell, um dos influenciadores no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, quando o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. Na época, a oralização ganhou tanta força que passou a ser o principal método para a educação das crianças surdas, fazendo com que as escolas adotassem o treinamento oral. De acordo com

Skliar (2013) a questão do ouvintismo, assim como as questões do Oralismo, exerceram um grande poder nos espaços das instituições escolares, como ideologia dominante.

De acordo com Skliar, o ouvintismo está relacionado com as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2013, p. 15).

Skliar (2013, p. 17-18) menciona nos seus estudos os mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de surdos. As formas de colonização do currículo, ao longo dos anos, estão presentes nas mais variadas representações. Na base dessas representações estão as práticas pedagógicas que reforçam a subordinação do ensino da oralidade, ou seja, a imposição de requisitos orais para o progresso na escolarização dos sujeitos surdos.

Pesquisadores da área (SKLIAR, 2013; LACERDA e LODI, 2014; QUADROS, 1997 e 2017) defendem que o Oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo, pois reforça as representações clínicas e terapêuticas que levaram à transformação do espaço educativo, entendida por muitos pesquisadores como uma das causas dos atrasos linguísticos, cognitivos e culturais que viveram os surdos.

Numa visão histórica, Skliar (2013, p. 7) expõe o poder político das práticas ouvintistas e a luta pela sobrevivência da história cultural das comunidades surdas:

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela benevolência quanto pela cultura social vigente, que requer uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências sociais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Sacks (1990, p. 22) afirma que “o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Neste sentido, a proposta oralista desconsidera as questões relacionadas à cultura surda. Destacamos que as lutas produzidas pela comunidade surda contrárias ao método oralista são uma reivindicação para garantir o afastamento da visão de “anormalidade” a que os surdos foram submetidos, durante muito tempo. Por isso opositores ao método oral destacam a necessidade de construir uma história cultural que reconheça e respeite as diferenças linguísticas, contribuindo para a emancipação desses sujeitos nos mais variados contextos sociais, em especial, no contexto escolar. Sobre tal aspecto, Lacerda e Lodi (2014, p.14) destacam que:

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contempladas as experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística [...]”.

No contexto de aprendizagens da criança surda é importante ressaltar que aspectos do desenvolvimento infantil devem ser levados em consideração no processo de escolarização, especialmente o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da comunicação, que não deve estar somente associado com o aprendizado da língua oral (GOLDFELD, 2002). Contudo, muitas pesquisas indicam que a dinâmica educativa na sala de aula ainda é centralizada na língua oral, o que muitas vezes impede os alunos surdos de participarem de certas atividades.

De acordo com Quadros (2017), Strobel (2016) e Lacerda e Lodi (2014), há muito caminho a ser percorrido para que haja um reconhecimento e aceitação da língua de sinais, pois a maior parte dos alunos surdos no Brasil não tem acesso a uma escolarização que atenda a suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais, além do agravante da total falta de conhecimento sobre as suas necessidades pedagógicas.

Para Quadros (1997), as crianças surdas expostas somente ao método oralista dificilmente vão ter as mesmas condições de aprendizagem para competir com seus pares ouvintes. Apesar de não haver um levantamento preciso em relação ao desempenho dessas

crianças, essa defasagem escolar é reconhecida pelos profissionais e pela comunidade surda. A defasagem se apresenta nas diversas áreas do currículo escolar (conteúdos escolares) e principalmente no domínio da escrita do Português, ou seja, há vários casos de surdos que não apresentam produção escrita compatível com a série.

O Oralismo também sustentou seus métodos aliando as práticas aos avanços da medicina, como a invenção da eletroacústica e a reabilitação do paciente com distúrbios da fala. Com base nos esquemas clínicos e terapêuticos, as intervenções estão pautadas na tentativa de cura da surdez. Para Fernandes (2012, p. 38):

Assim toma-se a patologia do ouvido, explica-se sua anatomia e seu mau funcionamento e se classifica o déficit biológico do sujeito. Para seu tratamento, indica-se aparatos tecnológicos, investe-se em aparelhos auditivos e implantes cocleares (mesmo sem a certeza de sua eficiência). Para restabelecer as funções auditivas ineficientes ou inexistentes, são aplicados métodos de reabilitação da audição e da fala. Embora o professor esteja à frente desse processo, seu fazer tem o caráter de tratamento clínico-terapêutico, já que reproduz estratégias usadas na fonoaudiologia para produção da fala e a leitura labial. Em síntese, o ouvido defeituoso – e não o sujeito surdo- é o centro do processo pedagógico.

Em síntese, a concepção da surdez relacionada ao “Oralismo” está associadas às concepções clínico-terapêuticas, que busca práticas de normalização dos surdos através de procedimentos e intervenções para reabilitação da audição e da fala, bem como a utilização de recursos tecnológicos para a ampliação da capacidade de ouvir.

Apesar do longo período de utilização deste método, a história de educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda e que “no momento que a língua de sinais foi difundida, os surdos passaram a ter maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social” (GOLDFELD, 2002, p. 38). Para Skliar (2013, p. 19), precisamos considerar que existe a necessidade de definir um conjunto de variáveis na construção de um projeto político-pedagógico para a educação de surdos. Segundo o autor, tais “variáveis estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais” que contribuem para uma aproximação com os conhecimentos e com os discursos sobre a surdez.

2.2.3. A Comunicação Total e o Bimodalismo na Educação dos surdos

O método conhecido como Comunicação Total teve origem a partir da utilização da língua de sinais e de outros códigos manuais na educação das crianças surdas. A Comunicação Total tem como principal preocupação aspectos comunicativos entre surdos e ouvintes. Esta abordagem relaciona-se com a aprendizagem da língua oral para as crianças surdas, mas também com outros aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ou seja, acredita-se que “a aprendizagem não depende exclusivamente da capacidade de domínio da língua oral, mas sim, das relações sociais e do desenvolvimento afetivo das pessoas” (GOLDFELD, 2002, p. 38). Diferentemente da concepção oralista, os profissionais que defendem tal método não vêem os surdos apenas pelos aspectos patológicos da surdez (ordem clínica-terapêutica).

Esta concepção ganhou destaque a partir dos estudos de 1960 nos Estados Unidos, chegando ao Brasil no final da década de 1970, após a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet (GOLDFELD, 2002). Na época um nome ganha destaque, professora e mãe de surdo, Dorothy Schiffler começa a utilizar um método diferenciado que combinava a língua de sinais, alfabeto manual, a língua oral, leitura labial e treino auditivo, este método ficou conhecido como Total Approach, ou Abordagem total. E em 1968 Roy Holcom passa a utilizar este método o rebatizando de Total Communication, Comunicação Total, que consiste na utilização de todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos. Mais tarde, a Universidade Gallaudet também passa a utilizar tal método. De acordo com Nogueira (1994, p. 32) a edição Comunicação Total do Centro Internacional de *La Sordera*, lança os seguintes princípios:

1. Todas as crianças surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes;
2. Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer as necessidades, os interesses e as habilidades do surdo;
3. As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa;
4. Menos de 50% dos sons da fala podem se observados e entendidos quando se lê os lábios;
5. Não há estudos que comprovam que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais;
6. As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola;
7. A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas;
8. Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe;

9. As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas, as que não têm a mesma habilidade desenvolvem outras formas de comunicação;
10. Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança surda que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Esses princípios exerceram grande influência nas práticas e metodologias adotadas na educação de surdos, dando suporte aos professores de surdos que estavam atuando na inclusão dessas crianças em escolas regulares.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 40), além da utilização da Libras, o método Comunicação Total utiliza: datilologia ou alfabeto manual; o *Cued Speech*; português sinalizado. No quadro a seguir, tais técnicas serão sucintamente apresentadas:

Quadro 1 - Técnicas relacionadas ao método Comunicação Total

<p>Alfabeto manual ou datilologia</p>	<p>(Representação manual das letras do alfabeto)</p> <p>É uma representação direta do português, uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português. O alfabeto manual permite soletrar palavras específicas e complementa a utilização da língua de sinais. Nestes casos, cada configuração de mão, ou seja, a posição dos dedos da mão corresponde a uma letra do alfabeto. A palavra é expressa de modo linear conforme a estrutura oral auditiva, cada letra sendo representada individualmente (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 87).</p>
<p><i>Cued Speech</i> ou português falado complementado (PFC)</p>	<p>(Sinais manuais que representam sons das palavras)</p> <p>É um sistema visual de comunicação. Também considerado um sistema fonêmico que torna os idiomas tradicionalmente falados acessíveis, usando um pequeno número de formatos de mãos.</p>

	<p>“Sistema de comunicação visual planejado para o uso com deficientes auditivos, e entre eles, e que em inglês utiliza oito configurações, localizadas em diferentes lugares, perto da face, a fim de suplementar o que é visto através da leitura labial” (CORNETT; DAISY, 1992 apud BOTELHO, 2010, p. 131).</p> <p>“[...] o método Cued Speech, combinado ao uso de aparelhos auditivos muito potentes - O método Cued Speech [fala com indicações], desenvolvido por Orin Cornett, utiliza posições de mão simples perto da boca, que servem para deixar claros os sons diferentes que parecem iguais para quem lê os lábios [...]” (SACKS, 2010, p. 161).</p>
<p>Português sinalizado</p>	<p>(Utiliza o léxico da língua de sinais com estrutura sintática do português e alguns sinais para representar estruturas gramaticais do português)</p> <p>Para Goldfeld (2002), essa prática recebe também o nome de ‘Bimodalismo’ porque usa os sinais dispostos na sintaxe e semântica da Língua Portuguesa, ou seja, cada palavra do português é traduzida pelo seu sinal correspondente em Língua Brasileira de Sinais. A tradução fragmentada congela as estruturas da língua de sinais, privando-a de suas representações espaciais – que incluem movimento e direção – responsáveis pela concordância e pelas relações sintáticas, entre outros aspectos linguísticos, geradores de sentido, e, ainda, despreza as diferenças estruturais entre a língua-fonte e a língua-alvo.</p>

Fonte: Produzido pela autora

Sobre as questões que envolvem o método da Comunicação Total, Góes (2012, p. 48) destaca a “comunicação bimodal”, que pode ser entendida de duas formas, a primeira - o ensino da língua majoritária em duas modalidades distintas, a falada e a sinalizada (codificada em

sinais), ou seja, são duas modalidades de uma mesma língua (no caso, português); a segunda - como um instrumento de comunicação em que se insere parâmetros de uma língua de sinais para acompanhar a fala. O fato é que os debates em torno da Comunicação Total e do Bimodalismo surgiram desde que estes foram propostos. As principais críticas dirigidas a eles giram em torno de aspectos como: a) os esforços para concretizar as diretrizes resultam em uma multiplicidade de soluções que acabam orientando apenas para a aprendizagem da língua majoritária; b) uma falta de suporte para o desenvolvimento do surdo e para a construção de sua identidade; c) que esse método atende mais às necessidades dos pais e professores do que dos alunos surdos; d) justapor sinais à fala compromete a fluência da conversação, que torna lenta, metódica e controlada; os maiores entraves estariam na recepção da mensagem (GÓES, 2012, p. 49).

Botelho (2010, p. 128) faz críticas mais enfáticas afirmando que “o Bimodalismo pretende resolver o problema do ouvinte, indisposto a aprender uma língua diferente da sua e mudar de perspectiva em relação aos surdos e à surdez, e de deixar de fazer acordos que autorizam o surdo a usar sinais[...] pode fazer sinais...mas você fala tão bonito[...]”.

De acordo com Capovilla (2000, p. 109), “com a Comunicação Total, embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição das línguas faladas e escritas, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua oral sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos para a riqueza da língua de sinais”.

Em síntese, a Comunicação Total e/ou Bimodalismo não consideram a Língua de Sinais como língua natural dos surdos, influenciando na criação de alguns recursos artificiais para auxiliar/facilitar a comunicação entre os surdos e ouvintes.

2.2.4. Proposta bilíngue na educação inclusiva para surdos

A expansão nos estudos linguísticos sobre a estrutura da língua de sinais e da sua gramática ajudou a desmistificar a ideia de que os sinais não passavam de mímica e gestos aleatórios, contribuindo para o surgimento do bilinguismo. Ressaltamos que o surgimento dessa abordagem está associado à mobilização de diversas comunidades de surdos a favor do uso da língua de sinais devido à grande insatisfação dos surdos durante muitos anos.

De acordo com Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas, que propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar”. Nesta perspectiva, considera-se a língua de sinais como língua natural das crianças surdas e o ensino do português para a modalidade escrita e leitura. Alguns aspectos são levados em consideração na proposta bilíngue, como a importância da aquisição da identidade cultural e a aceitação da condição linguística do aluno, ou seja, o surdo não precisa desejar e buscar uma comunicação semelhante aos dos ouvintes, podendo assumir sua surdez.

Na questão legal, um dos primeiros documentos internacionais que tratou sobre a proposta bilíngue foi a Declaração de Salamanca, trazendo no item “Linhas de ação em nível nacional: política e organização”, considerações sobre o direito de a pessoa surda ser bilíngue. Tal documento aponta a importância da Língua de Sinais como primeira língua - L1- para os surdos, e a língua oficial do país, como segunda língua - L2 (no caso a língua portuguesa para os brasileiros). Já o decreto nº 5626/05, ressalta a importância da língua de sinais, especificando a necessidade de implementar a educação bilíngue, com a presença da Libras e da língua portuguesa nos processos de inclusão escolar. O decreto estabelece que:

Art.22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I. escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental[...]. (BRASIL, 2005).

Este Decreto prevê a criação de escolas de educação bilíngue, o que na realidade está longe de acontecer. São poucas as escolas em que o surdo tem acesso à Libras como língua de instrução e ainda são poucos os gestores e professores que conhecem as necessidades educacionais dos surdos. Quadros (2006, p. 19) ressalta que “no caso do aluno surdo, a educação bilíngue vai enfrentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro”. Quando falamos de inclusão, podemos perceber que em alguns lugares os alunos contam com intérpretes, em outros contam com sala de Atendimento Educacional Especializado, e em outras realidades nenhuma mudança é percebida. Portanto, muito precisa ser pensado e planejado para que os alunos possam se beneficiar desse ambiente formador.

Alguns problemas relacionados a esta proposta já eram apresentados, como traz o autor Vieira (2014, p. 36):

Pode-se destacar dois problemas inter-relacionados. O primeiro está em que a mera consideração da “entrada” da língua de sinais nas escolas é insuficiente para proporcionar uma educação bilíngue, pois o efetivo uso de uma língua em um ambiente implica um conjunto complexo de fatores, e são necessárias mudanças maiores que a presença de novos educadores como intérpretes e o educador surdo. Mesmo esta presença não tem sido garantida na prática, por exemplo, ou a escola não conta com intérpretes, ou número destes é insuficiente, ou a situação é mal caracterizada.

Percebemos que essas dificuldades são atuais. Apesar do direito a uma educação bilíngue por meio da língua de sinais ser assegurado pela legislação brasileira, a realidade ainda revela uma educação que prioriza a língua oral como principal meio de comunicação entre surdos e ouvintes, apesar das inúmeras limitações que esta abordagem produz na educação de alunos surdos.

Uma condição bilíngue dos surdos implica uma transição entre as duas línguas para a constituição de identidade e personalidade dos sujeitos. Essa visão nos remete à necessidade da exposição precoce dos surdos à língua de sinais e estratégias para o aprendizado da língua portuguesa de forma eficaz. Para Vieira (2014, p. 34), “é um equívoco imaginar que por ser surdo o indivíduo domine automaticamente a Libras, é necessária uma vivência de uso”. Portanto, a exposição deve acontecer o mais cedo possível, por meio do contato com adultos fluentes, para que a criança surda não tenha prejuízos ou atrasos linguísticos e cognitivos durante sua vida.

Um documento importante que contém subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue é o Relatório do Grupo de Trabalho, de 2014, designado por Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013. De acordo com o relatório, “os surdos não devem fazer parte de uma política que define os surdos pela falta sensorial, pela ausência, pela deficiência que precisa ser reabilitada”, ou seja, os surdos precisam ser identificados por sua singularidade linguística. O relatório faz importantes considerações sobre o desenvolvimento bilíngue, como a educação bilíngue considerada regular, em Libras, não fazendo parte do Atendimento educacional especializado. Este documento apresenta orientações sobre a educação bilíngue:

Difusão da Libras entre todos os funcionários, professores, direção da escola e familiares;
 Avaliações tanto em Libras (registradas através de filmagens ou escrita em LS), quanto em LP escrita como segunda língua;
 Atividades para a aquisição da Libras que envolvam interação, conversação, contação de histórias, entre outros;
 Na educação infantil, prioritariamente, professores surdos fluentes em Libras como referência de língua e comunidade;
 Libras ensinada como disciplina, inserida no currículo escolar;
 Letramento visual em escrita da Libras, através de leitura de textos tanto sinalizados, quanto escritos;
 Escrita da LS inserida no currículo escolar;
 LP escrita ensinada como segunda língua, em segunda modalidade, ou seja, como metodologia que parta do visual da palavra;
 Professores ouvintes precisam incorporar a cultura surda, a fim de transformar as concepções da cultura ouvinte em artefatos culturais próprios da cultura visual;
 Cultura surda e pedagogia surda partem de experiências sensoriais visuais, da LS, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos;
 A pedagogia visual requer ensino por imagens, powerpoint, fotografias, desenhos, cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em LS, literatura surda etc.
 Apresentação da história cultural do povo surdo;
 Utilização da literatura surda;
 Promover o contato com as lideranças e referências surdas;
 Criação de materiais didáticos bilíngues onde conste a imagem e a LS escrita;
 Funcionamento da escola em turno integral;
 Laboratórios de vídeo para produção de material em Libras e salas equipadas com tecnologia multimídia. (BRASIL, 2014 *apud* TERRA- FERNANDES, 2018, p. 101).

Conforme apresentamos, a história de educação de surdos mostra que a abordagem oralista predominou no sistema educacional brasileiro. Porém esta abordagem não forneceu aos alunos surdos resultados positivos e satisfatórios, ao contrário, reforçou um mecanismo de negação da condição dos surdos, impondo o modo de ser do ouvinte e servindo de ferramenta de poder dos ouvintes sobre os surdos ao legitimar a obrigatoriedade da aquisição da fala e as estratégias de reabilitação oral.

Os resultados precários da abordagem oralista impulsionaram o surgimento de uma segunda abordagem, chamada de Comunicação Total. E apesar dos defensores desta abordagem acreditarem na necessidade do uso dos sinais, não reconheceram a língua de sinais como língua, mas como um suporte para o aprendizado da língua portuguesa (oral) e assim se estruturou com base no uso dos sinais segundo a língua majoritária.

O uso simultâneo da língua de sinais e da língua portuguesa também gerou resultados que não foram satisfatórios para o desenvolvimento dos alunos surdos, o que incentivou o

surgimento da abordagem do bilinguismo. A abordagem do bilinguismo defende o respeito às culturas e identidades e se tornou um movimento de luta da comunidade surda, dos profissionais e dos pesquisadores que entendem a surdez como diferença, e não como deficiência. Esta abordagem encontra-se em expansão e busca um maior reconhecimento no contexto escolar; além disso, a expansão dos estudos realizados no Brasil e em outros países tem demonstrado resultados positivos no campo educacional, principalmente em relação ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos, apontando ser o mais apropriado.

2.3. O desenvolvimento linguístico para a aprendizagem e interação das crianças surdas

Nesta sessão apresentaremos algumas considerações sobre a importância da aquisição da linguagem precoce nas interações sociais e para o desenvolvimento das crianças surdas, ressaltando o papel que a língua de sinais exerce nesse processo.

Desde o seu nascimento, as crianças passam a interagir com o mundo por meio de estímulos linguísticos proporcionados principalmente pelas interações verbais. Um ambiente rico de estímulos e de experiências interativas possibilita a construção dos conhecimentos de que elas necessitam para se desenvolver. Nos primeiros anos de vida o ambiente que proporciona tal desenvolvimento é o familiar, ou seja, através das relações estabelecidas com os pais ou com adultos no qual convivem, as crianças vão tendo acesso a valores, crenças, regras e conhecimentos culturais. Mais tarde, a vida escolar passa a contribuir com novas oportunidades de interação com outros adultos e crianças, e na medida em que crescem, vão alcançando níveis linguísticos e cognitivos mais elevados.

No caso das crianças surdas, a oportunidade de compartilhar de experiências linguísticas acontece de forma diferente. As crianças surdas nascidas em famílias ouvintes, mesmo que submetidas ao uso de recursos tecnológicos de reabilitação auditiva ou treinamento fonoaudiológico para a aquisição da língua portuguesa, demoram para ter um sucesso, e muitas não conseguem alcançar uma função comunicativa que possibilite um diálogo espontâneo e natural.

Em relação a este pensamento, Góes (2012, p. 38) afirma que:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitivas e afetivas [...].

Neste sentido, ressaltamos a importância da criança surda ter acesso à língua de sinais nos primeiros anos de vida, no ambiente familiar, assim como acontece com a criança ouvinte, pois a apropriação de conhecimentos se torna possível à medida que criança tiver acesso à sua primeira língua, a língua de sinais (FERNANDES, 2012). É importante destacar que somente um pequeno grupo de crianças surdas tem essa experiência; muitas vão ter uma base linguística consolidada tardiamente.

Para Fernandes (1998, p. 48),

crianças surdas pertencentes a lares ouvintes – onde o modo auditivo-oral de comunicação é o único – têm nos primeiros anos de vida uma carência verbal - às vezes total - por serem naturalmente excluídas de contextos efetivos de uso da linguagem.[...] é preocupante em relação às dificuldades acentuadas que terão para estabelecer as primeiras interações comunicativas e afetivas, que trarão acesso à informação e, em última análise, à possibilidade de formação de uma visão de mundo própria.

Quadros (2017), afirma que quando a surdez é identificada, logo no nascimento ou mais tarde, alguns pais podem optar por não expor seus filhos à língua de sinais, assim, alguns surdos têm acesso à língua de sinais muito cedo, outros na adolescência, enquanto outros apenas na fase adulta. Quadros (2017, p. 79) afirma que muitos pais “simplesmente ignoram o mundo dos surdos e acreditam que podem investir na possibilidade de tornar seus filhos ouvintes”, que “outros aprendem a língua de sinais e se inserem no mundo dos surdos, e aprendem sobre ele para poder compartilhar essa experiência com seu filho”.

A aquisição da linguagem exerce um importante papel no desenvolvimento humano, pois além da função comunicativa, é um elemento indispensável para a formação e estruturação do pensamento. Por isso, o trabalho educativo precisa ser orientado para a apropriação de elementos culturalmente importantes, favorecendo o desenvolvimento mental e cognitivo e

possibilitando condições para que este sujeito signifique o mundo. Assim, compreendemos que a linguagem não é apenas meio de comunicação, ela estende-se a todo o desenvolvimento da criança e implica nas relações sociais na qual a criança está inserida. Neste sentido, pesquisas na área da educação de surdos, como Quadros (2017), Góes e Lacerda (2000), entre outros, defendem a ideia de que a aquisição da linguagem pela criança surda está diretamente ligada ao seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

2.3.1. O papel que a língua de sinais exerce na aprendizagem dos surdos

De acordo com as considerações de Quadros (1997) a língua de sinais é uma “língua natural” para o surdo, afirmando que “se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais” (QUADROS, 1997, p. 27). A autora também considera a Libras uma língua de herança, herdada a partir de uma comunidade linguística que não necessariamente inclui a família:

“a partir das formas de transmissão e das relações com as línguas, bem como a variabilidade de possibilidades existentes quanto a à consolidação da aquisição da Libras como primeira língua, confirma-se que a Libras configura de fato uma língua de herança, apresentando a especificidade de não necessariamente ser adquirida como primeira língua no núcleo familiar, mas nas relações com os outros surdos” (2017, p. 79).

Neste sentido, as relações que a criança vai tecendo com seu grupo social por meio da língua de sinais, estimula a intensificação de sua sensibilidade visual e reflete no desenvolvimento de um fenômeno compensatório possibilitando uma orientação mais visual no mundo.

A criança surda necessita dos estímulos visuais que somente uma língua de modalidade visuoespacial¹⁹ pode proporcionar, assim como uma criança ouvinte necessita dos estímulos

¹⁹ Termo utilizado pela autora Quadros (2017, p. 34) para definir a Libras, de acordo com a autora “A libras, Língua Brasileira de Sinais, é visuoespacial, representando por si só as possibilidades que traduzem as experiências surdas, ou seja, as experiências visuais”.

auditivos em sua língua oral. Por isso, acreditamos que uma proposta de inclusão das crianças surdas na escola regular passa pela apropriação da língua de sinais, enquanto direito linguístico, e por isso ela merece uma atenção especial.

Strobel (2016) defende a importância do “desenvolvimento linguístico” precoce para as crianças surdas. Para Strobel (2016, p. 53) “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma peculiaridade da cultura surda, é uma forma de captar as experiências visuais e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhes a aquisição de conhecimento universal”. Em relação a este item, é necessário ressaltar que muitos estudos realizados no Brasil contribuíram para a valorização da língua de sinais, conferindo a ela o *status* de língua legítima do povo surdo. O desenvolvimento linguístico, é fundamental no processo de construção de conhecimentos, por isso, quando necessário, o aluno pode recorrer ao Atendimento Educacional Especializado (AEE em Libras), para potencializar sua aprendizagem.

De acordo com documento elaborado pelo Ministério da Educação sobre diretrizes e ações que organizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado, de 2007, o Atendimento Educacional Especializado em Libras na Escola Comum para alunos surdos, na proposta inclusiva,

[...] fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2007, p. 29).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras:

Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. O professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular (BRASIL, 2007, p. 32).

Os atendimentos podem auxiliar na aquisição da língua de sinais e no aprendizado da Língua Portuguesa, dependendo do nível escolar de cada aluno. Lembrando que é indispensável a fluência linguística, em Libras, dos profissionais responsáveis por esses atendimentos.

Estudos realizados apontam as vantagens da aquisição precoce e os prejuízos da aquisição tardia na vida dos sujeitos surdos, destacando-se a pesquisa realizada por Quadros e Cruz no livro *Língua de sinais: instrumentos de avaliação* (2011). O objetivo principal desse estudo foi avaliar o desenvolvimento linguístico na língua de sinais de alunos surdos, em especial dos alunos surdos de pais ouvintes, pois geralmente estes adquirem a língua de sinais na interação com interlocutores proficientes em diferentes etapas da vida. O estudo desenvolveu um instrumento formal de avaliação da linguagem, avaliando a linguagem compreensiva e expressiva de crianças a partir dos 4 anos de idade e foi complementado com a avaliação informal, que permitiu a observação do comportamento linguístico dos sujeitos em diferentes contextos linguísticos e em situações de interação natural com diferentes interlocutores. Os resultados apontaram que o “período em que são expostos à língua de sinais irá definir a qualidade e a quantidade de input (exposição à língua)” (QUADROS, 2017, p. 74). Os fatores determinantes na aquisição da língua dizem respeito a “com quem eles vão ter contato” e “por quanto tempo”.

A escola é um espaço onde circulam os conhecimentos a partir das interações entre os sujeitos, mas para isso todos devem ter acesso às condições pedagógicas adequadas. Diante de tal reflexão, devemos considerar que as políticas voltadas para a inclusão dos alunos surdos e deficientes auditivos não devem apenas garantir a matrícula desses alunos, elas precisam atender às necessidades desse público, através de articulações pedagógicas que contemplem as suas particularidades. Além disso, algumas mudanças, em especial, as de caráter pedagógico precisam ser efetivadas.

A inserção das crianças surdas no ensino regular, a partir da Educação Infantil, é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O projeto por uma escola inclusiva traz como princípio a inclusão escolar de alunos com deficiência, seja sensorial, intelectual, física, de altas habilidades ou de transtornos do desenvolvimento, garantindo a todos o direito de frequentar o ensino regular como os demais alunos da mesma idade.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, compreendemos que a única via possível para vivenciar o direito à educação de forma plena e autônoma é aquela em que todos os estudantes

têm a garantia de acesso, permanência e aprendizagem preservados, mas sabemos que a manutenção desse tripé é um desafio constante. A escola precisa ter como meta implementar ações que tenham sentido para todos os alunos e que esse sentido possa ser compartilhado entre os alunos (surdos e ouvintes), com a inserção de ações inclusivas projetadas nos currículos, conteúdos e informações acessíveis, em todos os níveis e etapas do sistema educacional.

Para Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola regular em favor de todos os alunos é primordial; entretanto, deve-se considerar que apenas a inserção da Libras não é suficiente para escolarizar o aluno surdo. Fernandes (2012) ressalta que é necessário definir uma proposta educacional, para que as necessidades linguísticas dos alunos surdos sejam atendidas e respeitadas. A autora afirma que para haver maior interação das crianças surdas, em um espaço inclusivo, primeiro precisamos pensar em algumas das implicações pedagógicas, que influenciam no progresso educacional delas, como a necessidade de adequação curricular, professores capacitados com domínio da língua de sinais e a aquisição da linguagem por meio da utilização da Libras em todos os momentos.

A Libras, além de ser a língua de interlocução entre surdos e ouvintes, responsável por mediar os processos e as interações que a criança estabelece, também exerce a função de língua de instrução, pois é através dela que os alunos surdos recebem as informações, conteúdos, se expressam etc. Vale ressaltar que essa não é a realidade das escolas brasileiras, pois quando tratamos do tema inclusão de alunos surdos os resultados revelaram que a grande maioria das escolas utiliza somente a exposição oral como metodologia para o processo de ensino, principalmente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Segundo Quadros (1997, p. 63), referindo-se a um cenário de mais de duas décadas atrás,

Ainda há no Brasil inúmeras crianças surdas que não são assistidas por uma educação especializada, levando muitas delas à desistência escolar contribuindo para o aumento de surdos analfabetos ou com muitos anos comparecendo à escola, mas sem grandes progressos no aprendizado permanecendo, mesmo com longos anos frequentando escolas, nas séries iniciais e sem progresso da escrita. Sendo assim, a prática curricular nesses espaços torna-se ineficiente, visto que não está sendo aplicada de modo a ajudar o discente a produzir sua identidade individual e social, muito pelo contrário, o que se percebe é a baixa autoestima destes alunos por perceberem pouco ou nenhum avanço com relação ao seu aprendizado escolar.

Percebemos que as interações entre professor e aluno e entre aluno surdo e alunos ouvintes ainda acontecem apenas pela língua oral, desconsiderando as dificuldades de percepção auditiva, o que resulta na pouca interação desses alunos na sala de aula. Fernandes (2012, p. 107) considera que,

A forma mais adequada para estabelecer a comunicação com pessoas surdas seria por meio da língua de sinais, pela modalidade visual-espacial que privilegia suas potencialidades. No entanto, devido ao desconhecimento dessa forma de comunicação pelos professores e pelos colegas de classe, a oralidade predomina e muitas das informações socializadas em sala de aula não são compartilhadas por alunos surdos. Isso faz com que eles não tenham acesso aos conteúdos acadêmicos, o que dificulta seu aprendizado e sua produção nas avaliações.

Os fundamentos de um currículo inclusivo para surdos abarcam uma reorganização de situações linguísticas da escola, repensando as práticas pedagógicas baseadas no ensino monolíngue, que considera somente a língua majoritária, e a necessidade de incorporação da língua de sinais (FERNANDES, 2012). Destacamos que as principais mudanças deveriam estar voltadas para a garantia de acessibilidade na comunicação, que facilitaria as interações e o acesso aos conhecimentos que circulam no espaço da sala de aula.

Outro aspecto a se considerar na proposta curricular inclusiva é a adoção de práticas que ajudam no desenvolvimento da identidade dos alunos com perda total ou parcial da audição. Tal proposta passa por um plano voltado às atitudes de respeito e preservação da subjetividade desses alunos, lembrando que cada sujeito tem uma forma singular de aprender. Por isso a importância de um plano pedagógico atuante e significativo, voltado para o processo de amadurecimento dos alunos e para uma maior autonomia nas práticas sociais em que circulam.

Sobre as questões que envolvem a subjetividade dos sujeitos surdos, Fernandes (2006, p. 2) defende que

Ao nos relacionar com uma pessoa surda, devemos nos lembrar de que sua perda auditiva é apenas um aspecto de sua subjetividade. Há muitos outros que só serão conhecidos se nos dermos a oportunidade de vê-la como um ser humano global, que externaliza conhecimentos que acumulou ao longo de sua existência.

Fernandes (2012, p. 106) faz uma reflexão sobre o “direito a ser diferente”, através do respeito à condição bilíngue. Isso é um grande desafio, pois demanda uma reorganização dos

sistemas de ensino e impõe às escolas mudanças estruturais e atitudinais, exigindo uma mobilização individual e coletiva, principalmente dos profissionais que atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado.

Um ambiente bilíngue pressupõe o conhecimento da língua de sinais pela maior quantidade de pessoas da escola, tornando possível o compartilhamento de informações e garantindo a acessibilidade na comunicação. Por isso, exige-se uma constante reflexão sobre os conteúdos, os objetivos, as metodologias e as formas de avaliação. Alguns profissionais podem atuar na mediação desse processo, auxiliando na interação entre surdos e ouvintes, por meio de ações estratégicas que envolvem a modalidade linguística do bilinguismo, na sala de aula e/ou nos atendimentos Educacionais Especializados, como vamos apresentar no quadro abaixo:

Quadro 2 - Perfil dos profissionais que podem atuar na promoção de educação bilíngue

1. Professor ou instrutor de Libras: Profissional, preferencialmente surdo, com graduação em Letras (Libras ou Letras Libras/Língua Portuguesa) com formação em nível médio e/ou superior com certificação de proficiência linguística em Libras, emitido pelo Ministério da Educação – MEC (Prolibras);
2. Professor Bilíngue: Professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua;
3. Profissional intérprete de Libras/Língua Portuguesa: profissional ouvinte que atua na mediação linguística do processo de alunos surdos matriculados no contexto regular de ensino, com graduação em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa; ou com formação em nível médio e/ou superior com certificado de proficiência em tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa (Prolibras) emitido pelo MEC;
4. Fonoaudiólogo bilíngue: profissional responsável pelas práticas terapêuticas de ensino do português oral, em turno distinto ao da escolarização, caso a opção do aluno ou da família seja essa modalidade de língua. A ação desse profissional depende de políticas de interfase entre as áreas de saúde e educação.

Fonte: Fernandes (2012, p. 105).

Dentro do entendimento sobre a relevância da educação inclusiva para alunos surdos e da visão educativa pautada no desenvolvimento de uma política linguística, não podemos

esquecer o desenvolvimento de técnicas e possibilidades que facilitem o progresso da prática de ensino voltada para o bilinguismo. Essa prática deve facilitar a aplicabilidade e a correlação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa, quebrando barreiras que dificultam o aprendizado da língua portuguesa no processo de alfabetização da (L2).

No Decreto Federal nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Federal nº 10.436/02, no Art. 22, inciso I, propõe-se que as instituições de ensino devem garantir a organização de escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Neste decreto observamos que dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas, no qual enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos em todas as etapas de ensino.

Um dos profissionais que pode contribuir para a interação dessas duas línguas é o Tradutor/Intérprete de Libras. Associado a esta questão, o Art. 23, do Decreto nº 5.626/2005 garante a presença de intérpretes de língua de sinais em sala de aula:

“As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005).

O intérprete de Libras será o responsável em fazer a tradução e interpretação para outra língua: a língua alvo. Lembrando que no caso da Libras e do Português a modalidade linguística é diferente, a língua falada é oral-auditiva, isto é, os usuários dessa língua utilizam a audição para compreender e produzir os sons/palavras. Já a língua sinalizada – língua de sinais – é visual-espacial, utiliza-se da visão e do espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras (LACERDA, 2009).

Segundo Lacerda (2009, p. 16):

O trabalho do intérprete/tradutor será o de dar nova forma ao sentido percebido, garantindo os seguintes aspectos: toda a mensagem original deve ser contemplada inclusive em seus detalhes e neste trabalho as características da língua de chegada precisam ser respeitadas. O processo de tradução/interpretação não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve estar na passagem dos sentidos.

Outra questão importante que devemos considerar na educação de surdos é a forma de aprendizagem por meio das percepções visuais. Strobel (2016) considera a “experiência visual” como artefato cultural²⁰ do povo surdo, defendendo que este conceito abrange aquilo que na cultura constitui produções do sujeito, o qual possui seu jeito próprio de ser, ver, entender e transformar o mundo. Portanto a experiência visual, está relacionada com a maneira de perceber o mundo através de seus olhos e tudo que ocorre no alcance do seu olhar. Para Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

As percepções visuais da criança surda também abrangem as expressões faciais e corporais, as atitudes de quem está a seu redor, dos objetos e seres vivos. É normal que as crianças estejam o tempo todo questionando “*O porquê disso? O porquê daquilo?*”, e assim como a criança ouvinte, a criança surda também tem curiosidades e dúvidas sobre o que acontece ao seu redor, seu pensamento está o tempo captando estímulos que com o passar do tempo vão se conectando e impulsionando a produção de novos conhecimentos. Mas quando observamos uma criança surda, percebemos que muitas vezes ela não tem essas curiosidades atendidas, devido à barreira imposta pela dificuldade de comunicação verbal, que se estabelece quando os sujeitos não compartilham de uma mesma língua. Wallis (1992, p. 16 *apud STROBEL*, 2016, p. 47) afirma que:

²⁰ A autora define artefatos culturais como “tudo o que se *vê* e *sente* quando está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuários, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc.” (STROBEL, 2016, p. 43)

Se os surdos têm contato com a língua de sinais desde cedo; assim a criança surda poderia sentir como as outras crianças, fazer perguntas e obter respostas, ou seja, a curiosidade da criança surda será satisfeita muitas vezes e terá maior acesso a informações.

De acordo com Strobel (2016), o contato visual deve ser priorizado nas interações com os surdos, por exemplo: durante a conversa, ficar frente a frente; não “cortar” o campo visual quando estão conversando (considerado falta de educação); evitar “dar as costas” em uma discussão (isso pode ser considerado insulto ou desinteresse); evitar apagar a luz na sala de aula (os surdos perdem o norte e ficam desorientados); utilização de legenda nos filmes, para surdos que têm domínio do português; vídeos acessíveis, em Libras, para os surdos que não dominam a leitura; dar preferência para músicas que tenham movimento, expressões ou mímicas; selecionar brincadeiras que tenham movimento; explicar as regras das brincadeiras para que os surdos se sintam e sejam protagonistas.

A utilização de recursos pedagógicos diversificados também pode contribuir no seu processo de escolarização. Recursos visuais como jornais, revistas, propagandas, noticiários, filmes com a janela de intérprete, computador, televisão, cartazes e outros, desde que sejam acessíveis, podem funcionar para o melhor entendimento do que está sendo apresentado.

Strobel (2016) coloca a “literatura surda”²¹ como necessária para construção da identidade, pois ela traduz a memória das vivências dos surdos, passadas de geração em geração. Dentro deste item, aponta as poesias, as histórias dos surdos, as narrativas, a literatura infantil, os clássicos etc. Para Strobel (2016, p. 68):

A literatura refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõe as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas.

Nos últimos anos, escritores e poetas surdos registraram suas expressões literárias, compartilhando sua forma de ver o mundo, o que impulsionou a abertura de novos espaços literários e resultou em materiais como livros e artigos que valorizam ainda mais esta cultura.

²¹ A expressão “literatura surda” se refere às histórias e narrativas contadas através da Língua de Sinais, além disso, há questões que envolvem a identidade e a cultura desta comunidade (STROBEL, 2016).

Klein e Rosa (2011, p. 92) afirmam que “vários materiais de multimídias em língua de sinais foram distribuídos nos últimos anos. Entre eles, encontramos produções variadas de literatura surda, desde histórias traduzidas, adaptadas ou criadas por surdos ou ouvintes”. O registro das vivências e atuações dos surdos no seu cotidiano reforça os vínculos que unem as diferentes gerações de surdos, pois transmitem os valores e as lutas da comunidade surda, dando visibilidade a este modo de ser e estar no mundo. Além disso, forma um arsenal literário que pode servir de material pedagógico a ser utilizado pelas escolas, tanto para as pesquisas dos atores do processo educativo de surdos, quanto para auxiliar no processo de inclusão e na construção da identidade das crianças e adolescentes surdos. Nessa direção, Klein e Rosa (2011, p. 94) destacam que:

[...] A literatura surda auxilia no conhecimento da língua e cultura para os surdos que ainda não têm acesso a elas. Para crianças surdas, a literatura surda é um meio de referência e também cria uma aproximação com a própria cultura e o aprendizado da sua primeira língua, que facilitará na construção de sua identidade.

O valor que a Literatura surda tem para os processos educativos, em especial, de educação de surdos é enorme pois carrega consigo valores e significações da comunidade surda, pois contam experiências com as quais outros surdos facilmente vão se identificar, percebendo que estão sendo representados. Para Mourão (2016, p. 228):

deveria ser distribuído no espaço social e educacional, principalmente para as crianças surdas, que reconhecem as viagens imaginárias e aventuras das personagens surdas, narrativas surdas, humor surdo, poesia surda e outras mãos literárias. A literatura surda tem o papel de fortalecer a comunidade surda, a língua de sinais e repassar para as gerações seguintes os valores de ser surdo.

O autor faz considerações a respeito das falas das crianças afirmando que elas estão relacionadas com seu cotidiano e que elas expressam as suas identidades culturais quando se veem representadas nas obras, destaca também que as obras que mais chamam a atenção desse grupo são as que têm características semelhantes à sua forma de viver. Essas interações estabelecidas pelas crianças surdas contribuem na aquisição de novos conhecimentos, pois neste movimento as crianças estão pensando sobre o pensar. Pokorski (2014, p. 75) destaque que:

[...] nas experiências vividas pelos personagens surdos nas diferentes histórias existem traços das vivências dos autores surdos e de sua relação com o mundo. Além disso, nas produções, são trazidos elementos da história do povo surdo, tal como marcas de processos educacionais, e nesse caso é interessante salientar que o povo surdo apresenta-se de tal forma unificado nas narrativas, que se constitui como personagem de uma grande narrativa histórica traçada pela comunidade surda. Cabe destacar que, ao narrar-se ou ao narrar a vida de um personagem são feitas escolhas, vinculadas aos modos de se perceber, às lembranças marcantes ou a questões que o autor julga relevantes trazer à tona.

Diante do que foi exposto, destacamos a importância do reconhecimento da língua de sinais para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos e a necessidade de compreender questões pedagógicas e culturais que atravessam o desafio da inclusão dos alunos surdos nas escolas de ensino regular.

Ao desenvolver um estudo de natureza teórica acerca da educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva, nossa intenção foi provocar a reflexão, pois, mais do que promover as adequações no currículo escolar, há uma necessidade de efetivar um processo de escolarização dos surdos de qualidade, e isso poderá acontecer na medida em que conhecemos as potencialidades e a forma de ser desse grupo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para a realização desta pesquisa escolhemos alguns aportes teórico-metodológicos, que julgamos necessários para dar conta da nossa investigação, tendo como questão central *como acontecem as interações entre a criança surda com a professora e as outras crianças ouvintes, na escola regular de ensino*. As opções que ancoram este estudo tem como natureza metodológica um levantamento de material bibliográfico e o estudo de caso de caráter qualitativo para dar suporte à investigação, visto que, “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais; à transformação de práticas e cenários socioeducativos; à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um campo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p.127).

Na pesquisa qualitativa o investigador faz uma indução analítica (BODGAN; BIKLEN, 1994), recolhendo e analisando dados singulares a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno e autorize a apresentar, didaticamente, as lições aprendidas ou as descobertas feitas a partir do estudo. Segundo Chizzotti (2014, p.79), esta abordagem:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Já o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Portanto, colocar-se no papel de sujeito-observador significa iniciar um processo de escolhas dos instrumentos de investigação necessários para compreender os fenômenos e os significados dos dados coletados. Para isso, optamos pelo estudo de caso como método de investigação dos fenômenos interativos que acontecem na sala de aula, no encontro entre aluno surdo, professores e colegas ouvintes.

Para Yin (2001) o estudo de caso é um estudo aprofundado de um ou mais objetos cuja finalidade é conhecê-los em detalhes, descrevendo e explicando a situação e suas variáveis. O estudo de caso também visa gerar e registrar dados de um ou de vários casos organizados pelo pesquisador. Neste contexto, ele nos auxilia na análise de uma determinada unidade social, que pode ser um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma comunidade, em seu contexto real (GIL, 2008; SILVA e MENEZES, 2001). Compreendemos que ‘caso’ pode ser definido como um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única e singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52).

Nesse sentido, não temos como deixar de reconhecer e destacar a importância do método indutivo na constituição desta pesquisa. Conforme Gil (2008) menciona, este método surgiu e serviu para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e se inclinasse a adotar a observação como procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico, através de um processo que analisa dados particulares e as observações de casos da realidade. A partir das considerações de Prodanov e Freitas (2013, p. 70) podemos perceber que há uma dinâmica que envolve este processo, pois:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

As escolhas dos métodos para constituir um estudo de caso com consistência e coerência em relação aos objetivos e à fundamentação teórica do estudo teve início com a delimitação da unidade de análise.

1. Criança surda e/ou com perda auditiva;
2. Na faixa etária entre 3 a 5 anos de idade;
3. Matriculada na Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Passo Fundo - RS.

Para isso, iniciamos a pesquisa de campo fazendo um mapeamento das crianças surdas incluídas nas escolas municipais. O mapeamento aconteceu por meio de uma conversa com a Secretária Municipal de Educação, que nos auxiliou no processo de identificação de quais escolas contavam com alunos surdos incluídos na Educação Infantil do município e na mediação entre pesquisador e instituição.

Com a lista das escolas em mãos, iniciamos o trabalho de aproximação ao campo. Primeiro com um contato via telefone para agendar a visita às escolas, e foi nesse momento que começamos a descartar algumas escolas, por vários motivos: alunos surdos que não estavam mais matriculados nas respectivas escolas, crianças que não eram surdas e por algum motivo estavam nesta lista, alunos que não estavam mais na Educação Infantil etc.

O segundo passo foi o contato pessoal, com agendamento prévio. Visitamos algumas escolas de Educação Infantil da rede municipal, apresentando o documento de autorização da Secretaria da Educação de Passo Fundo (apêndice B), e conversando com a direção e alguns professores, o que possibilitou o processo de delimitação do *locus* para a pesquisa de campo. É importante destacar que nessas visitas descartamos a possibilidade de investigação em algumas escolas, por motivos que impediriam a realização do estudo, como: a não aceitação dos familiares em fazer parte do estudo, por não considerar a surdez; quando o diagnóstico da surdez estava associada ao Transtorno do Espectro Autista e/ou outras deficiências; e também na ausência de diagnóstico comprovado da surdez.

Respeitando os procedimentos para a escolha do *locus*, iniciamos a realização da pesquisa de campo com o processo de assinatura dos documentos de autorização dos responsáveis, por meio de uma conversa, em que explicamos os objetivos da pesquisa e como ela iria transcorrer.

Acreditamos que a pesquisa em Educação, sobretudo com crianças pequenas, é permeada de detalhes que demandam esmiuçar as práticas pedagógicas, atribuindo significados aos fenômenos educacionais. Por isso, queremos destacar um passo importante, que antecedeu a entrada no *locus* e as observações, foi a apropriação do conteúdo de alguns documentos, como as diretrizes que orientam a organização pedagógica das escolas municipais, que forneceram mais elementos para olhar o contexto.

3.1. Contextualização das diretrizes que orientam as ações pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de Passo Fundo – RS

As escolas que atendem as crianças de Passo Fundo - RS passaram a ser denominadas EMEIs - Escola Municipal de Educação Infantil, a partir do ano de 2008, com a publicação do Decreto nº 112, que “Dispõe sobre a criação e denominação das escolas municipais de Educação Infantil de Passo Fundo”. A partir desse decreto foram criadas vinte e duas escolas municipais de Educação Infantil em Passo Fundo - RS, o que fez uma grande diferença em relação à visibilidade e ao fomento de novas políticas públicas voltadas a esse grupo. Outro documento importante para a educação do município foi a elaboração da Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº 21/2014, organizado pela Comissão de Educação Infantil e Comissão de Legislação e Normas, que definiu diretrizes para a organização da Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Passo Fundo - RS. Destacamos algumas normas e deliberações que nos auxiliam a compreender o funcionamento das instituições.

Em relação à etapa da Educação Infantil fica definido que será oferecida creches, ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e a pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade, sendo obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Fica estabelecido que é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade de acordo com a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, Art.30º).

A partir de tais diretrizes, podemos observar uma nova forma conceber a Educação Infantil, e a adoção de novas responsabilidades para as instituições que atendem às crianças de 0 a 5 anos, em especial, no que diz respeito às concepções pedagógicas de “educação” e ações de “cuidar”. Sabemos que a história da Educação Infantil no Brasil foi marcada por uma abordagem assistencialista, de prestação de serviço, atendendo somente aos interesses dos pais, que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado – AEE prestado pelo município, a Resolução indica que será realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de Educação Infantil, no turno inverso, ou ainda em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (PASSO FUNDO, 2014, p.3). O documento afirma que

“quando houver aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o número, por agrupamento, deve ser reduzido, obrigatoriamente, em duas crianças a cada inclusão” (2014, p.3, Art.9º-10º). De acordo com o documento a mantenedora deverá garantir monitoria para o aluno incluído, de acordo com o diagnóstico de equipe multidisciplinar.

O público atendido são os alunos com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (transtorno do espectro autista, psicose infantil, síndrome Asperger, síndrome Kanner – perda progressiva das funções neurológicas e motoras) e altas habilidades/superdotação, todos matriculados nas classes comuns de ensino público, e por isso, os atendimentos são oferecidos no turno inverso ao do ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado é um trabalho que vem sendo realizado com os alunos público da Educação Especial do município. Este trabalho é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, que contam com materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos, adaptados para atender as necessidades e especificidades de todos os alunos que necessitam. De acordo com informações da Secretaria da Educação estes atendimentos são um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.

No caso da turma selecionada para o estudo identificamos a presença de um (a) aluno (a)²² incluído que participa dos atendimentos na escola municipal que possui a sala de recurso multifuncional. Em conversa com a diretora fomos informados que FLOR apresentou o diagnóstico de Surdez no momento da matrícula na escola, aos dois anos de idade, a partir disso foi solicitado o Atendimento Especializado para a aluna.

O setor responsável pelos atendimentos é o Centro de Atendimento ao Educando – CEMAE, coordenado pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria da Saúde, que presta atendimentos através do trabalho realizado por uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos) que executam ações preventivas e imediatas, trabalhando com os fenômenos que interferem na educação. De acordo com informações da Secretaria da Educação, o CEMAE fica responsável por oportunizar o atendimento de

²² Optamos por preservar a identidade dos sujeitos que fazem parte deste estudo de caso, por isso utilizaremos nomes fictícios, o (a) aluno (a) surdo (a) utilizaremos o nome “FLOR”, os alunos que participarão como interlocutores nas análises das cenas de interação utilizaremos nomes fictícios, e a professora chamaremos de professora X.

estimulação essencial para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas públicas municipais de Educação Infantil.

Este Atendimento Educacional Especializado é oferecido de forma gratuita aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino do município. Em relação ao atendimento voltado para alunos surdos, o documento não menciona como aconteceria esta intervenção para os alunos surdos, ou seja, ele não deixa claro se na rede municipal tem professores bilíngues (libras/português) para que os atendimentos sejam por meio da língua de sinais.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico das escolas da Educação Infantil do município, o documento destaca que o currículo deve ser concebido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos” (PASSO FUNDO, 2014, p. 4-5). E, portanto, as propostas pedagógicas devem considerar a criança, centro do planejamento curricular, sustentando a concepção que ela “é um sujeito histórico e de direitos” (PASSO FUNDO, 2014, p. 6).

As propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais. Para isso algumas definições sobre “*espaços e tempos*” foram orientadas da seguinte forma: a) a educação em sua integralidade deverá atender aspectos relacionados ao cuidado como algo indissociável ao processo educativo, b) a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; c) a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias; d) o respeito e a valorização de suas formas de organização; e) o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de idade diferentes; f) a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Passo Fundo, as ações pedagógicas também devem ter como eixo norteador “*As interações e a brincadeira*”,

como prevê o Art. 16 deste documento. Através da organização das atividades pedagógicas, espera-se que as escolas:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.
- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
- III - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.
- IV - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado, pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- V - Propiciem a interação e conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.
- VI - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (PASSO FUNDO, 2014, Art. 16º).

Quanto ao espaço físico, a resolução prevê que os espaços internos e externos deverão ser organizados de maneira que viabilizem o funcionamento dos diversos setores e propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A organização do espaço possibilita às crianças momentos de maior interação, aprendizado e oportunidades de explorar o que está à sua volta. Um espaço planejado e organizado para receber a criança revela muito das concepções que temos sobre este sujeito e sobre as concepções pedagógicas da comunidade escolar. Na escola que visitamos percebemos que há um cuidado para atender as orientações que a Secretaria Educação recomenda como necessárias e obrigatórias. Nesses espaços/ambientes as crianças passam grande parte do seu dia, estabelecendo relações com seus pares e com os adultos que as acompanham nos processos interativos e de aprendizagem mediante a organização do espaço/tempo.

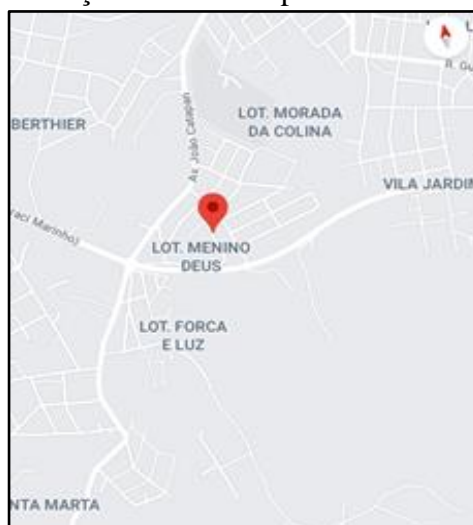
Queremos destacar que visitar os documentos que fornecem as diretrizes de funcionamento do trabalho das escolas de Educação Infantil do município contribui para refinar o olhar do pesquisador para a forma como são organizadas, quais as concepções de Infância e aprendizagem, como orientam os Atendimento Educacional Especializado, registros que certamente auxiliará na percepção do pesquisador sobre a intencionalidade pedagógica e a organização do espaço e tempo.

3.1.1. Contextualização do lócus para a pesquisa de campo

Escola X²³

A Escola X atende crianças moradoras dos bairros Menino Deus, Loteamento Força e Luz e Santo Afonso, Bairro Santa Marta e Vila Jardim, da cidade de Passo Fundo - RS.

Figura 3 - Localização dos bairros próximos da Escola X



Fonte: Google maps.

A escola é de alvenaria, com cinco salas de aula. Os espaços da escola são:

1. Berçário com bancada para troca de fraldas, chuveiros, sala de descanso, e solário;
2. Maternal I, nos turnos da manhã e à tarde;
3. Sala de Maternal II, no turno da tarde;
4. Salas para os Pré I e II nos turnos da manhã e à tarde. Quatro salas possuem solário próprio;
5. Dois banheiros infantis adaptados;
6. Um saguão coberto, na parte central da escola, com diversos brinquedos;
7. Sala de direção (onde funciona a secretaria);
8. Um refeitório, com mesas e bancos;

²³ Durante a pesquisa decidimos preservar a identidade da escola onde o estudo de caso foi realizado, por isso utilizaremos “Escola X” para denominar o *lócus*.

9. Lactário;
10. Sala de professores;
11. Sala multifuncional, com televisão, som, colchonetes e almofadas, espelho fixo na parede, estante de livros infantis, brinquedos etc.;
12. Cozinha;
13. Lavanderia;
14. Dois banheiros adaptados para o uso dos adultos.

A escola possui um pátio amplo e cercado, nos fundos, com brinquedos. E uma área externa, com gramado, na frente da escola. Todos os espaços são bem-organizados, com mobília adequada para a faixa etária das crianças. As atividades são planejadas prevendo a utilização dos espaços disponíveis. Percebemos que durante as observações as crianças utilizaram a área externa para realizar atividades pedagógicas, mas também para as atividades mais livres, de brincadeiras onde conseguiram explorar o ambiente.

A sala de aula tem um espaço amplo, possui um espaço para colchonetes e almofadas, tem solário e toda a mobília está de acordo com o tamanho das crianças. Cada mesa com espaço para quatro alunos, dependendo da atividade a professora organiza a disposição das mesas de diferentes formas.

No quadro de funcionários a Escola X conta com cinco professores no turno da manhã e quatro professores à tarde, quatro assistente pedagógica, diretora, quatro funcionárias e duas serventes (limpeza e cozinha).

A maioria das famílias mora em casa própria, com energia elétrica e água encanada. As famílias possuem em suas residências: televisão, rádio, aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos. Os momentos em que todos os familiares se reúnem são na hora do jantar e nos finais de semana, onde realizam passeios com as crianças, no shopping, parquinho do bairro, parques e praças da cidade.

Observamos que parte dos alunos chegam na escola de carro e outra parte vem caminhando, em conversa com a diretora da escola, ela comentou que muitos preferem o carro pois o horário de entrada é quando o sol está mais forte e outros porque ao deixarem os filhos

vão direto para o trabalho. Todos os alunos utilizam o uniforme escolar²⁴, calçado e mochila. Em determinados dias da semana os alunos podem trazer o seu brinquedo favorito para a escola.

No horário de entrada os alunos e as famílias são recebidos pela diretora na porta de entrada. Os pais dos alunos maiores não têm acesso às salas de aula, os alunos se despedem e entram na escola, indo até sua sala de aula, já os alunos menores são deixados pelos pais na porta da sala.

Quadro 3 - O horário de funcionamento da escola X

<p>Entrada dos alunos: 7h para o turno da manhã - 13h para o turno da tarde 1º lanche: (café da manhã) às 7h45min - (lanche) 13h45min 2º lanche: (almoço) às 11h20- (jantar) às 15h45min Saída: às 12h30 e a tarde 18h30</p>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir das informações da Escola X.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, “os pais esperam que seus filhos tenham um bom desenvolvimento e bons cuidados na escola”. As famílias demonstraram interesse pelo tema “limites”, e demonstram ter consciência da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil, além dos cuidados proporcionados pela escola enquanto trabalham.

O documento ressalta que a escola conta com sala de recursos para o atendimento das crianças com deficiência. Os atendimentos acontecem no contraturno escolar da criança, em escolas polos do município, ou seja, não acontecem neste espaço, mas em outras escolas municipais, que possuem salas de recursos multifuncionais - SRM. Estas salas estão equipadas com material apropriado para as diversas necessidades, com professor da Educação Infantil, em constante formação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, formação que acontece através do programa “(Re) significando Saberes”, organizado pela Secretaria da Educação,

²⁴ No município de Passo Fundo - RS o Programa Uniforme Escolar disponibiliza gratuitamente aos alunos do ensino municipal uma coleção do uniforme escolar, composto por nove peças de verão e inverno. A iniciativa foi criada para oferecer mais segurança para os alunos e economia para as famílias de quem frequenta a rede, além de dar melhores condições de acesso e permanência nas escolas.

voltado para atender as especificidades dessas crianças. A frequência dos alunos fica de responsabilidade das famílias e das salas de recursos do município.

De acordo com o documento as salas de aula que tem alunos com deficiência, onde se fizer necessário, a Secretaria da Educação disponibiliza o serviço de monitoria com um profissional que atuará no auxílio do trabalho pedagógico junto ao professor titular. No caso da turma observada não identificamos um profissional para fazer esta monitoria, a professora titular realiza todas as atividades e solicita auxílio quando necessário, mas queremos destacar, que em nenhum momento durante o estudo FLOR teve acompanhamento deste profissional. Os auxílios sempre foram para a turma, na organização da sala, ou quando a professora precisava se ausentar por algum motivo.

A turma possui uma professora titular, que desenvolve as atividades e a rotina diária, nesta turma não identificamos professora auxiliar fixa na sala de aula, quando a professora necessita, pede para uma auxiliar volante ajudar ou para substituí-la momentaneamente. Uma vez por mês a professora tem a Hora Atividade²⁵, neste dia a professora é substituída por outra professora da escola.

Em relação ao objetivo geral da escola, o documento ressalta que é “promover, em um ambiente seguro e acolhedor, o desenvolvimento integral da criança contribuindo no seu processo de formação, de socialização e da vivência plena da infância”. E os objetivos específicos são:

- Descobrir e contribuir progressivamente suas potencialidades, desenvolvendo uma imagem positiva de si e sua autoestima, tornando-se assim cada vez mais independente;
- Valorizar hábitos de cuidado com a saúde e o bem-estar da pessoa;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças;
- Valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Estabelecer e ampliar as relações sociais, aprendendo regras de boa convivência;
- Desenvolver o respeito e a tolerância, promovendo atitudes de ajuda, colaboração e aceitação das diferenças;

²⁵ Um direito do professor de ter reservado um período de 1/3 de sua carga horária para as atividades pedagógicas, como preparação das aulas.

- Realizar em conjunto com a A.P.P um trabalho visando aproximar cada vez mais a escola das famílias da comunidade;
- Despertar nas famílias o interesse pela escola e pelos conhecimentos que transmitem;
- Desenvolver ações de respeito e preservação do meio ambiente;
- Conhecer e participar de manifestações culturais e sociais.

Nesta pesquisa consideramos relevante trazer algumas informações do Projeto Político Pedagógico, pois tem a função de dar uma identidade às instituições. Neste documento identificamos uma construção teórica, elaborada pela equipe escolar, das concepções que envolvem a infância; autonomia e identidade; ensinar e aprender na Educação Infantil; o papel do brincar; desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas; etc. São essas concepções que orientam o fazer pedagógico dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, elaborando e escolhendo as melhores estratégias para alcançar os objetivos propostos pela instituição.

Portanto, acreditamos que os documentos como o Projeto Político Pedagógico devem ser tão importantes quanto às ações propostas pelos professores. Neste sentido a escola representa um lugar de aprendizagens, onde as crianças encontram oportunidades de vivenciar experiências significativas, contribuem para seu desenvolvimento psicossocial. Mas para que as crianças se sintam parte desse espaço e para que o processo de aprendizagem aconteça de forma positiva, a escola precisa organizar, planejar e propiciar as condições necessárias, respeitando as necessidades, o tempo particular e as especificidades de cada aluno.

FLOR, a criança surda incluída na Escola X está frequentando as aulas com a turma desde o início do ano de 2019. Ela participa de todas as atividades da escola, e não tem restrição de horários. FLOR participa dos Atendimento Educacional Especializado e sessões com a Fonoaudióloga no contraturno escolar, conforme orientação da Secretaria da Educação do município. De acordo com os familiares, os atendimentos não acontecem por meio da língua de sinais, já que a professora responsável não domina a língua. O contato de FLOR com a Língua Brasileira de Sinais aconteceu por meio de um projeto realizado pela Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo, onde um professor surdo desenvolvia atividades pedagógicas com a turma, ensinando Libras, para facilitar a comunicação entre os alunos. O projeto aconteceu em 2018 - 2019, durou alguns meses, e as atividades foram suspensas devido

a problemas financeiros da instituição responsável. Os atendimentos com a fonoaudióloga também não contemplam a utilização da Libras, FLOR faz um acompanhamento para a reabilitação auditiva, através da utilização do aparelho, que de acordo com a mãe vai possibilitar o implante coclear, em breve.

Neste percurso de investigação queremos destacar algumas características da FLOR em relação às interações que ela estabelece com seus colegas e professores. Nos primeiros momentos em que direcionamos nosso olhar, já no papel de pesquisadora-observadora, percebemos que FLOR busca diferentes recursos para se comunicar, sendo que na maioria das vezes, quando brinca com os colegas, utiliza apontamentos, recursos visuais e tentativas de vocalização, conseguimos identificar também a utilização de sinais de forma muito rudimentar, o que não deixa claro se está utilizando os sinais que lembra das intervenções pedagógicas em Libras. Fica notório a dificuldade da aluna em estabelecer diálogos e compreender as falas dos colegas, e da professora, enquanto a professora faz a explicação das atividades e/ou das brincadeiras a aluna fica com o olhar disperso, às vezes faz contato físico com os colegas mais próximos na tentativa de chamar a atenção, se distraíndo com facilidade. Quando a professora solicita alguma coisa, como nos momentos de realizar as atividades, um dos recursos utilizados e que aparece de forma latente é a imitação, ou seja, FLOR observa o movimento dos colegas e depois os imita. Quando a professora solicita algo para a aluna fazer, FLOR fica perdida, como se perdesse a referência, nesses momentos a professora conta com a ajuda dos colegas, mostrando para a aluna como realizar a atividade.

Durante as observações vamos percebendo a importância de registrar essas primeiras impressões, apresentadas de forma mais geral, mas que já direcionam para nosso objeto de investigação. Estar em contato direto com os acontecimentos, observando e registrando a dinâmica das interações entre a criança surda e seus interlocutores, nos fez perceber a complexidade que é identificar os fenômenos pedagógicos, em especial com crianças pequenas que não compartilham de uma mesma língua. Por isso, foi necessário um cuidado nas escolhas metodológicas para a geração dos dados, essenciais para a investigação.

3.2. Escolhas metodológicas para a geração de dados da investigação

Nesta pesquisa registramos como acontecem as interações da criança surda, identificando que meios ela utiliza nos momentos em que está interagindo com interlocutores ouvintes (professores, colegas). Para isso, escolhemos como estratégias de pesquisa para a geração de dados a observação/transcrição do material vídeo gravado.

O conjunto de registros em vídeo e informações foi registrado em um diário de campo, adensando as nossas reflexões na medida em que fomos percebendo a complexidade das interações em curso nos diferentes momentos. Neste percurso, compreendemos as “cenas” como uma sequência interativa, trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam uma atividade realizada em conjunto. Optamos pela seleção e transcrição de cenas, identificando fatos a partir do qual se articula uma sequência de interação, relevante para a discussão e que atendessem ao objetivo do estudo.

A geração dos dados importantes para a constituição do *corpus* do estudo de caso aconteceu entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2019. As atividades de observação foram previamente agendadas e as datas informadas e aprovadas pela professora titular da turma.

No início do trabalho encontramos algumas dificuldades, principalmente em relação ao local mais adequado para o suporte da câmera, que ficaria fixo na sala de aula. Tivemos que (re) posicionar o suporte algumas vezes, para conseguir capturar as imagens, devido a movimentação das crianças e a troca constante de atividade, dinâmica natural das atividades da Educação Infantil. A presença da observadora e o material de gravação despertou muito interesse das crianças, mas com o passar do tempo elas foram se habituando.

As observações aconteceram sempre no turno da tarde, durante as atividades escolares da turma selecionada. No total foram seis dias de observações, com o registro no diário de campo e registro das atividades em vídeo gravações. Cada dia de observação contou com aproximadamente quatro horas de vídeo gravação, material que utilizaremos na seleção das cenas para a análise.

3.2.1. A observação para a constituição do *corpus*

A observação exerce um papel importante nas pesquisas educacionais de abordagem qualitativa, não sendo diferente para esta pesquisa. A vantagem deste método é a possibilidade de aproximação com o contexto de pesquisa e/ou com o fenômeno que se pretende analisar, além de fornecer elementos únicos, distintos dos que conseguiríamos em uma entrevista ou em um questionário. De acordo com Wallon “Não há observação sem escolha (...), a escolha é determinada pelas relações que podem existir entre objeto e o fato e nossas expectativas, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais” (1986, p. 74).

A observação cuidadosa e intencional permite captar nuances tanto do contexto quanto dos sujeitos que fazem parte do momento investigado. Segundo Lüdke e André (1986, p.25) “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”, demanda um planejamento cuidadoso do trabalho que o pesquisador pretende realizar, além de uma preparação rigorosa. Pensando nesses elementos, antes de realizar as observações construímos um roteiro (apêndice C) contendo alguns aspectos relacionados ao comportamento e interação entre professor - aluno, aluno - aluno, tensões existentes, momentos de conflito, realização de atividades e brincadeiras, ou seja, a dinâmica que acontece em sala de aula e que são importantes para a análise do observador.

Tabela 1 - Realização das observações na Escola X

Datas	Ordem das Observações
07 de novembro de 2019	1ª observação
08 de novembro de 2019	2ª observação
14 de novembro de 2019	3ª observação

21 de novembro de 2019	4ª observação
22 de novembro de 2019	5ª observação
06 de dezembro de 2019	6ª observação

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As crianças foram observadas e filmadas durante as atividades escolares, tendo como cenários diversos locais da escola, a sala de aula, a brinquedoteca, parquinho, solário, parque externo, refeitório, sala de vídeo, entre outros. Duas câmeras serviram de recurso tecnológico para este registro.

As informações que foram geradas a partir das observações foram sistematizadas e registradas no diário de campo da pesquisadora.

3.2.2. Diário de campo

O diário de campo serviu como instrumento metodológico para o registro das impressões e das informações relevantes que acontecem na dinâmica da pesquisa realizada, sendo assim, consideramos uma ferramenta indispensável, já que através dos escritos do pesquisador vão se configurando os cenários significativos que envolvem a construção das relações em sala de aula e identifica os momentos em que a criança surda estabelece interações com outros interlocutores. Para Neto (2004, p.63) o diário de campo é “um amigo silencioso que não pode ser subestimado quanto à sua importância”, pois se configura como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e dos atores inseridos no cotidiano da comunidade da escola, que chamaremos de interlocutores.

Para realizar o registro no diário de campo utilizamos duas formas de registros, conforme sugestão dos autores LÜDKE e ANDRÉ (2004, p. 30-31):

Na parte descritiva do Diário de Campo: detalha-se o campo de observação, registrando as descrições dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais; descrição de eventos especiais; descrição das atividades e ainda os comportamentos do observador. Já na parte reflexiva das anotações no diário, incluem-se: as reflexões analíticas; reflexões metodológicas; os dilemas éticos e conflitos; as mudanças na perspectiva do observador; bem como os esclarecimentos necessários.

Nesta pesquisa o diário de campo nos auxiliou para registrar as impressões do pesquisador durante as observações, os fatos que consideramos mais importantes, as percepções e os questionamentos, lembrando que são esses registros que irão auxiliar no momento de realizar a identificação de possíveis excertos para a análise.

3.2.3. Filmagem e transcrição das cenas de interação

As observações e filmagens em vídeo foram realizadas na turma, acompanhando as atividades que aconteceram em diferentes situações que envolveram a rotina pedagógica, como na realização das atividades dirigidas e recreativas, contação de histórias, jogos, atividades no pátio etc.

A partir dos dados obtidos nas filmagens geradas estabeleceremos formas de armazenamento para posterior seleção de cenas, conforme exemplo:

Tabela 2 - Modelo que utilizaremos para o registro das datas e tempo da filmagem – tabela ilustrativa

Observação	Data	Tempo da Filmagem
Filmagem 1- F1	07/11/2019	16: 00
Filmagem 2 - F2	14/11/2019	19: 15

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Além da seleção das cenas filmadas e da transcrição minuciosa, utilizaremos um padrão de marcação para os excertos utilizados na pesquisa.

Tabela 3 - Modelo que utilizaremos para a indicação das cenas selecionadas

Escola/ turma participante da pesquisa	Identificador da filmagem	Data da observação	Tempo real da filmagem	Atores e interlocutores
Escola X	F1	07/11/2019	15h30min	Nomes fictícios

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Exemplo: Cena 1: (Escola X - F1 - 07/11/2019 – 15h30min)

Para as cenas transcritas utilizaremos o quadro de sinais produzido por Bragagnolo (2016), o mesmo elaborado pela autora no trabalho de tese “A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra”, tendo como referência os índices propostos por Marcuschi (1986), no texto “Análise da conversação”.

Quadro 4 - Sinais utilizados nas transcrições

Categorias	Sinais	Descrição
Ênfase na palavra	MAIÚSCULA	Fala muito com tom alto ou gritos.
Comentários da pesquisadora	()	Use-se antes ou depois do segmento que se quer comentar.
Gestos dos sujeitos	[]	Quando a enunciação é realizada sem a fala e os gestos mostram esse dizer.

Frases sem finalização	...	A frase não é concluída.
Parada brusca	/	Quando o falante corta a unidade.
Alongamento de vogais	Beeeem	Usa-se a vogal para o tempo necessário.
Escrita de trechos	(...)	Indica que há texto anterior ou continuidade

Fonte: Bragagnolo (2016, p.225).

Com o propósito de construir o procedimento de análise, fizemos recortes do fluxo das interações vídeo gravadas, o trabalho de transcrição das cenas da criança surda para a análise dos dados, apresentada no capítulo 4, e considerações finais.

4. ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DE CENAS DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

O objetivo deste capítulo é apresentar nossa síntese sobre os processos interativos entre a criança surda e os interlocutores que circulam no espaço de sala de aula, de que forma esta interação acontece e as formas de comunicação que são utilizadas neste processo. Para isso, apresentaremos a relação entre os aspectos que emergiram do estudo teórico, os quais abordamos no capítulo 2 deste trabalho e as questões que se evidenciaram no campo de investigação.

Apresentaremos algumas cenas em que a criança surda aparece interagindo com seus colegas e com as professoras, com a interferência mínima do observador, e em diferentes contextos e atividades. Na nossa análise vamos considerar o papel do adulto na condução do processo formativo, identificando como acontecem as interações com a criança surda e quais as estratégias são utilizadas para possibilitar condições de aprendizagens significativas da criança surda em um contexto de inclusão escolar.

Para isso selecionamos duas cenas, conforme apresentadas no apêndice do trabalho (Item 6.1). A primeira cena intitulamos de Cena 1: A interação da criança surda no processo de inclusão. Na cena destacamos alguns pontos importantes sobre a interação da aluna surda com os colegas e professores ouvintes, dando ênfase para aspectos relacionados à interação e comunicação. A segunda intitulamos de Cena 2: A interação da criança surda na atividade de contação de histórias. Consideramos que as duas cenas selecionadas trazem elementos para as discussões sobre a temática da nossa investigação, auxiliando no trabalho de responder a questão central *“Como acontecem às interações da criança surda com a professora e as outras crianças ouvintes, no espaço de sala de aula da Educação Infantil, em escolas do ensino regular?”*.

A cena transcrita (Apêndice A- Cena 1) faz parte de um recorte do primeiro dia de observação na turma da aluna surda. No momento os alunos estão em uma das salas da escola, aguardando a professora titular voltar da hora atividade. Os alunos da pré-escola estão compartilhando a sala com outra turma (maternal), portanto, aparecem na cena onze alunos da pré-escola, que no momento da gravação estão brincando com alguns brinquedos no colchonete da sala de aula, e sete alunos do maternal, que estão brincando próximo das mesas, alguns em pé, outros sentados nas cadeiras. Quem está supervisionando todos é a professora, que

chamaremos de professora X. O momento corresponde ao início da tarde (13h35min) conforme registro dos dados.

Nos minutos que antecedem a cena, observo que os alunos são recebidos pela professora, que indica o local onde cada um vai sentar. Os alunos entram se cumprimentam de diferentes formas, dizem boa tarde, se abraçam etc, alguns percebem minha presença de imediato, ficam me observando, e claramente indicam curiosidade com a minha presença.

A professora X recebe todos os alunos com alegria, cumprimenta-os, indica onde devem se sentar, organiza as mochilas e conversa com os alunos que já estão na sala de aula, explica minha presença na sala, avisando que vou utilizar uma câmera para registrar as atividades. A professora me apresenta para a turma explicando o que vou fazer e o porquê estou gravando, aproveito para mostrar o equipamento que vou utilizar, me apresento etc. Os alunos olham, desconfiados, fazem algumas perguntas como “como você se chama?”, “isso é uma câmera?”, “está gravando?”... Respondo as perguntas feitas pelas crianças durante algum tempo para depois posicionar o equipamento em um local adequado e iniciar as gravações.

As crianças brincam com alguns brinquedos no colchonete, algumas caminham sobre o colchonete indo até a caixa de brinquedos, outras brincam sentadas, em pequenos grupos. A aluna FLOR está sentada no colchonete brincando com brinquedos da caixa, assim como os outros colegas. Ao seu lado estão sentados alguns colegas, também brincando, eles estabelecem interações por meio de olhares, apontamentos, mostram, tocam e trocam os brinquedos com a colega, às vezes falam com FLOR, que responde tentando falar algumas palavras. A aluna e os colegas demonstram mútua receptividade, apesar da grande dificuldade que encontram ao se comunicarem. A aluna FLOR é muito receptiva e demonstra interesse em estabelecer contato com os colegas.

Identificamos que há fragilidade na estruturação da língua da aluna Flor, não há evidências de fluência na língua de sinais, nem na oralidade. É importante ressaltar que Flor é aluna da escola desde o maternal, e a surdez foi diagnosticada antes dos dois anos de idade. As possibilidades comunicativas e de escolarização apresentadas pelos profissionais da saúde e da educação conduzirão as escolhas dos pais, que até o momento não consideram o uso da língua de sinais como L1. Por meio de relatos da professora e da mãe constatamos que a aluna Flor teve contato com a língua de sinais durante um tempo, com professores surdos da Associação de Pais e Amigos do Surdos de Passo Fundo realizavam os atendimentos na própria escola, uma

parceria estabelecida para viabilizar o contato da aluna com a língua de sinais e ajudar na comunicação com os colegas. Todos da turma participavam do atendimento, inclusive a professora. Os atendimentos não duraram muito tempo, pararam de acontecer devido a problemas no convênio entre a Prefeitura e a Associação que prestava este serviço. Enquanto realizamos as observações não percebemos ninguém utilizando a Libras para se comunicar, todos da escola utilizam a oralização para conduzir as ações comunicativas com a aluna Flor, entretanto são visíveis as dificuldades de comunicação ao utilizar essa modalidade.

No contexto educacional atual, especificamente no caso dos alunos surdos, a inclusão tem se mostrado um grande desafio, que vai além da superação de barreiras físicas e adaptações curriculares. As implicações relacionadas às barreiras de comunicação com que estes alunos se deparam, na família, na escola etc., trazem à tona discussões relacionadas com mudanças atitudinais e comportamentais. Os discursos em relação à surdez que apresentaremos na análise dos dados desse trabalho traduzem implicações que retratam a necessidade de reconhecê-la enquanto diferença, sobretudo, no que diz respeito às discussões sobre a inclusão escolar de crianças surdas.

Nos primeiros momentos de observação o que mais chama a atenção é a pouca interação comunicativa da aluna surda, tanto colegas quanto professores se comunicam com a aluna Flor por meio de gestos, indicações e linguagem oral. Lacerda (2006) afirma que em grande parte das vezes, o aluno surdo, está isolado em sua condição de surdez e os processos que poderiam estar sendo aprimorados sequer estão constituídos. No contexto atual conseguimos identificar essa pouca interação comunicativa durante as observações, na cena 1, a imagem 1 - Diário de campo, registramos um desses momentos em que a aluna Flor brinca sozinha, sentada no colchonete enquanto os colegas formam pequenos grupos onde estabelecem uma dinâmica intensa de interação e diálogo, brincam, entram em conflitos, criam suas próprias resoluções de conflito, se expressam etc. Esse fato foi identificado em diversas situações, em algumas brincadeiras livres e atividades orientadas.

A principal forma de interação entre Flor e seus interlocutores ocorre pela oralização e leitura labial. Nesse sentido, uma primeira barreira começa a ser construída, pois não há uma língua comum com a criança surda para estabelecer uma comunicação eficiente e assim permitir que a linguagem seja viva e fluente (GUARINELLO, 2006). Percebemos a utilização outras abordagens na comunicação com a aluna Flor, evidenciadas nas falas e ações das professoras e monitoras da escola, mas frequentemente, os ouvintes que convivem com Flor escolhem formas

de comunicação que estão mais ao seu alcance do que a forma comunicativa que seria mais adequada à aluna.

A situação que acabamos de relatar, reflete a forma pela qual tem sido incorporada às diretrizes da abordagem pedagógica do oralismo. Conforme apresentamos no item 2.2.2 deste trabalho, sobre as relações entre o ouvintismo e o oralismo, as práticas pedagógicas na perspectiva do conceito do oralismo, compreendem que a aprendizagem só acontece por meio da língua falada e da comunicação oral. Salientamos que a grande crítica a essa abordagem está no precário desenvolvimento linguístico, por não haver a constituição de uma língua específica, não há um sistema de signos definidos. Os estudos de Skliar (2013) destacam que esta subordinação da oralidade e a imposição de requisitos orais na escolarização dos surdos em escolas regulares agregam pouco ou nada para esses alunos. Essa abordagem pedagógica desconsidera as questões relacionadas à cultura surda, pois reforça as representações clínicas e terapêuticas, as quais não respeitam a necessidade de adaptações ao currículo, à inclusão de abordagens visuais e a forma de aprendizagem dos sujeitos surdos, entendida por muitos pesquisadores, como (Skliar, 2013; Lacerda e Lodi, 2014; Quadros, 1997 e 2017).

Seguindo nesta perspectiva, apresentamos um estudo publicado pela Revista de Educação Especial de Marília, realizado por Guarinello; Massi e Schemberg (2012) onde analisaram o ponto de vista dos pais e professores ouvintes a respeito das interações linguísticas das crianças surdas no contexto familiar e escolar. Na época, os dados da pesquisa revelaram que tanto no ambiente familiar quanto na escola, a Língua de Sinais era pouco utilizada, das doze famílias que participaram da pesquisa, apenas uma mãe se comunicava com o filho utilizando Libras. Com relação aos professores apenas quatro dos doze entrevistados possuíam algum tipo de formação na área da surdez. De acordo com os pesquisadores tais constatações mostram uma interferência significativa das interações linguísticas, afirmando que para os surdos essas interações acabam sendo limitadas e pouco efetivas. Anos após a realização do estudo, constatamos uma realidade semelhante em nossa pesquisa, através das conversas e relatos das professoras e familiares da aluna Flor, identificamos que a mesma não tem acesso a Língua Brasileira de Sinais no contexto familiar, nem na sala de aula, tampouco nos atendimentos de AEE e com a Fonoaudióloga, que a aluna frequenta no contra turno escolar, conforme relato da mãe da aluna:

Flor participa dos Atendimento Educacional Especializado e sessões com a Fonoaudióloga no contraturno escolar, conforme orientação da Secretaria da Educação do município, [...] os atendimentos não acontecem por meio da língua de

sinais, pois a professora responsável não domina a língua de sinais. (Mãe da aluna Flor).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2020), determina o ensino bilíngue a partir do ingresso de crianças surdas na escola de ensino básico com o ensino da Libras e Língua Portuguesa, assim como o acompanhamento do intérprete de Libras. Além disso, o docente precisa estar capacitado para receber este aluno, atendendo às suas necessidades e desenvolvendo práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola regular. Neste sentido, a proposta bilíngue do AEE para alunos surdos, direciona-se a metodologia de ensino para Língua de Sinais como a língua natural dos surdos, primordial neste processo, dessa forma, o planejamento de práticas pedagógicas para o ensino da Libras são fundamentais, principalmente na infância durante as séries iniciais na educação básica. Considerando a necessidade de atendimento de toda a diversidade linguística que compõe o grupo de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, destaca-se que a organização e a oferta dos Serviços de Atendimento Educacional Especializado serão efetuadas na perspectiva bilíngue, se for da escolha de cada estudante (BRASIL, 2020, p. 79).

Nas interações do contexto observado quando a aluna Flor utiliza recursos de comunicação oral, (tentativas de vocalização) e a leitura labial percebemos que a interação e participação da aluna Flor ficam comprometidas, como acontece na imagem 2, da Cena 1 - [15:28]. Nesse recorte da cena os alunos direcionam o olhar para a professora que canta e conversa sobre a dinâmica da atividade, essa dinâmica se estende durante alguns minutos. Na transcrição isso fica mais claro:

42. Aluna: 🎵 *Passa o álcool gel na frente, passa o álcool gel atrás, bem no meio dos dedos, é assim que se faz* 🎵

[15:28] Os alunos direcionam o olhar para a colega que está cantando, Flor fica olhando para o colchonete, para o chão... Só depois de algum tempo ela percebe que os colegas estão olhando para uma mesma direção, então, observa que é na direção da professora e da colega que está cantando. (Cena 1 – Transcrição dos dados)

Na cena os interlocutores utilizam a mesma forma de comunicação, percebemos que há reciprocidade no ato comunicativo representado pelo olhar, atenção dos alunos e respostas às perguntas que a professora faz para a turma. Essa dinâmica acontece de forma espontânea para os alunos ouvintes, para a aluna Flor essa interação acontece de forma diferente, ela olha para outra direção (colchonete, colegas, procura recortes de papel no chão), demonstrando

desinteresse pela explicação da professora, por haver pouca troca ou reciprocidade no ato comunicativo. É possível inferir que essa desatenção/distração ocorre porque há uma dificuldade em receber as informações através modalidade oral-auditiva, devido à sua condição. Portanto, podemos afirmar que há precariedade na comunicação entre a aluna e seus interlocutores ao utilizar esta abordagem como único recurso.

Nas interações entre a aluna e seus interlocutores e nas situações em que é utilizada a comunicação oral como meio de comunicação, a aluna Flor necessita de outras estratégias para compreender o que deve fazer ou para onde ir, às vezes recebe o auxílio de um colega ou da professora para a realização de tarefas, como no excerto (Cena 1 - [08: 50 a 09:10] - transcrição dos dados), onde a professora vai até a aluna, pega em sua mão para direcioná-la.

Neste sentido, a aproximação e o toque se tornam recursos quando há uma intenção de comunicação mais efetiva. A professora e os colegas se aproximam da aluna surda, e vice e versa, utilizam o toque para chamar sua atenção ou levam a aluna pela mão até o local desejado. Percebemos que a aproximação e o toque além de serem recursos muito utilizados auxiliam a aluna a compreender o que está acontecendo, por qual estão se aproximando e tocando e o que ela precisa fazer.

Identificamos que quando há uma lacuna na comunicação, a Flor e os ouvintes utilizam gestos indicativos (apontamentos), que servem como um apoio para os momentos de interação entre eles. Os apontamentos se tornam importantes recursos/ estratégias de comunicação, na medida em que são interpretados pelo outro e ganham significado, ou seja, o gesto de indicar acaba por compor o enunciado, dando sentido à vocalização e esclarecendo seu significado. Como podemos observar nos excertos selecionados:

[07:34] Alguns alunos pegam a caixa de brinquedos e arrastam para o centro da sala, todos começam a colocar os brinquedos dentro da caixa.

Flor vai até a caixa e pega um brinquedo e sai caminhando pela sala. Ela está segurando o brinquedo, se aproxima de mim para mostrá-lo. Faço uma expressão de que achei lindo o brinquedo e ela responde com um sorriso. Uma das colegas vai até ela.

12. Colega: *Flor é hora de guardar, Flor.*

FLOR não responde a colega. A colega se aproxima e aponta para a caixa.

[09: 06] A professora olha para quem está nas mesas e vai até a Flor, pega ela pela mão e diz:

19. Professora: *Flor você no chão, ali* [aponta para o colchonete]. (Cena 1-transcrição dos dados)

Percebemos que a aluna Flor também compreende e utiliza os gestos e indicações como estratégia de comunicação para chamar atenção dos colegas e da professora:

[01:59] A aluna Flor continua desconfortável. Sentada na almofada, chama a atenção da professora com vocalizações e gestos, indicando a almofada.

9. Professora: [De longe] *O que foi?* [faz um gesto com os braços e com o ombro]. [Se aproxima e senta na cadeira em frente à aluna Flor].

[08:20] Flor começa a se agitar apontando para seu ouvido, puxa a professora, tenta vocalizar e olha para os colegas. A professora tenta entender o que ela quer.

53. Professora: *A Paola sentou no seu cabelo? Foi sem querer.*

[08: 48] Flor aponta em outra direção da sala e tenta se comunicar [vocalizações], ela chama a atenção da professora e aponta em uma direção e para o livro. (Cena 2 – Transcrição dos dados)

Outro recurso utilizado nos momentos compartilhados é o comportamento de Imitação ou “copiar os movimentos”, que ganha um papel de destaque para a aluna na apropriação de saberes, auxiliando na compreensão das atividades dirigidas e brincadeiras. Diante disso, percebemos que os pares servem de apoio para nortear suas ações, ou seja, a aluna Flor espera os colegas realizarem ou iniciarem a atividade, observa e compreende o movimento, como na Cena 1- [08:20] - Transcrição de dados “[...] Flor observa que os colegas estão guardando os brinquedos e vai até a caixa guardar o brinquedo que está segurando”. Neste contexto, considerarmos que o olhar e a observação do seu entorno também são importantes indicativos de interação. A aluna Flor está sempre alerta, observando os movimentos de todos, desta forma compreende as situações e participar das atividades e brincadeiras.

A aluna também seleciona pares para estabelecer relações, demonstrando preferências por alguns colegas. Os colegas interagem mostrando e compartilhando brinquedos, utilizando apontamentos, gestos, cada um desenvolveu uma forma diferente de se comunicar com Flor, muitos se aproximam da aluna convidando para a brincadeira por meio do toque, de olhares e expressões amigáveis, demonstrando receptividade. Neste segmento, destacamos que a linguagem corporal e as expressões assumem o papel de dispositivos/ estratégias de comunicação, sendo de suma importância na comunicação com os surdos, pois por meio do corpo e da face é possível dar entonação ao discurso, demonstrar satisfação ou insatisfação, etc., além de serem recursos visuais acessíveis e potentes.

Podemos afirmar que há uma dificuldade em reconhecer às dificuldades de comunicação enfrentadas pela aluna surda, já que no contexto familiar, no escolar e nos atendimentos as abordagens de reabilitação auditiva (oralização, leitura labial etc.) estão sendo priorizadas. Com

isso, destacamos que apesar do esforço da professora em criar estratégias para facilitar a participação de Flor nas atividades, todas as intervenções pedagógicas de comunicação que a aluna participa estão pautadas nesta mesma abordagem, que prioriza a homogeneidade linguística. É importante reiterar que isso é um motivo de preocupação, pois muitos estudos apontam que desconsiderar as condições linguísticas dos surdos pode desencadear vários problemas como a falta de referenciais para o desenvolvimento de um processo de identificação e atrasos na aquisição da linguagem, como destacamos nos capítulos, que antecedem a análise dos dados deste trabalho.

Autoras como Fernandes e Moreira (2014) destacam que quando falamos de educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de recursos multifuncionais e educação bilíngue para alunos surdos, percebemos que existe uma forte contradição entre o que diz a lei e as práticas escolares. As autoras apontam que em muitas escolas de ensino regular não há um esforço para propiciar aos alunos surdos a aquisição da Libras, não utilizam a Língua de Sinais como foco central e muitas vezes, quando utilizam, ela está desarticulada dos aspectos culturais, sociais e históricos. É importante destacar que, enquanto pesquisadora da área, acreditamos que uma estratégia não exclui a outra, mas cabe aos profissionais envolvidos acompanhar, analisar, ofertar o máximo de recursos e escolher as melhores estratégias de intervenção, entendendo as complexidades envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem desses sujeitos surdos, para que mais tarde, os próprios sujeitos tenham a possibilidade de decidir sobre as formas comunicativas e interacionais que mais se adaptam a sua necessidade.

De acordo com Ministério da Educação uma escola inclusiva para pessoas com alguma deficiência deve conter uma sala de recursos multifuncionais, para apoiar na organização pedagógica e de um profissional capacitado para realizar o Atendimento Educacional Especializado em Libras, esta rede de apoio tem o objetivo garantir, de forma complementar ou suplementar, condições de acesso, participação e aprendizagem. Para Amorim (2011) “dada a importância da Língua de Sinais no processo educacional das pessoas surdas, a SRM vai proporcionar esta aprendizagem por meio do professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo) que deve organizar suas aulas de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra”.

Como já mencionamos no capítulo 2.1.1, sobre as Políticas Públicas voltadas para a educação de surdos, o direito dos surdos à educação é garantido por lei, o que dá o aparato para

que o aluno surdo tenha acesso à escola e além disso, que possa contar com os recursos necessários à sua característica, como no caso do intérprete de Libras, que tem como função principal traduzir as informações do português para a Libras e vice-versa, facilitando a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes no espaço escolar. Queremos reforçar que embora a presença desse profissional em sala de aula seja necessária, os princípios que norteiam as práticas de uma escola inclusiva devem ser muito mais abrangentes, não restringindo a inclusão única e exclusivamente pela presença desse profissional.

Neste contexto, a nova Política Nacional de Educação Especial orienta para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Por isso, a elaboração de atividades conjuntamente planejadas entre os professores da sala regular e do Atendimento Especializado é indispensável, pois vai possibilitar um melhor aproveitamento dos conteúdos pelos alunos, já que são reforçados nos atendimentos. Neste sentido, pode-se dizer que o planejamento em conjunto reflete positivamente na aprendizagem do aluno.

Cruz et al. (2009) destacam também sobre a necessidade do estabelecimento de uma comunicação eficaz entre a criança surda e o professor, consideram essa ação fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, incluindo, também, a importância de estabelecer vínculos. Nessa perspectiva, é possível destacar que nos primeiros anos de vida da criança o processo de constituição da identidade, dos valores socioafetivos das crianças e o desenvolvimento da linguagem, é aprimorado. Os autores reforçam que ao assumir a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua é importante para o processo de escolarização da criança surda, pois não são apenas os aspectos comunicativos que sofrem influências nessa escolha pela Língua de Sinais, mas que a aquisição plena da linguagem propicia a constituição do sujeito e sua identidade. A linguagem possui papel importante nos aspectos que permeiam as formações de grupos, os processos identificatórios. Em relação a este aspecto Góes (2012, p. 38) corrobora com tal pensamento reforçando a necessidade de incorporação de uma Língua de Sinais para proporcionar aos surdos melhores condições à expansão das relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de todos os alunos.

Na segunda cena que selecionamos (Cena 2- Item 6.1 - apêndice A), os alunos retornam para a sala de aula, a pedido da professora, de uma atividade lúdica no pátio da escola, neste momento a professora coloca uma música para voltar à calma e pede para os alunos se sentarem

no colchonete, que fica na parte dos fundos da sala de aula. Aos poucos os alunos vão escolhendo onde se sentar, se acomodam nos lugares, alguns pegam garrafas de água, outros pedem para irem ao banheiro. A professora espera um tempo e começa a chamar todos para o colchonete, distribuindo almofadas. Alguns alunos optam por sentar e outros se deitam.

Percebemos que Flor se sente incomodada com alguma coisa, fica inquieta, mostra o travesseiro, se movimenta e não para. A professora percebe seu movimento e tenta descobrir o que tem de errado. A aluna coloca o travesseiro em outra posição e se acomoda, mas não por muito tempo. Nesta cena um dos aspectos que chama nossa atenção é como a aluna Flor participa da atividade de contação de histórias, proposta pela professora, a qual provoca discussões sobre as dificuldades de comunicação entre ouvintes e criança surda, abordagens pedagógicas centradas exclusivamente na língua oral.

Sabemos que a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, portanto, ela exerce grande influência na formação pessoal e social da criança sob a perspectiva de educação para a cidadania, refletindo nas relações e interações desses sujeitos com o meio onde vivem. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da educação básica, é onde as crianças vão ter seus primeiros contatos e criar laços com outras pessoas, fora do seu contexto familiar, e por isso, a necessidade de considerar a criança em sua integralidade. Neste sentido, podemos afirmar que o professor ao assumir tamanha responsabilidade se coloca na posição de principal facilitador do processo do desenvolvimento infantil, e cabe a ele proporcionar às crianças condições para as aprendizagens por meio de brincadeiras e situações pedagógicas intencionais.

Na cena 2 (item 6.1 - Apêndices), a turma da pré-escola participa de uma atividade de contação de histórias, proposta pela professora, esta atividade lúdica e pedagógica é uma ferramenta de trabalho bastante utilizada pela professora em sala de aula, identificamos isso por meio das observações realizadas nesta pesquisa.

Neste contexto, a contação de histórias pode ser compreendida como instrumento primordial para o estímulo à leitura, para o desenvolvimento da linguagem, despertando o senso crítico e desafiando o imaginário da criança. O livro, enquanto recurso se torna um objeto de informação indispensável para as atividades pedagógicas na Educação Infantil e os contadores de histórias são os mediadores de todo esse processo, tendo a tarefa de envolver e transportar

os pequenos para o mundo da fantasia, onde possam se imaginar em outros mundos, despertando as emoções e a criatividade. Percebemos que as crianças já têm uma rotina estabelecida para esta atividade, logo que a professora anuncia a atividade, os alunos começam a se organizar no espaço e no comportamento. Na maioria das vezes os alunos se sentam no colchonete para ouvir a história, se posicionando de uma forma confortável, a professora utiliza como recurso adicional uma maleta, de onde retira os livros para realizar a leitura, esta maleta já possui um nome, "Sherazade".

Observamos que há uma proposta, uma intencionalidade pedagógica, a professora propõe uma atividade aos alunos, estabelece um roteiro e uma organização do espaço e tempo conduzindo os alunos para dentro da história do Negrinho do Pastoreio, para isso utiliza o livro como recurso pedagógico, e por meio da contação de história vai colocando o pensamento dos pequenos em ação.

50. Professora: *Isadora, essa é a história do Negrinho do Pastoreio, o sapo só está contando a história. Milena, como é a história do Negrinho do Pastoreio?*

51. Aluna: *Não lembro, vou pensar. (Cena 2 - transcrição dos dados)*

Nessa dinâmica o professor também se vê desafiado, pois ela não acontece de forma linear ou ordeira, tendo que lidar com as mais diferentes situações enquanto conta a história. Os alunos criam hipóteses, alguns participam de forma tímida e outros se desafiam a expor o que pensam, o que sentem... Independentemente do nível de participação de cada aluno, acreditamos que o conhecimento construído pelos sujeitos acontece por meio de um processo, em que cada criança tem seu tempo e ritmo, em diferentes níveis e intensidade, determinado pela qualidade de interação e pelas oportunidades de vivenciar experiências.

95. Aluno: *Você gosta de vender os nossos pais?*

96. Professora: *Não, a prô não gosta de vender os pais, quem vendeu os pais foram as pessoas da história do Negrinho do Pastoreio. A prô perguntou se vocês iam gostar? Mas a prô não fez isso, não. (Cena 2 - Transcrição dos dados)*

A professora e as crianças colocam-se em uma construção coletiva, alguns apenas ouvindo, atentos a história, outros perguntando, levantando hipóteses, interagindo através da linguagem verbal e não verbal (observando, fazendo expressão de espanto ou caretas), ou seja, há um compartilhamento de ações e conhecimentos em grupo.

Quando observamos esta dinâmica, conseguimos identificar uma rede de relações de sentidos sendo construída, conduzidas pelo diálogo. Nos estudos sobre a Interação verbal entre professores e crianças de Educação Infantil, de Bragagnolo (2016), a autora destaca que existe experiências nas quais ocorrem relações de sentido e nas quais o diálogo conduz o processo pedagógico, o que torna a linguagem um elemento não só constitutivo das relações, mas, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem. Portanto, não temos como olhar para as interações entre os sujeitos, sem considerar a linguagem como uma construção, de interdependência com aspectos histórico-cultural dos sujeitos e como principal mediadora das relações de ensino e aprendizagem.

Quando nos colocamos frente a essa dinâmica intensa que produz relações de aprendizagem coletiva, percebemos uma diferença na forma como essa relação acontece para a aluna surda e os alunos ouvintes. Um dos aspectos que chama a nossa atenção, nas cenas 1 e 2 deste trabalho (Item 6.1), é a dificuldade de comunicação/expressão apresentada nas interações linguísticas entre a aluna Flor com sua professora e com seus colegas ouvintes. Apesar da utilização de diferentes recursos, a professora tem dificuldade de estabelecer uma comunicação fluente com a aluna Flor, faltam-lhe recursos de comunicação para que consiga. No excerto [01:24], da Cena 2 a aluna apresenta muita dificuldade de expressar o que está sentindo, há um grande desconforto em relação a almofada, que a aluna está utilizando, a aluna Flor fica inquieta com a situação, e por diversas vezes utiliza apontamentos, expressões faciais/corporais e tentativa de vocalização para explicar a professora o que está incomodando, isso acontece também quando tenta demonstrar a sua insatisfação ao perceber a aproximação de uma colega (excerto [04:24]). Esse desconforto, que permanece na cena, acaba interrompendo a dinâmica proposta pela professora, que precisa parar a história ou a conversa para tentar resolver a situação. A professora também fica incomodada com o desconforto da aluna, e apesar de dar toda a atenção àquela situação, utilizando diferentes recursos, ela não consegue compreender de forma clara o que Flor está dizendo, como no momento em que diz: *“Qual o problema com o travesseiro, não entendi!”*, ou mais tarde, nesta mesma cena, quando pergunta para os alunos: *“O que a FLOR está falando?”* *“Me ajudem aqui [11:15]”*, *“Isso eu não sei o que é”* ... *“Oi? O que é isso?”* ... *“O que será que ela queria falar para gente?”* [Pergunta novamente para as crianças]. Apesar da atenção, do olhar cuidadoso e carinho da professora com a aluna, essas falas revelam a grande dificuldade de comunicação entre professora e aluna surda. Esta situação também revela uma importante ação da docente em buscar o auxílio dos outros alunos para

entender o que está acontecendo, instigando os colegas para auxiliarem a resolver tal problemática.

No capítulo 2.3 sobre a importância da aquisição da linguagem precoce nas interações sociais e para o desenvolvimento das crianças surdas, ressaltamos o papel que a Língua de Sinais exerce nesse processo. Quadros (1997, 2017) e Strobel (2016) defendem a importância do desenvolvimento linguístico precoce para as crianças surdas, e reiteram a necessidade do contato com a Língua Brasileira de Sinais, por meio das interações com pares, ou seja, possibilitar que esta criança estabeleça interações com outras crianças surdas, compartilhando de uma mesma língua. Essa discussão passa pela articulação das experiências significativas vividas pelos sujeitos na interação com seu grupo social. Neste sentido, os surdos que não compartilham de um grupo social que coincide com sua subjetividade dificilmente irá construir uma alteridade surda, provavelmente não irão se autodeclarar como sujeito surdo, por não haver referenciais surdos, e isso implicará na não reivindicação de outras formas de serem percebidos.

Durante as observações percebemos a dimensão dessa discussão, na cena 2, no intervalo entre [10:52 - 17:20] identificamos que para expressar o que está pensando/querendo, a aluna Flor procura a professora fazendo tentativas de utilização da linguagem verbal, e quando percebe que isso não é suficiente a aluna se aproxima da professora pegando em sua mão direcionando o olhar para onde quer atenção e fazendo apontamentos. Com isso, demonstrando novamente como o toque, e o olhar são importantes recursos de interações e comunicação.

Para que sua mensagem seja compreendida Flor chamar a atenção utilizando outros recursos como tentativas de vocalização, expressões agradáveis ou de desagrado, mostrando que apesar das dificuldades, há uma grande capacidade de organização das informações para buscar diferentes formas de se comunicar com os ouvintes, mesmo que ainda não tenha adquirido padrões gramaticais da Língua Portuguesa, nem da Língua de Sinais.

Nesse contexto, podemos afirmar que há aspectos da escolarização que exigem uma abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes quando se almeja uma educação de qualidade e de direitos igualitários de acesso aos conhecimentos. Fernandes (2012, p. 107) ao tratar do tema Educação de Surdos, afirma que muitas vezes “o professor propõe ordens e resoluções de problemas que não são compreendidas pelo aluno surdo, que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem vinculada”.

Portanto, é fundamental a organização de algumas estratégias metodológicas e práticas educacionais que atentem para as particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos, com o objetivo de possibilitar o acesso à informação e a participação efetiva de todos. Muitas vezes observamos que algumas práticas pedagógicas não têm representado o direito à Educação dos Surdos, que contribua para a materialização de uma concepção de educação significativa, justa e igualitária, ao contrário, continua reproduzindo um modelo educacional a partir e para alguns grupos de alunos. Isso faz com que os alunos surdos recebam uma educação deficitária, pois diferente da criança ouvinte, que no momento de aprender a escrever já possui um arsenal de palavras, das quais entende o significado, a criança surda não vivencia oportunidades de aumentar este arsenal.

Reiteramos o papel da escola na organização de currículos que correspondam às necessidades da criança incluída, além de receberem apoio pedagógico complementar no currículo regular (UNESCO, 1994, p. 22), a criança precisa se sentir parte das atividades escolares, participando e interagindo de forma ativa. Sabemos que esta é uma tarefa que exige mudanças complexas, um planejamento muito cuidadoso, uma constante reflexão sobre os conteúdos, objetivos e metodologias, adequação do currículo às possibilidades da criança surda, o domínio da Língua de Sinais etc., e nem sempre essas mudanças são consideradas pela família e pela escola.

O fundamento de um currículo inclusivo para os alunos surdos repousa na reorganização da situação linguística favorável e eficiente. E neste contexto, garantir o acesso à língua visualmente acessível em uso é um passo importante para construir uma abordagem pedagógica que garanta a aprendizagem de todos, inclusive das crianças que estão em salas de ensino regular e que não compartilham da mesma língua que seus colegas e professores. Prover à criança oportunidades de interagir naturalmente com outras crianças e compartilhar de uma comunicação fluente e significativa deve ser central para qualquer abordagem educacional direcionada às crianças surdas.

No trabalho de investigação não identificamos a presença de um interlocutor fluente na Língua Brasileira de Sinais, nem professor, nem intérprete de Libras, tão pouco de um monitor para auxiliar no processo de inclusão da aluna surda, indo de encontro com o que apresenta e prevê os documentos sobre a Educação Especial do município de Passo Fundo, apontado na seção 3.1 deste trabalho: “A mantenedora deverá garantir monitoria para o aluno incluído, de acordo com o diagnóstico de equipe multidisciplinar” (2014, p.3, parágrafo único). Não

queremos afirmar que a aprendizagem da aluna estaria garantida com a presença de um monitor, ou até mesmo de um intérprete com domínio da Libras para auxiliar neste processo, mas certamente a ausência de uma rede de apoio nos faz questionar sobre as condições acesso às informações da aluna Flor e os momentos de dificuldades na interação e de comunicação com os colegas e professores. De acordo com Lacerda (2016), “a parceria entre o professor e o intérprete é de grande valia no sentido de compartilhar inquietações e buscar alternativas conjuntas, que possam auxiliar a criança surda no processo de ensino e aprendizagem”. Sabemos que essa discussão não está centrada nas ações e responsabilidade do professor, que muitas vezes não recebe apoio adequado e se vê impotente diante das situações, ela adentra as questões que envolvem mudanças significativas nas concepções sobre a surdez, a inclusão escolar, o processo de ensino-aprendizagem e principalmente de ações integradas de quem legisla, de quem executa e quem fiscaliza as políticas de inclusão.

Destacamos a pesquisa realizada por Franzoi (2016) intitulada “As interações da criança surda em escola comum”, a qual analisou as interações de uma criança surda, de 10 anos, incluída no 3º ano do ensino fundamental de uma escola regular, a fim de entender o papel das interações no contexto escolar, bem como sua importância para a constituição da linguagem e da aprendizagem. Apesar da nossa pesquisa acontecer no contexto da Educação Infantil identificamos muitas semelhanças entre os sujeitos que fizeram parte da pesquisa e as fragilidades do processo de inclusão das crianças surdas. De acordo com Franzoi, foi possível constatar uma precariedade na comunicação entre a menina e seus interlocutores, o que compromete a qualidade das interações entre eles, assim como interfere de forma prejudicial nos processos de aprendizagem da estudante. Assim como Flor, a aluna que fez parte da investigação da pesquisadora também apresentou estar em processo rudimentar de constituição da linguagem, da mesma maneira, a constatação da fragilidade da estruturação da língua da criança. A análise dos dados apontou para a necessidade de transformação dos moldes da escola atual, bem como direcionam reflexões importantes quanto à importância da interação, do diálogo e do espaço para as diferenças.

Isso nos leva a outro ponto que merece destaque nas discussões sobre a inclusão de crianças surdas na escola regular, às estratégias pedagógicas utilizadas na Educação Infantil, que atendam às necessidades das crianças surdas. No caso da Educação Infantil, as atividades são pensadas, organizadas e desenvolvidas frequentemente por meio de músicas e de histórias infantis, onde o único recurso linguístico é a língua oral, como podemos observar nas cenas que foram apresentadas (Cenas 1 e 2). Considerando que, pela sua própria característica, a música

e contação de histórias envolvem diretamente a função auditiva, estas atividades acabam excluindo as crianças surdas, que se dispersam e se mostram desinteressadas. Nas observações percebemos esse fenômeno corroborando com as pesquisas na área que afirmam que é muito comum que as crianças surdas não se sintam motivadas apenas em ver figuras, sem compreender o enredo dessa história. O fato dos professores utilizarem imagens como recurso visual, na tentativa de incluir o surdo no processo, não garante a qualidade e eficácia desta estratégia, pois outros fatores linguísticos impedem que os alunos surdos recebam as informações. Na imagem 1 da cena 2, percebemos que a aluna Flor demonstra pouco interesse pela conversa da professora em relação ao diálogo que está acontecendo em torno da história contada, isso também acontece em alguns momentos com os colegas ouvintes, mas com a aluna Flor essa situação persiste durante toda a atividade, e em outras, percebemos uma falta de conexão entre a aluna e dinâmica de diálogos que a professora propõe.

Essa investigação revelou que uma das grandes dificuldades dos alunos surdos para significar o mundo, compreender ordens e ações cotidianas e realizar tarefas simples, como mencionamos na introdução deste trabalho, sobre os motivos que impulsionaram essa pesquisa e o trabalho que realizei com as crianças surdas da Associação dos Surdos de Passo Fundo, podem estar relacionadas a ausência de oportunidades do ambiente escolar e familiar, ao desconsiderar a condição linguística dos alunos surdos. Neste debate sobre a inclusão dos surdos, só o acesso não é suficiente, são necessários profissionais e recursos para que esses alunos recebam uma educação apropriada e garantir sua permanência.

Diante do exposto, é importante reiterar que um dos princípios fundamentais das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas têm a responsabilidade de receber e satisfazer as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (UNESCO, 1994, p. 11). Entendemos que as bases de uma escola inclusiva devem estar ancoradas na defesa dos direitos de acesso e permanência, de interação com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, implicando em uma mudança de atitude diante das diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo resulta de um conjunto de ações de pesquisa que buscaram adensar os conhecimentos sobre os processos pedagógicos de inclusão da criança surda no universo da Educação Infantil, em uma escola de ensino regular da cidade de Passo Fundo - RS, focalizando nas interações dessa criança com seus interlocutores (professores e colegas ouvintes).

O trabalho investigativo que propusemos desenvolver perpassa as questões da aprendizagem e do desenvolvimento da criança surda incluída, destaca as relações permeadas pela linguagem, discute sobre os processos pedagógicos que impulsionam a constituição da linguagem por meio das interações, as intenções comunicativas e estratégias de ação e interação presentes na organização das atividades pedagógicas.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os conhecimentos sobre a inclusão das crianças surdas, sobretudo, das que frequentam escolas de Educação Infantil do município de Passo Fundo, como forma de olhar para o processo de aprendizagem e as relações pedagógicas que acontecem no encontro entre surdos e ouvintes. O interesse pelo objeto de estudo foi sendo constituído ao longo da trajetória profissional, na experiência junto à educação básica e por meio da proximidade com crianças surdas da Associação de Pais e Amigos dos Surdos dessa mesma cidade.

No trabalho de responder à seguinte questão que norteou os rumos da pesquisa: como acontece a interação entre a criança surda e seus interlocutores ouvintes? Consideramos necessário apresentar conceitos centrais sobre o tema, que antecederam as nossas análises, agregando conhecimentos sobre crianças surdas, numa perspectiva de compreendê-las enquanto sujeitos de direitos. Para isso trouxemos discussões no que tange às políticas públicas de inclusão que vêm sendo construídas e discutidas por pesquisadores da área, em especial as políticas públicas voltadas à educação dos surdos. Essa discussão nos levou a perceber que aos poucos as propostas que respeitam as especificidades e as singularidades das pessoas surdas vêm sendo incorporadas, principalmente aquelas voltadas para as diferenças linguísticas desses sujeitos, mas que, em alguns contextos, ainda temos um longo caminho a percorrer em relação a dicotomia existente entre a legislação e a prática.

Nesta pesquisa também apresentamos um panorama das abordagens metodológicas educacionais no processo de escolarização dos surdos, que nos permitiu compreender como foram constituídos os olhares sobre os surdos ao longo da história, das abordagens pautadas na tentativa de normalização desses sujeitos através da reabilitação oral até a conquista dos direitos a uma educação que respeite sua condição linguística através do uso da Língua de Sinais. Para isso, resgatamos pesquisas sobre o processo de escolarização dos surdos no Brasil no que diz respeito aos conceitos de Oralismo/Ouvintismo, a Comunicação Total/ Bimodalismo e a proposta Bilíngue para surdos, com o intuito de perceber como algumas dessas abordagens pedagógicas estão presentes na escola de hoje. Além disso, apresentamos considerações sobre a importância da aquisição da linguagem precoce nas interações sociais e para o desenvolvimento das crianças surdas, ressaltando o papel que a Língua de Sinais exerce nesse processo.

Resgatando o objetivo central desta pesquisa que constituiu em investigar como acontecem as interações entre a criança surda com os colegas ouvintes e com a professora, na escola regular de ensino, a partir de um estudo de caso, buscamos contribuir com o campo da educação apresentando os resultados da análise, por meio da geração dos dados. Esses dados possibilitaram a abertura de discussão em consonância com a produção bibliográfica sobre a temática que envolve a qualidade das interações e as condições de aprendizagem dos alunos surdos.

Ao considerarmos que é o outro que promove significado às primeiras ações da criança, o que traz como consequência maiores possibilidades para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional, saber como estão acontecendo essas interações foi crucial para perceber de que forma elas estão contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Diante do exposto, algumas reflexões puderam ser levantadas.

De acordo com o que foi apresentado na análise dos dados constatamos que quando as interações da criança surda com seus interlocutores acontecem exclusivamente por meio da língua oral, há uma dificuldade na comunicação da aluna surda, ou seja, não acontece uma comunicação efetiva e constante, refletindo em interações pouco profícuas, devido à condição de linguagem. Neste sentido, foi possível constatar que as dificuldades de comunicação comprometem a qualidade das interações que se estabelecem neste espaço, trazendo implicações significativas para os processos de ensino e aprendizagem da aluna.

Essa situação nos faz refletir sobre a necessidade de ampliação das possibilidades de interlocução da criança surda no espaço escolar, devido a importância que tem para o desenvolvimento infantil. Destacamos que apesar dos avanços, como a criação de políticas públicas de inclusão, a educação de surdos ainda é marcada por um modelo pedagógico que muitas vezes desconsidera a Língua de Sinais, indo de encontro às propostas que promovem direitos igualitários para o acesso, permanência e êxito desses sujeitos.

No contexto da pesquisa identificamos que na ausência de uma língua em comum partilhada por todos, as interações entre a aluna e seus interlocutores acontecem através de recursos e estratégias de comunicação como: a troca de olhares e a observação, a aproximação e o toque afetivo, gestos indicativos e apontamentos, linguagem corporal e expressões, imitação ou “copiar os movimentos” e a seleção de pares para estabelecimento de relação. Consideramos que essas são as principais estratégias de comunicação que circulam no contexto que investigamos. Essas estratégias auxiliam a aluna na apropriação de conhecimentos e para uma maior interação e autonomia, mas não são suficientes para eliminar a barreira comunicativa que existe.

Deste modo, identificamos que alguns indicadores podem interferir significativamente na promoção de práticas pedagógicas que promovam maior qualidade das interações, como condições linguísticas favoráveis, à implementação de políticas de inclusão que garantam a acessibilidade de comunicação, e um ambiente acessível que corresponda a sua forma de ser e estar no mundo.

Com base na investigação consideramos que todo o processo de ensino e aprendizagem pressupõe interações e trocas entre os sujeitos que estão partilhando de um mesmo espaço. Essas interações impulsionam processos de significação e aprendizagem que não ocorrem sem a ação recíproca, sem o diálogo, e neste sentido, o desconhecimento de Libras se revelou um dos maiores desafios neste processo. Observamos que o tempo das interações da criança surda com seus colegas é reduzido e carregam marcas de fragilidade, o contato entre eles acontecem de forma rápida e momentânea, muitas vezes nem podemos afirmar que se constituiu um diálogo.

As observações realizadas no período em que nos propusemos a desenvolver a pesquisa nos levaram a questionar sobre a qualidade das interações, pois na maioria do tempo em que a aluna está na escola há uma dificuldade considerável de compreender o que a aluna Flor quer

dizer ou expressar, isso acontece nas relações entre a aluna com os professores, com os colegas, e também nos espaços fora do ambiente escolar, como relata a mãe.

Com base no conjunto de questões levantadas nas análises, concluímos que para a inclusão dos alunos surdos ser uma realidade é preciso repensar concepções e práticas pedagógicas que reforçam a cultura ouvintista, partindo da ideia que todas as pessoas são capazes de aprender, desde que, para isso, sejam oferecidas condições. Consideramos que algumas dessas condições são de extrema importância para estabelecer uma rede de ações que caminham em direção a superar algumas fragilidades e garantir maior qualidade das interações das crianças surdas, entre elas destacamos:

- A importância da aquisição da linguagem pela criança surda. O desenvolvimento linguístico da criança surda é um processo com tempo e ritmo diversificado, determinado pela qualidade de interação, pelo nível de participação e pelas oportunidades de vivenciar experiências, construir e elaborar significados e compartilhar conhecimentos em grupo.

- Considerar o surdo na sua diferença cultural e linguística por meio da educação bilíngue. Isso significa que para a educação de surdos ter sucesso, é importante que haja todo um projeto educacional fundamentado na diferença linguística e cultural desses alunos, ao mesmo tempo em que congrega a diferença e a diversidade (ALMEIDA, 2015, p.133). Concordamos com Fernandes (2003, p. 54), quando afirma que é preciso considerar a diferença entre uma perspectiva bilíngue que “apenas inclui a Língua de Sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo” e outra que “englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural”. Nesse sentido, a educação bilíngue pressupõe uma profunda mudança de concepções, diretrizes, metodologias e posturas educacionais.

- A necessidade da formação continuada para os professores que atuam diretamente com as crianças surdas incluídas nas escolas de Educação Infantil de Passo Fundo. O que se observou é que na escola pesquisada não identificamos a implementação de ações que favorecem a formação de seus professores no que tange a educação de surdos. Portanto, fica evidente que a formação de professores é um dos aspectos que merecem destaque quando discutimos sobre o tema inclusão, sendo uma condição indispensável para efetivá-la.

- Resgatar o que as políticas públicas de inclusão trazem em relação aos direitos da criança surda, em especial, o direito ao acesso a Língua de Sinais, desde a Educação Infantil. Percebemos um grande potencial de explorar como as políticas públicas se efetivam/ou não no

processo de inclusão dos alunos no ensino regular, o que leva à pretensão de realizar estudos futuros, a discussão acerca dos valores inclusivos propostos pela Secretária da Educação do município de Passo Fundo - RS, em especial, aquelas destinadas aos alunos surdos.

- Rede de apoio especializado em Libras para atender as necessidades linguísticas condizentes e apropriadas à aprendizagem aos alunos surdos. Este item também diz respeito às estratégias e adequações curriculares necessárias à ação educativa escolar para garantir os recursos, apoio, acompanhamento e todas as condições indispensáveis para que os alunos possam desenvolver as suas potencialidades.

- Reivindicar que as políticas de inclusão para os alunos surdos sejam postas em ação, em especial no que diz respeito à presença de profissionais que dominam a Língua Brasileira de Sinais, como o Intérprete de Libras, na sala de aula onde houver alunos surdos incluídos, para mediar à comunicação entre alunos surdos e ouvintes. Além disso, promover ações articuladas entre quem legisla, quem executa, quem fiscaliza e faz cumprir as leis.

- Proporcionar a criança surda momentos de contato com pares linguísticos, para desenvolver a Língua de Sinais e a identidade surda. Durante a investigação bibliográfica que realizamos neste trabalho identificamos que a maioria das escolas de ensino regular, que tem alunos surdos incluídos, não levam em consideração a Libras, de modo que os surdos sofrem as consequências da falta de comunicação por não encontrar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico dos sujeitos surdos, como no caso da aluna Flor. Nas análises, observamos que a aluna surda encontra-se prejudicada em função das escassas oportunidades que lhe são oferecidas, principalmente pelo fato de não haver uma interação comunicativa eficiente com as pessoas que fazem parte do seu convívio diário (contexto educacional, familiar e social). É indispensável possibilitar um ambiente linguístico apropriado a sua condição e deste modo, viabilizar a aquisição da linguagem, considerando que a interação com os pares que compartilham de uma mesma língua também permite que aprendam habilidades de comunicação e expressão e estimula seu desenvolvimento cognitivo. Ter uma língua estruturada que possibilita a constituição de uma identidade surda é condição importante para que os sujeitos surdos se desenvolvam, possibilitando uma maior participação na escola.

Reiteramos a urgência das escolas oportunizar o acesso da criança surda a sua L1 (Língua de Sinais), de modo que só por meio da aquisição da linguagem é possível garantir o

acesso às informações curriculares e culturais e construir uma teoria de mundo, como mostram as pesquisas na área. Lembrando que para essa aquisição ser possível a criança precisa estar em contato com adultos sinalizantes, que dominam a Língua de Sinais. Desse modo, queremos deixar nossas impressões sobre o processo de inclusão da criança surda, reforçando o entendimento que a criança depende da aquisição da linguagem para conceber sua própria teoria de mundo por meio das experiências diárias, e do diálogo com as pessoas que as rodeiam.

Quando olhamos para a Educação de surdos em nosso país, percebemos que as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir aos alunos surdos um aprendizado eficaz, devido às práticas educativas, que em sua grande parte são voltadas para alunos ouvintes. Neste sentido, podemos afirmar a necessidade de as escolas considerarem as diferentes formas de aprendizagem, compreendendo quem é e como aprende essa criança, para então construir propostas pedagógicas adequadas às suas necessidades. Esta reflexão se estende também ao Atendimento Educacional Especializado, pela importância de firmar compromissos ao desenvolver capacidades e metodologias condizentes a uma prática que favoreça a eliminação de barreiras na interação e no crescimento educacional da criança surda.

Neste contexto, entendemos que o “estar junto” não pode ser considerado um argumento que sustenta as políticas de educação inclusiva. A inclusão de alunos surdos requer mudanças, como a elaboração de um Projeto Político Pedagógico inclusivo, que incorpore os discursos de alteridade, cultura e diferença, como contributo para a construção de uma escola justa e democrática.

6. APÊNDICES

6.1. Apêndice A:

Cena 1: a inter-ação da criança surda no processo de inclusão

Transcrição de dados

Dados retirados do 1º dia de Observação

F1: Câmera digital - vídeo de referência DSCN 6511- 01:14

Data: 7 de novembro de 2019

Recorte [01:00 a 16:00]

1. Crianças: [conversas paralelas em pequenos grupos]

[01:11] A aluna surda está sentada no colchonete brincando com uma boneca. Uma colega está ao seu lado, está interagindo com ela com outro brinquedo (submarino). As duas estão em silêncio, trocam olhares e apontamentos quando querem mostrar algo.

2. Professora: *Isaac, vem fazer xixi? Não precisa?*

3. Crianças: [todas brincam com brinquedos, algumas circulam pela sala, outras estão sentadas no colchonete. olham para a professora, que espera na porta do banheiro]

4. Professora: *Paola, vamos fazer xixi!*

[03:50] Alguns alunos se aproximam da aluna surda com seus brinquedos, em silêncio mostram o brinquedo, fazem alguns apontamentos e logo procuram outros grupos.



Imagem 1 - Diário de campo

A colega que estava sentada ao seu lado vai até o banheiro.

5. Aluna surda: [Observa todos os movimentos que acontecem na sala, os colegas que brincam, os que caminham pela sala e o movimento realizado pela professora. Me observa atentamente, chama minha atenção com sorrisos e apontamentos para a câmera, que está do meu lado].

6. Professora: *Dá licença Mi. FLOR vem fazer xixi.*

7. Aluna surda: [não responde ao chamado].

[04:44] A professora se aproxima da aluna, e faz um movimento com a mão.

8. Professora: *Vamos FLOR?! Xixi.*

[04:47] A aluna se levanta, pega na mão da professora, que a acompanha até o banheiro.

Os outros alunos continuam brincando, alguns sentados no colchonete, em pequenos grupos e outros ficam caminhando pela sala, conversando com os colegas.

FLOR retorna do banheiro, vai até o local onde estava sentada e pega seu brinquedo. Nesse momento observa que os colegas estão na caixa de brinquedos da sala e decide ir até lá trocar seu brinquedo, mas não troca, retorna e senta no mesmo local que estava antes de ir ao banheiro.

9. Professora: *Vamos fazer guarda-guarda que está na hora.*

Neste momento todos os alunos estão caminhando pela sala, agitados.

10. Professora: *♪Guarda, guarda, guarda, bem direitinho♪*

Os alunos começam a procurar e recolher brinquedos no chão.

11. Professora: *Isaac, vem fazer xixi, vem Isaac.*

[07:34] Alguns alunos pegam a caixa de brinquedos e arrastam para o centro da sala, todos começam a colocar os brinquedos dentro da caixa.

FLOR vai até a caixa e pega um brinquedo e sai caminhando pela sala. Ela está segurando o brinquedo, se aproxima de mim para mostrá-lo. Faço uma expressão de que achei lindo o brinquedo e ela responde com um sorriso. Uma das colegas vai até ela.

12. Colega: *FLOR, é hora de guardar, FLOR.*

FLOR não responde a colega. A colega se aproxima e aponta para a caixa.

13. Professora: *Alice, vem fazer xixi, senão vai fazer na calça. Nicolas, fecha a caixinha. Maria Alice, cuidado [faz uma interferência pois a aluna está quase pisando no pé de outro colega que está sentado].*

[08:20] FLOR observa que os colegas estão guardando os brinquedos e vai até a caixa guardar o brinquedo que está segurando.

14. Professora: *Kaila, vem fazer xixi.*

Alunos continuam guardando os brinquedos.

15. Professora: *Oh, o pessoal da professora prô Keli, quem é da prô Keli, vai sentar aqui nas mesinhas, e quem é da Prô X vai sentar aqui no colchonete, vou dar as frutas agora.*

[08:50] Os alunos começam a ir para o local indicado. Mas FLOR senta junto com os alunos menores, nas cadeiras.

A professora se aproxima do colchonete, observa os alunos se organizarem.

16. Professora: *Davi, pode dividir um pouco dos brinquedos porque não tem uma caixa só.*

17. Professora: *Isa você é da prô Keli.* [indica as mesas]. *Eloisa, tu já foi fazer xixi, ou não?* [A aluna faz sinal de negativo com a cabeça].

18. Professora: *Então espera ali, só um pouco, fica esperando* [indica o local].

[09: 06] A professora olha para quem está nas mesas e vai até a FLOR, pega ela pela mão e diz:

19. Professora: *FLOR você no chão, ali* [aponta para o colchonete].

[09:10] FLOR se levanta e a professora leva a aluna pela mão até o colchonete.

20. Crianças: [falas paralelas] [inaudível].

A professora pega a caixa de brinquedos, confere se tem algum espalhado pelo chão e fecha as caixas.

21. Professora: *Isadora lá no chão, sentadinha. A Manu, MANU* [aumenta o tom de voz para a aluna ouvir], *você é da Prô X, senta aqui.*

22. Professora: *Isaac, tem espaço mais prá cá, não precisa sentar em cima do outro.*

[9:47] Entra na sala outra professora com uma bacia de frutas e pergunta “*Você está com as duas turmas? Né?*” Coloca a bacia na mesa e se retira.

A professora guarda no armário a caixa de brinquedos que estava segurando. Vai até o banheiro onde alguns alunos estão.

[10:00] A professora retorna ao banheiro após observar que alguns alunos ainda não tinham feito xixi.

[10:05] Os alunos que estão sentados no colchonete formam pequenos grupos, conversam entre si. FLOR está sentada no meio dos grupos que se formaram ao seu redor, mas não participa da conversa, apenas observa em silêncio o movimento dos colegas.

[10:25] Um aluno que está sentado no colchonete me observa e começa a fazer perguntas:

23. Aluno: Fala teu nome?

24. Observador: Fabiane.

25. Aluno: *Ahn? Quê? Fala?*

26. Observador: *Fabiane.*

27. Aluno: *Ahh. Para que isso?* [Aponta a câmera]

28. Observador: *Estou gravando vocês.*

29. Aluno: *Ahh.*

[10:30] FLOR presta atenção na conversa que estamos tendo e neste momento encontra um pedaço de papel que estava no colchonete, chama minha atenção com vocalizações e acenos, mostra que encontrou um papel.

[10:45] A professora se aproxima do grupo que está no colchonete.

30. Professora: *Ahhh, bem que eu vi os coleguinhas da prô keli estavam em silêncio e os da Prô X estavam “dêle” papo. Tem que se acalmar para nós poder comer o nosso lanche.*

31. Crianças: *[Ficam em silêncio, observando a professora]*

[11:07] FLOR ignora a fala da professora e continua a procurar pedaços de papel no colchonete e quando encontra me chama mostrando o que encontrou.

32. Professora: *Parabéns para quem já sentou, o Pedrinho não achou uma cadeira? Não acredito, Isaac, acho uma cadeira? [...] [Inaudível]. Um, dois, três, o pessoal do maternal I tem uma musiquinha que vocês conhecem. Alice, que musiquinha a gente canta antes do lanche [a professora esfrega as mãos, para ajudar a lembrar da música]. Que álcool a gente passa na mão?*

33. Crianças: *O gel.*

34. Professora: *Então, como é?*

35. Aluna: *♪ [Inaudível] ♪*

[12:42] Enquanto a professora conversa com as turmas, os alunos ficam prestando atenção, mas para a Aluna FLOR sua fala pouco chama a atenção, ela fica com o olhar disperso, olha para o colchonete, colegas...

36. Professora: *Vamos ensinar o pessoal do maternal II que eles não se lembram. Vamos cantar! ♪ Passa o álcool gel na frente, passa o álcool gel atrás, e no meio dos dedos, é assim que se faz♪ [Enquanto canta a professora faz movimentos relacionados a música]. Muito bem! Então, eu vou pegar o álcool em gel, nós vamos colocar na mãozinha e depois vamos cantar junto, certo?*

[13:03] Os movimentos feitos pela professora e alguns alunos chamam a atenção da aluna FLOR, que começa a imitar os movimentos.

37. Professora: *A Heloisa não foi ainda no banheiro! Vai lá fazer xixi! Deixa eu ver mais quem não foi, Pietra você precisa fazer xixi? Agora? Então fica na fila esperando.*

[13:38] Alguns alunos vão até o banheiro e a professora começa a passar álcool gel nas mãos dos alunos

38. Professora: *Mãozinha para frente, que eu vou passar álcool em gel. A Lolo vai ensinar para vocês, porque ela é ótima, ela sabe cantar toda a musiquinha. Tem que passar uma vez só, senão a mão fica machucada. Isabelli, para que tirar a tiara?*

39. Crianças: [falas paralelas] [começam a arremangar os casacos]

40. Professora: *O pessoal dessa turma também quer passar álcool gel [se aproximando dos alunos maiores que estão sentados no colchonete para passar o álcool em gel]. Vamos dar as mãozinhas!*

[14:30] Todos os alunos recebem o álcool e passam nas mãos.

41. Professora: *O Davi, a FLOR, a Maluzinha já tem, vamos lá! [...] (inaudível). Um, dois, três ♪ Passa o álcool gel na frente, passa o álcool gel atrás, bem no meio dos dedos, é assim que se faz.♪ A Heloise vai cantar o que ela sabe! Canta Lolo, como é que é?!*

42. Aluna: ♪ *Passa o álcool gel na frente, passa o álcool gel atrás, bem no meio dos dedos, é assim que se faz.♪*

[15:28] Os alunos direcionam o olhar para a colega que está cantando, FLOR fica olhando para o colchonete, para o chão...



Imagem 2 - Diário de campo

Só depois de algum tempo ela percebe que os colegas estão olhando para uma mesma direção, então, observa que é na direção da professora e da colega que está cantando.

43. Professora: *Muito bem! Aprenderam? Aqueles coleguinhas lá Lolo, será que aprenderam? Aprenderam? Então vamos ver, tem que cantar bem bonito e passar 🎵 Passa o álcool gel na frente, passa o álcool gel atrás, bem no meio dos dedos, é assim que se faz 🎵*

44. Crianças: [Cantam e fazem o movimento relacionado a música]. [16:00]

Cena 2. a interação da criança surda na atividade de contação de histórias

Transcrição de dados

Dados retirados do 3º dia de Observação

F2: Câmera digital - vídeo de referência DSCN 6540-

Data: 14 de novembro de 2019

Recorte [00:01 a 19:15]

1. **Professora:** *Vem Miguel...Paola vem para cá. Miguel deita lá. Vai Paola, Havana. vamos descansar...Pode deitar Miguel, encosta lá no cantinho para se deitar, [indica o local para o aluno], isso!*
2. **Crianças:** [ainda estão agitadas, conversam, chamam a atenção de quem está do lado...]
3. **Professora:** *Shiii, Gael e Paola, e Isaac. Agora é para fechar os olhinhos, Gael, não precisa abraçar o colega, é só para abraçar [fala não concluída]. Primeiro é para levantar o braço lá em cima, assim [mostra o movimento para as crianças].*
4. **Crianças:** [Imitam o movimento feito pela professora]
5. **Professora:** *Shiii... Levanta os dois braços, balança, solta as perninhas, agora, lá longe, faz de conta que as pernas vão bater lá na parede, espichar as pernas. Gael, espicha as pernas.*

[01:24] A aluna FLOR se agita, pois, a almofada que está usando não está confortável, bate na almofada na tentativa de deixá-la mais fofa [vocalizações de desconforto]. A professora percebe e diz:

6. **Professora:** *Qual o problema com o travesseiro, não entendi! Isaac deita.*

[01:36] FLOR insiste em reclamar, fica de joelhos, levanta e coloca novamente a almofada no lugar. A professora se aproxima e observa a aluna.

7. **Professora:** Davi pode colocar seu travesseiro mais para cá.

[01:52] Uma aluna encontra uma peça de montar e chama a professora para entregar a pecinha.

8. **Professora:** Nossa, guardaram bem os jogos! Deixaram tudo ali! Ohh, Davi, um jeito bom para você deitar é com as pernas aqui, para este lado [indica a posição/direção para o aluno deitar].

[01:59] A aluna FLOR continua desconfortável. Sentada na almofada, chama a atenção da professora com vocalizações e gestos, indicando a almofada.

9. **Professora:** [De longe] *O que foi?* [faz um gesto com os braços e com o ombro]. [Se aproxima e senta na cadeira em frente a aluna FLOR]

[02:12] A aluna senta na almofada e pega nas mãos da professora.

10. **Professora:** Quer ficar sentada? [Observa os outros alunos] Ohh, não empurre o carrinho que quebra, meu amigo [se referindo a um aluno]. É só para espichar, para crescer, assim Oh [mostra o movimento levantando os braços]. Agora pega e abraça, assim... [mostra o movimento e todos imitam].

[02:44] A professora pega a almofada da aluna FLOR e coloca no colchonete.

11. **Professora:** Deita lá [indica com a mão o local para FLOR deitar]. Eu chamei vocês para descansarem um pouquinho, Shii Shii... E vamos ver o que a Sherazade tem para nós?! O que é a Sherazade?

12. **Crianças:** A mala.

13. **Professora:** A mala dos segredos [pega a mala de dentro do armário]. Vamos sentar agora que vocês já sabem. A mala dos segredos... A profe vai ver se acha um prendedor, para colocar nesse cabelo [observa que uma das alunas está tentando prender seu cabelo]. Ah Meu Deus! eu não sei os números, como eu abro a mala dos segredos? [Pausa] [Alunos olham atentamente] É o número 2, depois é o número 7, depois número 1 e o número 1, depois número 7 de novo, atenção! [a mala se abre]. [Todos fazem uma expressão de alegria] Agora vamos sentar!

[04:24] Enquanto a professora abre a mala, os alunos olham atentamente, sugerem números para abrí-la. Neste instante a aluna que está sentada ao lado da FLOR tenta fazer carinho em seus cabelos, mas isso a incomoda. FLOR olha para a colega e faz uma expressão de quem não está gostando do carinho. A aluna permanece deitada, enquanto seus colegas já estão sentados, a professora não interfere, não pede para que

a aluna sente, como os demais. A colega insiste em pegar no seu cabelo e FLOR começa a ficar irritada tirando a mão da colega, tenta vocalizar palavras, olha para a professora e aponta para a colega para chamar atenção para o que a colega está fazendo.

- 14. Professora:** *O que a FLOR e a Paola estão se pegando? Ela está pegando no teu cabelo?* [direciona a fala para FLOR e a colega que está sentada ao lado].
- 15. Aluno:** [Aponta para a mala] *o que foi aqui?*
- 16. Professora:** *Aqui foi a cachorra Preta que comeu um pedaço da mala, a prô pensou em colocar um E.V.A, mas ia perder toda a história da Sherazade, né, ia virar uma coisa nada a ver, pensei até em comprar um tecido. Ela comeu!*
- 17. Aluna:** *Oh prô você vai trazer ela?* [Se referindo a cachorra].

[04: 53] FLOR senta e começa a reclamar da colega que está mexendo na sua almofada, apontando para a colega e para a almofada e fazendo uma expressão de desagrado.

- 18. Professora:** *Um dia/ [observa que novamente a aluna FLOR e a colega estão inquietas]. Oh Paola, qual o problema com a almofada da FLOR? Deixa ela sentar. Eu não estou entendendo o porquê você está colocando a almofada do lado dela, não precisa, senta em cima da tua almofada. [A colega não diz nada, nem para FLOR e nem para a professora, senta na sua almofada e se afasta da FLOR] [Pequena pausa para as alunas se acomodarem] Atenção!!! Meu Deus do Céu... [faz voz de espanto] Quem lembra dessa história que a gente ouviu esses dias? [mostra um livro para os alunos].*
- 19. Aluna:** *Dá Livia.*
- 20. Professora:** *Dá Livia? Não, como é o nome dela?! [Alunos não respondem] É Silvia.*

[05:20] Enquanto os alunos olham atentamente para a professora, a aluna FLOR fica de costas para a professora, olha para os colegas, deita sobre a almofada... fica inquieta. A professora utiliza como recurso didático o livro, provocando os alunos com perguntas e isso não chama a atenção de FLOR, que se distrai com as informações visuais, principalmente com o movimento feito pelos colegas.



Imagem 1 - transcrição de dados

21. **Professora:** *O que aconteceu com a Silvia?*
22. **Aluna:** *A gente viu a história dela, e a gente viu que ela vivia no lixo.*
23. **Professora:** *Ah é, ela não gostava de tomar banho, né. Outro dia a gente viu. Bem legal! Ela foi deixando o cabelo crescer, não lavava mais o cabelo, foi criando um monte de sujeira, ela não conseguia mais ouvir, né! E nem enxergar, comia, comia, comia [enquanto conversa, vai folheando rapidamente o livro].*
24. **Aluna:** *Dai ela não achava a mãe dela.*
25. **Professora:** *A mãe não encontrava mais ela dentro no quarto de tanto lixo que tinha, né.*
26. **Aluna:** *E ela não acha o pai dela?*
27. **Professora:** *Não, o pai dela também estava procurando, mas tiveram que chamar várias faxineiras da cidade e começaram a limpar, e começaram a lavar.*
28. **Aluna:** *E começaram a brincar ali, ó [aponta para o livro].*
29. **Professora:** *Tu lembra, Isaac Valentim? [O aluno fica olhando, mas não responde]. Mas acho que a Sherazade tem outra história para cantar hoje. Ah, eu quero ver se*

tem um coleguinha que lembra dessa história? [Retira da mala outro livro e mostra para os alunos].

30. Crianças: *Do porco espinho.*

31. Professora: *Do porco espinho, nós não temos dois colegas porco espinho? Né.*

32. Crianças: *Não.*

33. Professora: *Não, né. Santa História essa!*

34. Aluna: *A gente viu ontem.*

35. Professora: *É! Vocês têm uma ótima memória.*

36. Aluna: *E a gente adora filme de terror.*

37. Professora: *Filme de terror, não sei! Mas esse aqui o que é?*

38. Crianças: *Do sapo.*

39. Professora: *Do sapo, e como ele faz? Rabbit! Rabbit! Rabbit!*

40. Crianças: *[Imitam o som do sapo e alguns como ele se movimentam].*

41. Professora: [Pega outro livro dentro da mala]. *Pronto, achei, lá vem história* [mostra o livro para os alunos].

[07:17] Nesse momento a aluna FLOR senta para observar melhor o livro que a professora segura nas mãos.

42. Professora: *Vamos colocar a Sherazade, aqui* [procura um local para colocar a mala, mas não encontra].

43. Crianças: *O sapo vai contar?*

44. Professora: *O sapo vai contar, mas primeiro nós vamos escolher. A prô vai fazer assim e o sapo vai escolher. [A professora mostra rapidamente as páginas do livro, na outra mão permanece com o livro do sapo]. Olha aqui! Vamos ver que história é essa. Rabbit! Rabbit! Rabbit!* [percebe que um aluno está em pé] *Davi, sentado agora.*

45. Crianças: **[Ficam atentas olhando para a professora].**

46. Professora: *Hora de ouvir história! Nossa, essa é uma história aqui do Rio Grande do Sul, uma história interessante para a semana que vem, vamos trabalhar bastante com essa história. Chama-se História do Negrinho do Pastoreio. E não é dessa época essa história. Vocês conhecem esta história?*

47. **Crianças:** *Simm!*
48. **Professora:** *Então me contem como é a história do Negrinho do Pastoreio?*
49. **Aluna:** *Rabit!*
50. **Professora:** *Isadora, essa é a história do Negrinho do Pastoreio, o sapo só está contando a Aluna Professora: Não lembra? Então eu vou contar a história, enquanto isso você vai lembrando. Tá certo? [A aluna faz um sinal positivo com a cabeça]. Então tá.*
- [08:20] *FLOR começa a se agitar apontando para seu ouvido, puxa a professora, tenta vocalizar e olha para os colegas. A professora tenta entender o que ela quer.*
51. **Professora:** *A Paola sentou no seu cabelo? Foi sem querer.*
- [08: 48] *FLOR aponta em outra direção da sala e tenta se comunicar [vocalizações], ela chama a atenção da professora e aponta em uma direção e para o livro.*
52. **Professora:** *[Presta a atenção na aluna, tentando entender o que ela quer dizer]. Ah, depois é o aniversário, primeiro vai ser a história. [Direciona a atenção para a história novamente] O que está acontecendo com esse menininho, hein? [mostra a imagem aos alunos].*
53. **Aluno:** *Tem um cavalinho.*
54. **Professora:** *Vou tentar ajudar a Milena a lembrar da história, né Milena? Todo mundo vai lembra [Milena não responde]. Esse é um menino que tem uma cor diferente de quase todo mundo, né? Aqui na sala, a Havana tem a cor bem parecida com a cor desse menino que nós vamos contar a história. Que legal! E ele está carregando uma...*
55. **Crianças:** *Vela.*
56. **Professora:** *Tipo uma vela de aniversário, né?*
57. **Aluna:** *E ele não vai comer bolo, né?*
58. **Professora:** *Ele é tipo um anjo da guarda. Quando a gente está triste e precisa de ajuda ele acende uma vela para iluminar o nosso caminho.*
59. **Aluna:** *E a gente também adora comida.*
60. **Professora:** *Ele também gosta, mas eu não sei se vai ter história de comida aqui nessa história. Mas como essa história não acontece agora, ela começa assim... Naquela época... Onde havia a escravidão, que é uma palavra que vamos ouvir daqui um pouco, viviam no sul do Brasil um menino negro, os seus pais tinham sido vendidos para uma*

fazenda. Estranho, né? Já pensou a pessoa “vou vender o seu pai, vou vender a sua mãe”, a Prô X agora vai vender os pais de vocês, vocês vão gostar disso?

- 61. Aluna:** *A gente também adora gatinha / [é interrompida pela professora]*
- 62. Professora:** *Isadora, vamos entrar na história agora, sem gatinha. Pensem que a Prô X vai chamar os pais de vocês aqui e vai vender o pai e a mãe de vocês, vocês nunca mais vão ver.*
- 63. Crianças:** [Ficam em silêncio]
- 64. Aluno:** *Então eu vou ficar bem “tisti”.*
- [10:30] Enquanto a professora conversa com as crianças, a aluna FLOR fica olhando para a almofada, para os colegas, às vezes para o livro e para a professora.
- 65. Professora:** *Muito bem. E era assim que o menino se sentia, naquela época as pessoas eram vendidas.*
- [10:52] *FLOR novamente tenta se comunicar com a professora [vocaliza para chamar a atenção].*
- 66. Professora:** [Continua a explicação sobre a história] *Não me peçam para a prô explicar o porquê vendiam as pessoas naquela época, eu não entendo também.*
- 67. Aluno:** *As pessoas ficavam chorando.*
- 68. Professora:** *E eles pegavam o dinheiro / [fala interrompida]*
- [11:59] *FLOR interrompe a professora, puxando pela mão. A professora olha para a aluna e diz:*
- 69. Professora:** *Como? [FLOR fica olhando e ela volta a conversar com a turma]*
- 70. Aluno:** *Eles pegavam as pessoas para vender.*
- [11:15] FLOR continua tentando se comunicar com a professora.
- 71. Professora:** *O que a FLOR está falando? Me ajudem aqui.*
- 72. Crianças:** [falam ao mesmo tempo, dizendo suas opiniões].
- 73. Professora:** *Isso eu não sei o que é. Oi?* [olha para a aluna e faz uma expressão corporal de que não está entendendo]. FLOR continua as vocalizações para a professora.
- 74. Alunos:** [Imitam as vocalizações da FLOR]
- 75. Professora:** *O que é isso?* [Pergunta para as crianças]
- 76. Aluno:** *É quase a letra Gu-gu-dá-dá.*
- 77. Crianças:** [Conversas paralelas] [inaudíveis] *Professora: O que será que ela queria falar para gente?* [Pergunta novamente para as crianças]

[11: 43] Alguns alunos começam a se agitar e repetir “Gu-gu-dá-dá”, chamando a atenção de FLOR, que os observa, sem entender. A professora observa a aluna até ela se acalmar.

78. Professora: [Retoma o diálogo sobre o livro]. *Vamos descobrir o porquê vendiam as pessoas? Agora vamos vender o pai do Isaac e ver se ele fica feliz? Já que não descobrimos o que a colega queria nos dizer, vamos tentar descobrir o que era a escravidão. Acho que eu vou virar para cá, o sapo está ficando cansado* [troca os livros de mão]. *Então, como na “escravidão” essa palavra que a gente estranha, o menino acabou ficando sozinho. Ele ficou trabalhando, ele era pequeno e trabalhava para um patrão, ninguém sabia o nome dos pais dele e não sabiam como era o nome dele, por isso chamavam ele de Negrinho, Negrinho do Pastoreio. O Negrinho andava a cavalo...*

[12:37] FLOR aponta para a imagem do livro.

79. Professora: *...E como era muito ágil, corria bastante, diziam que ele era* [fala interrompida pela FLOR que quer mostrar alguma coisa no livro] *as letras? O desenho? Ah, ali é igual ao desenho, é igual* [aponta para o livro que está no chão, próximo a FLOR].

80. Aluno: *Prô, a música do sapo!*

81. Professora: *A música do sapo eu não sei.* [Retoma a história] *E a noite, bem escura, o cavalo fugiu e foi correndo campo a fora. O cavalo foi embora...*

82. Aluna: *Isadora senta* [puxando a colega pelo braço para ela sentar, pois estava na frente]

83. Professora: *Obrigada* [direcionando a sua fala para as alunas].

[13:27] Os alunos começam a se agitar, alguns querem levantar-se, outros atrapalham a atenção dos colegas que estão sentados ao lado.

84. Professora: *Eu vou guardar o sapo, tem gente que está atrapalhando a história.*

85. Aluno: *Acho que ele está cansado, acho que ele quer dormir.*

86. Professora: *Eu acho, eu tô cansando.* [Retoma a história] *O cavalo do patrão foi embora, já estava de noite e o patrão era muito bravo, pegou e mandou o Negrinho do Pastoreio procurar o cavalo, ele passou a noite toda no escuro, sozinho, procurando o cavalo do patrão* [FLOR interrompe para mostrar o livro e tenta conversar com a professora com vocalizações]. *O Negrinho do Pastoreio não conseguiu achar o cavalo,*

Isaac, e o patrão ficou muito bravo e deu um castigo grande no Negrinho do Pastoreio, foi procurar o menino e não, não encontrava o cavalo, olha só, quando o menino ficou lá, sozinho, sozinho. Veio um monte de passarinho e levaram o menino para longe, igual aquele passarinho que cantou aqui quando a prô começou a contar a história do Negrinho. O passarinho veio e levou o passarinho embora...

[14:42] FLOR não está mais prestando atenção na professora, olha para o chão, para os colegas, fica inquieta.

87. Professora: *E quando a gente perde alguma coisa, podemos acender uma velinha para o Negrinho do Pastoreio, ele é como um anjo da guarda e pode trazer as coisas de volta, tem até uma música.*

88. Aluno: *Deixa eu falar, prô?*

89. Professora: *Eu deixo, agora é hora de falar, antes eu estava contando.*

90. Aluno: [Inaudível].

[15:10] FLOR chama a atenção da professora mostrando o livro.

91. Professora: *Tem uma música, vocês querem ouvir a música do menino? Sim?*

92. Aluno: *Você gosta de vender os nossos pais?*

93. Professora: *Não, a prô não gosta de vender os pais, quem vendeu os pais foram as pessoas da história do Negrinho do Pastoreio. A prô perguntou se vocês iam gostar? Mas a prô não fez isso, não.*

94. Crianças: [falas paralelas]

95. Um aluno coloca a mão no ouvido

96. Professora: [observa o aluno] *É porque estão falando muito alto, como é ruim quando gritam, né.*

97. Aluno: *Eu vi um passarinho, eu to vendo dois passarinhos.*

98. Professora: *São amigos do Negrinho do Pastoreio. Vocês querem ouvir a música? A prô não sabe cantar, mas eu lembro mais ou menos o que conta a história. Vocês me ajudam a cantar?*

99. Crianças: *Sim*

100. Professora: *Então vou só baixar o som. [pega um CD e vai até o aparelho de som]*

101. Crianças: [Conversas paralelas]. *Depois dá para dançar?*

102. Professora: *Não, é só para ouvir, que vai contar a história, depois vou colocar o CD para dançar, tá? Quando a prô for para o intervalo. Oh, vou colocar a música depois, quando for para o intervalo [retorna para a cadeira e senta]. A música do Negrinho é mais ou menos assim, todo mundo tem que fazer silêncio para ouvir. 🎵 Negrinho do Pastoreio acendo essa vela para ti, e peço que me devolvas, a querência que eu perdi, Negrinho do pastoreio, traz a mim o meu rincão, eu te acendo esta velinha, nela está meu coração... 🎵*

[17:06] Durante a canção, FLOR se agita, pega na mão da professora, tenta conversar. A aluna se levanta e vai até a caixa de brinquedos e traz um cavalinho para a professora.

103. Professora: 🎵 *...Quero ver meu lindo pago, colorado de pitanga, quero ver a gauchinha, a brincar n'água da sanga, quero trotar pelas coxilhas, respirando a liberdade, que eu perdi naquele dia, que me embreitei na cidade... 🎵*

104. Enquanto a professora canta, FLOR insiste em mostrar o cavalinho. A professora a pega no colo.

105. Professora: *O Negrinho foi procurar o cavalinho, muito bem FLOR, muito obrigada pela ajuda. E o cavalinho foi embora e o Negrinho ficou sozinho, mais sozinho, porque não tinha papai nem a mamãe, o cavalinho virou amigo dele.*

106. Aluno: *Prô, prô, olha ali* [aponta para a caixa de brinquedos], *o porco espinho* [crianças se levantam para olhar]

107. Professora: *Porco espinho não está na história, só o cavalinho.*

108. Crianças: [Alguns alunos vão em direção à caixa de brinquedos]. [Falas paralelas].

109. Professora: *O porco espinho não está na história.*

110. Aluno: *Isso não é porco espinho, é um leão.*

111. Crianças: [se agitam]

[18:10] Alunos vão até a caixa de brinquedos e começam a pegar os brinquedos. Depois de algum tempo os alunos retornam para o colchonete.

112. Professora: Vou começar a história do porco espinho. todo mundo senta, senão não vou contar. Um, dois, três, vamos sentar. Um, dois, gostaram da história do Negrinho do Pastoreio?

[19:15] A professora auxiliar entra na sala para a professora titular fazer o intervalo.

6.2. Apêndice B:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação- FAED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre “**As interações da criança surda no contexto da Educação Infantil na rede regular de ensino: um estudo de caso na perspectiva da educação inclusiva**”, de responsabilidade da pesquisadora Fabiane Lima Cigognini, sob orientação da professora Dr^a Flávia Eloisa Caimi.

Este estudo se refere a uma pesquisa de mestrado em Educação e justifica-se pela necessidade de ampliar os conhecimentos relacionados à inclusão das crianças surdas, em escolas regulares. Portanto a pesquisa pretende investigar as interações das crianças surdas/deficientes auditivos na educação básica, em decorrência do aumento nas matrículas delas na rede regular. Tal expansão vem sendo observada por diversas pesquisas na área e está relacionada, principalmente, ao movimento da Política Nacional de Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação.

Para tal estudo, selecionamos os seguintes objetivos: analisar as interações estabelecidas entre a criança surda com os colegas ouvintes e com a professora, no contexto das escolas municipais de Educação Infantil. Objetiva-se também:

- a) Investigar quais os dispositivos/meios de comunicação a criança surda aciona nessas interações;

- b) Descrever e analisar como se constituem os eventos de interação da criança surda com os seus interlocutores e como esta dinâmica acontece na sala de aula.

Para atingir esses objetivos pretende-se observar, descrever em diário de campo e gravar em vídeo as atividades desenvolvidas na escola de Educação Infantil selecionada, realizar conversas e entrevistas com a professora da turma e com a equipe diretiva da escola.

A participação na pesquisa acontecerá no segundo semestre de 2019, em 6 encontros, pela parte da tarde, no período das 13h30min às 17h30min, com duração aproximada de 4h/dia, em dias intercalados (a definir com a professora titular).

As observações, descrições e gravações em vídeos serão realizadas na sala de aula, na Escola Municipal de Educação Infantil XXXXXXXXXXXX, na turma XXXXXXXXXXXX.

Serão observadas as interações das crianças em diferentes situações que envolvam a rotina pedagógica: na realização das atividades dirigidas, atividades recreativas, contação de histórias etc., a partir do acordo prévio com a professora da turma.

Destaco que as filmagens serão feitas somente em sala de aula, com a autorização da professora, direção da escola, nos momentos onde a criança surda estiver participando das atividades com a turma, a fim de registrar episódios de interação da criança com os colegas e com a professora.

É necessário esclarecer que:

- 1º A autorização deverá ser de livre e espontânea vontade;
- 2º Que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco;
- 3º A identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo;
- 4º Qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
- 5º Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta;

6º Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo;

7º Somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Ressaltamos ainda que não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação durante a realização do estudo.

Reiteramos que as informações e os dados da pesquisa que serão gerados a partir das gravações em vídeo farão parte de um *corpus* para análise, que ficará sob a responsabilidade e sigilo do pesquisador. Os dados relacionados à identificação dos sujeitos envolvidos e da instituição não serão divulgados, portanto, será garantido o sigilo da identificação e da confiabilidade dos dados.

É necessário esclarecer que a participação das crianças nessa pesquisa não trará nenhum risco para elas, pois a pesquisa não tem como objetivo fazer intervenções diretas.

A pesquisa é importante de ser realizada, pois visa reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, e que devem ser respeitados de forma integral. Sendo assim, diante de todas as inquietações e curiosidades, e das pesquisas no campo educacional, a pesquisadora busca fomentar discussões sobre o tema e contribuir para a oferta de um ensino de qualidade para as crianças surdas incluídas na Educação Infantil.

No caso de haver qualquer sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora Fabiane Lima Cigognini compromete-se a encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Fabiane Lima Cigognini pelo telefone (54) 992033370 ou com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc da Universidade de Passo Fundo - RS, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, XXXXXXXXX de 2019.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

6.3. Apêndice C:

Roteiro da Observação

Contexto da escola

Aspectos gerais:

Local onde ela está; arredores; sujeitos que frequentam este espaço; como chegam até a escola, conservação dos ambientes; limpeza; mobiliário...

Como são disponibilizados os recursos

Se há carteiras para todos os alunos; se a ventilação da sala; banheiro individual; sua localização em relação às demais dependências da escola; como é o acervo da biblioteca e seu gerenciamento, espaço físico das salas de aula e espaços de brincar.

1) sobre a localização da escola: observação do bairro onde se localiza (periferia, zona rural, centro); as condições de acesso; a proximidade de centros comunitários, comércio, residências.

2) sobre a infraestrutura da escola: descreva as dependências da escola; profissionais para atender as crianças; quais as áreas/setores que têm carência de pessoal; total de alunos que atende; recursos e tecnologia disponíveis; observe se há materiais didáticos suficientes, refeição no turno letivo.

3) sobre o perfil socioeconômico: observe as atividades que desenvolve junto à comunidade; perfil do público de alunos e professores; problemas sociais que repercutem na escola (relações familiares com a escola, participação da comunidade).

Contextualização da sala de aula e turma

Aspectos gerais:

Aspectos 1 - visíveis aos olhos

Aspectos 2 - comportamentos, características peculiares, realização de atividades, interações entre aluno-aluno, aluno-professor; tensão em sala de aula; preocupações; as dificuldades específicas de aprendizagem dos alunos.

Roteiro de observação:

1) perfil do aluno - Professor: identifique como o professor define os alunos, quais as principais dificuldades apontadas sobre a sala de aula, o que considera fundamental para o trabalho com o aluno.

2) perfil do aluno - Direção e equipe diretiva: identificar como a direção e equipe definem os alunos, como auxiliam o professor na resolução dos problemas; acompanhamento que realizam; as dificuldades que observam; projetos desenvolvidos; atividades diferenciadas; parcerias etc.

3) perfil do aluno - em sua turma: realização das atividades em grupo; observação de como interagem com o professor e com os colegas; em que medida se concentram/dispersam em sala de aula, quais as dificuldades/avanços, como participam das dinâmicas escolares; sua assiduidade; pontualidade etc.

Como estabelecem as relações com a turma; conversas com os alunos; como se relacionam entre si; quais critérios usam para formar os grupos; quais são suas principais dificuldades de aprendizagem; quais os métodos de ensino e conteúdos que são mais apreciados por eles; como veem a presença do observador na escola; quais expectativas desenvolveram em relação ao seu trabalho etc.

Contextualização do trabalho docente

Aspectos gerais:

Postura; organização das aulas; planejamento; recursos; direcionamento das atividades escolares; como organiza os alunos; como reage aos problemas; relações estabelecidas com os alunos; dinâmica da organização.

- 1) Formação: identifique qual a formação do professor; como ele avalia sua formação acadêmica em relação às demandas escolares; se participa de cursos de formação continuada etc.
- 2) Planejamento: observar como ele planeja o trabalho; quais conteúdos dá ênfase; quais métodos de ensino privilegia; e em que medida observa a dinâmica escolar e extra-escolar para adaptar seu planejamento.
- 3) Avaliação: identificar a concepção de avaliação presente na prática do Professor; como incentiva a participação dos alunos; em que medida acompanha a sua aprendizagem etc.
- 4) Materiais didáticos: identificar quais materiais didáticos o Professor seleciona; quais materiais ele tem acesso; disponibiliza outros materiais e métodos de ensino; faz uso recursos diversificados, músicas, livros etc.

Elaborado pela pesquisadora

7. REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA I. **Os efeitos da interpretação na linguagem de uma criança surda** [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

AMORIM, Mariluce Da Silva Goulart. **Atendimento Educacional Especializado: uma Análise sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para Alunos com Surdez**. Revista Cultural de cultura surda. Edição nº 08 / Setembro. 2011.

BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée**. In LANE, H. E PHILIP, F. *The deaf experience: classics in language and education*, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos- ideologias e práticas pedagógicas**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre -RS 2017. Disponível em:<http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf> Acesso em 27 de agosto de 2020.

BRAGAGNOLO, Adriana. **A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra**. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS, 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>, Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

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, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, Brasília, 2009.

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, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 15 de janeiro de 2020

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. 22 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 23 de outubro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer 17 de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão /** Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 24 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de outubro de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001** – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 26 de abril de 2020.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPDP**. 2012. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf> Acesso em: 26 de abril de 2020.

BRASIL. SEESP / SEED / MEC. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com Surdez**. Mirlene Ferreira Macedo Damázio. Brasília/DF – 2007.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994.

CAMARA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde**: possibilidades interativas entre bebês. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, 2006.

CAMPELLO, A.R. e S. **Língua Brasileira de Sinais**. Indaial: Ed. Grupo Uniasselvi, 2011.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, v.6, n.1, 2000.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais**. Volume I: Sinais de A a L e volume II: Sinais de M a Z São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Enciclopédia de Língua Brasileira de Sinais: o mundo dos surdos em Libras**. Volume 1: Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2004.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais**. Volume 1: Sinais de A a H e volume 2: Sinais de I a Z. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2013.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani. **Escolarização de pessoas surdas em escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.169- 176, jul.-dez. 2009.

DORZIAT, Ana. **Releitura da surdez na sociedade e suas implicações educacionais**. Cadernos de Educação especial. Santa Maria, 1998, p. 15-27.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Sueli F. **Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão**. Curitiba: SEED/Sued/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli F. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERNANDES, Sueli F. **Surdez e linguagens: É possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação do curso de Pós-Graduação em Letras, setor de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1998.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FRANZOI, Elenara Borges Silveira. **Interações da criança surda em escola comum.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. 2016.

GAMA, F. J. **Iconografia dos sinais dos surdos-mudos.** Rio de Janeiro: E. & H. Lambert, 1875.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade:** a surdez em questão. Educação Sociedade [online]. Campinas, 2006.

GÓES, M. C. R. **Com quem as crianças dialogam?** In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade.* São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** 4.Ed. revista. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.

GÓES, M. C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação:** contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A.C et al. **A inserção do aluno surdo no ensino regular:** visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.12, n.3, p.317-330, 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina; MASS, Giselle; SCHEMBERG, Simone. **O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas.** *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v.18, n. 1, P. 17-32, Jan- Mar., 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIN, Madalena; ROSA, Fabiano. **O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais.** In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (orgs.). *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.* Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LACERDA, Cristina B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina B. F. Feitosa de. **Intérprete de libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina B. F.; LODI, Ana Claudia B. (org.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais e finais de escolarização. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA S.R; ARÁOZ S.M.M. **A surdocegueira - "saindo do escuro"**. Revista Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? SP: Moderna, 2003.

MARCUSCHI. L.A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, (série Princípios), 1986.

MENDES, Enicéia G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MOURA, M.C. **A língua de sinais na educação da criança surda.** São Paulo: Tec Art, 1993.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: experiências das mãos literárias.** Tese de doutorado (faculdade de educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

NASCIMENTO, Lilian C.R. **Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. i-v, jun, 2006.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, M.M.A. **Escola- espaço da diferença:** Estudo de caso da interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 1994.

OATES, Eugênio. **Linguagem das mãos.** Aparecida do Norte: Santuário, 1989.

PASSO FUNDO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** - Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº 21/2014.

PASSO FUNDO. **DECRETO nº 112/2008.** Lei municipal de 31 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação e denominação das escolas municipais de Educação Infantil de Passo Fundo.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política.** Revista de Educação e Processos inclusivo. USFC/ CED/NUP. Florianópolis, n.5, 2003.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Representações na literatura surda:** produção da diferença surda no curso de Letras-Libras. Porto Alegre, 2014. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

POSSIDENTE, M, A, C. **A criança surda na educação infantil e a produção de cultura no processo de inclusão":** o que muda ou cala"? Campinas. 2014.

- PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª Ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.
- QUADROS, R. M. de.; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M. de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUADROS, R.M. de.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- QUADROS, R. M.; PIZZIO, Aline Lemos. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em:
<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf>.
- QUADROS, R.M.de.; STUMPF, M. R. **Letras Libras EaD**. In: QUADROS, R.M (org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2014.
- QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais**. Revista Educação Especial. v. 28. n. 51. jan./abr. Santa Maria. 2015.
- ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da Língua de Sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.
- SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SANTOS, E, P. **O processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular: estudo de caso**. Lisboa. 2019.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SIGOLO, A.R.L; GUERREIRO, E.M.B.R; CRUZ, R.A.S. **Políticas educacionais para educação especial no Brasil: uma breve contextualização histórica**. Práxis educativas (BRASIL). Universidade Federal de Ponta Grossa- PR, v.5, n.2. jul.- dez, 2010.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Alunos com Surdez no Brasil: Espaços de Escolarização e Produção Acadêmica em Três Diferentes Contextos Regionais**. Revista brasileira de educação especial [online]. Marília, v.24, Edição Especial, p.85-100, 2018.
- SOUZA, R. M. de.; GÓES, M. C. R. de. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

- SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. – 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- SKLIAR, Carlos. **Sobre o currículo na educação de surdos**. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: 1997.
- STEWART, D. A. **Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas**. In: MOURA, M.C. et al.; *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- STOKOE, W. **Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf**. *Studies in Linguistics*. nº 8. University of Buffalo, 1960.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4ª. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.
- STROBEL, Karin. **História de educação de surdos**. Florianópolis: Licenciatura em Letras/Libras na modalidade à distância- UFSC, 2009.
- TERRA- FERNANDES, Cristine Lima. **Neurociência na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos**. Tese de doutorado - Universidade Federal do Rio Grande - (FURG). 2018.
- UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- VIEIRA, Claudia Regina. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2014.
- WALLIS, Lars. **Os surdos e o bilinguismo**. Geles, Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez, Rio de Janeiro, n.6, 1992.
- WALLON, H. (1986). **Como estudar a criança?** em M.J.G. Werebe & J. Nadel-Bruffert (Orgs), Henri Wallon. São Paulo: Ática. (original publicado em 1941).
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.