



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

ROSEMEIRE FERNANDES

UNIVERSO SURDO: OS DESAFIOS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO PAULO
2021

ROSEMEIRE FERNANDES

**UNIVERSO SURDO: OS DESAFIOS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO
2021**

Fernandes, Rosemeire.

Universo surdo: os desafios da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. / Rosemeire Fernandes. 2021.

136 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Educação infantil. 2. Surdez. 3. Aquisição da linguagem. 4. Língua Brasileira de Sinais. 5. Polo bilíngue.

I. Vercelli, Lígia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 37

ROSEMEIRE FERNANDES

**UNIVERSO SURDO: OS DESAFIOS DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 25 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. – UNINOVE

Membro: Liliane Desgualdo Pereira, Dra. – UNIFESP

Membro: Patrícia Aparecida Bioto, Dra. – UNINOVE

Membro: Marta Regina Paulo da Silva, Dra. – USCS

Membro: Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. – UNINOVE

Dedico esta pesquisa a todos os envolvidos que dão visibilidade à educação bilíngue e que fazem diariamente a diferença no processo de aquisição da Libras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de realizar um sonho, de poder fazer a diferença no mundo, plantando uma semente de esperança.

À minha família que me apoiou neste percurso, em especial a minha mãe, que acreditou no meu sonho e esteve presente de forma silenciosa e dedicada.

À minha orientadora professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli, que confiou em minha capacidade e com toda paciência, dedicação e carinho aceitou o desafio de estudarmos um tema tão específico, colaborando com seus saberes, sendo uma pessoa especial, da qual tenho uma profunda admiração e gratidão.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), por ter oportunizado esta experiência tão significativa e maravilhosa de estudo acadêmico.

Ao corpo docente, secretárias da Universidade Nove de Julho, pelo acolhimento e ajuda para respaldo na questão administrativa.

Às professoras doutoras Liliane Desgualdo Pereira e Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti, pelas contribuições na banca de qualificação, que aprimoraram o estudo e a escrita, um momento único de ampliação de saberes.

A toda a equipe do polo bilíngue na EMEIEF Professor Nicolau Moraes Barros em Santo André, SP, em especial a professora bilíngue, a instrutora e as tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa que participaram da pesquisa, demonstrando disponibilidade e parceria, permitindo que pudesse participar da rotina e assim contribuir com o estudo para divulgar a relevância da aquisição da Libras na educação infantil.

Enfim, sou extremamente grata pela oportunidade de estudo, que me instigou a buscar novos temas para proporcionar às crianças surdas maiores oportunidades no ensino.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permite-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita. (QUADROS, 1997, p. 119).

FERNANDES, Rosemeire. **Universo surdo**: os desafios da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

Resumo: Esta pesquisa tem por objeto os desafios da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. A pergunta que orienta o estudo é: Quais são os desafios encontrados pelos profissionais no que se refere à aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil? O objetivo geral é verificar e analisar a rotina escolar e as atividades desenvolvidas no processo de aquisição da língua de sinais das crianças surdas em um polo bilíngue. Com esse propósito, foram delineados os objetivos específicos: identificar se os profissionais possuem formação específica para este trabalho; verificar se a escola possui estrutura física e os materiais necessários; e constatar se a escola oferece formação à equipe. Nossa hipótese é que o processo de aquisição da língua de sinais, quando estimulada precocemente e de forma natural na educação infantil, favorece a formação e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. A pesquisa foi realizada em um polo bilíngue de surdez localizado no município de Santo André (SP). Os sujeitos envolvidos foram quatro: uma professora bilíngue, uma instrutora surda, e duas tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados foram a observação da rotina desses profissionais nas atividades de estimulação para a aquisição da linguagem, questionário com os sujeitos, além de análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. O referencial teórico está pautado em autores que discutem a surdez e o trabalho de estimulação precoce, e em autores da Pedagogia Crítica. Os resultados revelam que a estrutura física da unidade escolar contempla parcialmente a dinâmica e rotina de estimulação para aquisição da linguagem, oferece espaços diferenciados, mas a estrutura arquitetônica não possibilita ampliação da sala bilíngue para atividades que exigem espaço e concentração, como por exemplo dramatizações e brincadeiras, sendo que a criança surda necessita de atenção. Os materiais pedagógicos e recursos tecnológicos são disponibilizados para a rotina escolar. Os profissionais possuem qualificação básica para realizarem o trabalho no polo bilíngue de surdez, contudo não foi ofertada formação específica para trabalharem com essas crianças, porém participam do processo de construção do currículo de Língua Portuguesa e o currículo de Libras, o que de certa forma proporciona estudos e reflexões. A rotina da sala bilíngue dos surdos apresenta dinâmica semelhante à sala de ouvintes, isto é, os recursos visuais e atividades concretas são priorizadas na rotina, sendo a instrutora surda a referência para as crianças.

Palavras-chave: Educação infantil. Surdez. Aquisição da linguagem. Língua Brasileira de Sinais. Polo bilíngue.

FERNANDES, Rosemeire. **Deaf world**: the challenges of Brazilian Sign Language (Libras) acquisition in early childhood education. 2021. 137 p. Dissertation (Master's Degree) – Professional Master's Degree Program in Management and Educational Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

Abstract: This research paper investigates the challenges of Brazilian Sign Language acquisition in Early Childhood Education. The driving question in this study is: What are the challenges faced by education professionals regarding Brazilian Sign Language acquisition in Early Childhood Education? The main goal of this study is to observe and analyze the school activities and routines developed during the process of deaf children's sign language acquisition at a bilingual educational center. In order to meet this goal, three specific goals were established: to identify whether the school staff has specific qualifications for their jobs; to check whether the school has adequate facilities and resources, and to ascertain whether the school center offers professional qualifications for its staff. Our hypothesis is that, when the sign language is early and naturally stimulated in Early Childhood Education, it promotes children's emotional, cognitive, and social development. This research study was conducted at a bilingual educational center for deaf students located in Santo André, a city in the state of São Paulo. There were four studied subjects – a bilingual teacher, a deaf instructor, and two Libras/Portuguese Language translators and interpreters. This is a qualitative research study. Data collection resources were the observation of these professionals during the activities for stimulating sign language acquisition, surveys, and analysis of official papers from the Department of Education of Santo André. The theoretical framework of this paper relies on authors who discuss deafness and early stimulation as well as studies on Critical Pedagogy. The results from this study show that the school facilities are only a part of the routine and dynamics for stimulating language acquisition by offering different learning environments, but the present physical facilities of that school do not allow bilingual classroom expansion for activities requiring larger areas and more concentration from deaf students, such as role-playing and games. Educational material and technological resources are available for some school routines. The school staff has basic qualification to conduct their tasks at the bilingual center for deaf children, but no specific qualifications have been offered, so the staff can properly address these children. However, the school staff has actively taken part in the development of the Libras and Portuguese Language Curriculum, what can lead to further studies and considerations. The bilingual classroom dynamics for deaf students are like the ones for hearing students, that is, visual aids and practical activities have priority in the school routine, and the deaf instructor is a reference for the children.

Keywords: Early childhood education. Deafness. Language acquisition. Brazilian Sign Language. Bilingual center.

FERNANDES, Rosemeire. **Universo Sordo**: Los desafíos de la adquisición de la Lengua de Signos Brasileña en la Educación Infantil. 2021. 137 f. Disertación (Maestría) - Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2021.

Resumen: Esta investigación apunta a los desafíos de la adquisición de la Lengua de Signos Brasileña en la Educación Infantil. La pregunta que orienta el estudio es: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los profesionales en cuanto a la adquisición de la Lengua de Signos Brasileña en la Educación Infantil? El objetivo general es verificar y analizar en la rutina escolar, las actividades desarrolladas en el proceso de adquisición de la lengua de signos de los niños sordos en un polo bilingüe. Para ello, se esbozaron objetivos específicos: identificar si los profesionales tienen una formación específica para este trabajo; verificar que la escuela tenga una estructura física, los materiales necesarios y ver si la escuela ofrece capacitación de personal. Nuestra hipótesis fue que el proceso de adquisición de la lengua de signos cuando se estimula de forma temprana y natural en la educación infantil favorece la educación y el desarrollo emocional, cognitivo y social del niño. La investigación se realizó en un centro académico bilingüe de sordera ubicado en la ciudad de Santo André /SP/. Los sujetos involucrados fueron cuatro: una maestra bilingüe, una instructora sorda y dos traductores que interpretan Libras/Lengua Portuguesa. La investigación fue cualitativa, y los instrumentos de recolección de datos consistieron en la observación de la rutina de estos profesionales en las actividades de estimulación para la adquisición del lenguaje, cuestionario con los sujetos, además del análisis de los documentos oficiales del Departamento Municipal de Educación. El marco teórico se basa en autores que discuten sobre la sordera y el trabajo de estimulación temprana, y autores de Pedagogía Crítica. Los resultados revelan que la estructura física de la unidad escolar contempla parcialmente la dinámica y rutina de estimulación para la adquisición del lenguaje, ofreciendo espacios diferenciados, pero la estructura arquitectónica no permite la ampliación del salón bilingüe para actividades que requieren espacio y concentración, como dramatizaciones y juegos, y el niño sordo necesita atención. Los materiales pedagógicos y los recursos tecnológicos se ponen a disposición de la rutina escolar. Los profesionales cuentan con calificaciones básicas para realizar el trabajo en el centro académico bilingüe de la sordera, sin embargo, no se ofreció capacitación específica para trabajar con estos niños, pero participan en el proceso de construcción del Currículo de Lengua Portuguesa y el Currículo de Libras, que de alguna manera proporciona estudios y reflexiones. La rutina de la clase bilingüe para sordos tiene una dinámica similar a la clase con personas que escuchan, es decir, se priorizan en la rutina los recursos visuales y las actividades concretas, siendo el instructor sordo el referente para los niños.

Palabras clave: Educación infantil. Sordera. Adquisición de lenguaje. Lengua de Señas Brasileña. Oficina bilingüe.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções acadêmicas que vêm ao encontro da nossa temática	24
Quadro 2 – Classificação do grau da perda auditiva	33
Quadro 3 – Quadro com os fatores etiológicos da perda auditiva.....	36
Quadro 4 – Classificação do grau da perda auditiva	40
Quadro 5 – Classificação Internacional de Doenças (OMS).....	41
Quadro 6 – Características da linguagem	47
Quadro 7 – Aquisição e desenvolvimento da linguagem	48
Quadro 8 – Estágios de aquisição da Língua de Sinais Britânica (WOLL, 1998)	51
Quadro 9 – Expressões não manuais da Língua Brasileira de Sinais	62
Quadro 10 – Histórico dos surdos no município de Santo André	72
Quadro 11 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2017.....	77
Quadro 12 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2018.....	79
Quadro 13 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2019.....	81
Quadro 14 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2020.....	83
Quadro 15 – Caracterização das profissionais do polo bilíngue dos surdos	94
Quadro 16 – Organização da rotina diária da sala bilíngue da educação infantil	98
Quadro 17 – Caracterização das crianças (2019)	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho representativo da anatomia simplificada do sistema auditivo.....	30
Figura 2 – Audiometria ilustrada.....	33
Figura 3 – Parâmetros de configuração de mão, movimento e ponto de articulação	57
Figura 4 – Sinais que se opõem quanto à configuração de mão.....	58
Figura 5 – Sinais que se opõem quanto ao movimento	58
Figura 6 – Sinais que se opõem quanto à locação	58
Figura 7 – As configurações de mãos da Língua Brasileira de Sinais	59
Figura 8 – Configurações das mãos.....	59
Figura 9 – Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais	60
Figura 10 – Orientações de mão	61
Figura 11 – O léxico na Língua Brasileira de Sinais.....	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
- ABAED – Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AP – Assistente Pedagógica
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BERA – *Brainstem Evoked Response Audiometry*
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional
- CAEM – Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CID – Classificação Internacional da Saúde.
- CM – Configuração de mão
- CME – Conselho Municipal de Educação
- DA – Deficiência auditiva
- dB – Decibéis
- dBNA – Nível de Audição em Decibel
- DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
- DF – Deficiência Física
- DI – Deficiência Intelectual
- DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 4ª edição
- DSM – V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição
- DUE – Diretora da Unidade Escolar
- DV – Deficiência Visual
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EJA I – Educação de Jovens e Adultos (1º até 5º ano)
- EJA II – Educação de Jovens e Adultos (6º até 9º ano)
- EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- FM – Frequência Modulada
- FMABC – Faculdade de Medicina ABC
- FME – Fórum Municipal de Educação
- GM/MS – Gabinete do Ministro /MS

GRUPEIFORP – Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores

HZ – Hertz

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IC – Implante Coclear

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIMAPE – Linha de Pesquisa e Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

NUPEI – Núcleo de Práticas em Educação Inclusiva

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado

PAEI – Professor Assessor de Educação Inclusiva

PEATE – Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Encefálico

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PREMEM – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEESP – Secretaria da Educação Especial de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNC – Sistema Nervoso Central

SPTC – Superintendência Polícia Técnico - Científica

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

SUS – Sistema Único de Saúde

TAN – Triagem auditiva neonatal

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TEG – Transporte Escolar Gratuito

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TILs – Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa

UE – Unidade Escolar

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR – Universidade Federal de Paraná

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNIABC – Universidade do Grande ABC

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UTEM – Universidad Tecnológica Metropolitan

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	21
2 O OUVIDO HUMANO E A SURDEZ	29
2.1 Funcionamento do sistema auditivo.....	29
2.2 Deficiência auditiva e surdez	31
2.3 Etiologia da deficiência auditiva e surdez	35
2.4 Diagnóstico e tratamentos da deficiência auditiva e surdez	38
3 DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	44
3.1 Desenvolvimento da linguagem	44
3.2 Aquisição da linguagem pela criança surda.....	47
3.3 A Língua Brasileira de Sinais (Libras)	55
4 ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	64
4.1 A escolarização da criança surda no Brasil	64
4.2 A escolarização da criança surda no Município de Santo André	68
4.3 O polo bilíngue de Santo André, universo da pesquisa.....	74
4.3.1 O trabalho com crianças surdas da educação infantil no polo bilíngue.....	84
5 UNIVERSO SURDO: OS DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
5.1 Questões, hipótese e objetivos da investigação.....	87
5.2 Metodologia.....	88
5.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	92
5.4 Observação do trabalho das profissionais.....	97
5.5 Questionários com as profissionais e análise dos dados.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
APÊNDICE B – Roteiro do questionário com os profissionais do polo bilíngue dos surdos	123
APÊNDICE C – Questionário da instrutora surda do polo bilíngue	124
APÊNDICE D – Questionário da professora bilíngue do polo bilíngue	127
APÊNDICE E – Questionário da tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (1) do polo bilíngue	130
APÊNDICE F – Questionário da tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (2) do polo bilíngue	133

APRESENTAÇÃO

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2019, p. 25).

Ainda posso sentir o cheiro de terra molhada e o frescor das ervas no quintal dos meus avós, a sensação de subir nas árvores e me tornar uma poderosa personagem de filme de ficção, e de ficar horas e horas na balança cantarolando e sonhando com um mundo mágico.

O que dizer de uma infância encantadora, onde vivi intensamente momentos de muito prazer? Relembrando esses momentos e outros do meu percurso de vida, é possível relatar sobre a escolha do objeto de pesquisa da presente dissertação de mestrado.

Desde pequena, tinha o sonho de me tornar médica pediatra, mas a condição econômica familiar não possibilitou que eu pudesse realizá-lo. Na adolescência fui encaminhada para o ramo da educação, e hoje posso dizer que foi a melhor escolha. Naquela época, iniciei minha jornada nesta área do conhecimento, como professora de catecismo, e por ter me encantado com este universo particular, ingressei no curso de Magistério, em 1983.

Em 1987, iniciei minha carreira na educação lecionando para turmas de educação infantil numa escola particular, na qual muito aprendi e permaneci por treze anos. Não tinha experiência, mas muita energia e vontade; assim, agarrei a oportunidade com determinação e responsabilidade. Neste mesmo ano comecei a cursar Letras na Universidade Metodista de São Paulo, finalizando em 1990.

No ano de 2001, ingressei na Rede Municipal de Santo André e percebi que teria de enfrentar muitas barreiras até então desconhecidas, uma vez que na rede particular tinha poucos registros sobre a inclusão de crianças com deficiência. Foi então que me deparei com um grande desafio e demanda muito diferenciada, despertando algo que estava adormecido até então, e a partir daquela época passou a fazer parte da minha trajetória profissional.

Dei-me conta que faltavam subsídios teóricos para que eu pudesse lidar com tanta diversidade; assim, iniciei, neste mesmo ano, o curso de Pedagogia na Universidade do Grande ABC (UNIABC). E, no ano de 2003, cursei especialização *lato sensu* em Psicopedagogia.

Realmente me encantei com a área da educação especial e, após três anos na prefeitura, ingressei no Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), com a função de professora assessora de educação inclusiva (PAEI), cujo objetivo é orientar os professores e facilitar a inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência nas unidades escolares. O

trabalho visa à orientação e mediação dos professores quanto às suas práticas pedagógicas, construção de um plano individual especializado do deficiente, orientações às famílias e parceria com as equipes gestoras das creches, unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Esta foi a minha oportunidade de trabalhar com crianças, jovens e adultos com deficiências, despertando um novo universo de possibilidades para a inclusão.

Em 2004, quando iniciei no CADE, com a carga horária de quarenta horas semanais, a organização era por área de deficiência e fui encaminhada para assessorar os professores da rede municipal, que contava com crianças, jovens e adultos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD)¹; na época, tínhamos o suporte técnico de profissionais da saúde, que deram respaldo no atendimento das pessoas com deficiência. Neste momento, eu me senti tão próxima de um sonho antigo, de mudar o mundo e proporcionar algo que pudesse transformar vidas.

Entretanto, em 2005 e 2006, ocorreu uma reestruturação quanto ao atendimento, não mais por deficiência e sim por setores, compostos em média por oito escolas por PAEI, com o objetivo de estreitar as relações com as equipes gestoras e realizar a assessoria de todas as deficiências. Em função desse trabalho e os desafios que me foram impostos, iniciei em 2006 o curso de educação especial, com foco em deficiência auditiva e na deficiência intelectual, para que assim pudesse aprimorar os meus conhecimentos na área da educação especial.

Diante dos percalços do percurso e das especificidades das deficiências, surge novamente uma reestruturação no CADE e fui convidada a assumir a assessoria na área da surdez, iniciando minha trajetória no mundo surdo a partir de 2007 até 2010. O trabalho com as crianças surdas despertou muitos questionamentos pessoais e profissionais, fato este que me impulsionou aos estudos, sendo que realizei diversos cursos para adquirir a língua de sinais e conhecimentos específicos na área da surdez.

No período de 2010 a 2012, por questões de saúde, fui levada a me afastar da função de PAEI, à qual realizava com total envolvimento, e retornei para a sala de aula como professora, assumindo dois cargos na prefeitura de Santo André, o que foi de grande valia no momento, pois com a experiência na função de PAEI me tornei uma professora muito mais humana e com

¹ Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) - CID 10 F84, que englobava autismo infantil, autismo atípico, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados, a Síndrome de Asperger e outros transtornos globais não especificados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais na 4ª versão (DSM-IV). E com a atualização do manual da 5ª versão (DSM-V) passou a ser incluído o Transtorno do Espectro Autista (leve, moderado e severo).

olhar apurado quanto ao respeito à diversidade; todavia não me afastei do convívio dessas crianças. Senti um imenso prazer em estar em sala de aula, e percebi que algo ainda deveria ser feito em prol das crianças deficientes e, em 2013, fui convidada a retornar à função como PAEI.

Na minha jornada profissional sempre busquei novos desafios, para que pudesse ampliar meus horizontes e, de julho de 2015 até dezembro de 2016, trabalhei como vice-diretora em uma das unidades escolares na qual já havia assessorado os professores. Apesar de ser um trabalho basicamente administrativo, pude aprimorar meu olhar para a inclusão das crianças com deficiência, pois estava diariamente nesta unidade escolar, podendo avaliar e contribuir com a inclusão escolar, pois eu já era uma referência nesse espaço. Diante desta experiência, pude constatar que sempre estive envolvida com as causas da deficiência, sendo imprescindível o retorno à função anterior, para colaborar na formação e assessoria pedagógica de professores.

Desta forma, no ano de 2017, retornei para a função de PAEI em três unidades escolares inclusivas do município, local onde foi implantado no ano anterior o complexo bilíngue de surdez, com a oportunidade de conviver novamente com os surdos, algo que sempre despertou questionamentos. O trabalho realizado anteriormente com essas pessoas era mediar em sala regular de ensino com adaptações nas atividades e sem a intervenção direta de instrutores surdos e intérpretes, pois as crianças eram matriculadas próximo de suas residências e pela logística se tornava inviável a intervenção destes profissionais, permanecendo sem a referência com os seus pares surdos e não conseguindo estabelecer a comunicação efetiva. Mas, diante da nova organização, teriam a oportunidade de uma inclusão verdadeira quanto à comunicação, contemplando todas as modalidades de ensino. Neste momento, permaneci com todos os deficientes intelectuais (DI), deficientes físicos (DF), deficientes visuais (DV), deficientes auditivos (DA) e transtorno do espectro autista (TEA) da unidade escolar, sendo que os surdos tinham a assessoria de outra PAEI do complexo bilíngue, que veio a se tornar uma grande parceira de trabalho, e que no percurso se tornou assistente pedagógica do polo bilíngue dos surdos.

Em dezembro de 2018, em decorrência da aposentaria da minha parceira de trabalho referência dos surdos, fui convidada a assumir a função de assistente pedagógica do polo bilíngue dos surdos, convite aceito somente em fevereiro de 2019.

Tal experiência e os conflitos vividos nesse percurso me possibilitam afirmar a importância da inclusão das crianças surdas no sistema educacional bilíngue regular, a qual deve ser iniciada, de forma efetiva, na educação infantil, para ampliar as possibilidades e oportunidades de aprendizagem destas crianças. Desde esse primeiro ciclo da educação básica

é possível proporcionar experiências significativas no cotidiano das crianças, ampliando seu repertório cultural, social e intelectual. Quando são privadas deste momento de integração e socialização, ficam em defasagem em relação às outras crianças, por não vivenciarem experiências significativas para que o desenvolvimento ocorra.

Com o intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre a surdez e, conseqüentemente, minha prática pedagógica, no início do ano de 2019, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), compondo a Linha de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino (Limape), com a intenção de investigar as questões que envolvem a concepção, as expectativas e as práticas docentes no âmbito escolar, com ênfase na efetivação da comunicação na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Desta forma, durante o primeiro semestre deste ano, cursei as seguintes disciplinas: *Fundamentos da Gestão Educacional*, ministrada pela professora Dra. Rosemary Roggero; *Metodologia da Pesquisa e da Intervenção Educacional*, ministrada pelos professores doutores Jason Ferreira Mafra e Lígia de Carvalho Abões Vercelli; participei do Seminário de Pesquisa e Intervenção (Limape), ministrado pelos(as) professores(as) doutores(as) Ana Haddad Baptista, Jason Ferreira Mafra, Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Márcia Fusaro e Rosiley Aparecida Teixeira. Tivemos a participação especial da professora Dra. Nádia Conceição Lauriti em um dos eventos.

Na disciplina *Fundamentos da Gestão Educacional*, realizei leituras de autores como Zygmunt, Pochmann, Monteiro e Motta, Legendre e Burke, os quais discutem temas sobre as relações sociais, o poder do capitalismo e estratégias educacionais, numa geração onde as diferenças sociais são excludentes e preconceituosas, permitindo de forma reflexiva discutir sobre uma sociedade com consumismo desenfreado, trazendo à tona um universo desconhecido, possibilitando a reflexão sobre a organização e funcionamento entre os muros da escola e os reais interesses ocultos. Ressalto, também, o capítulo do livro que escrevemos como trabalho de finalização da disciplina, o qual foi extremamente enriquecedor quanto à compreensão sobre como são gerenciadas as verbas disponibilizadas na escola.

As aulas da disciplina *Metodologia da pesquisa e da intervenção* contribuíram para a construção do meu projeto de pesquisa, com ênfase nas normas de uma escrita acadêmica direcionada para o aprimoramento dos textos, com cuidados quanto ao plágio e referências nas normas da ABNT, na organização da estrutura sequencial dos trabalhos acadêmicos. Pude entender a diferença entre o conhecimento científico e o senso comum, diferentes formas de

saberes e a relevância da apresentação das modalidades de abordagens possíveis numa pesquisa, podendo ser qualitativas e quantitativas, ou ambas. Nas apresentações dos projetos de pesquisa tive a oportunidade de muitas trocas e de aprendizado entre docentes e discentes.

No segundo semestre do ano de 2019, cursei as disciplinas: *Educação e infância: concepções e processos de aprendizagem*, conduzida pela professora Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli; *Paulo Freire, educação e práxis*, com o professor Dr. Jason Ferreira Mafra; e o *Seminário de pesquisa e intervenção – Limape*, ministrado pelos(as) professores(as) doutores(as) Ana Haddad Baptista, Jason Ferreira Mafra, Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Márcia Fusaro e Adriana Aparecida de Lima Terçariol.

Na disciplina *Educação e infância: concepções e processos de aprendizagem*, aprofundamos as concepções de infância no decorrer da história, com seminários do livro de Ariès, enfatizando a infância, família e escola. Ao longo das aulas, foram discutidos temas sobre a Sociologia da Infância, processo de desenvolvimento e de aprendizagem, lúdico na infância, contribuições da psicanálise para o exercício profissional e Paulo Freire e a infância, sendo as leituras provocativas e reflexivas. O trabalho para finalização da disciplina foi uma carta dirigida a um membro do grupo sobre um tema de minha escolha.

A disciplina *Paulo Freire, educação e práxis* embasou a minha pesquisa com as reflexões sobre as obras de Paulo Freire, às quais incluí na minha pesquisa, como por exemplo: *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Como proposta didática, apresentei um livro por meio de seminário e como trabalho de finalização da disciplina escrevi um texto acadêmico sobre um conceito de Paulo Freire.

Em relação aos *Seminários de pesquisa e intervenção – Limape*, tanto no primeiro como segundo semestre, estes contribuíram para a minha escrita da dissertação, uma vez que foram discutidos temas específicos para ampliação de conhecimento e compreensão de mundo com criticidade.

No primeiro semestre de 2019, participei da Aula Magna *Crise de Paradigma Científica e Pesquisa em Educação*, proferida pelo Prof. Dr. Afonso Celso Caldeira Scocuglia, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

No segundo semestre de 2019, participei do Módulo Acadêmico Internacional, em Santiago do Chile, no I Congresso Internacional de Política Educativa, *Educación transformadora para el siglo XXI: desafíos y perspectivas*, realizado na Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) de Santiago, na qual tive a oportunidade de apresentar o

meu projeto de pesquisa e de assistir apresentações de trabalhos realizados por mestrandos e doutorandos chilenos. O módulo foi composto por uma programação de imersão cultural em diversos locais do Chile.

Neste semestre ainda participei da coordenação de atividades culturais do XI Colóquio de Pesquisa sobre as Instituições Escolares, *Desafios das instituições escolares na contemporaneidade: ensino, financiamento, conhecimento aplicado e formação de professores*, que teve como objetivo a troca de experiências e práticas educacionais, sendo que apresentei o meu projeto de pesquisa mais estruturado.

Ainda no ano de 2019, participei da comissão organizadora do V Encontro sobre Educação Especial e Inclusiva e XI Ciclo de Palestras da Universidade Federal do ABC - UFABC, *Debate Surdos e Libras*, sobre os temas, estratégias pedagógicas inclusivas e formação em educação inclusiva. Atuei como palestrante com o tema *Polo Bilíngue de Santo André: implementação e atuação dos professores e estudantes*. Neste período, participei de diversos encontros, seminários, simpósios, palestras e oficinas com temáticas voltadas à minha área de atuação na educação inclusiva.

Somando-se a isso, realizei as contrapartidas na universidade, gravando videoaula com o tema *Transtorno do Espectro Autista*, e participei como monitora, em uma sala de graduação em Pedagogia, na disciplina de Neurociência e Aprendizagem. Participo do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), sempre com o objetivo de ampliar conhecimento e possibilidades de aprimorar a minha prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A primeira infância é a fase de construção dos alicerces da personalidade e do conhecimento, sendo que a criança, desde o nascimento, estabelece relação primordialmente com adultos e sua família, constituindo-se pelas interações sociais (VYGOTSKY, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), em seu artigo 29, após reformulação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, aponta que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social) da criança de até cinco anos de idade, complementando ações da família e da comunidade.

Esta fase, segundo as legislações vigentes, pode proporcionar experiências significativas no cotidiano das crianças, ampliando o repertório cultural, social e intelectual. Quando são privadas deste momento de integração e socialização, as crianças podem ficar em defasagem das demais, por não vivenciarem experiências significativas para o seu desenvolvimento.

A inclusão das crianças com deficiência ainda é um tema polêmico, causa estranheza e desconforto para todos os envolvidos, sejam profissionais da saúde e da educação, os pais que se sentem inseguros em deixar seus filhos aos cuidados de profissionais, com os quais não têm vínculo afetivo e por desconhecerem estímulos significativos para os(as) seus(suas) filhos(as). Segundo autores da Psicanálise, entre eles Freud (1914-1916), Lebovici (1987) e Ferrari, Piccinini e Lopes (2007), muitos vivem num “luto”, tendo de abandonar o filho ideal para dar conta do filho real.

No que se refere à consolidação do desenvolvimento da linguagem nas crianças pequenas, podemos verificar que a criança ouvinte, desde o nascimento, tem a oportunidade de desenvolver a língua oral de forma natural, mas as crianças surdas com pais ouvintes acabam sendo privadas do estabelecimento efetivo da linguagem, de acordo com Quadros (1997).

Segundo Quadros (1997) e Goldfeld (1997), a educação de surdos se constituiu, primeiramente, pela educação oralista, que se fundamenta na “recuperação da pessoa surda”, que enfatiza a língua oral, mas que não ocorre de forma natural como para um ouvinte. Para a aquisição da língua falada é necessário um trabalho sistemático e formal, por meio da leitura labial; estudos enfatizam a defasagem no desenvolvimento da linguagem, repercutindo no desempenho escolar. A proposta oralista desconsidera as relações da cultura e sociedade surda.

Diante desse difícil contexto, surge o bimodalismo, que se caracteriza pelo uso de sinais e da fala, um sistema artificial usado para se ensinar a língua oral, chamado de português

sinalizado, que ainda é utilizado em algumas escolas brasileiras. É um sistema artificial e inadequado, pois utiliza duas línguas com parâmetros diferentes, não sendo eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois as crianças continuam em defasagem tanto na leitura e na escrita como no conhecimento dos conteúdos acadêmicos, conforme relatam Quadros (1997) e Goldfeld (1997).

O bimodalismo estabelece uma prática utilizada por ouvintes não proficientes na língua de sinais, que falam e sinalizam de forma simultânea, subordinando a sinalização à gramática da Língua Portuguesa, não promovendo o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem ao domínio da Língua Portuguesa, sua segunda língua, como afirmam Fernandes e Moreira (2014).

Diante de um cenário de proibição da língua de sinais e como marco no ano de 1990, surgem movimentos sobre a língua de sinais e a cultura e identidade surda, com foco numa educação bilíngue, surgindo então o bilinguismo, que é uma proposta de ensino que propõe acesso ao uso de duas línguas no contexto escolar, o qual considera a língua de sinais natural, a primeira língua, e a língua oficial do país como a segunda. Uma proposta bilíngue deve ser bicultural, para permitir à criança surda o acesso à comunidade ouvinte e se reconhecer como parte integrante da comunidade surda, como esclarece Quadros (1997).

Assim, a língua que fora oprimida e a cultura que por muitos anos foi dizimada, ressaltando a incapacidade dos sujeitos surdos, foi marcada no século XX pelo reconhecimento da identidade surda e visibilizou a força da mobilização política da comunidade surda, como ressaltam Fernandes e Moreira (2014).

Conforme as autoras, a conquista do direito legal à língua de sinais promove transformações nas instituições. Entretanto, há uma contradição no que dita a lei da educação bilíngue e a prática nas escolas, sendo que incluir que a língua de sinais não garante a efetiva comunicação com os membros da comunidade surda e como direito à língua materna. Skliar e Quadros (2004) afirmam que reconhecer a diferença não é difícil, mas planejar o que fazer com a diferença é muito complexo. A inclusão escolar dos surdos pressupõe uma educação acessível ao sujeito para a efetivação da aprendizagem.

No Brasil, o reconhecimento dos surdos e a difusão do modelo bilíngue na educação tem contribuído nas discussões e norteador ações políticas como uma proposta educacional, embora ainda surjam questionamentos envolvendo a metodologia, os aspectos linguísticos e psicolinguísticos, sendo a educação bilíngue um ponto de partida nas perspectivas histórica, cultural e social dos surdos, como afirmam Skliar e Quadros (2004).

Temos diante deste histórico de propostas oferecidas nas instituições escolares um aspecto ainda mais problematizador envolvendo os estímulos oferecidos no desenvolvimento das crianças, sendo o fato da não aceitação dos familiares do prognóstico auditivo, alguns diagnósticos tardios e ainda famílias, inerentes às possibilidades e necessidades das crianças, fazendo escolhas na crença da cura da surdez, mas que podem prejudicar o desenvolvimento linguístico dos pequenos. Sendo assim, são inseridas tardiamente no âmbito escolar e muitos nem frequentam a educação infantil, momento de extrema importância ao desenvolvimento.

Outro aspecto preocupante, sobre o qual vamos nos debruçar e verificar possibilidades nesta pesquisa, será a organização de um currículo, rotina escolar e qualificação acadêmica dos profissionais nas instituições escolares. A aquisição da Libras na educação infantil é um desafio pela falta de profissionais especializados com domínio na língua de sinais e com certificação acadêmica.

Fernandes e Moreira (2014) apontam que a Libras deveria ser garantida e aprendida preferencialmente de zero a três anos e ter acesso à língua oficial do país para o conhecimento formal e garantir o letramento.

A proposta bilíngue contribui no desenvolvimento emocional, intelectual e cognitivo da criança surda, estreitando a identificação com seus pares e possibilitando a construção da sua própria identidade na cultura surda, como relata Santana (2015). O atendimento educacional das crianças surdas na educação infantil depende de uma estrutura sistemática e com profissionais qualificados para atender esta especificidade, repensando posturas pedagógicas na rotina escolar e na estimulação precoce da comunicação em sua língua materna.

Para iniciar esta pesquisa, fizemos um levantamento de teses e dissertações, que convergem com o nosso objeto de estudo, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O período temporal estabelecido foi de 2014 a 2019, por serem mais atuais, somente na área da educação. Para tal, utilizamos as seguintes palavras-chave em conjunto: surdez, educação infantil, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estimulação precoce. Nessa busca, encontramos quatro estudos, sendo duas dissertações e duas teses. Também fizemos um levantamento no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e foram encontrados dois artigos, e destacamos o artigo *Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas*, do ano de 2015, que salienta a importância de inserir Libras como forma comunicativa e de interação social e cognitiva. Abaixo, segue quadro com as pesquisas:

Quadro 1 – Produções acadêmicas que vêm ao encontro da nossa temática

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Dayane Bollis Rabelo	O bebê surdo na Educação Infantil: Um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas	Mestrado em Educação	2014	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento	O direito à Libras como língua materna: Um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba	Mestrado em Educação	2017	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Vanessa Regina de Oliveira Martins; Neiva de Aquino Albres; Wilma Pastor de Andrade Sousa	Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas	<i>Pro-Posições</i> [online]. v. 26, n. 3, p. 103-124, 2015.	2015	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Liane Camatti	Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos	Doutorado em Educação	2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Dayane Bollis Rabelo	A Educação Infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória	Doutorado em Educação	2018	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A pesquisa de mestrado de Rabelo (2014), intitulada *O bebê surdo na Educação Infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas*, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apresenta como ocorre a inclusão de dois bebês surdos com um ano de idade, salientando o desenvolvimento humano e suas relações sociais. Neste caso, destaca-se a comunicação em Libras como língua privilegiada e a metodologia utilizada para alcançar o objeto do estudo. Na coleta de dados, foram adotados recursos, como observação participante, registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa e análise documental. As análises de dados indicaram insuficiência de conhecimento

relacionado à inclusão, surdez e falta de comunicação em Libras, levando os profissionais a utilizarem de outros recursos para efetivar a comunicação, tornando-se um desafio o atendimento de crianças surdas. Todavia, os profissionais da escola estavam movidos pela preocupação com a inclusão e o aprendizado da Libras, esforçando-se no sentido de buscar novas formas de trabalho para/com as crianças surdas. Além disso, o empenho da equipe bilíngue fez toda a diferença na estruturação e processo da rotina na educação infantil, tanto com os bebês surdos e ouvintes como com os profissionais envolvidos.

Rabelo (2018) verificou a fragilidade da educação bilíngue quanto à falta de profissionais qualificados, fluentes em Libras para o trabalho com os bebês surdos, não garantindo a inclusão efetiva, levando a diversas indagações nesse processo, e assim deu continuidade aos seus estudos na tese de doutorado, intitulada *A Educação Infantil para crianças surdas em município da região metropolitana de Vitória*, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o objetivo de analisar as condições de implementação das propostas educativas para crianças surdas. No estudo, foram coletados dados nacionais e oficiais do município de Vitória, entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria da Educação, com os profissionais envolvidos com as crianças surdas e sobre a linguagem como fundamental papel para a constituição do pensamento, apontando como as políticas de educação de surdos distintas em nível nacional e municipais vêm sendo elaboradas e sobre as dúvidas encontradas. A autora concluiu que há fragilidades nas propostas de educação para crianças surdas na educação infantil, sobretudo quanto à formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma prática educativa, sendo necessário a análise de como está sendo implementado oficialmente e as condições das práticas pedagógicas, para o desenvolvimento integral da criança.

Nascimento (2017), na pesquisa *O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de Educação Infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba*, desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), discorre sobre os parâmetros educacionais da educação especial e da educação bilíngue defendida pela comunidade surda, levantando a problemática sobre a etapa da educação infantil como sendo da educação bilíngue e dando o direito à Libras como língua materna da criança surda. Foi realizada abordagem metodológica de caráter qualitativo com pesquisa bibliográfica e documental; consulta sobre matrículas de crianças surdas na educação infantil em Curitiba e entrevista semiestruturada com diretoras de escolas/instituições especializadas na área da surdez. A autora concluiu que a prática pedagógica tem papel de reabilitação da criança surda

na política educacional com matrícula preferencial na rede regular de ensino com apoio do atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno, sendo a responsável por todos os acompanhamentos, e que o Estado não se responsabiliza pela educação dos surdos. A pesquisa aponta a necessidade de novas investigações sobre a efetivação do direito à Libras como língua materna da criança surda, pois ainda existe muita resistência para a efetivação da educação bilíngue.

Camatti (2017), na tese intitulada *Efeito do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), teve como objetivo investigar e compreender como o diagnóstico precoce pode contribuir na educação de surdos. Foram analisados documentos legais, programas e projetos organizadores de políticas públicas voltadas às pessoas surdas em processo de escolarização. Após a análise, foram selecionadas cinco crianças diagnosticadas com surdez para estudo de caso, com observações de diferentes segmentos e entrevistas com familiares e profissionais da saúde para compreensão do sistema das políticas públicas analisadas. Conseguiu-se verificar que existem intervenções sobre a vida do indivíduo surdo, sendo o diagnóstico somente como reabilitação auditiva. Diante das evidências do estudo, concluiu-se que o diagnóstico precoce da surdez regula a constituição dos sujeitos surdos nos aspectos clínicos, mas que não é preconizador nos seus processos de escolarização e nem mesmo na qualidade de vida.

Martins, Albres e Sousa (2015) no artigo intitulado *Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) salientam a proposta bilíngue para crianças surdas na educação infantil e a importância para o seu desenvolvimento linguístico. O texto faz a reflexão da aquisição da linguagem precoce e a relevância do brincar nesta faixa etária por meio da interação com seus pares. As autoras ainda destacam que a função do intérprete neste período não corrobora na aquisição da língua de sinais e se faz necessário a implementação de políticas de educação bilíngue que garantam o acesso a língua de sinais na educação infantil com profissionais específicos que possibilitem a interlocução entre os surdos.

Analisando as pesquisas apresentadas, ressaltamos que seus(suas) respectivos(as) autores(as) reconhecem a relevância da educação bilíngue e que a criança seja inserida precocemente ao mundo da sua língua materna (Libras), que promoverá desenvolvimento integral do ser humano socialmente e cognitivamente. É um grande desafio o processo de aquisição de linguagem para as crianças surdas que são diagnosticadas tardiamente e chegam

nas unidades escolares com um grande prejuízo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objeto os desafios na aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. A pergunta que orientou o estudo foi: Quais são os desafios encontrados pelos profissionais no que se refere à aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil?

O objetivo geral é verificar e analisar a rotina escolar e as atividades desenvolvidas no processo de aquisição da língua de sinais das crianças surdas em um polo bilíngue. Com este propósito, foram delineados os objetivos específicos: identificar se os profissionais possuem formação específica para este trabalho; verificar se a escola possui estrutura física, os materiais necessários e constatar se a escola oferece formação à equipe.

Nossa hipótese é que o processo de aquisição da língua de sinais, quando estimulada de forma natural na educação infantil favorece na formação da criança e no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

A pesquisa é realizada em um polo bilíngue de surdez, localizado no município de Santo André (SP). Os sujeitos envolvidos são quatro, sendo uma professora bilíngue, uma instrutora surda e duas tradutoras e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados são a observação da rotina desses profissionais nas atividades para a aquisição da linguagem, questionário com as profissionais e análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME).

O referencial teórico utilizado para fundamentar a categoria da educação de surdos é composto por Fernandes (2003); Fernandes e Moreira (2014); Ferreira Brito (1990, 1993, 1995 e 1997); Goldfeld (1997); Karnopp (1999); Nascimento (2010); Petitto e Marentette (1991); Quadros (1997); Quadros e Cruz (2011); Quadros e Karnopp (2004); Rezende (2010); Santana (2015); Skliar, Massone e Veinberg (1995); Skliar e Quadros (2004).

Para fundamentar a categoria de desenvolvimento e inclusão, utilizamos Batistão (2013); Bee (1977); Couto (1991); Honora e Frizanco (2008); Lopes Filho (1997); Louro (2012); Oliveira (1998); Russo e Santos (1989); Sousa (2013); Vygotsky (1989) e Woll (1998).

Para fundamentar a categoria relação social, família e escola, recorremos a Freire (2019). E, para fundamentar a metodologia, Gil (2008); Lüdke e André (2018) e Moura e Ferreira (2005).

Esta dissertação está dividida em seis seções, a saber: na primeira, fizemos uma introdução do nosso objeto de pesquisa; na segunda, intitulada “O ouvido humano e a surdez”,

descrevemos o funcionamento do ouvido humano, a etiologia da deficiência auditiva e surdez e como é realizado o diagnóstico da perda auditiva e a disponibilidade dos tratamentos.

Na terceira seção, intitulada “Desenvolvimento e aquisição da linguagem”, descrevemos o desenvolvimento da linguagem de ouvintes e surdos e como ocorre a aquisição da linguagem em crianças surdas por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Na seção quatro, “Escolarização das crianças surdas no Brasil e no município de Santo André”, tecemos a trajetória da educação dos surdos ao longo dos tempos, as mudanças e a evolução da proposta de ensino da educação bilíngue no Brasil e no município de Santo André, bem como a descrição do trabalho com as crianças surdas na educação infantil no polo bilíngue.

Na quinta seção, denominada “Universo Surdo: o desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação infantil”, descrevemos a metodologia desenvolvida, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, as observações do trabalho das profissionais e análise do trabalho desenvolvido, os questionários com a professora bilíngue, instrutora surda e tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e as respectivas análises. Por último, as considerações finais do estudo.

2 O OUVIDO HUMANO E A SURDEZ

É um processo complexo, delicado e de grande precisão; com um olhar desavisado poderíamos dizer que se trata de algo “divino” ou de um artefato projetado pela mais moderna bioengenharia (LOURO, 2012, p. 171).

Esta seção tem por objetivo discorrer sobre o funcionamento do ouvido humano e a surdez, esclarecer sobre a fisiologia e anatomia do ouvido humano, além das causas e diagnósticos da deficiência auditiva e da surdez.

2.1 Funcionamento do sistema auditivo

O sistema auditivo está localizado no crânio e possui duas funções totalmente distintas: o equilíbrio, que possibilita estabilidade e locomoção, e a audição, que tem a função de captar os sons e enviar as informações para o cérebro para serem codificadas e compreendidas. Esta estrutura evita que nosso corpo entre em crise.

Os termos ouvido e orelha provêm do latim: ouvido, de *auditus*, participio perfeito do verbo *audio, audire*, ouvir, escutar; orelha, de *auris*, que designa o órgão da audição. No decorrer do século XX ocorreram discussões sobre qual desses termos utilizar, e a Sociedade Brasileira de Anatomia, em 2001, faz menção ao termo orelha para designar tanto o órgão da audição em sua totalidade, como a parte visível e externa que corresponde ao pavilhão auricular. Em Portugal, mantém-se a denominação de “ouvido” em lugar de orelha para o órgão da audição, conforme relata o médico Joffre Marcondes de Rezende² (2003).

A orelha (oficialmente), ou ouvido (alternativamente), é classificada em três partes: externo, médio e interno, mas no decorrer desta dissertação abordaremos as diferentes nomenclaturas, conforme forem citadas pelos autores por nós referenciados.

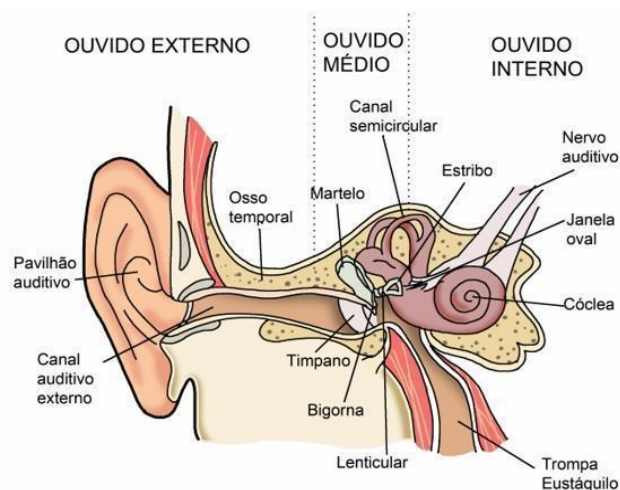
A orelha externa é constituída pelo pavilhão auditivo e pelo conduto auditivo. A principal função do pavilhão auditivo (orelha) é de captar os sons e direcioná-los para o conduto auditivo, filtrando-os, priorizando a frequência dos sons da voz humana, para facilitar a comunicação. O conduto auditivo transmite os sons para o tímpano, ampliando alguns deles, como afirma Louro (2012). Ainda no conduto auditivo externo, temos a presença de pelos e glândulas que produzem cera para proteger a orelha de forma natural, sendo que a limpeza deve ser cautelosa, para que não haja a rompimento do tímpano.

² Professor Emérito da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás. Endereço para correspondência: E-mail: jmrezende@cultura.com.br.

Louro (2012) destaca que na parte interna do tímpano está a orelha média, que é constituída pela membrana timpânica, por três ossos (martelo, bigorna e estribo) e pela tuba auditiva. Os sons vibram a membrana timpânica e esta os transmite para os ossículos da audição, permitindo a comunicação entre as orelhas média e interna. Já a orelha interna é constituída pela cóclea e pelo aparato vestibular; este último é responsável pelo equilíbrio.

A cóclea é semelhante a um caracol, que inclui as células sensoriais da audição. Estas células sensoriais são chamadas de células ciliadas, são sensíveis, cada uma reconhece diferentes frequências, sendo a sua função receber as vibrações sonoras provenientes da orelha média e transformando os impulsos em ondas elétricas, que seguirão ao sistema nervoso central (encéfalo). Esses impulsos são enviados ao córtex cerebral por meio do nervo auditivo e os sinais sonoros são codificados, decodificados, interpretados e armazenados na memória.

Figura 1 – Desenho representativo da anatomia simplificada do sistema auditivo



Fonte: Disponível em: <https://www.anatomiaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2018/11/ouvido-humano.jpg>.

De acordo com Honora e Frizanco (2008), as principais características que distinguem um som são: frequência (tom), amplitude (altura) e complexidade (timbre). O som é transmitido numa velocidade³ que varia de frequência, referindo-se aos ciclos de uma onda. As frequências⁴ das ondas sonoras determinam a entonação da onda sonora, que são medidas em unidade de ciclo por

³ A velocidade do som no ar, ao nível do mar, em condições normais de pressão de 20°C é de 343 m/s, que corresponde a 1234,8 Km/h.

⁴ A taxa de repetição de uma determinada vibração é a sua frequência. A frequência de um pêndulo oscilante, ou de um objeto vibrando em uma mola, especifica o número de vibrações para lá e para cá que ele realiza em um determinado tempo (normalmente um segundo). Uma oscilação completa para lá e para cá constitui uma vibração. Se ela ocorre durante um segundo, a frequência é de uma vibração por segundo. Se ocorrem duas vibrações a cada segundo, a frequência é de duas vibrações por segundo. A unidade de frequência do Sistema Internacional (SI) é chamada de hertz (Hz), em homenagem a Heinrich Hertz, que demonstrou a existência das ondas de rádio, em 1886. Uma vibração por segundo é 1 hertz, duas vibrações por segundo equivalem a 2 hertz e assim por diante, de acordo com Hewitt (2015).

segundo, denominada Hertz (HZ), nome dado em homenagem ao físico alemão Heinrich Rudolph Hertz. Os sons graves têm frequências baixas e os sons agudos frequências elevadas.

A audição humana é capaz de detectar uma grande variedade de frequência de aproximadamente 20 Hz a 20.000 Hz. A amplitude é uma descrição da potência da onda sonora. O volume do som aumenta na proporção que a amplitude de uma onda sonora aumenta. O nível sonoro percebido pela audição humana é medido em decibéis. Os sons superiores a aproximadamente 70 decibéis (dB) são percebidos como altos, enquanto os inferiores a 20 decibéis (dB) são considerados baixos. Os sons da fala normal estão em cerca de 40 decibéis (dB).

Sendo algo tão complexo e delicado, quaisquer percalços no percurso do processo podem resultar num quadro de deficiência auditiva (DA) leve a profunda, comprometendo todo o funcionamento auditivo, tanto no aspecto da linguagem como nas questões social e cognitiva.

2.2 Deficiência auditiva e surdez

O diagnóstico de qualquer doença ou deficiência traz consigo uma gama de incertezas quanto ao prognóstico dos encaminhamentos; não seria diferente quando uma família descobre que seu filho não escuta, surgindo medo, frustração e ansiedade perante o futuro da criança.

O tema deficiência auditiva ou surdez envolve muito das possibilidades e impossibilidades no processo, seguindo diferentes vertentes, que demandam diversos aspectos. Primeiramente vamos falar da ordem médica, sobre o diagnóstico por meio da etiologia, verificar possibilidades de procedimentos cirúrgicos e encaminhamentos diversos, pois após o laudo se faz necessário escolhas, tanto no que se refere ao aspecto linguístico quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e/ou da língua de sinais.

As famílias escolhem abordagens que atendam suas necessidades tanto no aspecto terapêutico como numa abordagem educacional, pois direciona a conduta que será utilizada no futuro. A maioria das famílias tende a identificar o deficiente auditivo e o surdo como uma privação e um desafio, optando no primeiro momento pela oralidade, sendo que na verdade estão em busca da “normalidade” e da fala; qualquer desvio de individualidade deve se adequar à normalidade, como afirma Santana (2015).

Canguilhem (1995, p. 187-188) relata que o anormal não é privado de norma, mas sim com características diferenciadas, como afirma na citação abaixo:

Não é absurdo considerar o estado patológico como normal, na medida em que exprime uma relação com a normatividade da vida. Seria absurdo, porém considerar esse normal idêntico ao normal fisiológico, pois trata-se de normas

diferentes. Não é a ausência de normalidade que constitui o anormal. Não existe absolutamente vida sem normas de vida, e o estado mórbido é sempre uma maneira de viver.

Os termos surdez e deficiência auditiva apresentam características diferenciadas e ambas prejudicam o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Na sociedade ainda ouvimos termos pejorativos para estas nomenclaturas; podemos identificar falta de informação quanto à forma correta para nomear o indivíduo com a deficiência auditiva ou surdez. Muitas pessoas ainda tratam os surdos como “surdo-mudo” e “mudo”, mas são termos utilizados de forma errônea e preconceituosa, sendo correto o termo “surdo”. A comunidade surda brasileira defende a nomenclatura “surdo”, caracterizando e valorizando a identidade surda.

Diante desta afirmação, faz-se necessário distinguir deficiência auditiva e surdez, para fins de esclarecimentos na forma que abordaremos neste trabalho. Ambas as deficiências apresentam características distintas e causam limitação para o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos. Os termos deficiência auditiva e surdez devem ser utilizados de forma correta, para evitar danos maiores no processo de reabilitação. O resultado é que muitas crianças com deficiência auditiva acabam não recebendo a estimulação adequada, justamente no período de aquisição da linguagem.

A deficiência auditiva pode variar de grau leve a profundo, sendo utilizada a média dos limiares tonais de via aérea em determinadas frequências para esse cálculo, o que gera controvérsias sobre qual dessas classificações seria a mais adequada. O *Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica* (SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2017) apresenta alguns autores que a classificam com base nos limiares auditivos para as frequências entre 500, 1.000 e 2.000 Hz, e outros com base nas frequências de 500, 1.000, 2.000 e 4.000 Hz, considerando que a escolha deve ser a critério do profissional.

Verificamos diversas formas e critérios avaliativos quanto ao grau, mas tomamos como referência o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e Lei 10.098/2000, que considera deficiência auditiva como “[...] 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”.

Existem pontos de divergências quanto à classificação de limiares tonais, que identificam limiares diferenciados, mas pela legislação podemos verificar que somente é considerado deficiente auditivo a partir de quarenta e um decibéis (dB). Assim, nesta pesquisa, abordaremos a escala da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) sugerida pelo Sistema

de Conselhos de Fonoaudiologia (2017), que propõe a classificação dos graus da perda auditiva inseridos neste quadro:

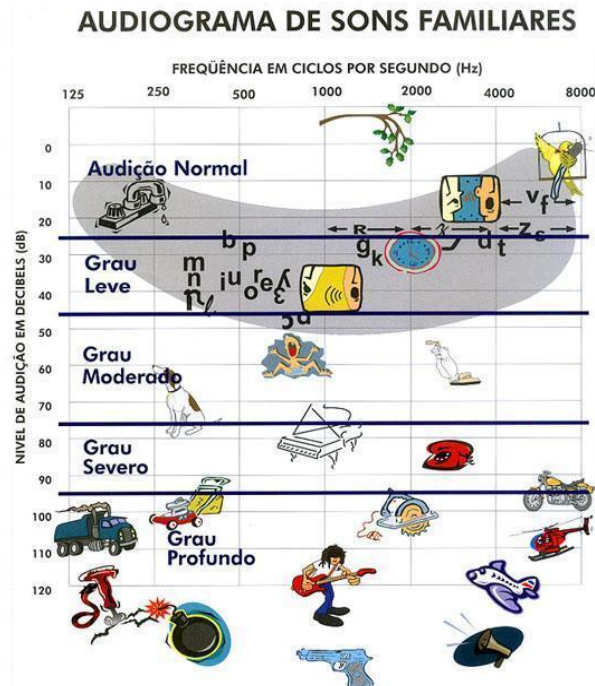
Quadro 2 – Classificação do grau da perda auditiva

Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1.000, 2.000 e 4.000 Hz.
Audição normal	0 a 25 dB
Leve	26 a 40 dB
Moderado	41 a 60 dB
Severo	61 a 80 dB
Profundo	acima de 81 dB

Fonte: Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia (2017). Organização Mundial da Saúde (2014).

A frequência e a amplitude podem ser constatadas em exame de audiometria, que avalia a capacidade da pessoa para ouvir e interpretar sons. Podemos verificar, na Audiometria Ilustrada, os diferentes níveis de audição em relação ao grau de perda auditiva e, por meio da ilustração, exemplificar alguns barulhos ambientais em termos de frequência e nível de intensidade sonora.

Figura 2 – Audiometria ilustrada



Fonte: http://www.portaldootorrino.com.br/fotos_doenca/3_1325705718.jpg.

As pessoas que possuem uma perda leve de 26 a 40 dB conseguem ouvir bem em conversas face a face; no entanto, em ambientes ruidosos e com muitas pessoas, podem apresentar dificuldades para compreender as falas. Na perda auditiva moderada (41 a 60 dB), apresentam dificuldade na comunicação e conseguem perceber o choro de criança e de aspirador de pó funcionando. Já na perda auditiva severa (61 a 80 dB), a fala não é audível em nível de conversação e pouquíssimos sons são percebidos, como sons graves do piano ou até mesmo o toque do telefone. No entanto, na perda auditiva profunda (acima de 81 dB), os sons não são compreendidos, porém alguns sons são captados, como o helicóptero, motocicletas e avião.

De acordo com Honora e Frizanco (2008), o termo “deficiência auditiva” é utilizado para classificar as pessoas que apresentam uma perda da acuidade ou diminuição da capacidade de perceber o som, mas geralmente conseguem se expressar por meio da fala, com ou sem prótese auditiva, e apresentam uma perda auditiva de grau leve ou moderado.

Já o termo “surdez” é utilizado para identificar uma alteração nas estruturas do ouvido, que provocam a incapacidade em perceber os sons e apresentam uma perda auditiva de grau severo ou profundo. Geralmente, o surdo se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alguns ainda se utilizam da leitura labial e da fala.

De acordo com o otorrinolaringologista e autor Otacílio Lopes Filho (1997), são fundamentais as definições da deficiência auditiva, para que não haja confusão. A deficiência auditiva pode ser definida por hipoacusia, disacusia, surdez e anacusia:

- a) hipoacusia: diminuição na sensibilidade da audição; escuta menos sons menos intensos;
- b) disacusia: alterações na discriminação auditiva; não entende perfeitamente o significado das palavras;
- c) surdez: perda auditiva parcial ou total, sendo socialmente incapacitante, porque não ouve a linguagem oral; apresenta resíduos auditivos, escutando somente ruídos;
- d) anacusia: ausência total de audição.

Existem outras definições da interpretação da realidade da pessoa surda, onde perceber-se diferente não deixa de ser uma solução, para que possa se integrar na sociedade ouvinte: “Uma pessoa surda é aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos dessa diferença para integrar-se na sociedade e cultura em que nasceu” (BEHARES, 1991).

Santana (2015) afirma que lutar pela diferença implica lutar pela normalidade e pela dificuldade de fazer-se “normal” diante da possibilidade de ouvir. Quando, por exemplo, se afirmar que o surdo é diferente, é necessário que sejam feitas comparações com os ouvintes – os ditos “normais”, ou melhor, não diferentes.

Diante da insatisfação dos surdos com os termos para nomeação da sua condição e da recorrente proibição da língua de sinais, a comunidade surda se mobilizou para comprovação da Libras como língua majoritária.

2.3 Etiologia da deficiência auditiva e surdez

Durante muito tempo, a deficiência auditiva foi confundida com deficiência mental e com autismo, por apresentar características de ausência de comunicação efetiva, sendo considerados “doidinhos” (BRASIL, 1997a).

De acordo com as autoras Russo e Santos (1989), as deficiências auditivas podem ser classificadas pelo momento que provocou a perda auditiva; ou seja, antes e durante o nascimento podem caracterizar deficiências congênitas e após o nascimento deficiências adquiridas. Elas ainda ressaltam que, no aspecto do desenvolvimento da linguagem, são consideradas deficiências congênitas aquelas que antecedem o aparecimento da primeira palavra.

A deficiência auditiva pode surgir em momentos diferentes da vida, independentemente da faixa etária, de bebês até idosos. De qualquer forma, causa estranheza e prejuízo no cotidiano.

As principais causas para o surgimento da deficiência auditiva podem ser congênitas e adquiridas, podendo ser pré-natais, perinatais ou pós-natais, conforme alguns autores: Louro (2012), Honora e Frizanco (2008), Lopes Filho (1997) e documentos da SEESP (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c).

As causas pré-natais são consideradas quando a criança adquire a surdez através da mãe no período da gestação, sendo por meio de desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consanguinidade; relativo ao fator Rh; a doenças infectocontagiosas (rubéola e sarampo);

doenças da gestante (sífilis, citomegalovírus⁵ e toxoplasmose⁶) e consumo de remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno; carências alimentares e desnutrição/subnutrição; doenças como diabetes e pressão alta; exposição à radiação e outras. Nas causas perinatais, a deficiência surge com problemas no parto: prematuridade, pós-maturidade, anoxia⁷, fórceps⁸; infecção hospitalar; icterícia e outras.

Já no caso das causas pós-natais, a deficiência pode surgir após o nascimento e durante toda a vida: meningite; remédios ototóxicos⁹ em excesso ou sem orientação médica; sífilis adquirida; sarampo e caxumba; infecções de ouvido (otites de repetição); idade avançada; exposição a sons intensos, acima de 90 decibéis; traumatismo craniano e outros. Quando o profissional estuda o caso, faz-se necessário verificar muitos aspectos envolvidos e não somente se é de origem hereditária ou não.

O diagnóstico preciso da causa da deficiência auditiva é de suma importância, tanto para a prevenção como para adequação dos métodos fonoaudiológicos que deverão ser utilizados. O processo de reabilitação e/ou habilitação de uma criança com problema sensorial deve ser diferente daquele que será empregado para uma criança com problema neural ou central. Conhecendo-se o local, o grau, o momento em que ocorreu e a origem do problema, pode-se esquematizar melhor todo o trabalho que virá a seguir. (RUSSO; SANTOS, 1989, p. 33).

As perdas auditivas podem ser classificadas como condutiva, neurosensorial, mista e central. De acordo com dados obtidos nas obras de Louro (2012), Lopes Filho (1997) e Russo e Santos (1989), elaboramos um quadro com todas as informações sobre os fatores etiológicos que causam a perda auditiva.

Quadro 3 – Quadro com os fatores etiológicos da perda auditiva

Tipo de perda auditiva	Características	Fatores e causas
Condutiva	Ocorre quando há uma falha ou interferência da transmissão do som, do	Presença de corpo estranho no conduto auditivo externo até a

⁵ Citomegalovírus: é um vírus da família do herpes, extremamente comum, capaz de provocar uma infecção chamada citomegalovirose. Embora não seja muito conhecido, é difícil não ter contato com o vírus ao longo da vida, uma vez infectado permanece com o vírus e em fases de queda da imunidade, poderá reativar e provocar os sintomas.

⁶ Toxoplasmose: doença infecciosa causada por protozoário encontrado em fezes de gatos e outros animais contaminados.

⁷ Anoxia: ausência de oxigênio no ar, no sangue arterial ou nos tecidos.

⁸ Fórceps: instrumento cirúrgico de dois ramos articulados, para apreensão, compressão ou tração na retirada dos fetos do útero.

⁹ Ototóxicos: tóxico para o órgão auditivo.

	pavilhão auditivo até o final da orelha média. Em muitos casos, é possível correção cirúrgica e tratamentos clínicos e terapêuticos.	malformação de todo sistema de transmissão (pavilhão auditivo, conduto auditivo externo, membrana timpânica e cadeia ossicular).
Neurosensorial	Ocorre lesão na orelha interna (Cóclea) ou no nervo auditivo. São casos complexos e irreversíveis. Os exames podem estabelecer o local da lesão, determinando se é sensorial (Órgão de Corti) ou neural (Nervo coclear-neural).	Infecções congênitas, adquiridas durante a gestação, tais como rubéola, sífilis ou toxoplasmose. Infecções adquiridas pós-natais, além de traumas físicos e de parto.
Mista	Há uma alteração do padrão de condução do som e está vinculada a uma lesão da orelha interna ou do nervo auditivo.	Anomalias congênitas: erros de formação embriológica nas etapas iniciais da gestação (Síndromes genéticas). Fatores genéticos: casamentos consanguíneos.
Centrais	Nem sempre o atraso no desenvolvimento da linguagem é decorrente de deficiência auditiva e sim no comportamento auditivo. E sim a diminuição da sensibilidade aos estímulos sonoros, com alteração de decodificação e interpretação das informações sonoras no sistema nervoso central. Comprometimentos neurológicos significativos, que impedem uma avaliação auditiva adequada.	Entre as causas podemos destacar as encefalites, meningites, intoxicações alcoólicas, neuroleses (Sífilis Nervosa), acidentes vasculares cerebrais, graves traumas cranioencefálicos ou mesmo doenças congênitas ou hereditárias.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, de acordo com dados obtidos nas obras de Louro (2012), Lopes Filho (1997) e Russo e Santos (1989).

O estudo da etiologia da deficiência auditiva e surdez demonstra relevância na prevenção primária no setor da saúde, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Conforme a SEESP (BRASIL, 1997a), a prevenção primária tem como compromisso ações como campanhas de vacinação das jovens contra a rubéola; exames pré-nupciais; acompanhamento à gestante (pré-natal); campanhas de vacinação infantil contra o sarampo, meningite, caxumba, entre outras, e palestras e campanhas informativas sobre a prevenção.

A prevenção secundária se refere a ações que atenuam as consequências da deficiência auditiva e surdez, que podem envolver tanto a área da saúde como a área da educação. A saúde se dá por meio do diagnóstico clínico e audiológico, próteses auditivas e reabilitação auditiva com atendimento fonoaudiológico. Já na área da educação, ocorre através do Programa de Estimulação Precoce para crianças de zero a três anos de idade.

Vale ressaltar que as doenças infantis podem ou não causar problemas auditivos, mas em alguns casos como a caxumba é pouco comum a ocorrência; mas a prevenção pode minimizar ou até erradicar as consequências graves.

2.4 Diagnóstico e tratamentos da deficiência auditiva e surdez

A audição é imprescindível para o desenvolvimento humano, mas em muitos casos as dificuldades se manifestam, principalmente na fase escolar. As crianças com perdas auditivas de grau leve e moderado são diagnosticadas tardiamente, em geral quando se inicia o período escolar, demonstrando defasagem na aprendizagem. Embora existam métodos efetivos para diagnosticar perdas auditivas desde o nascimento, a detecção da surdez acontece, em média, entre três e cinco anos de idade.

Segundo Russo e Santos (1989), avaliar a audição envolve trabalho especializado, quanto à observação de respostas comportamentais a estímulos acústicos, e requer do examinador experiência na avaliação audiológica, respeitando os limites e possibilidades da criança avaliada, atento nas respostas do sujeito e necessidades no momento.

É possível identificar o grau da deficiência de acordo com a perda auditiva, avaliada em decibéis (unidade de medida da intensidade do som), sendo realizado através de alguns exames, como: Triagem Auditiva Neonatal (TAN), Audiometria de Tronco Cerebral (BERA) e Audiometria Tonal e Vocal.

A Triagem Auditiva Neonatal (TAN) tem por finalidade a identificação o mais precocemente possível da deficiência auditiva nos bebês. Consiste no teste com medidas fisiológicas e eletrofisiológicas da audição, com o objetivo de encaminhá-los para diagnóstico dessa deficiência, intervenções adequadas à criança e sua família, de acordo com as Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal (BRASIL, 2012).

A TAN deve ser realizada, preferencialmente, nos primeiros dias de vida entre 24 horas e 48 horas após o parto, no ambiente da maternidade. Os bebês que nascem fora do ambiente hospitalar ou em maternidades sem a opção de triagem auditiva devem realizar o teste no primeiro mês de vida, sendo que os bebês em condições prejudicadas pela saúde debilitada são impedidos de realizar o teste. A Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010, determina a obrigatoriedade da realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências (BRASIL, 2010a).

Como afirmam Russo e Santos (1989), o bebê ao nascer apresenta audição com respostas reflexas, sendo, portanto, mais qualitativa do que quantitativa. As respostas mais frequentes são piscar de olhos ou atividades de pálpebra, reflexo de Moro (movimento abrupto de todo o corpo), *startle* (reação de susto), cessação de atividade (após o som emitido, interrompe qualquer movimento), caretas (contração do rosto), sucção (retração do lábio inferior), início de movimentos generalizados (acordado ou dormindo, abre os olhos), arregalar os olhos, mudança de respiração e choro ou riso.

A avaliação da audição do recém-nascido deve ocorrer em condições propícias para ser realizado de forma eficaz, em estado de sono ou vigília; estar alimentado, limpo e com roupa adequada e estar num berço espaçoso, sendo observado por profissional experiente (médicos ou fonoaudiólogos), que farão as observações e anotações da realização de emissões otoacústicas, como ressaltam Russo e Santos (1989). Para a presença ou ausência de indicadores de risco para perda auditiva, os familiares devem ser orientados para o reteste no primeiro mês de vida do recém-nascido.

A Audiometria de Tronco Cerebral – em inglês *Brainstem Evoked Response Audiometry* (BERA) e conhecido como Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Encefálico (PEATE) – avalia o sistema auditivo de forma objetiva, analisando o percurso do som e verificando a integridade do sistema auditivo. É um exame indicado para crianças pequenas, que apresentaram alteração na TAN, também nomeado como o teste da orelhinha ou para pessoas com algum impedimento cognitivo, que não consigam dar respostas de forma autônoma. O exame é realizado durante o sono, pois a criança deve permanecer imóvel; em alguns casos, é necessária a sedação, tendo a duração de, em média, 20 minutos.

Camatti (2017) afirma que a TAN precede medidas de monitoramento do desenvolvimento da audição e da linguagem, do diagnóstico e da reabilitação, possibilitando à criança “[...] melhores resultados para o desenvolvimento da função auditiva, da linguagem, da fala, do processo de aprendizagem, conseqüentemente, a inclusão no mercado de trabalho e melhor qualidade de vida” (BRASIL, 2012, p. 9).

Para Lopes Filho (1997), a Audiometria Tonal é o teste usado na avaliação da função auditiva, ao ouvir os tons puros, e Audiometria Vocal são os testes usados na avaliação da fala e no índice de reconhecimento da fala.

De acordo com Russo e Santos (1989), os princípios básicos que norteiam a avaliação audiológica são a busca de métodos simples e que obtenham melhores respostas, ter

flexibilidade nas escolhas de técnicas a serem utilizadas e usar o recurso e ou a técnica que seja adequada à faixa etária do paciente.

De acordo com o *Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica* (SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2017), existem diferenças nas escalas para a classificação de perda auditiva entre crianças e adultos e os valores no audiograma. O limiar tonal ideal para as crianças é de 15 dBNA ou menos em todas as frequências e os adultos em média 25 dBNA, o que é considerado perda auditiva.

Vale ressaltar que a perda auditiva leve das crianças pode interferir na aquisição e desenvolvimento da linguagem, diferentemente dos adultos, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 4 – Classificação do grau da perda auditiva

GRAUS DE PERDA AUDITIVA	MÉDIA ENTRE AS FREQUÊNCIAS DE 500, 1K, 2K, 4KHZ	DESEMPENHO
	CRIANÇAS	
Audição normal	0 -15 dB	Nenhum ou pequena dificuldade; capaz de ouvir cochichos.
Leve	16 – 30 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância.
Moderado	31 – 60 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
Severo	61 – 80 dB	Capaz de ouvir palavras em voz alta gritada próximo à melhor orelha.
Profundo	> 81 dB	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha.

Fonte: Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia (2017). Organização Mundial da Saúde (2014).

Um fato muito relevante no processo de diagnóstico são os dados coletados na anamnese, entrevista que busca maiores informações para um futuro diagnóstico. Desde as primeiras semanas após o nascimento de um bebê, os familiares devem ficar atentos aos eventuais sinais manifestados na rotina, para que possam detectar alterações significativas no comportamento diante de barulhos fortes, tais como: permanecer muito quieto e não se assustar ou chorar com barulhos fortes; não direcionar a cabeça para procurar a origem desses barulhos, não se manifestar com expressões faciais. Quando algo neste processo é interrompido, pode-se verificar alguma perda auditiva.

No Brasil, ainda existem poucos estudos que revelam a prevalência da deficiência auditiva e sua provável etiologia. A Classificação Internacional da Doença (CID) é a base para

a identificação de tendências e estatísticas de saúde em nível mundial. É o padrão para fins clínicos e de pesquisa, que define o universo de doenças, transtornos, lesões e outras condições de saúde difundida pela Organização Mundial da Saúde (2018).

Sendo assim, faz-se necessário a atribuição de classificação da deficiência auditiva para que se possa ampliar pesquisas e uniformizar o atendimento tanto clínico como terapêutico. O diagnóstico proporciona alguns benefícios ao deficiente, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e que foi incluído pela Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011, a qual garante um salário-mínimo mensal de benefício à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família.

Segue quadro, de acordo com a Organização Mundial da Saúde¹⁰ (2018), com a classificação da deficiência auditiva:

Quadro 5 – Classificação Internacional de Doenças (OMS)

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS RELACIONADOS AO OUVIDO	
CID 10 - H90	Perda de audição por transtorno de condução e ou neurossensorial
CID 10 - H91	Outras perdas de audição
CID 10 - H92	Otalgia e secreção auditiva
CID 10 - H93	Outros transtornos do ouvido não classificados em outra parte
CID 10 - H94	Outros transtornos do ouvido em doenças classificadas em outra parte
CID 10 - H95	Transtornos do ouvido e da apófise mastoide pós-procedimentos, não classificados em outra parte

Fonte: Organização Mundial da Saúde (2018).

O diagnóstico da surdez traz consigo o preconceito de ser surdo, visualizando somente as impossibilidades de fala, de aprendizagem, insucesso escolar e incapacidade de sonhos futuros, conforme relata Santana (2015). Após o diagnóstico da perda auditiva, é o momento de fazer escolhas da abordagem clínica e educacional que contemple as necessidades da criança.

¹⁰ A OMS (2018) lançou a sua nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11), mas somente entrará em vigor de 1º de janeiro de 2022, com cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte.

Muitas famílias buscam desesperadamente uma solução milagrosa, mas qualquer caminho que venha a trilhar terá percalços no percurso.

O Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) é uma opção que pode beneficiar crianças com perda auditiva maior que 40 decibéis (dB). É um equipamento pequeno colocado na orelha do indivíduo, para amplificar a intensidade dos sons, que pode ter um ganho, em média, de 30 decibéis. Muitas pessoas não conseguem se adaptar com o uso da prótese auditiva e acabam desistindo, pois o som captado pelo AASI não se iguala à normalidade e o indivíduo nunca deixa de ser deficiente, conforme relatam Honora e Frizanco (2008).

Lopes Filho (1997) afirma que existem vários tipos de próteses auditivas, sendo classificados pela posição em que se encontra o microfone em relação ao corpo do usuário. Há cinco tipos de próteses auditivas no mercado com diferentes tecnologias (analógico e digital): retroauricular (que fica atrás do ouvido); miniretroarticular com tubo fininho (também fica atrás do ouvido, mas é menor que o retroauricular, pois o receptor fica dentro do conduto auditivo); intracanal (fica dentro do ouvido), microcanal (usado no conduto auditivo, mais discreto que o intracanal) e completamente dentro do canal (totalmente invisível).

A funcionalidade da prótese auditiva pode variar de acordo com os graus de perda auditiva, para os casos com perda profunda beneficia somente para segurança do dia a dia e não beneficia no processo de aquisição da fala.

Santana (2015) afirma que o implante coclear (IC) tem sido uma opção para muitas famílias como uma possível solução do problema da surdez. A maioria dos pais de crianças surdas que optam pelo implante coclear são ouvintes, e consideram a surdez como uma patologia que pode ser curada com tratamento cirúrgico. E o procedimento é entendido por muitos como a solução de todos os problemas, na esperança de um futuro promissor; cabe ao implantado tornar-se um “ouvinte” e um “falante” conforme afirma Santana (2015, p. 35), e neste caso ouvir não garante a aquisição da fala e tão pouco a inserção social e cognitiva.

O IC é um método muito indicado para os bebês e crianças ainda pequenas com perdas profundas, que consiste num dispositivo eletrônico, que faz a função das células ciliadas que estão danificadas ou ausentes, produzindo um estímulo eletrônico no nervo auditivo, através de pequenos eletrodos, funcionando como um ouvido biônico. O IC não amplifica os sons; somente fornece informação sonora útil ao estimular as fibras neurais, o que permite à pessoa perceber os sons, diferente dos aparelhos auditivos que amplificam o som. Os primeiros trabalhos de pesquisa começaram na França, em 1957.

No âmbito educacional, o uso do IC e do aparelho de amplificação sonora individual (AASI) tem sua função aperfeiçoada com o uso de um aparelho de Sistema de Frequência Modulada (Sistema de FM), que é um dispositivo eletrônico que consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada, que capta a voz do interlocutor (professor) e a transmite diretamente ao receptor de FM, conectado ao AASI ou à unidade externa do IC, melhorando a interlocução entre professores e a criança, jovem ou adulto (BRASIL, 2013).

Como afirma Santana (2015), as pesquisas na área de audiologia têm evidenciado que o implante bilateral promove uma discriminação auditiva superior ao unilateral e o Sistema Único de Saúde (SUS) inseriu em 18 de dezembro de 2014, por meio da portaria GM/MS nº 2776, a cirurgia do implante coclear bilateral. Alguns estudos relatam que não basta somente ouvir para falar, mas é necessário verificar aspectos sociais e linguísticos na aquisição da linguagem da criança.

A pesquisadora Rezende (2010) relata que o teste da orelhinha, apesar de ser relevante no diagnóstico da surdez e no estabelecimento de estratégias na aquisição de língua de sinais, tem sido uma estratégia de capturar os bebês surdos para a normalização do sujeito e a realização do implante coclear, sendo que primeiramente a comunidade surda deveria orientar estas famílias, para que não haja o genocídio da língua de sinais na infância das crianças surdas.

Santana (2015, p. 32) afirma que “[...] a língua é um objeto vivo, que não pertence a ninguém, ela é a construção de uma referência cultural [...]”, sendo que alguns estudos apontam que a aquisição da Libras se torna um facilitador na aquisição da linguagem oral para crianças com implante coclear, mas outros indicam que a Libras funciona somente quando o implante não tiver funcionalidade.

3 DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem envolve um processo altamente complexo, uma vez que está diretamente relacionado à elaboração e simbolização do pensamento humano. É a faculdade humana e abstrata de representação de conteúdos. É por seu intermédio que o homem pode estabelecer contatos com seus semelhantes, desenvolvendo a habilidade de compartilhar suas experiências, pensamentos, ideias, desejos, na busca de novas experiências e conhecimentos, ou seja, comunicar-se com outrem. (RUSSO; SANTOS, 1989, p. 15).

Esta seção tem por objetivo apresentar como ocorre o desenvolvimento da linguagem e como a criança surda adquire a linguagem por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

3.1 Desenvolvimento da linguagem

A linguagem possui função comunicativa e de construção de pensamento e, portanto, a sua aquisição não ocorre apenas pela fala, mas também por meio das expressões faciais e corporais, tendo como facilitador o meio ambiente social ao qual a criança pertence.

Bee (1977) ressalta que a linguagem é o processo mais fascinante no desenvolvimento de uma criança e é uma das características que distingue os homens dos animais. Parece algo simples e óbvio, mas o desenvolvimento da linguagem tem sido foco de pesquisas como forma de compreensão na sua complexidade.

A comunicação humana pode ser diferenciada das outras espécies animais, pela capacidade de simbolizar por meio de convenções sociais e compartilhar com outros indivíduos seus pensamentos, fazendo uso de estruturas padronizadas dos símbolos linguísticos.

Os conceitos de linguagem, língua e fala são utilizados por Saussure (1991), Bakhtin (1990) e Vygotsky (1989) com definições e sentidos diferenciados no desenvolvimento infantil e de acordo com a época do estudo. Aqui iremos nos atentar aos conteúdos de Vygotsky.

De acordo com Oliveira (1998), a linguagem é o sistema simbólico básico dos seres humanos, sendo que o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento são ressaltadas na obra de Vygotsky (1989), que destaca duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

A autora ainda afirma ser a principal função da linguagem o intercâmbio social, onde o ser humano cria e utiliza sistemas de linguagem, por meio de sons, gestos e expressões, que primeiramente se manifestam pela intencionalidade dos bebês na comunicação de seus

desejos e necessidades, impulsionando para o desenvolvimento da linguagem; porém se faz necessário o aperfeiçoamento de signos compreensíveis por todos, que por meio das vivências é simplificado e generalizado para efetivar a comunicação. Somente quando esse fenômeno ordena o real, agrupando numa mesma categoria, ocorre o pensamento generalizante.

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. (OLIVEIRA, 1998, p. 43).

Vygotsky (1989) considerou o desenvolvimento do pensamento como sendo a fase pré-verbal, onde a criança exibe uma espécie de inteligência prática sem a linguagem e se utiliza de manifestações verbais, mas que servem como meio de contato. Com o desenvolvimento da criança, o pensamento se encontra com a linguagem. Como afirma Oliveira (1998, p. 47), “[...] a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem”.

Vale ressaltar que, para Vygotsky (1989), o surgimento dessa possibilidade não elimina a presença da linguagem sem pensamento (como na linguagem emocional ou na repetição automática) e nem do pensamento sem linguagem (ações realizadas pela inteligência prática), mas o pensamento verbal e a linguagem racional promovem a transformação psicológica do ser humano enquanto ser sócio-histórico.

Para Caturani e Silva (1999, p. 59), o ser humano tem a capacidade de se comunicar com o mundo por meio da linguagem, estando diretamente associada ao desenvolvimento do comportamento infantil, por isso é um “[...] processo simbólico de comunicação, pensamento e formulação”.

Russo e Santos (1989) relatam que a linguagem está relacionada com a elaboração e simbolização do pensamento, sendo uma capacidade humana e abstrata de representações de conteúdo, por meio das relações com seus semelhantes, comunicando seus pensamentos, ideias, desejos e opiniões, podendo ser verbal, expressa pela fala contida no código da língua, e não verbal, que envolve gestos indicativos por meio da expressão corporal e facial.

Portanto, a audição é condição imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e da linguagem da criança. Desde a gestação, o feto entra em contato com o mundo externo por meio da experiência auditiva, isto ocorre a partir da vigésima semana de vida

intrauterina. Os recém-nascidos reconhecem e reagem de forma diferente com a voz da mãe, como relata Bassetto (1999).

O choro dos bebês ocorre para manifestar desconforto e para expressar necessidades. A mãe começa a entrar em contato com este universo e estabelece a distinção entre os tipos de choro, sendo um meio importante de interação e interpretação na comunicação. Por meio do tom e da intensidade do choro emitido serão percebidos os sinais de sons diferenciados para cada necessidade. E somente aos seis meses surgem os primeiros balbucios emitidos pela criança, substituindo o choro, sendo estas as formas de comunicação nestes primeiros meses, como afirmam Russo e Santos (1989).

As autoras destacam que nos primeiros anos de vida a criança desenvolve a linguagem por meio de uma sequência de relações ao desenvolver a capacidade de reconhecer, interpretar e produzir sons. O desenvolvimento da capacidade de *receber*, reconhecer, identificar, discriminar e manipular as características constitui a fase de recepção de estímulos sensoriais sob o comando do Sistema Nervoso Central (SNC).

A audição tem papel fundamental neste processo, para que possa ocorrer a linguagem falada, mas para tal é necessário que a criança tenha a capacidade de audição, tendo total integridade no sistema auditivo. Já o desenvolvimento da capacidade de *compreender*, decodificar, associar a linguagem falada, ou seja, a interpretação dos sons linguísticos, dependem da integridade dos centros de associação do SNC, tais como: memória, organização espaço-temporal, análise-síntese, figura-fundo, motivação e experiências emocionais. E o desenvolvimento da capacidade de produzir sons da fala é a *emissão*, que envolve a atividade motora, que é comandada pelo SNC, isto é, a habilidade fonoarticulatória, para que possa exteriorizar seu pensamento, tendo a capacidade de selecionar e escolher a forma adequada para que possa se expressar de forma apropriada.

Ao colocar esta sequência de desenvolvimentos, Russo e Santos (1989) destacam que a linguagem falada consiste num longo período de recepção dos símbolos auditivos, sendo essenciais neste processo da integridade do sistema auditivo.

Segue quadro das características da linguagem, segundo Mussen *et al.* (1995) e Bee (1977).

Quadro 6 – Características da linguagem

IDADES	CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM
4 – 8 meses	Balbucio – Antes deste desenvolvimento, o balbucio e outros sons que o bebê produz têm, realmente, a natureza de um jogo, da mesma forma que mexer seus dedos é um tipo de jogo.
12 meses (aproximadamente)	Primeiras palavras compreensíveis (fase de pré-linguística).
18 meses	Combinação de duas palavras.
24 – 30 meses	Emissões mais longas e complexas, com elaboração de diferentes partes da frase. As crianças conversam, usam frases simples, tomam turnos de conversação, mas nem sempre respondendo diretamente.
4 anos	Enunciados mais longos e complexos; conversas que as falas se relacionam, mais próximas da fala adulta.

Fonte: Mussen *et al.* (1995, p. 195) e Bee (1977, p. 113-121).

A linguagem tem função no estabelecimento da comunicação de ideias, compreensão do mundo, manter relações sociais, classificar categorias linguísticas e auxiliar na organização do pensamento.

O estudo do desenvolvimento da criança é marcado pelas relações sociais e linguísticas na constituição do sujeito, sendo que o meio social pode interferir nos casos de atraso de linguagem. Sendo assim, “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir” (VYGOTSKY, 1989, p. 108).

Vygotsky questionou os métodos de ensino para as crianças surdas nas décadas de vinte e trinta, com predominância da filosofia oralista, valorizando na infância a estimulação da língua oral; apesar disso, apresentava ideias sobre a necessidade de revisão em relação aos diferentes tipos de linguagem, como afirma Goldfeld (1997).

Verificando esta afirmação, percebem-se os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda, que não têm origem na criança e sim no meio social, no qual está inserida e que não utiliza a língua adequada, para que possa se expressar espontaneamente.

3.2 Aquisição da linguagem pela criança surda

A aquisição da linguagem inicia precocemente e acontece de forma natural na interação social, tanto para crianças ouvintes como para surdas, e que perpassam por restrições, tanto na língua falada como na língua de sinais, como afirma Quadros e Cruz (2011).

Com base em vários autores, como Ruiz e Ortega (1997), Petitto e Marantette (1991), Aimard (1986) e Quadros (1997), segue um quadro da síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem, que se aplica tanto na língua falada quanto na língua de sinais.

Quadro 7 – Aquisição e desenvolvimento da linguagem

Idade	Aquisição e desenvolvimento
Do 1º ao 3º mês	Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidas pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).
Do 10º ao 12º mês	Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação, a expressão facial associada às frases, que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão de vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 5 anos	Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção

	gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase, incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
6 anos em diante	Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

Fonte: Quadros e Cruz (2011, p. 16).

Quadros (1997), com base em diferentes estudos, dividiu a aquisição da língua de sinais em período pré-linguístico (balbucio), estágio de um sinal (um sinal com significado amplo no contexto), estágio das primeiras combinações (utilizam dois sinais para expressar ações ao seu redor) e estágio das múltiplas combinações (explosão de vocabulários), que iremos explicar a seguir.

Conforme observado por Quadros (1997) e Fernandes (2003), as autoras Petitto e Marantette (1991) realizaram o estudo sobre o balbucio em bebês surdos e ouvintes e verificaram que o período pré-linguístico ocorre com todos os bebês desde o nascimento até por volta dos 12 meses, independentemente de serem ouvintes e surdos, sendo manifestado tanto por sons como com sinais. Nas pesquisas foram observadas nos bebês surdos duas formas de balbucio manual: o silábico e o de gesticulação. O balbucio silábico apresenta combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais, já a gesticulação não apresenta organização interna.

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input*¹¹ favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar. (QUADROS, 1997, p. 70-71).

De acordo com a autora, o estágio de um sinal inicia aproximadamente entre os 12 meses até 2 anos nas crianças surdas. Neste período, tanto as crianças surdas como ouvintes utilizam gestos, sendo considerado uma ação típica desta faixa etária, mas, independentemente disso, elas começam a usar sinais da língua de sinais. As primeiras produções incluem as formas chamadas congeladas da produção adulta, ou seja, a criança usa uma palavra com significado mais amplo, para indicar diversos contextos. Neste estágio, a criança imita sinais produzidos,

¹¹ *Input* é uma expressão da língua inglesa que significa entrada. Neste caso, a expressão indica a língua à qual a criança está tendo acesso (vendo ou ouvindo).

mesmo que de forma imperfeita, e começa a perceber o conceito de visualização como sistema gramatical da língua de sinais, conforme afirmam Quadros e Cruz (2011).

Surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos nas crianças surdas, possibilitando que as pessoas consigam compreender o que desejam comunicar. Neste estágio, segundo as autoras, surge o estabelecimento de relações gramaticais: a ordem de palavras e a incorporação dos indicadores, que envolve a concordância verbal e a aquisição do sistema pronominal, mas de forma inconsistente; a compreensão dos pronomes não é óbvia para as crianças no sistema linguístico.

Quadros (1997) afirma que, em torno dos dois anos e seis meses a três anos, surge o estágio de múltiplas combinações. As crianças apresentam a explosão do vocabulário, uma flexão generalizada dos verbos e ainda muitos erros no contexto discursivo. De um modo geral, a criança começa a comunicar e compreender, relatando suas necessidades, identificando figuras pelas características e descrevendo situações e pessoas, mas ainda não tem consistência no uso pronominal e indicações espaciais, utilizando frases curtas e sentenças.

A criança surda ainda não usa os pronomes identificados especialmente para se referir às pessoas e aos objetos que não estejam fisicamente presentes. Ela usa substantivos não associados com pontos no espaço. Mesmo quando ocorrem algumas tentativas de identificação de pontos de espaço, a criança apresenta falhas de correspondência entre a pessoa e o ponto espacial. Com referentes presentes no discurso já há o uso consistente do sistema pronominal e inclusive de indicações espaciais (indicações ostensivas). (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 21).

A partir dos três anos a criança surda começa a apresentar maior compreensão e se faz entender com mais facilidade, utilizando o sistema pronominal com referentes não presentes no contexto discursivo, mas ainda com erros no ponto do espaço. As crianças usam a concordância verbal com referentes presentes e flexionam o verbo de forma não convencional. (QUADROS, 1997).

De acordo com a autora, os efeitos da modalidade, ou seja, quanto à diferença na aquisição da língua de sinais por ser visuoespacial, em vez de auditiva-oral, refletem sobre a iconicidade¹² da língua e da aquisição tardia quanto ao sistema pronominal e a concordância verbal.

¹² Iconicidade se refere à transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal) e o seu sentido. Por exemplo, nas línguas faladas, as onomatopéias são consideradas por alguns autores como icônicas, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 22).

O domínio completo dos recursos morfológicos da língua é adquirido por volta dos cinco anos e gradativamente vai aperfeiçoando sua comunicação e compreensão do contexto. As crianças, por volta dos sete anos, demonstram ter adquirido o conhecimento com maturidade do sistema referencial da sintaxe, como afirmam Quadros e Cruz (2011).

O linguista Bencie Woll (1998) realizou uma pesquisa indicando as etapas de aquisição de Línguas de Sinais Britânica, sendo que não deve ser a regra absoluta, mas serve como orientador na compreensão do desenvolvimento da criança surda.

Quadro 8 – Estágios de aquisição da Língua de Sinais Britânica (WOLL, 1998)

ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS BRITÂNICA (WOLL, 1998)		
Idade	Manifestação	Definição
0 a 9 meses	Balucio e gestos	Início do balucio gestual. No final deste período inicia-se o uso de gestos independentes incluindo os que podem ser os primeiros sinais.
9 meses e 1 ano	Aponta	Aponta para si mesmo, para outras pessoas e para objetos. Ainda não é o uso linguístico desta estrutura.
1 ano a 1 ano e 5 meses	Referência pronominal e vocabulário	Início dos primeiros sinais com hipergeneralização. Para de apontar para pessoas, mas mantém o apontamento para objetos.
1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses	Referência pronominal	O apontar para outras pessoas se inicia, com caráter linguístico.
	Morfologia	Início de uso de verbos no léxico, entretanto, sem utilização de morfologia verbal sistemática. Não há uso de derivação morfológica nem distinção entre nomes e verbos.
	Sintaxe	As primeiras sentenças de dois sinais aparecem. Uso de sinais ordenados para a realização de relações semânticas.
2 anos a 2 anos e 5 meses	Fonologia	Fonologia com padrões regulares de redução e contrastes, omissão de traços fonológicos.
	Referências pronominais	O apontar com um referente específico (você) aparece por volta dos dois anos. Algumas crianças apresentam erro na referência.
	Morfologia	Verbos que pedem concordância começam a ser usados, entretanto são mais frequentes na forma de citação, com a concordância omitida.

		Há hipergeneralização das regras de concordância verbal, com flexão de verbos planos, o que não ocorre na produção do adulto. Ocorre a primeira distinção morfológica entre nomes e verbos, entretanto o contraste é realizado de forma incorreta.
2 anos e 6 meses a 2 anos e 11 meses	Morfologia	Início do uso de classificadores nos verbos espaciais, sem evidência de uso produtivo. Os primeiros classificadores geralmente são realizados com uso inadequado da configuração de mãos. Não há o emprego correto dos verbos. O primeiro uso produtivo de concordância verbal ocorre no início do período. Há distinção entre verbos e nomes, mas não da mesma forma que ocorre na produção do adulto; geralmente essas distinções são feitas com marcadores não manuais.
3 anos a 3 anos e 5 meses	Morfologia	Ocorre inflexão verbal por movimento ou maneira, entretanto sem a combinação das duas. Se o movimento exibir inflexão, a maneira é sinalizada separadamente do verbo. O primeiro uso correto de classificador ocorre nesta fase. Há concordância verbal na sentença quando a referência é feita a objetos presentes no contexto. Entretanto, a omissão da concordância verbal com locais abstratos continua até depois dos três anos. O primeiro uso correto de morfemas de aspecto e número com verbos espaciais e verbos de concordância é realizado.
3 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses	Fonologia	Léxicos compostos são utilizados, mas são articulados sem características do padrão fonológico, por exemplo, enfatizando ambas as partes componentes.
	Morfologia	Os verbos de concordância e os verbos espaciais têm movimento e maneira, mas são produzidos mais sequencialmente do que simultaneamente. No início deste período, começa o uso coordenado destas estruturas. Os verbos de concordância começam a ser utilizados em locais abstratos, mas não ocorre o estabelecimento coordenado de referentes a este local.
4 anos a 4 anos e 11 meses	Fonologia	Neologismos aparecem, embora não sejam utilizados no padrão adulto quanto à Fonologia ou ao significado.
	Morfologia	O estabelecimento claro de local com referentes ainda não está presente neste estágio. Aos quatro anos e onze meses aparece um grau de controle no uso do local abstrato, incluindo seu estabelecimento, uso e manutenção. Aparecem hipergeneralizações ocasionais das regras de flexão verbal embora a concordância com sujeito simples seja marcada corretamente. A distinção de não verbos é clara, mas os neologismos ainda são observados juntamente com as formas corretas.

5 anos a 5 anos e 11 meses	Morfologia	Os aspectos morfológicos estão completos em sua maioria e a criança os usa com certa habilidade, embora as formas polimorfêmicas mais complexas ainda causem dificuldades.
8 anos a 8 anos e 11 meses	Morfologia	Classificadores e verbos espaciais são largamente utilizados, embora alguns erros em formas complexas ainda são notados.
9 anos a 9 anos e 11 meses	Morfologia	Uso produtivo de classificadores e de verbos espaciais está completo.

Fonte: São Paulo (2019, p. 88-89).

Segundo Quadros e Cruz (2011) o processo de aquisição da linguagem das crianças ouvintes e surdas ocorre de forma natural na relação com as pessoas e com o meio em que vivem, desde que seja oportunizada a interação com a língua usada no ambiente, sendo a linguagem falada para as crianças ouvintes ou língua de sinais para as crianças surdas; geralmente isso ocorre quando os pais são surdos e o processo ocorre naturalmente.

As crianças surdas, filhas de pais surdos, têm a oportunidade da aquisição da Língua Brasileira de Sinais com naturalidade e crescem numa comunidade surda possibilitando a aprendizagem dos valores culturais surdos – mas estes casos são a minoria.

A grande maioria das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, que normalmente não conhecem e não fazem uso da língua de sinais e esse processo interfere na aquisição da linguagem, ficando desta forma sem *input* linguístico. Essas crianças somente terão contato com a língua de sinais no atendimento clínico ou na escola, iniciando assim de forma tardia a comunicação.

Muitas destas crianças surdas criam estratégias comunicativas com seus familiares com sistema gestual, também chamado de “sinais caseiros” ou sinais domésticos, que possibilitam a interação de forma bastante limitada, que envolvem generalizações simples e criatividade. Alguns sinais, porém, são estruturados e organizados com morfologia e algumas regras sintáticas, conforme relata Santana (2015).

A autora nomeia este modo de comunicação gestual de simbolismo esotérico, devido à forma como é construída, por meio de gestos e mímicas, que representam a subjetividade na ação, sendo uma representação particular, que nem sempre representa a realidade, mas que se torna uma possibilidade de interação.

De acordo com a autora, a criança surda, para fugir do isolamento social pela ausência de língua, faz uso de gestos icônicos e indicativos, para que possa estabelecer a comunicação com os ouvintes. Estes gestos não são exclusividade dos surdos, pois crianças pequenas ouvintes os produzem no seu desenvolvimento.

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que os gestos idiossincráticos realizados antes da aquisição da língua de sinais estão relacionados com a proficiência adquirida de forma tardia, estabelecida nas interações entre familiares surdos ou não.

Se a criança surda não for exposta à Libras desde os primeiros anos de sua vida terá prejuízos significativos nos aspectos social, cultural, emocional e cognitivo, como afirma Ferreira Brito, 1986, p. 18-19), sofrendo várias consequências, a saber:

- a) Este (o surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) O surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) Não supera a ação impulsiva;
- d) Não adquire independência da situação visual concreta;
- e) Não controla seu próprio comportamento e o ambiente;
- f) Não se socializa adequadamente.

Existem muitos estudos voltados para a área da surdez no século XX e desta forma a criança surda foi percebida no desenvolvimento global, mas somente nas décadas de 1920 e de 1930 se iniciam os estudos voltados aos primeiros anos da vida, surgindo uma nova abordagem de atendimento, a estimulação essencial.

As pesquisas na área da neurociência têm contribuído na compreensão do funcionamento do cérebro humano, comprovando que as primeiras aprendizagens ocorrem nos três primeiros anos da vida de uma criança. A estimulação essencial ou estimulação precoce ou ainda intervenção precoce tem como objetivo atender a criança em seu desenvolvimento global, decorrentes de privação cultural.

O termo “precoce” pode gerar controvérsias quanto ao tempo e as etapas na aquisição da linguagem, sendo que o tempo é constituído socialmente, podendo ser questionável a medição com critérios rígidos. Santana (2015) comenta que as etapas do desenvolvimento não são discutidas e que a idade crítica é um período predeterminado à aquisição da linguagem com intervalo com começo, meio e fim, sendo um período de maturação cerebral, seguindo um padrão com idade cronológica.

Definir o desenvolvimento da criança como normal não diz respeito apenas às questões biológicas, mas principalmente às questões sociais, como afirma Canguilhem (1995). Os

instrumentos que quantificam os estágios do desenvolvimento da aquisição da linguagem podem criar uma falsa ideia de que podem trabalhar de forma precisa e medir o que é de ordem social, sendo uma tarefa muito delicada.

Alguns estudos abordam que amadurecimento pode ser o único fator relevante na aquisição da linguagem. Segundo Barbizet e Duizabo (1985), a maturação cerebral da criança, após o nascimento, não promove avanços sem a intervenção do ambiente social e dos estímulos aos órgãos sensoriais, promovendo alterações nos circuitos cerebrais.

Sendo assim, a estimulação precoce oferecida com recursos ambientais adequados, visando amenizar as etapas críticas do seu desenvolvimento, tem caráter eminentemente preventivo. Na Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) adota-se: “Conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995).

Nascimento (2010) afirma que a expressão educação precoce para surdos foi utilizada por Vasconcelos¹³, inicialmente, para marcar o trabalho feito em casa com os familiares, afirmando que quando a criança é muito pequena, que ainda não pode frequentar a escola, a orientação inicial deve ser dada à família, para que possa aplicar o aprendizado em casa, começando, desse modo, a educação precoce da criança.

Atualmente, o atendimento da educação precoce das crianças surdas acontece na primeira fase da educação infantil, nos três primeiros anos de vida, que tem por objetivo atendê-las em seu desenvolvimento global, bem como realizar orientações aos familiares.

3.3 A Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Como salienta Santana (2015, p. 116-117), “[...] a linguagem é como um órgão. Ou seja, a aquisição de uma língua assemelha-se ao crescimento dos órgãos em geral: é algo que acontece com a criança e não algo que ela faz”.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é considerada uma língua natural, compartilha de uma série de características específicas que a distingue dos demais sistemas de comunicação ou como um sistema linguístico legítimo, e não como sendo um

¹³ Ivete Maria de Vasconcelos, professora engajada na educação dos deficientes mentais e auditivos, sendo a precursora na estimulação precoce de bebês surdos e divulgadora da comunicação total e do treinamento auditivo.

problema do surdo ou até mesmo como uma patologia da linguagem. As autoras ressaltam que a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais, tendo um período ideal para a aquisição da linguagem. A proposta bilíngue-bicultural tem como objetivo garantir para a criança a construção de uma teoria de mundo, através da língua de sinais.

A língua de sinais é um sistema linguístico que utiliza o canal espaço-visual como modalidade linguística, sendo recebida pelo canal visual e produzida pelas mãos, que se transmite de geração em geração na comunidade surda.

Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a língua de sinais demonstra ser a única modalidade de aquisição e desenvolvimento de linguagem plenamente acessível ao surdo, capaz de promover seu desenvolvimento integral, contribuindo na sua constituição como sujeito, uma vez que é pela linguagem que os conhecimentos são construídos.

As línguas de sinais existentes em todo o mundo são tão completas e expressivas quanto as línguas orais e não são símbolos arbitrários, como as palavras. A iconicidade segue padrões convencionais, sendo que a motivação atribuída ao sinal pode perder a motivação inicial, como por exemplo o sinal para batizar as pessoas, seguindo padrões físicos que podem variar com o tempo, conforme afirma Quadros (1997). As relações semânticas básicas entre o referente e o item lexical podem ser motivados ou não, representando associações visuais:

A iconicidade¹⁴ reproduz a forma, o movimento e/ou relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente aprendida. Assim, mesmo não se conhecendo bem uma língua, há uma motivação do signo com relação ao referente. Entretanto, cabe salientar que apenas uma parte do léxico possui esta característica. Ao lado desta iconicidade, há também a arbitrariedade, já que alguns sinais não representam associações ou semelhanças visuais com o referente. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 32-33).

No que se refere à estrutura fonológica da Língua Brasileira de Sinais, Quadros e Karnopp (2004) relatam que o estudioso linguista William Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar sentenças. Observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos com estrutura interior, comprovando que

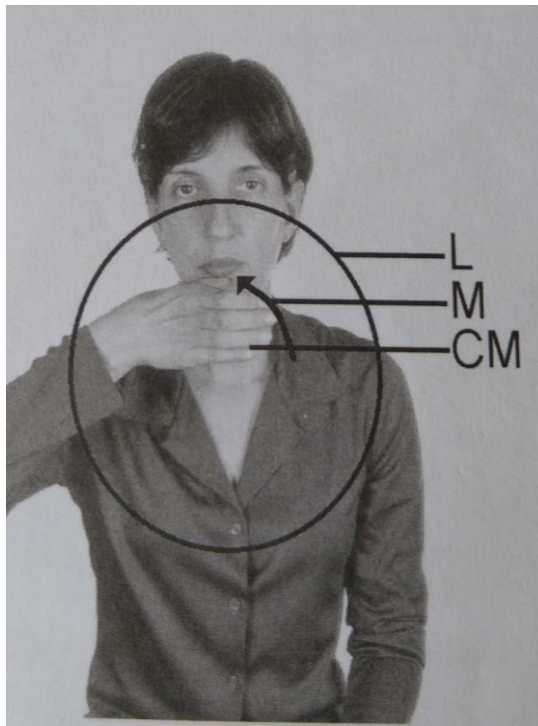
¹⁴ Iconicidade: se refere à transparência entre o significado e o significante, ou seja, a relação de identidade entre a palavra (o sinal e o sentido). Por exemplo, nas línguas faladas, as onomatopeias são consideradas por alguns autores como icônicos, pois a produção sonora “real” (do objeto ou do animal) é reproduzida na fala expressando certa identidade.

cada sinal apresentava pelo menos três partes: a localização, a configuração de mãos e o movimento, sendo que possuía um número limitado de combinações. As configurações de mãos, as locações e os movimentos têm caráter distintos; o valor contrastivo dos parâmetros fonológicos altera o significado das palavras.

Ferreira Brito (1990, 1995) relata que a língua tem estrutura própria regida por princípios universais. Ela é constituída de parâmetros que se combinam, principalmente com base na simultaneidade: configuração de mão, movimento, locação, orientação das mãos e expressões não manuais.

A fonologia tem a função de determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais, sendo que na Língua Brasileira de Sinais não foi identificado quais configurações de mãos formam o conjunto de “fonemas” e “alofones” e suas possíveis variantes.

Figura 3 – Parâmetros de configuração de mão, movimento e ponto de articulação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004). Baseado em Ferreira Brito (1990).

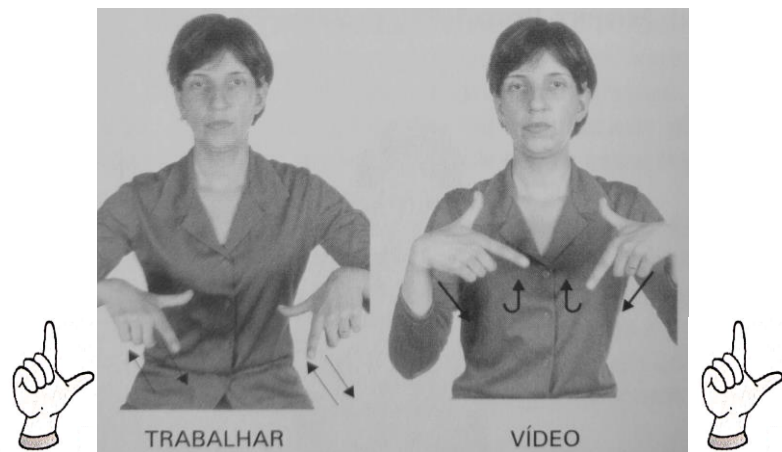
As configurações de mãos, as locações e os movimentos têm caráter distinto. O valor contrastivo dos parâmetros fonológicos alteram o significado das palavras.

Figura 4 – Sinais que se opõem quanto à configuração de mão



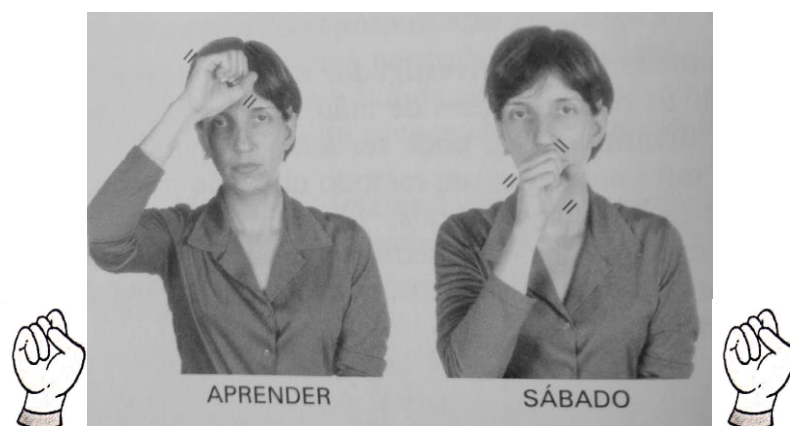
Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Figura 5 – Sinais que se opõem quanto ao movimento



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Figura 6 – Sinais que se opõem quanto à locação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Conforme Ferreira Brito (1990), as configurações de mãos da Língua Brasileira de Sinais são as diversas formas que as mãos tomam na realização dos sinais e foram coletadas nas principais capitais brasileiras, sendo agrupadas por semelhança. Ainda não foi identificado

o conjunto de configurações de mãos e suas possíveis variantes utilizadas no Brasil, sendo que não temos pesquisas direcionadas para este aspecto.

Figura 7 – As configurações de mãos da Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Quadros e Karnopp (2004). (FERREIRA BRITO; LANGEVIN, 1995)

Figura 8 – Configurações das mãos

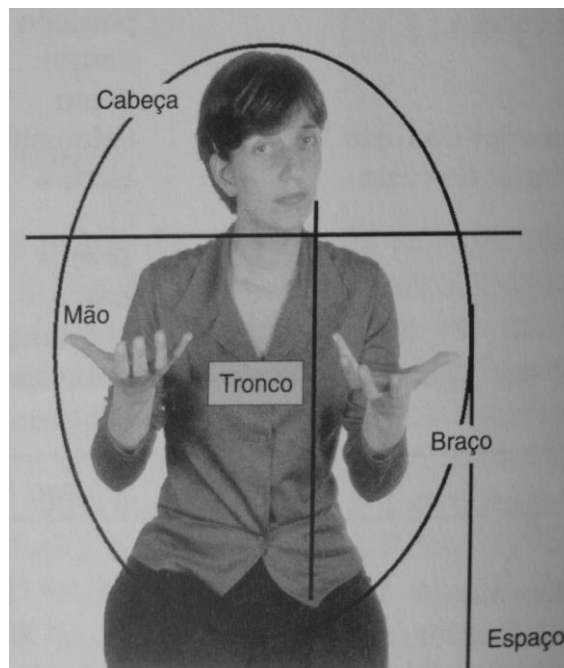


Fonte: Quadros e Cruz (2011).

O movimento da mão é um parâmetro complexo que pode envolver muitas formas e direções. Ferreira Brito (1990, 1995) relata que, para acontecer o movimento, é preciso de um objeto e um espaço, sendo que nas línguas de sinais a representação do objeto são as mãos e o espaço é o entorno do corpo; os movimentos podem ser usados como morfemas, incorporados a um sinal.

A locação ou ponto de articulação representa o local de referência do corpo, onde será produzido o sinal. Ferreira Brito (1995) utiliza o termo ponto de articulação e o classifica conforme o espaço onde os sinais são articulados: os que articulam no espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada parte do corpo. A locação é a variação de um determinado sinal; dependendo do contexto formal pode ser produzido próximo ao local correto. A autora usa como exemplo o processo fonológico análogo na fala quando existe troca de um som (“bolu” ao invés de “bolo”).

Figura 9 – Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

A direção da palma da mão, durante a produção do sinal, pode ser para cima, para baixo, para frente, para esquerda e para a direita, podendo mudar durante a execução do movimento, conforme afirma Ferreira Brito (1995).

Quadros e Karnopp (2004) consideram que a mudança de posição da mão altera o significado do sinal, sendo desta forma uma unidade fonológica, podendo ser conceituado como morfema.

Figura 10 – Orientações de mão



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que as expressões não manuais se referem aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, que têm função importantíssima de marcação sintática e diferenciação de itens lexicais, sendo as marcações de sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco.

Quadro 9 – Expressões não manuais da Língua Brasileira de Sinais

EXPRESSÕES NÃO MANUAIS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (FERREIRA BRITO; LANGEVIN, 1995)		
Rosto	Parte superior	<ul style="list-style-type: none"> - Sobrancelhas franzidas - Olhos arregalados - Lance de olhos - Sobrancelhas levantadas
	Parte inferior	<ul style="list-style-type: none"> - Bochechas infladas - Bochechas contraídas - Lábios contraídos e projetados e sobrancelhas franzidas - Correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha - Apenas bochecha direita inflada - Contração do lábio superior - Franzir do nariz
Cabeça	<ul style="list-style-type: none"> - Balanceamento para frente e para trás (Sim) - Balanceamento para os lados (Não) - Inclinação para frente - Inclinação para o lado - Inclinação para trás 	
Rosto e cabeça	<ul style="list-style-type: none"> - Cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrancelhas franzidas - Cabeça projetada para trás e olhos arregalados 	
Tronco	<ul style="list-style-type: none"> - Para frente - Para trás - Balanceamento alternado dos ombros - Balanceamento simultâneo dos ombros - Balanceamento de um único ombro 	

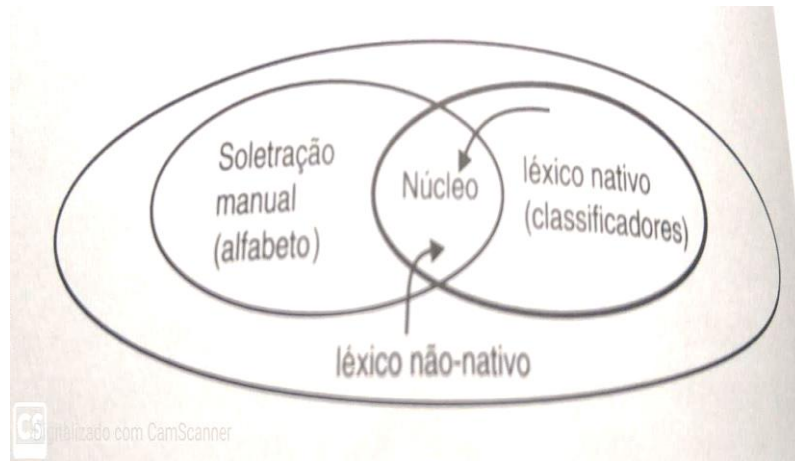
Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 61).

Quadros e Karnopp (2004) salientam que, na área da linguística, a fonética e a fonologia das línguas de sinais estudam as unidades mínimas, por apresentarem o mesmo objeto de estudo. A fonética estuda as unidades mínimas dos sinais, descrevendo as propriedades físicas, articulatórias e perceptivas de configuração e orientação de mão, movimento, locação, expressão corporal e facial. Ainda de acordo com as autoras, a fonologia das línguas de sinais determina as unidades mínimas e estabelece padrões de combinação e as variações permitidas e possíveis.

Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais e o morfema são as unidades mínimas de significado. Quadros e Karnopp (2004, p. 87) relatam que “[...] as línguas de sinais têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas”.

A Língua Brasileira de Sinais apresenta uma estrutura bastante complexa em relação à formação do léxico e, da mesma forma que as outras línguas de sinais, é constituída por palavras ou itens lexicais representados por sinais (FERREIRA BRITO, 1995).

Figura 11 – O léxico na Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Quadros e Karnopp (2004).

Segundo Quadros e Karnopp (2004), a Libras tem uma estrutura complexa, apresentando propriedades particulares às línguas de sinais, podendo ser determinado com léxico nativo e não nativo, conforme imagem acima.

A autoras afirmam que as palavras em português podem ser emprestadas para a língua de sinais brasileira através da “soletração manual” ou datilologia. A configuração está relacionada com a forma que as mãos admitem ao realizar um sinal, por meio da datilologia¹⁵ ou outras feitas com uma ou duas mãos. Esta representação manual é uma reprodução das letras do alfabeto da língua portuguesa, cuja correspondência é a sequência de letras escritas no português. A soletração é um empréstimo linguístico, cujo objetivo é informar uma palavra que ainda não possui um sinal ou até mesmo para o conhecimento da escrita em português. A apresentação do nome próprio é um exemplo plausível para a soletração, configura-se como léxico não nativo.

O léxico nativo se refere aos classificadores que têm propriedades morfológicas, mas são usados para especificar o movimento e a posição dos objetos e pessoas ou até mesmo para descrever a forma e o tamanho de objetos, como afirmam Quadros e Karnopp (2004).

Estes aspectos da língua de sinais têm muita complexidade e o seu estudo se torna muito relevante para a compreensão do histórico e do processo de escolarização dos surdos.

¹⁵ Datilologia ou soletração manual representa letra por letra enunciados da língua falada, simples código baseado nas línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

4 A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SURDAS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. (SACKS, 2010, p. 19).

Nesta seção, “A escolarização das crianças surdas no Brasil e no município de Santo André”, tecemos a trajetória da educação dos surdos ao longo dos tempos, as mudanças e a evolução da proposta de ensino da educação bilíngue no Brasil e no município de Santo André, bem como a descrição do trabalho com as crianças surdas na educação infantil no polo bilíngue.

4.1 A escolarização da criança surda no Brasil

Por volta de 1750, na França, o abade francês Charles Michel de L’Epée aprendeu com os surdos nas ruas de Paris a língua de sinais e, a partir deste fato, criou os “sinais metódicos” (combinação de língua de sinais com a gramática sinalizada francesa). Ele transformou a sua residência em escola pública, possibilitando aos surdos acesso à educação, independentemente do nível social. Ele foi considerado como uma das figuras mais importantes da história dos surdos, sendo o fundador do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Nascimento de Paris.

De acordo com Rabelo (2014), a educação dos surdos, desenvolvida no Instituto de Paris, com técnicas disciplinares, tinha como objetivo regular o corpo do surdo, o que gerou uma organização de grupos e de identidade surda, influenciando diretamente a educação destes sujeitos no Brasil.

Segundo Goldfeld (1997), em meados de 1855, chega no Brasil o professor francês Hernet Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, com a finalidade de iniciar a educação de duas crianças surdas, mantidas pelo governo. Huet trouxe o método francês do Abade L’Epée, educando por meio dos sinais, alfabeto e escrita, mesclados aos sinais utilizados pela comunidade surda do Brasil, transformando a língua de sinais francesa na Língua Brasileira de Sinais.

A autora afirma que no dia 26 de setembro de 1857 é fundado por D. Pedro II, a primeira escola de surdos no estado do Rio de Janeiro, chamada de Instituto Nacional de Surdos-Mudos,

atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que permanece funcionando no mesmo prédio.

Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, foi proposta uma nova filosofia educacional, ou seja, que a língua de sinais fosse substituída pelo método puramente oral (oralismo). Em 1911, no Brasil, o INES estabelece o oralismo, seguindo a tendência mundial, mesmo assim a língua de sinais permaneceu nas salas de aula até 1957, sendo a partir deste momento proibido, oficialmente, o seu uso; entretanto os alunos utilizavam a língua de sinais em outros ambientes fora da sala de aula.

Rabelo (2014) ressalta que o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) somente foi regulamentado em 1957, pela Lei nº 3.198, sendo inicialmente teve como base a educação de surdos para uma educação literária e para o ensino profissionalizante de crianças e jovens entre 7 e 14 anos de idade.

A filosofia educacional oralista surgiu por volta do século XVIII e se fundamenta em “recuperar a pessoa surda”, chamada de “deficiente auditivo”, como afirma Quadros (1997, p. 21), visando à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, minimizando a deficiência por meio da estimulação auditiva, que possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa.

Goldfeld (1997) relata que a metodologia audiofonatória, conhecida como Perdoncini¹⁶, é ainda bastante utilizada no Brasil, com um vasto material bibliográfico em português, a qual é defensora do oralismo. Este processo é demorado, mas é defendido como satisfatório, sendo que as crianças pequenas utilizam a metodologia sistematicamente em situações concretas, para que assim consigam perceber os sons.

As crianças ouvintes conseguem, por meio da audição, fazer associações e imitar seus interlocutores, aprendendo as regras gramaticais da língua, permitindo organização de pensamento e, conseqüentemente, facilitando na comunicação. Couto (1991) afirma que o deficiente auditivo somente terá um bom desempenho linguístico se forem ofertadas condições propícias para atingir a maturação da sua capacidade inata, conseqüentemente adquirindo a competência na língua.

Com a defasagem das crianças surdas no desenvolvimento da linguagem e no desempenho escolar, perceberam que a língua oral não atendia as necessidades da comunidade

¹⁶ Perdoncini – conjunto simbólico (composto de figuras geométricas) que representa a estrutura frasal: o círculo que representa o núcleo do sujeito ou sintagma nominal (SN1); o quadrado que simboliza o núcleo do predicado ou verbo (V) e o triângulo que pode representar o complemento verbal ou complemento nominal, respectivamente o sintagma nominal (SN2) ou sintagma adjetivo (SAdj) (COUTO, 1991, p. 83).

surda. No fim da década de 1970, diante desse difícil contexto, surge uma filosofia chamada comunicação total ou bimodalismo, que se caracteriza pelo uso de sinais e da fala, um sistema artificial usado para se ensinar a língua oral, chamado de *português sinalizado*, considerado um sistema inadequado, conforme relata Quadros (1997).

Vasconcelos foi a pesquisadora pioneira na estimulação precoce de bebês surdos e que foi a precursora da comunicação total no Brasil. Afirmava que, para o surdo profundo e severo, por estar privado de estímulos sonoros, o ensino da língua oral era artificial e com pouco sucesso para a vida prática, reconhecendo a sua inadaptação em determinados casos.

Para Goldfeld (1997), ao contrário das outras propostas, aceita e convive com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre a criança surda e a família ouvinte. No entanto, a criança perde a oportunidade de desenvolver a sua própria capacidade para a linguagem.

Ciccone (1990) afirma que muitas crianças surdas, que foram expostas à língua oral de forma sistemática até os três anos de idade, conseguiram aprender satisfatoriamente a fala para as suas práticas, desenvolvendo a oralidade, de forma similar às crianças ouvintes, embora quanto ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional não apresentaram êxito equivalente. A eficiência do processo não pode ser atribuída com as técnicas e recursos utilizados, e sim com a participação efetiva e adequada da família.

Diante deste contexto, a comunidade surda e profissionais perceberam o prejuízo com as propostas de ensino desenvolvidas e verificaram a importância da Libras e da proposta educacional bilíngue.

A partir da década de 1980, surge uma nova filosofia educacional nomeada como bilinguismo, a qual propõe acesso ao uso de duas línguas no contexto escolar, considerando a Libras natural e a língua oficial do país como a segunda língua, influenciada por fatores de ordem ideológica e filosófica. Uma proposta bilíngue deve ser bicultural, para permitir à criança surda o acesso à comunidade ouvinte e se reconhecer como parte integrante da comunidade surda, como afirma Quadros (1997).

Fernandes (2003) defende que o bilinguismo não é somente um método de educação; trata-se, antes, de uma proposta integrativa entre o indivíduo e o meio sociocultural a que ele naturalmente pertence: as comunidades que englobam surdos e ouvintes. Para a pesquisadora, educar com bilinguismo é “cuidar” para que, por meio do acesso a duas línguas, torne-se possível preservar os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo.

Goldfeld (1997) relata que os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente das outras propostas, podendo aceitar e assumir a sua surdez. A criança surda deve adquirir a Libras e a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não na oral. Assim poderá ter a sua própria identidade surda, comunicando e se expressando de forma espontânea, sendo a Libras a sua língua materna.

O bilinguismo no Brasil propõe acesso ao uso de duas línguas no contexto escolar. Considera a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sendo pautado na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), a qual se destina ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, como direito do surdo a uma educação bilíngue a partir da etapa da educação infantil:

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, aberta a surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

[...] §1º 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).

Nascimento (2017, p. 82-83) afirma que “[...] a proposta peca em não considerar que a garantia dos direitos linguísticos na educação bilíngue para surdos, só será efetiva se estiver respaldada pelo fato de que a aquisição da língua de sinais, para a maioria das crianças, se dê de forma tardia e não na família”. Desta forma, o ambiente da escola bilíngue se destaca por ser o local imprescindível para a aprendizagem viva.

Portanto, temos o respaldo legal, mas ainda não temos oficialmente uma proposta de educação bilíngue efetivada em todo o território brasileiro, para contemplar as necessidades da educação bilíngue dos surdos desde a educação infantil até o ensino fundamental, ocorrendo, conseqüentemente, o atraso de desenvolvimento linguístico destas crianças.

Rabelo (2018) relata que são muitas as dúvidas quanto à educação bilíngue que deve assegurar aos alunos surdos uma educação de qualidade e que atenda a todas as especificidades. O documento não garante a complexidade do processo educacional, que é muito mais que a garantia legal da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Analisando todas as propostas que surgiram, tanto em recuperar os surdos como aceitar um sistema artificial e inadequado, até mesmo como uma educação bilíngue, dependem

exclusivamente do desdobramento social. Podemos verificar que todas elas surgiram para qualificar a comunicação diante das possibilidades do momento histórico e pelas convicções da época, com o objetivo de amenizar as barreiras da comunicação.

A luta pelo reconhecimento da cidadania e dos direitos educacionais foi conquistado gradativamente por meio de ações isoladas ou em grupos, mas que a defesa destes direitos é uma atitude recente em nossa sociedade, como ressalta Rabelo (2018).

4.2 A escolarização da criança surda no Município de Santo André

A educação é um direito de todos, entretanto é marcada por fracassos e pela evasão dos alunos que são marginalizados, privados e excluídos pelo insucesso escolar e social. Os sujeitos são privados da inserção crítica na realidade e distanciados da sua própria identidade com cultura e valores, promovendo barreiras no desenvolvimento global, denominado de “invasão cultural”, como salienta Paulo Freire (1987).

De acordo com Santos e Paulino (2008), a educação inclusiva não é pautada na igualdade, mas sim na valorização das diferenças. Incluir é construir uma escola para todos, respeitando e valorizando cada sujeito. A inclusão se refere a uma luta, um movimento contra toda forma de exclusão e implica numa mudança de paradigma educacional.

A inclusão implica numa mudança de perspectiva educacional, com a possibilidade de reconhecer e respeitar as diferenças, oportunizando recursos e estratégias para contemplar o aprendizado, independentemente da condição da deficiência, podendo ser sensorial, física ou cognitiva. Iremos nos atentar a todo o processo de inclusão, com foco especial na deficiência auditiva e surdez.

A visão de mundo pautada em formas cristalizadas de uma educação permeada de formalismo tende gradativamente a assumir um novo paradigma com a Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de acesso e permanência, visando ao pleno desenvolvimento dos indivíduos, e a LDB (Lei nº 9.394/96), que asseguram que a educação é direito de todos e os alunos com deficiências devem ter atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino”. A rede municipal de Santo André garantiu às crianças com deficiência o acesso e a permanência nas unidades escolares, com respaldo no acompanhamento pedagógico.

De acordo com os dados da dissertação de Batistão (2013), no ano de 1989, foi criado o serviço especial com a contratação de seis pedagogos com especialização na área da educação

especial, para efetivar a educação inclusiva. Sendo assim, o município de Santo André, a partir da década de 1990, procura viabilizar ações que possibilitem oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de frequentar as classes regulares, com proposta educacional de acordo com as necessidades específicas, como declara a Lei Orgânica do Município, no seu artigo 247:

O município organizará o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de:

I - Educação infantil

II - Educação de jovens e adultos

III - Educação especial. (SANTO ANDRÉ, 1990, p. 1).

Somente em 1991, consolidou a inclusão dos alunos com deficiência, sendo obrigatória a avaliação para diagnosticar a deficiência e assim garantir um trabalho de qualidade, conforme registro nos artigos 252 e 253 da Lei Orgânica do Município, que declara:

Art. 252 - É obrigatória a avaliação da criança em creche, pré-escola e ensino fundamental, com a finalidade de se diagnosticar deficiência física e mental.

Art. 253 - O Município assegurará, em sua rede oficial de ensino, educação especial às pessoas portadoras de deficiência e às autistas, por meio de ações educativas com vistas às suas particularidades, com a finalidade de garantir o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, bem como sua integração no convívio social. (SANTO ANDRÉ, 1990, p. 2).

No período de 1993 até 1996, o serviço de educação inclusiva foi interrompido, retornando para as salas especiais com um trabalho segregativo, conforme concepção da gestão do momento. Batistão (2013) relata que a Revista Estação Gente se referiu à interrupção do atendimento educacional inclusivo com concepção contrária:

No ano de 1993, porém, o mesmo é interrompido por quatro anos, pois a então administração tinha outra concepção, isto é, era melhor para o deficiente sua frequência às classes especiais, acredita-se na qualidade do atendimento segregado. O que se evidencia naquele momento é uma grande defasagem em relação a todos os movimentos que vinham trabalhando em defesa dos deficientes. (SANTO ANDRÉ, 1997, p. 17)

Em 1997, retornou ao formato de educação inclusiva, de acordo com a lei vigente. O capítulo V, art. 58 da LDB define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O sucesso do processo de inclusão está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer e respeitar as diferenças, oportunizando recursos e estratégias para contemplar o aprendizado, vislumbrando uma educação inclusiva e verificando o aumento significativo de demanda

quanto à deficiência, ingressando nas escolas públicas. Em 1999, foi implantado, no município de Santo André, o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), com o objetivo de qualificar o trabalho.

No ano de 2001, foi estabelecida a parceria, com o município, da Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente (ABAED) e do Instituto Paradigma¹⁷ como apoio técnico por área de deficiência e formação para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, como relata Sousa (2013, p. 28):

[...] a identificação da atual administração com a trajetória profissional do grupo ABAED/ Instituto Paradigma possibilitou a construção de estratégias compartilhadas de gestão, resultando na consolidação de ações afirmativas políticas públicas locais que garantem a expansão do atendimento dos alunos com deficiência em todas as suas Unidades de Ensino, e o acesso democrático à educação de qualidade para todos, previsto no texto introdutório das diretrizes do Plano Municipal de Educação. (Informar é Incluir, 2005, p. 2).

O CADE tinha uma proposta educacional inclusiva, com a função de assessoria e formação dos profissionais das creches e unidades escolares, quanto ao acompanhamento e planejamento de aulas para os deficientes. De 2003 até 2006, os professores assessores ficaram responsáveis por uma determinada área de deficiência, qualificando seus saberes e proporcionando formações para os professores da rede municipal.

Neste momento da história, as crianças deficientes auditivas e surdas tinham a assessoria de técnico específico na área da surdez, para aprimorar e qualificar o atendimento, mas como a demanda é muito específica verificou-se a necessidade de algo complementar.

Conforme relata Batistão (2013), em 2005, foi criado o Núcleo de Práticas em Educação Inclusiva (NUPEI), cujo objetivo era oferecer recursos específicos às crianças, jovens e adultos com deficiência auditiva e surdez, atendidas no contraturno da sala de aula regular. O trabalho específico priorizava a língua de sinais, mas em sala de aula regular eram realizadas adaptações nas atividades, pois a maioria de professores não dominava Libras, o que dificultava a comunicação. As crianças, jovens e adultos somente tinham acesso a Libras no contraturno no NUPEI, não tendo contato com seus pares, e a maioria de seus familiares não sabia a língua de sinais, impossibilitando a comunicação. Durante muitos anos, os surdos permaneceram sem a

¹⁷ O Instituto Paradigma é uma consultoria social, dedicada a desenvolver projetos para educação, trabalho e desenvolvimento comunitário, viabilizando a inclusão social das pessoas com deficiência. Prestam serviços de consultoria e assessoria especializadas para empresas, setor público e terceiro setor. Segundo divulgação no site do Instituto, a assessoria é gerenciada com metodologia própria e compromisso com a geração de mudanças sociais sustentáveis, como esclarece Sousa (2013).

efetiva aquisição da língua de sinais e, conseqüentemente, com uma defasagem significativa na aprendizagem.

Nesse ano de 2005, o CADE estabeleceu parceria com diversas instituições para aprimorar o atendimento dos alunos, sendo que a deficiência auditiva e surdez teve assessoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), que atendia para diagnóstico e assessoria em acessibilidade e inclusão escolar.

No ano de 2008, a proposta do NUPEI foi abolida e o município investe nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e na formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE), contemplando o ensino de Libras e Língua Portuguesa.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. (BRASIL, 2006).

A proposta de atendimento no contraturno foi mudando a nomenclatura, e permaneceu com estrutura semelhante, com atendimento de duas a três vezes por semana com acesso em Libras e Língua Portuguesa. Em 2012, foi inaugurado o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), com o objetivo de avaliação e atendimento clínico e terapêutico dos alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos, inclusive da deficiência auditiva e surdez da rede municipal.

Algumas famílias das crianças e jovens surdos, no decorrer deste processo histórico e após a lei que garantia aos alunos o ensino em Libras, conseguiram, por meio de processo judicial, a garantia do acompanhamento de um intérprete em sala de aula, para o estabelecimento de comunicação, mas que ainda não foi suficiente para estabelecer a interação e aprendizado efetivo, tanto em Libras como em Língua Portuguesa.

Neste período de 2012 até 2015, não foram realizados investimentos em qualificar o ensino bilíngue com o aparato de uma estrutura para contemplar a comunicação e interação dos surdos. Somente era oferecido ensino regular com assessoria dos professores assessores de educação inclusiva (PAEI) e dos professores do atendimento educacional especializado (PAEE) no contraturno com a inserção de Libras.

O Plano Municipal de Educação de Santo André, com as metas de 2015 a 2025, de acordo com a Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, preconiza o estabelecimento de metas para a garantia do direito à educação de qualidade, resguardando o princípio da continuidade administrativa, definindo monitoramento e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo observado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Vereadores, Conselho Municipal de Educação (CME) e Fórum Municipal de Educação (FME), de acordo com os dados do caderno PME (SANTO ANDRÉ, 2016). E diante do plano foi consolidado na meta 4.8 a garantia da oferta de educação bilíngue na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua.

Até agosto de 2016, as crianças, jovens e adultos surdos da Rede Municipal de Santo André estavam inseridos nas salas regulares em uma perspectiva de trabalho voltado à educação inclusiva, assim como para todas as deficiências. Os alunos frequentavam as escolas próximas às suas residências, mas não tinham a mediação do instrutor e/ou intérprete, essencial ao desenvolvimento. No contraturno das aulas, era oferecido o atendimento educacional especializado (AEE) para a pessoa com surdez, com trabalho voltado para a aquisição da sua língua materna, pois a maioria não tinha fluência na Libras.

Diante do histórico da educação dos surdos e do PME (SANTO ANDRÉ, 2016), surge a possibilidade de uma educação bilíngue. Desta forma, a equipe da educação inclusiva da rede passa a refletir sobre este atendimento e procurar uma nova perspectiva, que realmente fosse possível para a comunidade surda.

O objetivo da escola bilíngue é que, à medida que a condição linguística do surdo seja respeitada, aumenta-se as chances de desenvolvimento e construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória.

A seguir, elencamos um quadro com a linha do tempo dos fatos marcantes da inclusão e da história dos surdos no município de Santo André.

Quadro 10 – Histórico dos surdos no município de Santo André

Período	Fatos marcantes da inclusão e história dos surdos no município de Santo André
1988	A Constituição Federal garante a igualdade de acesso e permanência, visando ao pleno desenvolvimento dos indivíduos.
1989	Neste período, foi criado o serviço especial, com a contratação de seis pedagogos com especialização na área da educação especial, para efetivar a educação inclusiva.
1990	A educação pública de Santo André procura viabilizar ações que possibilitem oferecer a todas as crianças e educandos a oportunidade de frequentar as classes

	regulares, propondo um programa educacional que seja adequado às necessidades de Santo André.
1991	A inclusão dos alunos com deficiência foi consolidada, sendo neste período obrigatória a avaliação para diagnosticar a deficiência e assim garantir um trabalho de qualidade.
1993 até 1996	Nestes quatro anos, o serviço de educação inclusiva foi interrompido, retornando para as salas especiais com um trabalho segregativo, conforme concepção da gestão do momento.
1996	A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (Lei nº 9.394/96) asseguram que a educação é direito de todos e os alunos com deficiências devem ter atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino”.
1997	Neste ano, houve o retorno ao formato de educação inclusiva de acordo com a lei vigente. O capítulo V, art. 58 da LDB, define a educação especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.
1999	Foi implantado, no município de Santo André, o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE) com o objetivo de qualificar o trabalho de inclusão.
2001	O município estabelece parceria com a Associação Brasileira de Apoio Educacional ao Deficiente (ABAED) e o Instituto Paradigma, como apoio técnico por área de deficiência e formação para desenvolvimento de estratégias pedagógicas.
2003 até 2006	Os professores assessores de educação inclusiva ficaram responsáveis por uma determinada área de deficiência, qualificando seus saberes e proporcionando formações para os professores da rede municipal. Neste momento da história, as crianças deficientes auditivas e surdas tinham a assessoria de técnico específico na área da surdez, para aprimorar e qualificar o atendimento, mas como a demanda é muito específica verificou-se a necessidade de algo complementar.
2005	Para complementar o trabalho na área da surdez foi criado o Núcleo de Práticas em Educação Inclusiva (NUPEI), cujo objetivo era oferecer recursos específicos às crianças, jovens e adultos com deficiência auditiva e surdez, atendidas no contraturno da sala de aula regular. Neste ano, o CADE estabeleceu parceria com diversas instituições para aprimorar o atendimento dos alunos, sendo que a deficiência auditiva e surdez teve assessoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), que atendia para diagnóstico e assessoria em acessibilidade e inclusão escolar.
2008	A proposta do NUPEI foi abolida e o município investe nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e na formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE), contemplando na área da surdez o ensino da Libras e da Língua Portuguesa.
2012	Foi inaugurado o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM) com o objetivo de avaliações e atendimentos clínicos e terapêuticos dos alunos com deficiências diversas e transtornos funcionais específicos, inclusive deficiência auditiva e surdez da rede municipal.
2012 até 2015	Neste período não foram realizados investimentos em qualificar o ensino bilíngue com o aparato de uma estrutura para contemplar a comunicação e interação dos surdos, somente era oferecido ensino regular com assessoria dos professores assessores de educação inclusiva (PAEI) e dos professores do atendimento educacional especializado (PAEE) no contraturno com a inserção de Libras.

2015	O Plano de Educação de Santo André, com as metas de 2015-2025, de acordo com a Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015, preconiza o estabelecimento de metas para a garantia do direito à educação de qualidade, resguardando o princípio da continuidade administrativa, definindo monitoramento e avaliação como o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo observado por diversos órgãos e secretarias. E diante do plano foi consolidada na meta 4.8 a garantia da oferta de educação bilíngue na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua.
2016	Até agosto de 2016, as crianças, jovens e adultos surdos da Rede Municipal de Santo André estavam inseridos nas salas regulares em uma perspectiva de trabalho voltado à educação inclusiva e contraturno no atendimento educacional especializado (AEE), assim como para todas as deficiências. Diante do histórico da educação dos surdos e do PME, surge uma possibilidade de uma educação bilíngue e a equipe da educação inclusiva da rede passa a refletir sobre este atendimento e procurar uma nova perspectiva que realmente fosse possível para a comunidade surda.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

4.3 O polo bilíngue de Santo André, universo da pesquisa

A rede municipal de Santo André, desde 1990, defende uma educação inclusiva das crianças, jovens e adultos, tendo como meta o desenvolvimento dos cidadãos na sua integridade; assim, a inclusão dos surdos se torna ainda mais complexa, pois possuem uma língua com estrutura e gramática próprias, a Libras, que difere da língua dos ouvintes. A língua de sinais na educação das pessoas surdas possibilita a aquisição da linguagem, promovendo a socialização, desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

E foi assim, verificando-se a especificidade dos surdos, que se vislumbrou um projeto piloto que pudesse contemplar uma educação bilíngue e que estivesse em consonância com o próprio Plano Municipal de Educação, que garante Libras como primeira língua na meta 4.8, em destaque:

4.8 - Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos a partir de 0 (zero) ano, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em escolas e classes bilíngues, nos termos do art. 22 do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e também garantir a oferta de comunicação aos surdocegos, atendendo suas especificidades em todas as modalidades de ensino; [...]. (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 38).

No ano de 2016, surge a proposta, na rede municipal de Santo André, da implementação de uma estrutura diferenciada, para que pudesse atender os surdos de forma a contemplar suas

necessidades, tanto referente à aquisição da Libras quanto na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, bem como o desenvolvimento acadêmico e pedagógico.

Vale ressaltar que para a implementação de uma educação bilíngue se faz necessário o conhecimento das duas línguas envolvidas, considerando fatores sociais, culturais e linguísticos. O bilinguismo é uma proposta de ensino que permite ao surdo o acesso à comunidade ouvinte e se reconhecer como parte integrante da comunidade surda.

O principal objetivo do polo é oferecer uma educação bilíngue e o estabelecimento de comunicação em Libras. Desta forma, definiu-se que o critério para inserção no polo bilíngue seria para crianças, jovens e adultos com surdez, com a possibilidade de haver outra deficiência associada, desde que a aprendizagem em Libras fosse funcional para todos, a fim de que pudessem adquirir a comunicação na língua de sinais.

As crianças, jovens e adultos com surdez que possuem deficiência associada, que os impede de aprender Libras, permanecem matriculados nas escolas próximas de suas residências e são atendidos no AEE, com trabalho focado na estimulação de suas necessidades específicas.

Em 2016, para a concretização desse projeto piloto de educação bilíngue, a equipe de gestão do momento faz um levantamento de dados para localizar todos os alunos surdos da rede municipal e, após este estudo, o segundo passo seria a escolha de um local que pudesse atender todas as expectativas com uma estrutura arquitetônica adequada e de boa localização, que pudesse atender todas as modalidades de ensino.

O local escolhido na época apresentava uma infraestrutura ampla e estava localizada num bairro antigo, com proximidade do centro da cidade, tendo sido construída no ano de 1976 pelo Governo do Estado de São Paulo, sendo utilizada pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), que tinha como objetivo especial incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio. A área abrange um quarteirão com aproximadamente 15 mil m². Diante da necessidade do município, a escola foi municipalizada em 2010.

Em função da ampla extensão, o local foi dividido em cinco partes, sem descaracterizar a estrutura arquitetônica, começando gradativamente a organização e atendimento dos equipamentos:

- a) Primeiramente, em fevereiro de 2010, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professor Nicolau Moraes de Barros inicia seu atendimento de crianças da educação infantil e do ensino fundamental na faixa etária aproximada de 4 até 10 anos;

- b) Em outubro de 2011, inicia o atendimento das crianças de 0 a 3 anos na Creche Professora Yonne Cintra de Souza;
- c) Foi inaugurado, em 2012, um espaço disponibilizado para o Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM)¹⁸;
- d) Somente em setembro de 2015, após ampliação de salas e espaços, o Centro Público de Formação Profissional (CPFP) Valdemar Mattei passa a atender os educandos jovens e adultos.
- e) E devido à localização e espaço amplo, foi cedido um espaço para a Superintendência da Polícia Técnico-Científica (SPTC) de Santo André.

Os primeiros desafios quanto ao inventário de dados das crianças, jovens e adultos e local para a implementação do polo foram superados e, para a efetivação de uma educação bilíngue, as famílias foram comunicadas, para que pudessem aderir à proposta de ensino bilíngue com a nova estrutura. Neste momento, existiam outras barreiras a serem superadas e uma delas seria como estes alunos que estavam em diferentes localidades do município poderiam frequentar a escola, sendo que o acesso seria o problematizador, considerando a distância entre suas residências e a unidade escolar. Diante desta questão, a equipe responsável pelo transporte escolar gratuito (TEG) de Santo André elaborou um itinerário, que pudesse contemplar todas as crianças, jovens e adultos.

O projeto somente seria concretizado com uma equipe de profissionais qualificados com formação na especificidade da surdez e com fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), composta por professor para o atendimento educacional especializado para os surdos (PAEE), instrutor preferencialmente surdo e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, priorizando estratégias de ensino específicas e proporcionando o contato com seus pares, levando em conta sua cultura surda, para o seu desenvolvimento acadêmico, social e afetivo.

Os PAEE dos surdos da rede municipal foram escolhidos pela experiência na educação de surdos e com conhecimento de Libras. Os instrutores surdos e tradutores e intérpretes de Libras /Língua Portuguesa foram contratados pelo convênio com a Faculdade de Medicina ABC (FMABC).

Em setembro de 2016, o polo bilíngue se torna realidade. As crianças, jovens e adultos surdos da Rede Municipal de Santo André foram transferidos para esse complexo e passaram a

¹⁸ Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), A Secretaria Municipal de Educação de Santo André consolidou parceria com a Fundação ABC em 2007, para avaliação multidisciplinar dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamental e em 2009 foi ampliado este atendimento com intervenção terapêutica. Somente em 2012 foi inaugurado o novo espaço CAEM em parceria com a Gerência da Educação Inclusiva com as avaliações multidisciplinares e intervenção terapêutica, conforme afirma Sousa (2013).

frequentar a sala de aula regular inclusiva, de acordo com o ciclo/ano onde estavam matriculados. Em cada sala de aula que tinha um surdo havia a presença e acompanhamento de um tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa, para interlocução entre professor e alunos ouvintes e surdos.

Os professores da sala de aula do ensino regular eram assessorados pela PAEI referência da surdez com orientações sobre o planejamento e adaptações de atividades. Diariamente, no contraturno, todos os surdos frequentavam o AEE com a mediação de um instrutor surdo e da PAEE, com o objetivo da efetivação da comunicação em Libras.

Logo no início da trajetória do polo bilíngue foi percebido uma defasagem significativa quanto à comunicação e conteúdos acadêmicos das crianças, jovens e adultos. Com esta nova organização, permaneciam na unidade escolar por oito horas diárias, sendo considerado período integral, podendo desta forma intensificar o trabalho tanto em Libras como em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

No ano de 2017, as crianças, jovens e adultos permaneceram nas salas de ensino regular inclusivas, com a mediação de tradutor e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, o que facilitava o acesso aos conteúdos oferecidos pelos professores da turma, conforme quadro informativo a seguir:

Quadro 11 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2017

ORGANIZAÇÃO DO POLO BILÍNGUE EM 2017										
Educação Infantil (Creche)		Educação Infantil		Ensino Fundamental 1º Ciclo			Ensino Fundamental 2º Ciclo		Educação de Jovens e Adultos - EJA	
1º Ciclo Inicial	1º Ciclo Final	2º Ciclo Inicial	2º Ciclo Final	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	EJA I	EJA II
	3 crianças		1 criança	2 crianças	5 crianças	2 crianças	2 crianças	4 crianças	3 jovens e adultos	2 jovens e adultos
	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva
	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Diante da necessidade do estabelecimento da comunicação de todos os envolvidos na unidade escolar, foi oferecido ao grupo de profissionais das unidades escolares o curso de Libras dentro do horário de trabalho e para os familiares que não tinham interação em Libras

com os filhos, para que pudessem efetivar a comunicação com a mediação dos instrutores surdos.

No ano de 2017, iniciou-se o Projeto Libras na Escola, oferecido na sala regular dos ouvintes, ministrado pelos instrutores surdos, para que pudessem estabelecer uma comunicação efetiva. Neste ano, o foco de trabalho com os surdos foi o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita com a mediação das PAEE, sendo organizado da seguinte forma: as crianças surdas não participavam da aula do projeto Libras junto com os amigos de sala da aula inclusiva; neste momento, permaneciam com o PAEE na sala do AEE, para realizar um trabalho direcionado na escrita da Língua Portuguesa (L2), sendo desta forma privados do contato com a aprendizagem da sua primeira língua com o seu grupo referência da sala regular de ensino.

Com o decorrer do tempo foi constatado que a dinâmica oferecida não contemplava o aprendizado das crianças surdas nas salas regulares inclusivas, mesmo tendo o acompanhamento dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do acompanhamento do instrutor surdo no AEE no contraturno.

Com o objetivo de sanar essas dificuldades, foi realizado um projeto piloto para garantir o aprendizado mais eficiente, baseado em estudos sobre as práticas exitosas em outras redes e na legislação referente à educação bilíngue. O atendimento em 2018 foi reorganizado para as crianças surdas no ensino fundamental, como um projeto experimental, criando assim salas bilíngues, com o objetivo de reduzir as defasagens que essas crianças apresentavam, proporcionando o conhecimento e/ou aprimoramento da Língua Brasileira de Sinais (L1), com a presença de um professor bilíngue e no contraturno um instrutor surdo e um tradutor e intérprete de Libras no AEE.

O atendimento foi organizado inicialmente com a criação de duas salas bilíngues, sendo uma para atender as crianças do 3º ano do ensino fundamental no período da tarde e a outra com crianças do 5º ano do ensino fundamental no período da manhã. Vale ressaltar que estas crianças continuavam matriculadas na sala regular inclusiva, frequentando a sala bilíngue de surdez pela especificidade da língua, sendo que todos os conteúdos seriam apresentados em Libras, o que seria um facilitador. Os professores da sala bilíngue e da sala regular planejavam o mesmo conteúdo acadêmico em que a criança estava matriculada, sendo que toda mediação na sala bilíngue era oferecida em Libras.

As crianças que frequentavam a sala bilíngue participavam de momentos coletivos com o grupo de ouvintes da sala regular inclusiva, como: educação física (com o acompanhamento do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa), momentos de alimentação (café e

merenda), informática, arte, parque e outros projetos estabelecidos na unidade escolar. Esse grupo de crianças, nas salas bilíngues, foi contemplado na sua especificidade com a Libras, sendo desta forma avaliado naquele momento que não seria necessário a participação no AEE no contraturno.

As outras crianças, jovens e adultos, que não foram contemplados na nova dinâmica das salas bilíngues neste ano, permaneceram matriculadas na educação infantil, no 1º e 2º anos do ensino fundamental, assim como os alunos da creche e do Centro Público de Formação Profissional, permanecendo nas salas regulares inclusivas com a presença dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e no contraturno frequentaram diariamente o AEE para a pessoa com surdez.

Segue abaixo o quadro com a organização do polo bilíngue, diante do projeto piloto em 2018

Quadro 12 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2018

ORGANIZAÇÃO DO POLO BILÍNGUE EM 2018										
Educação Infantil (Creche)		Educação Infantil		Ensino Fundamental 1º Ciclo			Ensino Fundamental 2º Ciclo		Educação de Jovens e Adultos - EJA	
1º Ciclo Inicial	1º Ciclo Final	2º Ciclo Inicial	2º Ciclo Final	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	EJA I	EJA II
	1 criança	3 crianças	1 criança	1 criança	2 crianças	5 crianças		6 crianças	4 jovens e adultos	2 jovens e adultos
	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva	Sala Bilíngue		Sala Bilíngue	Sala regular inclusiva	Sala regular inclusiva
	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE	Contratur no AEE				Contratur no AEE	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No final do primeiro semestre de 2018 foi avaliada a nova estruturação da sala bilíngue e pode-se verificar que houve avanços significativos no aprendizado e assim foi decidido que, no segundo semestre deste mesmo ano, seria ampliada esta organização para a educação infantil e o grupo seria inserido de forma gradativa com ações de estimulação na aquisição de Libras na sala bilíngue da educação infantil. Desta forma, as crianças participavam da aula regular inclusiva até o horário estipulado e após este horário permaneciam com a professora bilíngue e instrutora surda como referência na aquisição da Libras.

O conjunto desta organização qualificou as ações do polo, tanto do ponto de vista da comunicação quanto do aprendizado dos alunos, bem como o sucesso da parceria entre professor bilíngue, instrutor surdo e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa.

Neste ano, somente para as turmas inclusivas, das quais as crianças surdas frequentavam, foi oferecido uma vez por semana aulas de Libras com o instrutor surdo, para que pudessem efetivar a comunicação entre surdos e ouvintes.

No final do ano de 2018 foi avaliado todo o trabalho no polo bilíngue, sendo constatado avanços significativos no aprendizado das crianças das salas bilíngues, inclusive a sala da educação infantil, que foi inserida de forma gradativa, sendo perceptivo os avanços na comunicação, embora as que estavam inseridas nas salas regulares inclusivas não obtiveram os mesmos avanços, ficando em defasagem tanto na Libras quanto nos conteúdos acadêmicos.

Diante deste novo patamar, no ano de 2019, foi realizada uma nova organização do polo bilíngue de surdos, que se configurou na implementação de salas bilíngues no período da manhã em todas as etapas de ensino, conforme ano/ciclo:

- a) sala bilíngue da educação infantil: com crianças de 4 a 6 anos de idade,
- b) sala bilíngue do 1º ciclo do ensino fundamental com crianças de 7 a 11 anos de idade no 2º ano e 3º ano do ensino fundamental;
- c) sala bilíngue do 2º ciclo do ensino fundamental com crianças de 9 a 13 anos de idade no 4º ano e 5º ano do ensino fundamental;
- d) sala bilíngue da educação de jovens e adultos (EJA I e EJA II) com jovens e adultos de 18 a 63 anos de idade.

Nesta perspectiva, a proposta de salas bilíngues, em 2019, abarca todas as crianças, jovens e adultos surdos do polo numa perspectiva de educação bilíngue, sendo que participam de todos os projetos da escola, aulas de informática, arte e educação física, visitas pedagógicas, momentos da alimentação com as turmas das salas regulares nas quais estão matriculados, estabelecendo parceria pedagógica. E todas as crianças da educação infantil e ensino fundamental tiveram acesso ao AEE no contraturno da aula, como forma de aprimoramento da Libras. No entanto, na EJA pelo perfil de atendimento dos educandos, somente alguns da EJA I puderam frequentar o AEE diante das disponibilidades da organização pessoal.

Por se tratar de um polo bilíngue de surdez, as crianças, jovens e adultos ouvintes, professores e profissionais (merendeiras) tiveram a oportunidade de ter aulas de Libras no contexto escolar em horário de trabalho, que inicialmente, devido à organização disponibilizada de cada unidade escolar (UE), foi possível contemplar apenas EMEIEF.

Para surpresa de todos, em março de 2019, um bebê com surdez¹⁹ foi matriculado na creche do polo bilíngue, sendo um novo desafio para a estruturação do atendimento, mas por problemas particulares da família e por questões de saúde da criança, frequentou pouquíssimos dias, sendo prejudicado quanto à estimulação precoce na aquisição da língua de sinais. O atendimento seria feito prioritariamente pela instrutora surda como referência da criança.

Quadro 13 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2019

ORGANIZAÇÃO DO POLO BILÍNGUE EM 2019									
Educação infantil (Creche)		Educação infantil		Ensino fundamental 1º Ciclo		Ensino fundamental 2º Ciclo		Educação de jovens e adultos - EJA	
1º Ciclo Inicial	1º Ciclo Final	2º Ciclo Inicial	2º Ciclo Final	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	EJA I	EJA II
1 criança com 1 ano		1 criança com 4 anos	3 crianças com 5 anos	1 criança com 7 anos	3 crianças com 9 anos	1 criança com 9 anos	1 criança com 12 anos	Até 20 anos = 1	
			1 criança com 6 anos		1 criança com 10 anos	2 crianças com 11 anos	1 criança com 13 anos	20 – 30 anos = 1	
					1 criança com 11 anos			30 – 40 anos = 2	
								40 - 50 anos = 2	
								50 – 60 anos = 2	
								60 – 70 anos = 1	
		Contraturno AEE	Contraturno AEE	Contraturno AEE	Contraturno AEE	Contraturno AEE	Contraturno AEE	Contraturno AEE	
Totalizando na turma da creche: 1 criança		Totalizando na sala bilíngue: 5 crianças		Totalizando na sala bilíngue: 6 crianças		Totalizando na sala bilíngue: 5 crianças		Totalizando na sala bilíngue: 9 jovens e adultos	
Uma professora do ensino regular e uma instrutora surda referência		Uma professora bilíngue, uma instrutora surda e uma tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa		Uma professora bilíngue, uma instrutora surda e um tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa		Uma professora bilíngue, um instrutor surdo e uma tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa		Uma professora bilíngue, um instrutor surdo e uma tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa	
O número de crianças nas turmas é reduzido, então foram agrupadas por ciclos, para que pudessem ter contato com seus pares. Verificando os dados quanto à diferença de idade cronológica das crianças, jovens e adultos inseridos no ciclo/ano, esta foi justificada pelo histórico de inserção tardia escolar e permanência no ciclo/ano.									

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

¹⁹ O bebê surdo, durante o ano de 2019, obteve somente dez presenças no período de adaptação e logo depois, conforme relato da família, tiveram muitos problemas particulares, não conseguindo frequentar a creche de forma assídua.

De acordo com os avanços significativos das crianças, jovens e adultos no ano de 2019, a organização em 2020 permaneceu, priorizando o atendimento com um professor bilíngue, um instrutor surdo e um tradutor e intérprete por sala de aula. O AEE foi reorganizado com aprimoramento do ensino de Libras, com diferentes estratégias, entre elas, artes cênicas e de forma lúdica com aulas de xadrez, *Mind Lab*²⁰ e outros jogos.

Vale ressaltar que durante todos estes anos de vigência do polo bilíngue de surdez, as crianças e jovens tiveram acesso escolar pela disponibilidade do transporte escolar gratuito (TEG) oferecido pela prefeitura, permanecendo o período integral na unidade escolar, sendo organizados de acordo com a modalidade de ensino: a educação infantil frequenta o polo bilíngue no horário das 8h às 15h; o ensino fundamental das 7h às 15h, sendo que no período da manhã permanecem na sala bilíngue e de tarde no AEE.

A educação de jovens e adultos tem horário diferenciado, sendo das 8h até 11h para a EJA I²¹, que permanece no atendimento educacional especializado das 11h até 12h, e a EJA II²² permanece em sala bilíngue na escola das 8h às 12h. Vale ressaltar que somente alguns educandos que não trabalham e que têm a disponibilidade permanecem no AEE, e somente alguns educandos têm acesso ao TEG, por apresentarem alguma restrição ou incapacidade de locomoção para frequentar a escola.

As crianças do ensino fundamental fazem parte de um projeto de jogos e brincadeiras, para desenvolver as habilidades pedagógicas específicas de forma lúdica, com o estabelecimento de regras e combinados de convivência social, no horário intermediário das aulas entre 12h e 13h, com a mediação da professora de educação física, estagiária de inclusão e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Entretanto, foi estabelecido neste horário, para as crianças da educação infantil, a hora do descanso.

Desde a implementação do polo bilíngue, tem sido avaliada a relevância do ensino de Libras na escola e este foi efetivado e nomeado como “Projeto Libras na Escola”, que atende todas as etapas e modalidades de ensino de forma efetiva, priorizando todos os envolvidos: alunos ouvintes, professores da sala de aula regular, merendeiras, equipe gestora, entre outros, de acordo com cronograma para contemplar todo o complexo bilíngue. Os familiares também foram contemplados neste percurso, para que a comunicação aconteça fora dos muros da escola.

²⁰ *Mind Lab* é um projeto que desenvolveu uma metodologia inovadora que, por meio de jogos de raciocínio, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e éticas em crianças e jovens. Este projeto é oferecido para as escolas da rede de Santo André.

²¹ EJA I – educação de jovens e adultos, equivalente ao ensino do 1º ao 5º ano.

²² EJA II – educação de jovens e adultos, equivalente ao ensino do 6º ao 9º ano.

É importante ressaltar que durante todo este movimento de educação bilíngue na rede municipal de Santo André, o trabalho realizado pelas professoras bilíngues e instrutores surdos, tanto na sala bilíngue com parceria com as professoras da sala regular (ouvintes) como no AEE (contraturno), proporciona diversos recursos e estratégias para a efetivação da comunicação em língua de sinais, sanando dificuldades neste percurso. Vale apontar que as professoras bilíngues fazem parte de todo contexto escolar participando das reuniões pedagógicas semanais (RPS) de forma a estabelecer parceria com os demais professores da unidade escolar.

Todos estes dados foram coletados por meio de observação na rotina escolar, nos documentos do projeto político-pedagógico (PPP) de 2019 do polo bilíngue dos surdos, que contempla três unidades escolares.

Segue o quadro de organização do polo bilíngue em 2020, sendo que foram feitas adequações para manter os grupos:

Quadro 14 – Organização das turmas do polo bilíngue dos surdos em 2020

ORGANIZAÇÃO DO POLO BILÍNGUE EM 2020									
Educação Infantil (Creche)		Educação Infantil		Ensino Fundamental 1º Ciclo		Ensino Fundamental 2º Ciclo		Educação de Jovens e Adultos EJA	
1º Ciclo Inicial	1ºCiclo Final	2º Ciclo Inicial	2ºCiclo Final	1º ano	3º ano	4º ano	5º ano	EJA I	EJA II
1 criança com 1 ano			1 criança com 5 anos	2 crianças com 6 anos	1 criança com 8 anos	1 criança com 11 anos	1 criança com 10 anos	Até 20 anos = 1 20 – 30 anos = 1 30 – 40 anos = 2 40 - 50 anos = 2 50 – 60 anos = 2 60 – 70 anos = 1	
			1 crianças com 6 anos	1 criança com 7 anos	2 crianças com 10 anos	1 criança com 12 anos	2 crianças com 12 anos		
Contraturno AEE									
Totalizando na turma da creche: 1 criança		Totalizando na sala bilíngue: 5 crianças			Totalizando na sala bilíngue: 3 crianças		Totalizando na sala bilíngue: 5 crianças		Totalizando na sala bilíngue: 9 jovens e adultos
Uma professora do ensino regular e uma instrutora surda referência		Uma professora bilíngue, uma instrutora surda e uma tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa			Uma professora bilíngue, uma instrutora surda e um tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa		Uma professora bilíngue, um instrutor surdo e uma tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa		Uma professora bilíngue, um instrutor surdo e uma tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa
No final do ano de 2019, duas crianças foram promovidas para o 6º ano do ensino fundamental. Desta forma, em 2020 o número de crianças nas turmas continua reduzido em relação a 2019, sendo assim agrupado com uma turma de crianças do 2º ciclo final da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental.									

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Diante da não formalização de criação do polo bilíngue, as crianças, jovens e adultos continuam matriculados nas salas regulares do ciclo/ano, que são denominadas como sala referência dos surdos, embora frequentem a sala bilíngue dos surdos, para que possam aprender os conteúdos acadêmicos na sua língua materna.

4.3.1 O trabalho com crianças surdas da educação infantil no polo bilíngue

A aquisição da linguagem se inicia precocemente ao estabelecer relação com o meio. Isso acontece de forma natural na língua de sinais, no caso com as crianças surdas filhas de pais surdos. Estas crianças representam a minoria dos casos, sendo que a maioria é filho de pais ouvintes, que interfere diretamente na aquisição da linguagem, conforme afirmam Quadros e Cruz (2011).

Santana (2015) relata que nestes casos, geralmente, a aquisição da língua de sinais não acontece em casa, em meio às estratégias significativas do cotidiano, todavia ocorre por meio da mediação de um instrutor surdo, no caso da língua de sinais, e por um fonoaudiólogo na linguagem oral, sendo desta forma um tempo restrito para a interação.

As crianças chegam na escola sem dominar nenhuma língua convencional, somente com gestos caseiros e sem efetiva comunicação. De acordo com Quadros (1997, p. 108),

Dessa forma, normalmente as crianças não dispõem da língua de sinais para desenvolvê-la como L1 e, conseqüentemente, chegam à escola sem dominar nenhuma língua. Tendo em mente os objetivos a que a escola se propõe, todos os esforços devem voltar-se para que a criança tenha a oportunidade de adquirir a sua primeira língua - L1.

Desta forma, a criança surda tem contato de forma tardia com a língua de sinais; “[...] se tiver sorte, aos 5 ou 6 anos”, como afirma Santana (2015, p. 127).

A educação tem função primordial neste processo, sendo o local para o estabelecimento da comunicação e interação social na língua de sinais, mas que muitas famílias procuram tardiamente ou quando percebem a impotência na aquisição da linguagem.

A educação bilíngue tem como objetivo atender a criança surda em seu desenvolvimento global, bem como orientar seus familiares, para que haja a comunicação e assim o estabelecimento de vínculos emocionais, promovendo as primeiras aprendizagens. O instrutor surdo adulto tem papel fundamental, pois as interações que estabelece com as crianças servem como determinante para o processo de construção da identidade surda.

Diante deste panorama, o polo bilíngue tem como objetivo estimular a aquisição da língua de sinais, por meio das experiências da rotina escolar, oportunizando, por meio de interações com as crianças em Libras.

Nas práticas em sala de aula, as crianças surdas têm a capacidade de adquirir as mesmas aprendizagens que a criança ouvinte, por meio de um ambiente lúdico e a referência do adulto surdo, utilizando recursos visuais, material concreto e a primeira língua (L1) da criança.

Primeiramente, o grande desafio neste processo se concentra na inserção das crianças na faixa etária do zero aos três anos de idade, que somente entram em contato com a língua ao serem inseridas num ambiente escolar, sendo imprescindível iniciar precocemente, seja pelos familiares ou até mesmo pelos educadores e terapeutas. Podemos perceber uma semelhança entre os ouvintes e surdos, como relatam alguns autores defendendo a precocidade da aquisição da língua.

Bee (1977) relata que as crianças ouvintes têm seu ritmo de desenvolvimento da linguagem dentro da normalidade que está em torno de um ano de idade até 18 meses, mas que podem iniciar aos oito meses, e ressalta que os ambientes empobrecidos da linguagem podem provocar atrasos significativos no seu desenvolvimento global.

Karnopp (1999, p. 87) afirma que, para a criança surda,

[...] a aquisição dos primeiros sinais representa o limite entre os estágios pré-linguístico e o linguístico, sendo que as produções do período linguístico referem-se a qualquer sinal do padrão adulto que é articulado pelo bebê em um contexto consistente e que é entendido pelos interlocutores, embora variável.

O objetivo não é comparar crianças ouvintes e surdas, e sim verificar que o desenvolvimento e estimulação das crianças ocorre neste período da primeira infância. Podemos verificar desta forma que o período primordial para a estimulação na linguagem nem sempre é contemplado com as crianças surdas que ingressam tardiamente nos ambientes escolares e nos seus lares, que há pais que não se comunicam na língua materna da criança e conseqüentemente não estabelecem uma efetiva comunicação.

De acordo com Martins, Albres e Sousa (2015), existe uma necessidade de salas bilíngues, com professores bilíngues com fluência na Libras e na Língua Portuguesa e instrutores surdos em espaços nomeados de sala língua de instrução na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Este é o ideal nas escolas bilíngues inclusivas para os surdos, para que possam estabelecer a comunicação com seus pares de forma natural.

As autoras relatam que o possível baixo índice de matrículas de surdos na educação infantil seria a consequência da falta de parceria entre a educação e a saúde, e de consolidação de uma efetivação da política pública que valorize a cultura surda.

Podemos verificar que estes fatos não corroboram com o princípio de aquisição da língua de sinais de forma precoce, comprometendo o desenvolvimento global das crianças surdas.

5 UNIVERSO SURDO: OS DESAFIOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais. (LONG²³, 1910 *apud* SACKS, 2010, p. 5).

Nesta quinta seção, denominada “Universo surdo: o desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação infantil”, descrevemos as questões, a hipótese e os objetivos da investigação, a metodologia desenvolvida, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, as observações do trabalho das profissionais, o trabalho desenvolvido com questionários com a professora bilíngue, instrutora surda e tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e as respectivas análises. Por último, as considerações finais do estudo.

5.1 Questões, hipótese e objetivos da investigação

Esta pesquisa tem por objeto os desafios na aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. A pergunta que orienta o estudo é: Quais são os desafios encontrados pelos profissionais no que se refere à aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil?

O objetivo geral é verificar e analisar a rotina escolar e as atividades desenvolvidas no processo de aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas em um polo bilíngue. Com este propósito, foram delineados os objetivos específicos: identificar se os profissionais possuem

²³ Joseph Schuyler Long nasceu em Marshalltown, Iowa, em 1869, e morreu em sua casa na Escola para surdos de Iowa em 1933. Após lesões da meningite na infância, ficou surdo aos doze anos de idade e devido à idade manteve sua fala perfeita. Durante sua vida obteve a educação em escolas públicas de Marshalltown. Após a perda auditiva, ingressou na Escola de Surdos de Iowa, formando-se na primeira turma. Logo após, ingressou no Gallaudet College e se tornou instrutor de surdos na Escola de Wisconsin e diretor de esportes para os meninos surdos, permanecendo por dez anos neste cargo. Neste momento, recebeu o convite para o cargo de professor na Escola de Surdos de Iowa e no ano seguinte se tornou diretor, que perdurou nesta função até a sua morte. Ele editou e contribuiu com muitos artigos profissionais, especialmente para a *American Annals of the Deaf*. Fez parte de uma equipe do *Council Bluffs Nonpareil*, como revisor, redator de artigos especiais e editorial. Em 1909, publicou *Out of the Silence*, um livro de versos, e em 1910 *The Sign Language*. Em 1914, recebeu o título de Doutor em Letras Gallaudet College e morreu em 1933.

formação específica para este trabalho, verificar se a escola possui estrutura física, os materiais necessários e constatar se a escola oferece formação à equipe.

Nossa hipótese é que o processo de aquisição da língua de sinais, quando estimulada de forma natural na educação infantil, favorece na formação da criança e no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. A pesquisa é realizada em um polo bilíngue de surdez localizado no município de Santo André (SP).

5.2 Metodologia

A pesquisa é uma busca de conhecimento ilimitado com questionamentos sem respostas, por meio de estudo e interação com o meio, buscando entender a complexidade do foco em questão, para assim compreendê-los em seus princípios e funcionamento.

Segundo Lüdke e André (2018, p. 2), “[...] a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”. O papel do pesquisador é servir de condutor entre o conhecimento e as novas evidências, não havendo separação entre o pesquisador e o que ele estuda, inclusive dos resultados obtidos.

Nesta pesquisa, utilizamos a metodologia de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados foram: observação da rotina desses profissionais nas atividades para a aquisição da linguagem e entrevista pessoal por meio de questionários com as profissionais selecionadas; no final, concluímos com as análises dos dados coletados.

A metodologia qualitativa ainda gera discordância na caracterização e nos termos utilizados para nomear uma pesquisa, mas abordaremos cinco características básicas que representam esse tipo de pesquisa, de acordo com Lüdke e André (2018), na qual citam Bogdan e Biklen (1982)²⁴:

1 - A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O pesquisador deve estar diretamente em contato com o ambiente a ser pesquisado, onde os fenômenos e circunstâncias possam ser compreendidas. Esse estudo também é chamado de “naturalístico”, por não ter a interferência do pesquisador. O foco é uma pesquisa sem intervenção, mas a observação deve ser criteriosa e detalhada, tanto dos objetos como dos sujeitos envolvidos.

2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas deve ser rico nas descrições de pessoas, situações e acontecimentos, podendo ser

²⁴ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e documentos diversos. Todos os dados e detalhes minuciosos são relevantes na pesquisa, e as citações podem esclarecer afirmações.

3 - A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O pesquisador tem a incumbência de verificar as atitudes perante as atividades, os procedimentos utilizados e as interações do dia a dia, sendo um facilitador para a obtenção de maiores informações.

4 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Inicialmente, o pesquisador não se preocupa com as evidências que comprovam as hipóteses, mas com o desenvolvimento do estudo. As observações se tornam mais diretas e específicas.

5 - O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Neste estudo, o pesquisador deve ter cautela ao relatar as percepções dos participantes, devendo discutir abertamente sobre este aspecto com os próprios sujeitos ou com outros pesquisadores, para que possam ser analisadas.

Numa pesquisa, o objeto e a situação podem ser observados por ângulos diferenciados, por sermos seletivos por natureza; do mesmo modo que nossa história de vida pode influenciar privilegiando ou negligenciando certos aspectos da realidade. Desta forma, é imprescindível planejar a observação, definindo o foco de investigação, conforme afirmam Lüdke e André (2018).

As autoras afirmam que o observador tem lugar de destaque, possibilitando o contato pessoal e rigoroso com o fenômeno pesquisado, promovendo a experiência direta e explorando suas próprias vivências particulares, para assim realizar a interpretação do fenômeno estudado.

Lüdke e André (2018) destacam que o contato direto do pesquisador nas observações demonstra vantagens, porém críticas são feitas pela interpretação pessoal e o envolvimento, que pode distorcer a visão da realidade, podendo ainda provocar alterações no ambiente e no comportamento das pessoas observadas. As autoras citam Guba e Lincoln (1981)²⁵, que minimizam essa crítica; ressaltam que as alterações no ambiente dificilmente provocaram mudanças e que a interpretação pessoal pode ser analisada com o seu grau de envolvimento.

As autoras apontam quatro graus de envolvimento no trabalho de pesquisa, sendo: “participante total”, que não revela ao grupo sua identidade e propósito de estudo, apenas se torna membro do grupo e tem acesso livre nas relações; “participante como observador”, que revela parte da sua intencionalidade, ocultando algumas ações na pesquisa; “observador como participante”, que revela sua identidade e objetivos de estudo, buscando cooperação do grupo;

²⁵ GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

e “observador total”, que não interage com o grupo e não mantém relações interpessoais, podendo ou não ser visto.

Lüdke e André (2018) destacam as sugestões de Bogdan e Biklen (1982), ressaltando que os conteúdos das observações devem conter a parte descritiva e a parte reflexiva. A parte descritiva deve conter um registro detalhado com descrição dos sujeitos, dos diálogos, dos locais, dos eventos especiais, das atividades e de todos os comportamentos observados. Já na parte reflexiva, devem ser incluídas as reflexões analíticas e metodológicas, os dilemas éticos e conflitos, as mudanças na perspectiva do observador e os esclarecimentos necessários. Essas sugestões são apenas norteadores de uma seleção e organização do que observar na pesquisa.

O registro das observações pode ser feito por meio de anotações escritas, transcrições de gravações, filmes, fotografias, slides ou outros equipamentos. A escolha pela forma de registro depende do papel do observador com o grupo observado, conforme destacam as autoras.

Na nossa pesquisa, realizamos registros descritivos com anotações escritas da rotina escolar e da dinâmica em sala de aula, verificando como é realizada a estimulação comunicativa em língua de sinais, sendo, a pesquisadora, observadora participante do processo educativo.

De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser definido

[...] como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Moura e Ferreira (2005) esclarecem que os questionários podem ser viabilizados por meio de:

- a) entrevista pessoal: o pesquisador em contato direto com o pesquisado, formulando as perguntas e anotando as respostas por eles fornecidas. Permite maior flexibilidade na obtenção das respostas, podendo orientar e esclarecer dúvidas nas questões, sendo que o entrevistador pode errar ao induzir ideias que acabam interferindo na resposta ou até mesmo inibindo a autenticidade das respostas;
- b) entrevista telefônica: o entrevistador entra em contato por telefone e registra as respostas. Tem um custo mais alto, permite um retorno grande de pesquisados, sendo inviável nas perguntas abertas, dificultando nos registros das respostas;
- c) questionários em grupos: o aplicador orienta o grupo sobre a forma de preenchimento dos questionários coletivamente e solicita o preenchimento. Essa é uma modalidade imprópria para os analfabetos e apresenta índice alto de respostas, por garantir o anonimato dos entrevistados;

- d) correio postal: o envio é feito pelo correio e a garantia de anonimato permite perguntas mais embaraçosas, mas apresenta baixíssimo retorno de respostas;
- e) meios eletrônicos: administrados via internet, que são enviados por e-mail para serem preenchidos ou por questionários em determinadas páginas da rede (formulários online) e enviados automaticamente. Eles garantem maior anonimato e têm maior devolutiva de respostas.

As autoras orientam que as perguntas podem ser classificadas em abertas (perguntas que permitem a expressão livre de suas opiniões e fornecem respostas mais profundas), fechadas (apresentam alternativas limitadas de respostas, sendo fáceis de serem respondidas) e de múltipla escolha (são perguntas com várias opções de respostas, fornecendo uma gama de alternativas para a pesquisa).

A elaboração e preparação do questionário deve estar intimamente associada às questões e/ou hipóteses da pesquisa, para que assim possam coletar os dados para análise. O pesquisador deve utilizar o formato que mais contempla os seus objetivos, formulando questões curtas, claras e compreensíveis, focando no tema escolhido e seguindo sequência lógica. Devem ser evitadas indagações de ordem particular ou emocional, que sejam tendenciosas e negativas, como ressaltam Moura e Ferreira (2005).

Os questionários devem ser avaliados em seus aspectos positivos e negativos, sendo preferencialmente discutidos em grupo. A desvantagem de questionários persiste na possibilidade de as pessoas darem respostas de acordo com as convenções e normas sociais, sendo que não correspondam a sua opinião, conforme afirmam Moura e Ferreira (2005).

Os questionários foram elaborados com a preocupação de suprir o maior número de informações sobre a dinâmica e trabalho realizado no polo bilíngue, sendo que a proposta anterior era promover uma entrevista pessoal, mas diante do quadro mundial de pandemia da Covid 19 ficamos impossibilitados de realizar o processo de forma presencial e o questionário foi enviado por meio eletrônico (e-mail).

Lüdke e André (2018) relatam que o objetivo da análise documental é reunir fatos, buscando identificar dúvidas ou hipóteses do foco de interesse, vislumbrando um prelúdio para a coleta de novos dados. Os documentos constituem fonte natural de evidências e informações.

Segundo Holsti (1969²⁶ *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2018), existem três situações básicas, nas quais é importante o uso da análise documental: quando o acesso aos dados é problemático (questões de impossibilidades tanto do pesquisador como do sujeito da investigação), quando

²⁶ HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969.

se pretende validar informações obtidas por outras técnicas de coleta (entrevista, questionário ou observação) e quando o pesquisador quer estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos (inclui todas as formas de produção do sujeito, por meio de escrita: carta, diários, dissertações e outros).

Lüdke e André (2018) relatam críticas e desvantagens do uso de documentos, quando não são representativos dos fenômenos estudados, com validade questionável e escolhas arbitrárias aos autores. As escolhas dos documentos não devem ser aleatórias e sim com propósito, ideias ou hipóteses.

Os dados coletados para análise, tanto dos questionários quanto dos documentos oficiais, foram disponibilizados conforme as solicitações, mas ainda não temos documentos oficiais da criação e regulamentação do polo bilíngue dos surdos.

5.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O polo bilíngue pesquisado é um complexo de três unidades escolares que atendem o ensino regular na perspectiva da educação inclusiva com crianças, jovens e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo um diferencial no atendimento dos surdos da rede municipal.

Cada unidade escolar do complexo tem uma equipe gestora composta por diretora de unidade escolar (DUE), assistente pedagógica (AP) e vice-diretora, exceto a creche que não possui a vice-diretora, de acordo com a organização da própria rede municipal. As unidades escolares contam com a parceria da PAEI, que tem como função orientar e facilitar o processo de inclusão das crianças, jovens e adultos com deficiência.

O polo bilíngue de surdos tem uma dinâmica diferenciada. Além de toda esta equipe escolar apresentada acima, tem uma AP que faz a mediação exclusivamente dos professores bilíngues, instrutores surdos, tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, familiares dos surdos, crianças, jovens e adultos surdos, fazendo integração entre os surdos e ouvintes de todo o complexo escolar.

O polo bilíngue dos surdos é composto por treze profissionais envolvidos com a ação pedagógica, sendo quatro professoras bilíngues concursadas na prefeitura de Santo André, atendendo desde a educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 10 anos) e educação de jovens e adultos (EJA, a partir de 15 anos), e nove profissionais que são contratados pela

parceria com a Central de Convênios Fundação ABC, sendo quatro instrutores surdos e cinco tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILs).

O grupo possui organização de trabalho e formação diferenciada, sendo que duas professoras bilíngues têm carga horária de trabalho com 30 horas semanais e duas com 40 horas incluídas no atendimento educacional especializado (AEE) dos surdos no contraturno da sala bilíngue. Os demais funcionários que são contratados apresentam horários de acordo com a demanda de trabalho, sendo três instrutores surdos com carga horária de 40 horas semanais e somente uma com carga horária de 20 horas. Temos dois tradutores e intérpretes Libras/Língua Portuguesa que são organizados com carga horária de trabalho de 40 horas semanais e três somente 20 horas semanais. Durante a pesquisa, o quadro de profissionais contratados foi modificado de acordo com as ocorrências provenientes da pandemia da Covid 19.

Na educação bilíngue, os instrutores surdos têm a incumbência de ensinar Libras tanto para surdos como para os ouvintes, para facilitar a interação e comunicação; diante deste aspecto, muitos são despreparados para ministrar aulas com didática pedagógica, o que interfere diretamente no aprendizado das crianças, jovens e adultos.

De acordo com Albres (2016), o termo instrutor surdo começou a ser usado desde a década de 1990, com a exigência mínima de formação no ensino médio, entretanto o nível de escolaridade se torna insuficiente para a função de ensinar uma língua. Diante da precariedade da educação básica, surgiram discussões sobre a formação mínima para os professores e com a Lei de Diretrizes e Bases - LDBN (BRASIL, 1996) eliminando a obrigatoriedade do currículo mínimo e aprovando as diretrizes curriculares com os princípios, objetivos e metas, valorizando a articulação entre a prática e teoria. Desta forma, alguns surdos, com o objetivo de qualificação, conseguiram formação em Pedagogia e Letras Libras apresentando assim status e valor social.

Diante deste aspecto, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, prevê a formação de Libras em licenciatura específica, promovendo em todo o Brasil a licenciatura na modalidade em EAD, para facilitar e ampliar a participação para a capacitação de todos os professores surdos. Atualmente, a pós-graduação *lato sensu* é difundida como um mercado promissor para a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e professores de Libras, conforme ressalta Albres (2016).

O grande desafio é a formação de professores bilíngues para atuação nos cursos de formação do ensino superior, pós-graduação e *stricto sensu*, para garantir o acesso dos surdos na educação. Desta forma, a qualificação dos surdos é imprescindível para a formação de

ouvintes e surdos na aquisição da língua de sinais, para que assim tenhamos uma estrutura ideal na educação bilíngue.

Vieira-Machado (2016) descreve saberes essenciais para as formações de professores de surdos, que deveriam nortear a alfabetização de surdos em língua de sinais e ensino de Língua Portuguesa; conhecimento linguístico sobre a Libras; currículo escolar adequado, para que haja a educação bilíngue com aprendizagem em língua de sinais e estudos voltados para a educação infantil com espaços bilíngues para conhecimento de Libras no contato com seus pares.

Destes profissionais que compõem o quadro de funcionários do polo bilíngue, participam diretamente da nossa pesquisa somente os profissionais da educação infantil, sendo uma professora bilíngue, uma instrutora surda e duas tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. Segue quadro com a caracterização da formação destas profissionais:

Quadro 15 – Caracterização das profissionais do polo bilíngue dos surdos

Cargo / função	Formação inicial	Especialização	Cursos complementares para a função
Instrutora surda	Letras Libras Pedagogia		Prolibras Proficiência no uso de Libras Prolibras tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa
Professora bilíngue	Pedagogia	Alfabetização e Letramento Psicopedagogia Institucional (Cursando)	Curso de Libras básico e intermediário Curso tradução e interpretação em Libras
Tradutora e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (1)	Letras Libras (cursando com finalização em 2021)		Prolibras – Proficiência em tradução e interpretação de Libras – aprovado pelo MEC 2009 Prolibras – Proficiência no uso do ensino da Libras – aprovado pelo MEC 2010
Tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (2)	Recursos Humanos Pedagogia	Interpretação em Libras Libras – Educação para surdos Educação especial com ênfase em deficiência auditiva	Prolibras Proficiência no uso de Libras 2009

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A função do instrutor surdo é primordial no ensino da Libras para as crianças, jovens e adultos surdos, sendo indispensável ao processo de desenvolvimento e inserção da comunidade surda, como salienta o subsídio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação:

- ser regente de turmas de creche ou pré escolas, desenvolvendo o currículo em Libras;
- proporcionar ao aluno com surdez a aquisição da Libras;
- participar do apoio pedagógico ao aluno na sala de apoio ou sala de recursos, desenvolvendo atividades como contar histórias, ler poesias e ensinar brincadeiras;
- auxiliar na construção da identidade da criança com surdez servindo como modelo;
- ensinar Libras para as crianças ouvintes, funcionários e toda a comunidade escolar;
- auxiliar os professores ouvintes regentes das turmas que têm alunos com surdez;
- participar, juntamente com o professor ouvinte, de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar;
- orientar os pais na questão da comunicação com os filhos surdos, tendo em vista sua participação no desenvolvimento da linguagem das crianças. (BRASIL, 2006, p. 24).

A instrutora surda tem 38 anos de idade, é casada e tem dois filhos, um é ouvinte e o outro surdo. Graduada em Letras Libras e Pedagogia, possui Prolibras que é o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais e Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Tem experiência na educação há 12 anos, sendo contratada pela parceria com a Central de Convênios Fundação ABC há 12 anos.

O professor bilíngue deve se comunicar fluentemente na Libras e mediar o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, sendo o responsável na inserção da segunda língua dos surdos, tendo como objetivo propiciar o ensino-aprendizagem, visando a desenvolver a competência discursiva para ler e escrever em diversas situações. Quanto ao professor do atendimento educacional especializado (PAEE), cabe a construção e reconstrução de experiências e vivências conceituais, conhecimento da cultura surda, a fim de criar uma identidade própria, além do aprendizado formal da Libras em parceria com o instrutor surdo. O professor ouvinte tem por função:

- ser regente de turmas de creche ou pré-escola, desenvolvendo o currículo, utilizando a língua de sinais e facilitando o acesso e apropriação da língua portuguesa escrita;
- oferecer apoio pedagógico aos demais professores regentes quanto ao planejamento, execução, avaliação do processo educativo que envolva crianças surdas;

- participar de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar, e com a coordenação da educação especial;
- participar do apoio pedagógico ao aluno na sala comum, na sala de apoio ou na sala de recursos;
- desenvolver atividades que favoreçam a interação surdo-ouvinte e a participação da criança com surdez em atividades cívicas ou comemorativas da escola;
- proporcionar ao aluno com surdez o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, atendo-se a aspectos pragmáticos e funcionais da linguagem. (BRASIL, 2006, p. 24-25).

A professora bilíngue tem 35 anos de idade, é casada e ainda não tem filhos. Graduada em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, cursa Psicopedagogia Institucional. Tem curso complementar para a função de Libras básico e intermediário e curso de tradução e interpretação em Libras e experiência na educação há sete anos, sendo que é concursada na prefeitura de Santo André há sete anos. Trabalha no polo bilíngue dos surdos há três anos.

A função do intérprete educacional da Libras/Língua Portuguesa é dar acesso aos surdos aos conteúdos escolares em Libras e estabelecer o diálogo do surdo com os demais sujeitos ouvintes que fazem parte do contexto escolar. Além disso, também cabe a ele mediar no processo de ensino e aprendizagem, interpretando nos diversos contextos escolares, conforme a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b), que regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Libras, com competência para realizar interpretação simultaneamente ou consecutiva da Libras e da Língua Portuguesa.

A tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (1) tem 34 anos de idade, é casada e tem dois filhos adolescentes. Cursa Letras Libras e possui Prolibras, com experiência no trabalho com surdos há 11 anos. A intérprete tem quatro anos de experiência no trabalho do polo bilíngue dos surdos, sendo contratada pela parceria com a Central de Convênios Fundação ABC.

A tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (2) tem 41 anos de idade, é casada e não tem filhos. Graduada em Recursos Humanos e Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* em Interpretação em Libras, Libras na Educação para surdos e Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva e Prolibras. Tem experiência no trabalho com surdos há 26 anos, contratada pela parceria com a Central de Convênios Fundação ABC há 3 anos.

5.4 Observação do trabalho das profissionais

A observação do trabalho das profissionais realizado no polo bilíngue dos surdos tem como objetivo a análise dos desafios na aquisição da Libras.

Os desafios permeiam a competência profissional, que se refere ao teórico e prático, os quais são aprimorados ao longo da sua docência, considerando que as abordagens, métodos e técnicas de ensino nas formações da língua de sinais são apresentados de forma precária, conforme afirma Albres (2016).

A organização das escolas pode limitar as possibilidades e trabalhos realizados, e o sucesso depende de muitos aspectos, inclusive do trabalho desenvolvido nos anos anteriores pelos professores, e de toda a política definida na escola. Os professores compartilham e manifestam sentimentos e pensamentos comuns em relação ao trabalho, porém não possuem uma identidade coletiva pelas singularidades, como afirma Lima (2002).

De acordo com o autor, o trabalho isolado em sala de aula com um currículo rígido e centralizado com poucas oportunidades dos profissionais, não contribuem no trabalho colaborativo, sendo este trabalho em equipe fator essencial para uma educação bilíngue de qualidade, que permeia profissionais em perfeita sintonia. Desta forma, a observação da pesquisa realizada no polo bilíngue busca, por meio de um olhar apurado, verificar as possibilidades do trabalho em equipe dos profissionais quanto à estimulação da aquisição da língua de sinais.

A pesquisa iniciou em setembro de 2019, sendo que a pesquisadora, por estar presente diariamente na unidade escolar, pôde interagir com o grupo e participar de diversos momentos da rotina, contemplando momentos diversificados, como apresentação teatral, projetos na unidade escolar inclusiva como, por exemplo, a semana da criança.

Temos que salientar que o polo bilíngue dos surdos ainda não foi criado oficialmente no município e, conseqüentemente, não apresenta a regulamentação; no entanto, os documentos foram enviados e aguardam os trâmites legais, para efetivar legalmente o serviço.

As crianças estão matriculadas na sala regular inclusiva das unidades escolares que compõem o polo, e frequentam a sala bilíngue dos surdos com toda a estrutura de um ambiente linguístico bilíngue. Desta forma, a unidade escolar organizou os espaços de forma a contemplar a sala bilíngue, com um trabalho bem estruturado.

O polo é organizado de acordo com as etapas de ensino e com a modalidade da educação especial; sendo assim, as crianças da educação infantil o frequentam no horário das 8h às 15h,

sendo que no período da manhã estudam na sala bilíngue, para efetivar os conteúdos da etapa de ensino na língua de sinais, e, no período da tarde, participam do atendimento educacional especializado (AEE) da pessoa com surdez, com foco na aquisição da primeira língua. No horário das 12h às 13h é o momento do descanso.

A rotina é organizada de acordo com a demanda da unidade escolar, seguindo o cronograma estabelecido no início do ano letivo.

Quadro 16 – Organização da rotina diária da sala bilíngue da educação infantil

Rotina permanente					
Horários	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8h00 12h00	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
	Momento Coletivo	Rotina diária Calendário Chamada	Rotina diária Calendário Chamada	Rotina diária Calendário Chamada	Rotina diária Calendário Chamada
	Rotina diária Calendário Chamada	Atividades diversas	Libras com instrutora surda	Libras com instrutora surda	Libras com instrutora surda
	Libras com instrutora surda		Educação Física		Educação Física
	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
	Atividades diversas	Libras com instrutora surda	Atividades diversas	Atividades diversas	Atividades diversas
	Parque	Parque		Parque	Dia dos brinquedos
12h00 13h00	Horário do sono	Horário do sono	Horário do sono	Horário do sono	Horário do sono
13h00 15h00	AEE em Libras	AEE em Libras	AEE em Libras	AEE em Libras	AEE em Libras

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A sala bilíngue de educação infantil é composta por cinco crianças na faixa etária de 4, 5 e 6 anos de idade, sendo que três delas frequentaram a creche do próprio polo, tendo acesso à comunicação em língua de sinais com aulas de Libras nas turmas de ouvintes, ministradas pelo instrutor surdo duas vezes por semana, sendo ainda na configuração de sala regular inclusiva, e frequentando no contraturno o AEE da pessoa com surdez, para aquisição da língua de sinais.

Dessas cinco crianças, somente uma é filho de pais surdos, o que difere na aquisição da língua de sinais, e ao iniciar na creche conseguiu estabelecer minimamente a comunicação em

Libras com os instrutores surdos e tradutores e intérpretes, entretanto as professoras da sala regular ainda não tinham estabelecido a comunicação em língua de sinais. Das cinco crianças da educação infantil somente uma fez o implante coclear e consegue ouvir sons, mas apresenta repertório restrito na fala e demonstra uma maior afinidade para se comunicar em Libras.

As demais crianças do polo receberam o diagnóstico tardiamente, e duas frequentaram outra creche do município, não recebendo estímulos na língua de sinais, sendo inseridas no polo somente em 2018 após o diagnóstico; outra criança tinha uma hipótese diagnóstica de Transtorno do Espectro Autista (TEA) decorrente do seu comportamento agressivo e agitado com os familiares, quando foi constatado surdez, e diante do diagnóstico iniciou no polo, em 2018.

Seguem, no quadro 17, informações obtidas sobre a caracterização das crianças da educação infantil do polo bilíngue.

Quadro 17 – Caracterização das crianças (2019)

Idade atual (2019)	Diagnóstico	Etiologia	Aparelho Amplificação Sonora Individual (AASI) Implante Coclear	Histórico escolar	Pais/Libras
4 anos	Perda auditiva de grau profundo bilateral	Perda não especificada de audição	Nunca usou AASI	Iniciou a sua escolaridade em 2018 e foi transferido para a creche do polo bilíngue em 2018 e na EMEIEF em 2019 (2º Ciclo Inicial)	Pais ouvintes e ainda não têm fluência em Libras. Fizeram o curso básico de Libras, e utilizam pouquíssimos sinais.
5 anos	Perda auditiva de grau profundo bilateral Deficiência física (pés congênitos)	Perda não especificada de audição	Implante coclear E AASI	Iniciou a sua escolaridade em 2016 na creche do polo bilíngue e na EMEIEF em 2018	Pais ouvintes e ainda não têm fluência em Libras. A mãe fez o curso básico de Libras, e ainda utilizam a fala como forma de comunicação.
6 anos	Perda auditiva de grau profundo bilateral	Perda não especificada de audição	Usou esporadicamente por um período e atualmente não faz uso.	Iniciou a sua escolaridade em 2016 em outro município e foi matriculado na rede municipal	Pais ouvintes e ainda não fizeram o curso básico de Libras, demonstrando

				em 2018, sendo transferido para a EMEIEF do polo bilíngue em 2018	muita dificuldade na comunicação.
5 anos	Perda auditiva de grau severo bilateral Deficiência intelectual Cid 10 F70	Perda não especificada de audição	Usou de forma adequada por um período, e atualmente não utiliza	Iniciou a sua escolaridade em 2017 e foi transferido para a EMEIEF do polo bilíngue em 2018	Pais ouvintes e ainda não fizeram o curso básico de Libras, fazendo tentativas na comunicação em língua de sinais.
5 anos	Perda auditiva de grau profundo bilateral	Perda não especificada de audição	Usou esporadicamente na escola e no atendimento clínico de Fonoaudiologia, mas não utiliza atualmente	Iniciou a sua escolaridade em 2016 e foi transferido para a creche do polo bilíngue (2017) e EMEIEF (2018)	Pais surdos e apresentam fluência em Libras e a comunicação ocorre de forma natural, contudo apresentam dificuldades quanto ao comportamento da criança.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Diante desta descrição do grupo, podemos notar uma diversidade quanto às idades e tempos de contato com a língua de sinais, o que pode tornar a observação mais cautelosa nas ações dos profissionais envolvidos na sala de aula.

A instrutora surda, a professora bilíngue e as tradutoras e intérpretes têm papéis fundamentais na dinâmica escolar, cada uma com uma contribuição específica na organização da rotina.

A sala diariamente é preparada e organizada pela professora bilíngue e instrutora surda, que seguem uma rotina semelhante com as turmas dos ouvintes da unidade escolar, com o diferencial de ser conduzida em Libras. Pudemos observar que a organização é de acolhimento.

Todos os dias presenciamos que a rotina segue uma sequência de ações, e as crianças estão totalmente familiarizadas. A professora bilíngue conduz as ações com a chamada no quadro de nomes, onde cada criança busca sua foto com sinal de identificação e o nome escrito em língua portuguesa. A próxima ação é a atribuição do ajudante do dia que participa auxiliando os amigos na sala de aula e tem a incumbência de organizar a rotina com as fichas das imagens e sinais das ações, como por exemplo: chamada, calendário, café, história, atividade, almoço, parque e brinquedos. A cada ação da rotina realizada, a placa é retirada da ordem e guardada na caixa ao lado, representando uma ação acabada.

A professora bilíngue utiliza diariamente o calendário em língua de sinais, tanto no painel na sala de aula como na atividade de papel. A professora retoma individualmente, pois as crianças demonstram dificuldades na compreensão da sequência dos dias da semana e dias do mês. Esta ação é realizada diariamente e mesmo assim encontram dificuldades.

Toda a organização é acompanhada pela professora bilíngue, que argumenta a cada ação, solicitando a datilografia do nome da criança e o sinal de cada ação da rotina. Ela apresenta uma postura firme e expressiva, pois este aspecto é de suma importância na relação com as crianças surdas. Um fato importante nesta organização é que a criança deve fazer o sinal das ações da rotina e, caso esteja equivocada, a instrutora e a professora bilíngue fazem a correção.

No momento da contação de histórias infantis é necessário o recurso do *datashow* para apoio visual das imagens, recurso tecnológico imprescindível na sala bilíngue. A instrutora surda é a responsável em contar a história e ao término retoma todos os personagens um a um fazendo os sinais e pedindo que as crianças repitam o mesmo. A história é um recurso rico para trabalhar com os classificadores, dando ênfase nas expressões faciais e corporais.

A instrutora surda demonstra leveza nas ações e ao contar a história faz com que uma pessoa leiga na língua de sinais consiga compreender o que está sendo dito no contexto. Todas as histórias são recontadas pelas crianças, e a instrutora faz a correção dos sinais. Geralmente faz questionamentos sobre a história e seus personagens, fazendo uma interpretação do contexto de forma detalhada. Na sala bilíngue, o trabalho com uma história pode permanecer por uma semana ou mais, por conta das retomadas individuais.

Esta proposta é bem funcional para estimular o aprendizado em língua de sinais e, por muitas vezes, a instrutora surda filma a criança contando a história e depois retoma a filmagem fazendo a correção dos sinais de forma coletiva. Desta forma, faz a avaliação da língua de sinais das crianças verificando a expressividade da linguagem, considerando os aspectos linguísticos e discursivos, quanto ao nível fonológicos (configuração de mãos, movimento, locação, orientação manual e expressões não manuais) e nível sintático/discursivo (prioriza os classificadores, verificando a narração, organização e quantidades de fatos). No primeiro momento nos pareceu algo vexatório, mas a forma como ela conduz se torna uma ação simples e não interfere no comportamento da criança. Neste momento, a intérprete auxilia na sala de aula e nas ações coletivas da rotina.

Outro recurso utilizado para as histórias é a dramatização teatral, que representa para a criança surda interpretação em ação no concreto, dando significado ao contexto trabalhado, como se na brincadeira pudessem compreender o conteúdo da história.

Para todas as histórias contadas são elaboradas atividades relacionadas com o tema de forma diversificada durante a semana, a saber: uma pintura com diversas técnicas, massinha de modelar, recorte e colagem, jogos confeccionados pelas profissionais e atividade de escrita.

No momento lúdico foram percebidas barreiras na compreensão do todo, sendo imprescindíveis as intervenções das profissionais na sala de aula. Presenciamos diversas vezes as crianças brincando separadamente e interagindo somente com o brinquedo e não fazendo o jogo simbólico, no caso, brincar de casinha; não usavam a casinha como a reprodução das ações do dia a dia e sim espalhavam os brinquedos sem funcionalidade. Em um certo dia, presenciamos a instrutora surda e a professora bilíngue brincando de casinha juntas e vimos as crianças apenas observando a cena e pouco a pouco foram chegando e participando da brincadeira. Neste dia, entendemos como é realizado o trabalho de estimulação precoce com as crianças surdas e nos demos conta que as crianças perdem muito no desenvolvimento global, quando não têm a vivência e estímulos no tempo certo. A ação das profissionais fez toda a diferença na compreensão do cotidiano das crianças; é o fazer junto, ser o exemplo.

As crianças acompanham a turma ouvinte da sala referência nas aulas de educação física, parque, informática, arte e projetos da escola, com a mediação da tradutora e intérprete, para que ocorra a interpretação em Libras/Língua Portuguesa e, assim, a inclusão seja efetivada nestes momentos. Pudemos perceber que as crianças ouvintes tentam interagir com as crianças surdas, utilizando eventualmente diversos gestos de forma natural, para efetivar a comunicação, e com frequência recorrem à tradutora e intérprete, para que possa ajudá-los na interação.

No AEE, contraturno, são proporcionados jogos diversos para ampliação de repertório linguístico e conhecimentos gerais e acadêmicos: com jogos de configuração de mãos (confeccionado pelas profissionais), *Mind Lab*, jogos da memória, quebra-cabeça, dominó de numerais e sinais, dominó de letras e sinais, jogos com regras e dados, entre outros. O diferencial deste momento é que a instrutora surda e a professora bilíngue interagem e participam ativamente nos jogos com as crianças; em momento algum observamos as crianças brincando sozinhas de forma aleatória com as peças.

Participamos ativamente da peça teatral do polo bilíngue dos surdos “O pequeno príncipe surdo” (adaptação do livro *O Pequeno Príncipe*, de Saint Exupéry), com a interação das crianças, jovens e adultos surdos. Este foi um momento único, pois os profissionais de todo o polo organizaram e participaram do evento, e a instrutora surda dirigiu toda a peça; as crianças da educação infantil participaram e compreenderam o contexto da história.

No mês de novembro de 2019, foi realizada uma sondagem tanto em Libras como na Língua Portuguesa na modalidade escrita e pudemos perceber significativos avanços. As crianças estavam em processo de aquisição da primeira língua, sendo necessário aprimoramento para o ano de 2020. Assim, continuamos nossas observações com um grupo reduzido da educação infantil, sendo que três crianças foram para o primeiro ano do ensino fundamental. Diante da organização do polo bilíngue e pela especificidade da surdez, as turmas do 2º ciclo final da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental permaneceram na mesma sala bilíngue e o diferencial foi a dinâmica do trabalho estabelecida diariamente.

Inicialmente foram sistematizadas as sondagens iniciais, tanto em Libras como na Língua Portuguesa na modalidade escrita. A instrutora surda avaliou o repertório e precisão dos sinais em contexto por meio de histórias infantis e a professora bilíngue avaliou os parâmetros da escrita na Língua Portuguesa e na Matemática. As crianças demonstraram que muitos dos conceitos aparentemente adquiridos em 2019 não tinham sido assimilados por todo o grupo. A Libras, por ser uma língua, deve ser utilizada e aprimorada diariamente, sendo que no período das férias as crianças não foram estimuladas em casa pela falta de comunicação estabelecida em língua de sinais. Desta forma, fizemos um planejamento de revisão de conceitos básicos trabalhados anteriormente, priorizando a língua de sinais.

Após trinta dias letivos, surge o inesperado, algo avassalador, que mudou projetos e planejamentos, transformando a rotina diária no âmbito escolar, uma pandemia mundial causada pela Covid 19, que fez as pessoas ressignificarem suas práticas no trabalho e na vida.

E considerando a pandemia e o isolamento social, o atendimento do polo bilíngue foi totalmente reestruturado de forma a atender as crianças, jovens e adultos surdos da Rede Municipal de Santo André, para amenizar as perdas na comunicação em Libras e nos conteúdos acadêmicos.

O planejamento foi reformulado com o cuidado de respeitar as especificidades das crianças, jovens e adultos, assim como das famílias, que na nova dinâmica teriam que participar ativamente do processo.

As aulas ocorreram de forma síncrona diariamente, por meio de plataforma *online* por diferentes aplicativos, como: *WhatsApp*, *WhatsApp Web*, *Meet*, *Zoom*, entre outros. Diante das dificuldades de acesso, os professores bilíngues, instrutores surdos e tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa foram se adaptando com diferentes recursos.

O ensino remoto iniciou com todas as crianças num único agrupamento, tanto as crianças da educação infantil como do ensino fundamental. O atendimento foi aprimorado

gradativamente, sendo que a organização de agrupamentos surgiu de acordo com as especificidades de cada sujeito para melhor atendê-los, tendo um grupo para o 1º ano; para as crianças do 2º ciclo final da educação infantil foi atribuído atendimento individualizado.

A comunicação foi estabelecida por meio do *WhatsApp* pessoal dos profissionais com os familiares para comunicados, orientações e disponibilidade de atividades diariamente. As atividades impressas foram disponibilizadas quinzenalmente e os familiares buscavam na unidade escolar. Diariamente eram postadas no *WhatsApp* do grupo da turma, impreterivelmente após a aula *online*, sendo que após a realização das atividades, os responsáveis as fotografavam e enviavam para o telefone pessoal da professora bilíngue, a qual fazia as devidas correções e compartilhava com as crianças, para que pudessem fazer as correções necessárias.

Para que essa dinâmica fosse eficiente, fez-se necessário a produção e edição de vídeos para suplementar as atividades propostas na aula síncrona, sendo que a instrutora surda e tradutores e intérpretes produziram vídeos com histórias e conteúdos acadêmicos com a interpretação em Libras/Língua Portuguesa, facilitando o acesso das famílias nas atividades. A professora bilíngue e a instrutora de Libras confeccionaram materiais diversos e atividades impressas, para facilitar a interação e acompanhamento da aula *online*.

Um diferencial neste momento de pandemia foi o envolvimento da professora de educação física, que deixou as quadras e passou a produzir e editar vídeos explicativos com atividades adaptadas para o ambiente da residência, e para facilitar o entendimento das crianças. Os intérpretes fizeram a interpretação em Libras, o que reverberou para toda a unidade escolar que utilizou os vídeos com a interpretação em Libras.

A observação da rotina e do trabalho neste período de ensino remoto foi realizado com ressalvas por conta das dificuldades da própria tecnologia e internet das residências, que por vezes impossibilitava o aprendizado sistematizado. O ensino remoto ocorreu de forma a contemplar basicamente os conteúdos prioritários estabelecidos pela equipe, tanto da língua de sinais como da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Neste processo de atendimento no ensino remoto, ficou evidente que a equipe se fortaleceu quanto à parceria nos planejamentos, elaboração de atividades e vídeos com os conteúdos acadêmicos, com total envolvimento dos profissionais. Pudemos perceber o desgaste da rotina intensa, que obrigou a ressignificar sua prática, buscando diferentes recursos tecnológicos e estratégias inovadoras.

Neste período de pandemia, o polo bilíngue deu continuidade à construção do currículo de Língua Portuguesa para surdos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) com a presença dos professores bilíngues, assistente pedagógica do polo bilíngue de surdez, coordenadora da educação inclusiva e demais representantes de diversos segmentos da rede. Além disso, iniciou-se a construção do currículo de Libras com a presença dos instrutores, intérpretes e assistente pedagógica do polo bilíngue.

Dentre o grupo de famílias, três mães foram peças fundamentais neste processo de ensino remoto. Participaram intensamente das aulas síncronas aprendendo Libras no contato com a instrutora surda, uma vez que nas aulas presenciais nem todas frequentavam o curso de Libras oferecido para as famílias. Duas famílias não se envolveram nas aulas *online* e na realização das atividades assíncronas, necessitando de intervenções pontuais quanto à assiduidade tanto *online* quanto na devolutiva das atividades impressas.

Durante este período de observação, tanto presencial como no ensino remoto, pudemos constatar que todos os profissionais envolvidos no polo bilíngue dos surdos tiveram total participação com um trabalho de qualidade, perante a necessidade atual, sendo uma prática exitosa de todo o grupo de profissionais.

5.5 Questionários com as profissionais e análise dos dados

A pesquisa, inicialmente, teria como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com os profissionais do polo bilíngue dos surdos; todavia a condição mundial de pandemia da Covid 19 impediu a realização do processo de forma presencial, mas que não desqualificou a essência das argumentações. O questionário foi enviado por *e-mail* e devidamente respondido. As profissionais envolvidas na pesquisa demonstraram disponibilidade para responder as questões.

Vale ressaltar que todos as profissionais entrevistadas têm formação específica na área da surdez, o que é um facilitador na abordagem do tema. Desta forma, foi abordado primeiramente o conhecimento específico sobre a deficiência auditiva e surdez. Todas relataram um conhecimento básico sobre o tema e utilizaram alguns termos diferenciados para exemplificar.

Podemos destacar a fala que define a diferença entre a deficiência auditiva e surdez:

A deficiência auditiva é considerada mais uma patologia no ramo da medicina, e a classificação do grau de perda auditiva é caracterizada como leve, moderada, severa e profunda. A surdez é uma classificação para

considerar a pessoa surda, todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. (INSTRUTORA SURDA).

Conforme afirma Louro (2012, p. 169), “[...] a deficiência auditiva corresponde a uma perda de acuidade ou diminuição da capacidade de escutar sons [...]”, percebidas no desempenho individual e nas habilidades para detecção sonora. O autor ainda ressalta que compreender a deficiência auditiva por meio da fisiologia da audição permite uma aproximação entre os sujeitos ouvintes e surdos.

Outro aspecto elencado foi o grau de perda auditiva, a etiologia da surdez e a reabilitação clínica e terapêutica como fator relevante sobre os saberes deste tema:

A surdez tem como ocorrência a incapacidade de ouvir sons, geralmente resulta de danos no nervo ou no ouvido, pode ter causa congênita, lesão, medicamentos, doenças, desgastes de idade. Em alguns casos a cirurgia ou o uso do aparelho é indicada para restaurar a audição. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 1).

Estes aspectos são relevantes na compreensão do sujeito e no seu histórico de vida, sendo que a deficiência auditiva ou surdez podem surgir em diferentes fases da vida e por fatores diferenciados, ocasionando uma limitação para o desenvolvimento do indivíduo, nas relações sociais, psicológicas e na interação, como afirmam Honora e Frizanco (2008), mas em todos os casos se faz necessário um diagnóstico precoce e preciso, para que sejam feitas escolhas quanto à reabilitação e escolarização.

Os relatos dos profissionais nos questionários, sobre o que significa ser surdo, demonstra as possibilidades e reflexões sobre o diagnóstico, independentemente das condições arbitrárias do sujeito, mas é de suma relevância a visão da instrutora surda que relata a sua própria condição, exaltando a identidade e cultura surda:

Ser surdo vai além de um diagnóstico clínico com graus de perda, ser surdo é você ser diferente, ter uma língua própria e ver o mundo de forma visual, ouvir com os olhos e falar com as mãos, criar sua identidade cultural e política e não ser uma pessoa com defeito e sim com uma cultura diferente. (INSTRUTORA SURDA).

Viver num mundo silencioso, porém com todas as formas de comunicação possíveis. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 2)

Significa que a pessoa não ouve, apenas isso, pois a pessoa é capaz de fazer e aprender tudo o que outras pessoas fazem. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 1).

Como afirma Santana (2015), a surdez deixa de ser patologia incurável e a pessoa passa a ser considerada diferente, integrante de uma comunidade e língua própria. Um relato significativo exemplifica esta questão:

Temos vários exemplos como: encontro de surdos em praça de alimentação de shoppings, associações de surdos, eventos, igrejas etc. São poucos surdos que têm o privilégio que tive, tenho na família entre irmão, primos e um filho meu surdo, totalizando vinte e três surdos, só a quantidade de surdos na minha família já considero uma comunidade surda, assim comentam outros amigos, tivemos sorte. (INSTRUTORA SURDA).

Conforme Santana (2015), os estudos revelam que a aquisição da língua de sinais dos filhos surdos de pais ouvintes não ocorre de forma natural como acontece com filhos surdos de pais surdos.

O surdo, mesmo que esteja imerso nas relações sociais, se não tem o contato com adultos surdos fluentes em Libras, pouco agirá sobre o meio; suas atividades ficam restringidas pela limitação linguística. Sua ação sobre o meio não se torna efetiva, uma vez que não consegue discutir, opinar, formular hipóteses como os demais membros de seu grupo social.

Para as profissionais, sujeitos da pesquisa, no polo bilíngue, a inclusão das crianças surdas é um tema muito polêmico. Elas reforçam a importância do acesso à língua de sinais, o que não ocorre se não houver parceiros fluentes na língua:

Antigamente as crianças eram integradas na escola, se adaptando a sua barreira, sem acesso a língua de sinais, até nos dias atuais ainda existem essas barreiras com estruturas inadequadas, são poucas, digamos raras as escolas que têm a inclusão verdadeira com acessibilidade a primeira língua. (INSTRUTORA SURDA).

A criança surda tem os mesmos direitos das demais crianças e devem ser respeitadas. Todos da unidade escolar devem saber se comunicar em língua de sinais, os materiais devem ser adaptados e recursos tecnológicos precisam fazer parte do cotidiano escolar para ser suporte de aprendizado. (PROFESSORA BILÍNGUE).

A inclusão realmente acontece quando todos na escola estão envolvidos na comunicação com a criança, isso parte dos professores, amigos de classe, direção, coordenação, funcionários da escola, a criança precisa saber tudo o que acontece dentro de uma unidade escolar, caso contrário não é inclusão. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 2).

De acordo com Santos e Paulino (2008), a educação inclusiva não é pautada na igualdade, mas sim na valorização das diferenças. Incluir é construir uma escola para todos,

respeitando e valorizando suas diferenças. A inclusão se refere a uma luta, um movimento contra toda forma de exclusão e implica numa mudança de paradigma educacional.

Desta forma, torna-se de suma importância a formação dos profissionais que ensinam a Libras, não como mera repetição de sinais e sim a língua sendo aprendida em funcionamento e na interação com o outro, sendo imprescindível o diálogo com interlocutores proficientes na língua de sinais, conforme afirma Santana (2015).

Considerando que o instrutor é a referência para a aquisição da língua de sinais, a autora salienta que há uma diferença entre um “professor” de língua e um “interlocutor”. O instrutor oferece a vivência linguística, sendo o exemplo de um interlocutor proficiente para a criança, sendo imprescindível a formação para este profissional.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, a saber:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005).

Nos relatos, a maioria das profissionais se sentem habilitadas para ensinar Libras/ Língua Portuguesa de acordo com a formação acadêmica individual, sendo que algumas ressaltam a necessidade de aperfeiçoamento para ensinar e uma atribuindo a função ao instrutor surdo que é a referência da língua de sinais. Em resposta à pergunta quanto a se sentir habilitada para ensinar Libras e Língua Portuguesa, as profissionais responderam:

Não. A Libras tem uma gramática própria e acredito que mesmo com muito estudo sobre a língua e a cultura surda, somente um instrutor surdo pode realizar o ensino adequado. (PROFESSORA BILÍNGUE).

Ainda não, pois ainda me falta a formação acadêmica que me habilite a ensinar a Língua Portuguesa. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 1).

Sim, tenho vontade o meu desafio é ensinar a língua portuguesa para surdos, mas infelizmente para a sociedade isso não é aceitável. (INSTRUTORA SURDA).

Diante deste contexto, Quadros (1997) afirma que a implementação de uma proposta bilíngue-bicultural no Brasil requer espaços para formação dos profissionais surdos, para servirem de modelo linguístico-cultural, tanto para alunos surdos como para a formação dos próprios profissionais quanto à Libras para a efetivação de uma educação bilíngue.

As profissionais foram unânimes quanto à relevância da utilização da língua de sinais para os surdos e da abordagem bilíngue educacional para os surdos.

Abordagem bilíngue - A criança surda/sujeito precisa ter contato com a primeira língua que é a Libras, para aquisição da linguagem e seu desenvolvimento cognitivo e construção da identidade própria, contato com seu par surdo (professor surdo) como modelo. Após fluência na L1, prosseguimos com a aquisição da L2 que no caso do Brasil seria a Língua Portuguesa, na modalidade escrita e adaptada para surdos. (INSTRUTORA SURDA).

Santana (2015) relata que o bilinguismo ainda é confundido com a comunicação total, sendo que em alguns momentos as duas línguas são utilizadas simultaneamente. As experiências com a educação bilíngue aqui ainda são restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la, como afirma Lacerda (1996).

Considerando esses preceitos como uma particularidade linguística dos surdos, a educação bilíngue, segundo Goldfeld (1997), torna-se a melhor opção de acesso à língua de sinais, possibilitando o pleno desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Promover uma educação bilíngue neste contexto significa considerar não somente a utilização de duas línguas, mas de promover espaço privilegiado para que se considere a língua materna do surdo, sua identidade e sua cultura; ou seja, é necessário que se apoie a difusão da Libras, não somente como meio de aprendizagem, mas também de interação social, pensando no multiculturalismo.

Diante da educação bilíngue, faz-se necessário a implementação de um currículo escolar que contemple o direito linguístico, segundo a condição da surdez, com inserção do currículo da língua da comunidade ouvinte, ou seja, na modalidade escrita/ou oral, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Todas as respondentes relataram ter conhecimento sobre o currículo, tanto de Libras como de Língua Portuguesa, que é utilizado de outros municípios, pois, como dissemos anteriormente, os documentos ainda estão em construção.

Não temos em específico o currículo de Língua Portuguesa para surdos em nacional, pois alguns municípios têm seu currículo. Na verdade, eu trabalho

em Santo André e ainda usamos o currículo de ouvinte adaptando-o para surdos, pois estamos desenvolvendo o currículo de Língua Portuguesa para surdos de Santo André como modelo currículo de outros municípios. Especificamente, não o currículo de Libras nacional. Alguns municípios têm o seu, mas nós ainda estamos desenvolvendo o nosso currículo. (INSTRUTORA SURDA).

A pesquisa foi realizada num complexo bilíngue dos surdos, que tem como objetivo dar acesso a uma educação bilíngue que priorize a Libras como primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. As profissionais do polo bilíngue relatam como é o acesso e o trabalho realizado:

A criança surda é inserida na sala bilíngue de acordo como o ano/ciclo que correspondem com a sua idade, ela passa por um período de adaptação de alguns dias para conhecer os novos amigos e adultos que farão parte do seu cotidiano escolar. (PROFESSORA BILÍNGUE).

No polo bilíngue de surdez, o trabalho é realizado em salas bilíngues compostas por três adultos: professora bilíngue, um (a) instrutor (a) surdo (a) e um (a) intérprete, cada qual na sua especialidade e juntos realizando um trabalho com foco no desenvolvimento educacional dos alunos surdos. (PROFESSORA BILÍNGUE).

No Polo Bilíngue, a criança surda tem acesso a todas as disciplinas em sua Língua, elas contam com o professor bilíngue, o instrutor de Libras e o Intérprete de Libras, as crianças ouvintes aprendem a língua de sinais para comunicar com os alunos surdos nas aulas de informática, educação física, arte e projetos. Nesse momento eles contam com a presença do intérprete para mediar a comunicação. A língua circula entre direção, coordenação e funcionários. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 2).

Os objetivos básicos de uma proposta educacional bilíngue-bicultural sugerem:

- a) Criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- b) Assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
- c) Garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
- d) Oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995, p. 22).

Quadros (1997) afirma que se a criança tiver um ambiente linguístico e cultural adequado, com a interação com adultos surdos, e vivenciar situações significativas com seus familiares, conseguirá compreender o mundo e formar a sua identidade.

Sendo assim, as profissionais foram unânimes em elencar a Libras como prioridade de ensino para as crianças surdas e que a inserção das crianças deve ocorrer logo após o

diagnóstico e que o trabalho de estimulação precoce deve perdurar no período da educação infantil:

Desde seu nascimento já é bom começar a ensiná-la [...]. Sim, o quanto antes na idade entre 0 e 3 anos a estimulação precoce para o desenvolvimento do aprendizado da língua de sinais é muito produtivo para a criança. (INSTRUTORA SURDA).

O momento ideal é desde bebê quando é constatado que a criança é surda. A partir deste momento a família deve iniciar a língua materna da criança, a Libras [...]. No atendimento educacional especializado (AEE), a estimulação precoce da criança surda acontece de forma lúdica com jogos e brincadeiras, teatro, entre outras atividades nas quais a criança amplia gradativamente o repertório na sua língua, a Libras. (PROFESSORA BILÍNGUE).

A estimulação em crianças no ambiente escolar pode ser feita precocemente com a presença de um referente surdo, já pensando na criança e suas famílias, é tentar identificar a surdez o mais breve possível e tentar inserir a língua de sinais no dia a dia da criança. (TRADUTORA-INTÉRPRETE 1).

A estimulação precoce deve iniciar antes mesmo da criança ser inserida no ambiente escolar, com orientação inicial para a mãe realizar em casa, repetindo a situação idêntica da criança ouvinte, sendo o apoio básico da afetividade ao desenvolvimento da linguagem (NASCIMENTO, 2010).

A língua de sinais apresenta uma modalidade diferente das línguas orais, que é estabelecida através da visão e da utilização do espaço, sendo as línguas espaço-visuais, conforme ressalta Quadros (1997), permitindo que a criança surda possa interagir e compreender o mundo.

No questionário, todas ressaltaram que os recursos utilizados para o ensino de Libras são materiais visuais com recurso tecnológico como *datashow*, *notebook*, DVD e outros que tenham apoio de imagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas das pessoas surdas que conheci não haviam aprendido apenas uma língua adequada, e sim uma língua de um tipo inteiramente diferente, que servia não só às capacidades de pensamento (e, de fato, possibilitava o pensamento e a percepção de um tipo não totalmente imaginável pelos que ouvem), mas também como o meio de comunicação de uma comunidade e uma cultura ricas. Ainda que jamais tenha esquecido a condição “médica” dos surdos, fui então levado a vê-los sob uma luz nova, “étnica”, como um povo, com uma língua distinta, com sensibilidade e cultura próprias. (SACKS, 2010, p. 10).

A epígrafe ressalta que as possibilidades dos surdos vão além das suas condições patológicas, e que as capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura têm origem social e histórica, que são constituídas de geração a geração, sendo desta forma a língua de sinais uma língua natural e culturalmente rica.

A presente pesquisa de cunho qualitativo teve por objeto os desafios na aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil. Procuramos responder a seguinte pergunta: Quais são os desafios encontrados pelos profissionais no que se refere à aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil? Diante disso, o objetivo geral foi verificar e analisar os desafios encontrados pelos profissionais no que se refere à aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil.

Partimos da hipótese de que o processo de aquisição da língua de sinais, quando estimulada de forma natural na educação infantil, favorece na formação da criança e no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social.

Diante deste aspecto, foi preciso intensificar os estudos quanto ao funcionamento do ouvido humano e a surdez, para assim compreender o desenvolvimento e a aquisição da linguagem tanto de ouvintes como de surdos, especificamente na aquisição da Libras, como sendo a primeira língua dos surdos.

Considerando a língua de sinais como língua natural, que utiliza o canal visuoespacial como modalidade linguística, promovendo o desenvolvimento cognitivo pleno da criança, salientamos que a aquisição da linguagem se estabelece precocemente na relação com o outro e com seu meio social, oportunizado na primeira infância, sendo imprescindível para o estabelecimento da comunicação.

Anteriormente, as crianças, jovens e adultos da Rede Municipal de Santo André permaneciam na sala de aula regular da educação inclusiva, sem a estrutura de uma educação bilíngue, que já é respaldada pela lei e amplamente difundida em todo o Brasil, embora as

experiências ainda sejam restritas pela dificuldade de encontrar profissionais com a especificidade na Libras.

De acordo com a legislação vigente, a formação dos professores bilíngues e instrutores de Libras tem como prioridade os surdos, sendo que para a educação infantil devem ter graduação em Pedagogia ou outra graduação; assim, ambas as profissionais, sujeitos desta pesquisa, contemplaram a exigência estabelecida na lei. Podemos verificar que a vivência linguística delas nos espaços da escola da primeira infância tem pouquíssima visibilidade, diferente do que ocorre no ensino fundamental.

Pensar em salas bilíngues desde a primeira infância na educação infantil é de suma importância no desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças surdas, que chegam tardiamente nas escolas sem minimamente conhecimento em Libras, sem contato com a sua primeira língua e com os seus pares.

Verificamos, por meio da observação da rotina escolar no polo bilíngue de surdez, que as atividades desenvolvidas com a criança surda da educação infantil, tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa na modalidade escrita, priorizam todos os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento global, tendo como diferencial que a aquisição da Libras é oferecida em tempo integral e de forma sistemática.

A sala bilíngue dos surdos apresenta estratégias semelhantes à sala de ouvintes, com apresentação das atividades sequenciadas de forma sistemática e a utilização da língua de sinais, sendo oportunizada com recursos visuais e materiais concretos. O planejamento das ações é organizado de forma a contemplar o conteúdo em Libras pela instrutora surda, referência para as crianças, em parceria com a professora bilíngue.

Os profissionais têm qualificação e formação para realizar o trabalho com as crianças surdas, mas o polo não proporciona formação específica; entretanto, no período de observação foi constatado que estão no processo de construção do currículo de Língua Portuguesa para os surdos e o currículo de Libras, fato este que proporciona muito estudo e reflexão. Diante deste aspecto, faz-se necessário a criação de um grupo de estudo que engaje nos aspectos que envolvam a aquisição da Libras e da Língua Portuguesa para os surdos, um conhecimento abrangente dos processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo para alicerçar as práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa revelam que a estrutura física da unidade escolar contempla parcialmente a dinâmica e rotina de estimulação para aquisição da linguagem dos surdos, oferecendo espaços diferenciados, mas a estrutura arquitetônica não possibilita ampliação das

salas bilíngues, tanto para o número de crianças por sala quanto por espaço físico para a realização de atividades como dramatizações e brincadeiras, sendo que a criança surda se utiliza da percepção visual e que qualquer desvio de olhar pode dispersar o foco de atenção em locais abertos e de grande fluxo de pessoas circulando, podendo prejudicar a compreensão do contexto apresentado.

Todos os materiais pedagógicos e recursos tecnológicos solicitados são disponibilizados pela equipe gestora da unidade escolar, sem restrições de tempo de uso. Podemos ressaltar que as estratégias para efetivação do aprendizado da criança surda ocorrem com recursos visuais, com a utilização de imagens, por meio de *powerpoint*, fotografias, desenhos, filmagens, cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias visuais com Libras, literatura surda, entre outros.

No percurso da pesquisa nos deparamos com o imprevisto, a pandemia da Covid 19, que restringiu as observações em sala de aula de forma presencial por conta do isolamento social, porém o polo bilíngue ressignificou sua prática e organizou uma estrutura que pudesse contemplar crianças e familiares.

Os atendimentos foram realizados por plataforma de videoconferências, o que de fato proporcionou aprendizado tanto para as crianças como para os familiares, principalmente para as mães que estão disponíveis nas residências. E, em meio ao turbilhão de acontecimentos, podemos afirmar que algo de muito positivo surgiu neste formato de ensino remoto: as famílias tiveram acesso à língua de sinais juntamente com as crianças, demonstrando terem ampliado sua comunicação; não podemos generalizar, pois algumas ainda têm resistência ao uso da língua de sinais. O polo ofereceu curso de Libras para as famílias todos os anos desde a sua implementação e a presença sempre foi restrita.

O currículo foi ressignificado com readequação dos conteúdos, verificando as aprendizagens essenciais nomeadas como “matrizes de referência” e as crianças tiveram acesso a estes componentes curriculares de acordo com a especificidade da surdez, priorizando a aquisição de Libras.

Neste momento, os profissionais tiveram que ressignificar suas práticas diárias, para contemplar a aquisição da língua de sinais e os conteúdos da educação infantil, reestruturando o planejamento com criação, produção e edição de vídeos informativos, com conteúdo a serem trabalhados e histórias infantis, e construindo jogos e atividades impressas para as aulas assíncronas, que foram supervisionadas pelas famílias na realização e com a intervenção da professora bilíngue.

Diante disto, as profissionais estabeleceram uma parceria significativa tanto nas aulas do ensino remoto como na produção dos vídeos, sendo que as tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa tiveram uma participação significativa na edição de vídeos, tanto para as crianças surdas como para os ouvintes, favorecendo os familiares que ainda não têm fluência na língua de sinais.

Podemos concluir que o polo bilíngue apresenta estrutura diferenciada para as crianças surdas, tanto no formato presencial como na estrutura *online*, proporcionando estímulos para a aquisição do Língua Brasileira de Sinais, mas a presente pesquisa suscita novas indagações, quanto ao diagnóstico tardio e comorbidades, familiares sem saber como interagir diante de uma nova língua, a inserção tardia das crianças nas creches e escolas de educação infantil, a visibilidade da educação bilíngue no polo e a intervenção do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa na educação infantil.

Produzir este trabalho foi um desafio de muito aprendizado e de grande reflexão quanto à aquisição da língua de sinais, uma vez que a surdez ainda causa estranheza no âmbito escolar e se faz necessário esclarecimentos, nos aspectos políticos, sociais e cognitivos que surgiram no processo.

Diante deste universo surdo a qual perpassou esta pesquisa, podemos elencar particularidades essenciais e inegociáveis, para que a educação bilíngue possa efetivar, que depende do poder público, da sociedade e de todos os envolvidos com a educação, para concretização do surdo como sujeito cultural. Sendo imprescindíveis a seguintes ações na rede municipal:

- Criação e regulamentação do polo bilíngue dos surdos;
- Polo bilíngue na configuração de salas bilíngues;
- Estrutura do polo bilíngue com os profissionais: instrutores surdos, professores bilíngues e tradutores intérpretes de Libras e Língua Portuguesa.
- Formação de especialização na educação infantil para os professores bilíngues e instrutores surdos;
- Construção do Currículo de Língua Portuguesa para os surdos;
- Construção do Currículo de Libras;
- Parceria entre saúde, educação e família;
- Orientação e apoio dos familiares quanto a educação precoce nos primeiros anos de vida das crianças surdas.
- Oferta de curso de Libras aos familiares;

Um diagnóstico de surdez causa nos familiares um luto do filho idealizado, e necessitam de orientação primeiramente pelo atendimento clínico e terapêutico quanto as possibilidades futuras, sendo que no âmbito educacional deve haver parceria entre a saúde e escola.

A sociedade deve retirar as vendas dos olhos, para que possam ver a singularidade da comunicação, valorizando e incentivando as famílias dos surdos na busca de efetivação da aquisição da língua de sinais em seus lares, frequentando os cursos de Libras e interagindo com os grupos da comunidade surda.

Do poder público depende a criação e regulamentação do polo bilíngue que já existe quanto espaço físico e trabalho, entretanto ainda não foi formalizado legalmente até a finalização dessa pesquisa. Em momento algum coloco o grupo de forma excludente pela especificidade, e sim de uma verdadeira inclusão, sendo dentro de um espaço que ambas as línguas possam se entrelaçar.

O polo bilíngue deve formalizar o seu currículo tanto de Libras como de Língua Portuguesa para surdos, para atender ao público-alvo, atendendo a real necessidade da educação bilíngue.

A estrutura ideal na concepção de escolas bilíngue inclusivas para os surdos é o formato com salas bilíngues, com instrutores surdos e professores bilíngues com fluência na Libras e na Língua Portuguesa, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental. E o tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa deve compor para auxiliar na comunicação entre os surdos e ouvintes.

Esta pesquisa não se encerra aqui. Esperamos que demais estudos nessa área sejam realizados, e assim possamos oferecer às crianças surdas uma educação infantil de qualidade dispondo de tudo que se faz necessário, para que elas possam acompanhar com êxito seus processos de escolarização.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, Paule. **O Surgimento da Linguagem na Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- ALBRES, Neiva de A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBIZET, Jacques; DUIZABO, Philippe. **Manual de Neuropsicologia**. Tradução de Silva Levy e Ruth Rissin Josef. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- BASSETTO, Mônica C. A. Deficiência auditiva. In: CATURANI, Alessandra B.; WAJNSZTEJN, Rubens (org.). **Neurologia**: uma visão multidisciplinar na aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Olavobrás, 1999. p. 185-191.
- BATISTÃO, Sandra Paula da S. **Educação Inclusiva ou Educação para todos?** Contribuições da teoria histórico cultural para análise crítica da realidade escolar. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- BEHARES, Luís E. **Novas Correntes na Educação do Surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995. (Diretrizes, n. 3).
- _____. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- _____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência auditiva**. V. I. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1997a. (Atualidades Pedagógicas 04).
- _____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: A educação dos surdos**. V. II. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1997b. (Atualidades Pedagógicas 04).
- _____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Língua Brasileira de Sinais**. V. III. Brasília: MEC/SEESP, 1997c. (Atualidades Pedagógicas 04).
- _____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. **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, DF: Presidência da República, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização.** Surdez. Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010.** Obrigatoriedade de realização do exame Emissões Otoacústicas Evocadas. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da Língua Portuguesa. Brasília, DF, 2010b.

_____. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do Sistema de Saúde (DATASUS). **Sistema de Gerenciamento da Tabela de Procedimentos, Medicamentos e OPM do SUS.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

CAMATTI, Liane. **Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos.** 2017. 186 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CATURANI, Alessandra B.; SILVA, Marilúci M. Linguagem. *In:* CATURANI, Alessandra B.; WAJNSZTEJN, Rubens (org.). **Neurologia: uma visão multidisciplinar na aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Olavobrás, 1999. p. 59-62.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total: Introdução, estratégias, a pessoa surda.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COUTO, Alpia. **Como posso falar: aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo.** Rio de Janeiro: Aula, 1991.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Bilingual education policies for the deaf: the Brazilian context. (Políticas de educação bilíngue para surdos; contexto brasileiro). **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FERRARI, Andrea G.; PICCININI, Cesar A.; LOPES, Rita S. O bebê imaginário na gestação: aspectos teóricos e empíricos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 305-313, maio/ago. 2007.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 7, p. 13-22, 1986.

_____. Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 20-43, 1990.

_____. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____; LANGEVIN, Remi. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. *In*: FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 211-242.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUD, Sigmund. **Luto e Melancolia**. A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos. Educação Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1914-1916, v. XIV.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: a linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HEWITT, Paul G. **Física conceitual** [recurso eletrônico]. 12. ed. Tradução de Trieste Freire Ricci. Revisão técnica de Maria Helena Gravina. Porto Alegre: Bookman, 2015.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. E. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

KARNOPP, Lodenir. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. 273 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Os Processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: Examinando Conhecimentos. 1996. 156 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LEBOVICI, Serge. **A mãe, o bebê e o psicanalista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Jorge Á de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Editora Porto, 2002.

LOPES FILHO, Otacilio. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. Colaboração de Luís Alonso e Sidney Molina. São Paulo: Editora Som, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

MARTINS, Vanessa R. de O; ALBRES, Neiva de A; SOUSA, Wilma P. de A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, dez. 2015.

MOURA, Maria Lucia S. de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

MUSSEN, Paul H. *et al.* **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1995.

NASCIMENTO, Anne C. e S. G. **O Direito à Libras como Língua Materna**: um estudo sobre a Política Educacional de Educação Infantil para Crianças surdas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2017. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

NASCIMENTO, Ana Lucia. **As primeiras aprendizagens da criança surda**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Unigranrio, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Marta K. de O. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Prevention of blindness and deafness**. 2014. Disponível em: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/. Acesso em: 15 nov. 2020.

_____. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11)**. 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PETITTO, Laura A.; MARENTETTE, Paula F. Balbuciando no modo manual: evidência para a ontogenia da linguagem. **Science**, v. 251, p. 1483-1496, mar. 1991.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice M. de; CRUZ, Carina. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____.; KARNOPP, Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RABELO, Dayane B. **O bebê surdo na educação infantil**: um olhar sobre a inclusão e práticas pedagógicas. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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

REZENDE, Joffre M. de. Orelha e ouvido. **Revista de Patologia Tropical**, Goiânia, v. 32, p. 267-271, dez. 2003.

REZENDE, Patrícia L. F. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164 f. Tese (Doutorado) – Departamento da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

RUSSO, Iêda C. P.; SANTOS, Teresa. M. M. **Audiologia infantil**. São Paulo: Cortez, 1989.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

SANTO ANDRÉ. **Lei orgânica municipal, 02 de abril de 1990**. Santo André, 1990.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Educação Inclusiva**: Plano 1997. Santo André: SEFP, 1997. (Caderno Estação Gente).

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Jornal Informar é Incluir**, Santo André, dez. 2005.

_____. Secretaria da Educação. **Plano de Educação Municipal de Santo André**: Metas 2015-2025. Santo André, 2016.

SANTOS, Mônica P. dos; PAULINO, Marcos M. **Inclusão em educação**: Culturas, Políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**. Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica**. 2017. Disponível em: <http://www.crefono4.org.br/cms/files/Anexos/manualdeaudiologia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SKLIAR, Carlos; MASSONE, Maria Ignacia; VEINBERG, Silvana. **El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo**. 1995. Disponível em: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-massone-veinberg-acceso-ninos-sordos-al-bilinguismo-1995.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice M. de. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil (Educação Bilíngue de Surdos no Sul do Brasil). **Revista Internacional de Educação Bilíngue e Bilinguismo**, v. 7, n. 5, p. 368-380, ago. 2004.

SOUSA, Janaína. E. de. **A Política pública de inclusão educacional de Pessoas com Deficiência na rede pública municipal de Santo André**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado) – CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. **Professores de surdos: Educação Bilíngue, Formação e Experiências Docentes**. Curitiba: Appris, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOLL, Bencie. Development of signed and spoken languages. *In*: GREGORY, Susan. et al. **Issues in deaf education**. London: David Fulton Publishers, 1998. p. 58-68.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Rosemeire Fernandes, venho por meio desta solicitar que _____ seja entrevistada por meio de questionário, para compor os dados da pesquisa **“Universo surdo: os desafios da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil”**, mantendo sua identidade preservada. Fica assegurado que a participação é voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer momento do processo. A pesquisa não apresenta qualquer prejuízo ou danos morais, mas poderá proporcionar benefícios na estimulação precoce da aquisição da linguagem em crianças surdas. A entrevistada permite que as informações sejam coletadas por meio de gravações, vídeos e transcrições, sendo utilizadas exclusivamente na realização desta pesquisa. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento e você receberá uma cópia deste termo no qual constam o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação.

São Paulo, março de 2020.

Nome e assinatura da entrevistada

Pesquisadora responsável: Rosemeire Fernandes

Orientadora: Prof. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249, Liberdade, São Paulo – Telefone: (011) 2633-9000.

APÊNDICE B – Roteiro do questionário com os profissionais do polo bilíngue dos surdos

Questionário com os profissionais do polo bilíngue

Profissionais: instrutora surda, professora bilíngue e tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa

Pesquisa: “Universo surdo: desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil”

Pesquisadora responsável: Rosemeire Fernandes

Orientadora: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli

1 – Identificação

- Função do entrevistado.
- Formação acadêmica, principalmente na área da surdez com o ano de conclusão.
- Experiência na área da educacional, principalmente na surdez.

2 – Conhecimento específico

- O que você entende sobre perda auditiva?
- Você sabe a diferença entre deficiência auditiva e surdez?
- O que você sabe sobre surdez?
- O que significa ser surdo?
- Qual é comunicação usada com uma criança surda?
- Qual é a abordagem adequada para a educação dos surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo)? Justifique sua resposta.
- Como você analisa a inclusão de crianças surdas na escola?
- O que você conhece sobre a comunidade surda?
- Você reconhece a Libras como uma língua?
- Como você identifica a Libras e a Língua Portuguesa?
- Você se sente habilitado para ensinar Libras?
- Você se sente habilitado para ensinar a Língua Portuguesa para surdos?
- Você tem acesso ao currículo de Língua Portuguesa para surdos?
- Você tem acesso ao currículo de Libras?
- Qual é o papel do professor da sala regular com a criança surda?
- Qual é o papel do professor bilíngue?
- Qual é o papel do instrutor surdo?
- Qual é o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais?
- Você conhece de legislação que rege a inclusão e a surdez?

3 – Trabalho realizado com as crianças surdas

- Como é realizada a inserção da criança com surdez na escola?
- Como é o trabalho em um polo bilíngue de surdez?
- Qual é a prioridade de ensino para as crianças surdas?
- Existe um trabalho voltado para a estimulação precoce da criança surda?
- Qual é o momento da inserção de Libras para a criança surda?
- Qual é o tipo de material específico no ensino de Libras?
- Descreva seu trabalho no polo bilíngue de surdez?

APÊNDICE C – Questionário da instrutora surda do polo bilíngue

Profissional: instrutora surda

Pesquisa: “Universo surdo: desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil”

Pesquisadora responsável: Rosemeire Fernandes

Orientadora: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli

1 – Identificação

- Função do entrevistado.
Instrutora surda.
- Formação acadêmica, principalmente na área da surdez com o ano de conclusão.
Ensino superior: Concluído (Licenciatura em Letras Libras – 2010), Universidade Federal de Santa Catarina.
Aproveitamento em Pedagogia (2016/2017) concluído, Faculdade de Aldeia de Carapicuíba.
- Idiomas:
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Certificado do Prolibras)
Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Certificado do Prolibras)
- Experiência na área educacional, principalmente na surdez.
Atualmente, tenho experiência em ministrar aula de LIBRAS para crianças surdas, professores e pais de alunos surdos no curso básico e intermediário na educação inclusiva, sala de recursos de surdez e polo bilíngue de surdos.

2 – Conhecimento específico

- O que você entende sobre perda auditiva?
Perda auditiva neurossensorial, que é devida a um dano no ouvido interno, quando a pessoa não consegue ouvir corretamente com um ou ambos os ouvidos, tem vários tipos de causas destes sintomas, como o envelhecimento, exposição a altos ruídos por tempo prolongado, doenças, alguns tipos de medicações e hereditariedade.
- Você sabe a diferença entre deficiência auditiva e surdez?
A deficiência auditiva é considerada mais como patologia no ramo da medicina, e a classificação do grau de perda auditiva é caracterizada como leve, moderada, severa e profunda. A surdez é uma classificação para considerar a pessoa surda, todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada.
- O que você sabe sobre surdez?
A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons, na visão clínica e caracterizada em graus, como descrito na resposta da pergunta acima.
- O que significa ser surdo?
Ser surdo vai além de um diagnóstico clínico com graus de perda, ser surdo é você ser diferente, ter uma língua própria e ver o mundo de forma visual, ouvir com os olhos e falar com as mãos, criar sua identidade cultural e política e não ser uma pessoa com defeito e sim com uma cultura diferente.
- Qual é comunicação usada com uma criança surda?
A comunicação ideal é a Libras.
- Qual é a abordagem adequada para a educação dos surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo)? Justifique sua resposta.

Abordagem bilíngue – A criança surda/sujeito surdo precisa ter contato com a primeira língua que é a Libras, para aquisição da linguagem e seu desenvolvimento cognitivo e construção da identidade própria, contato com seu par surdo (professor surdo) como modelo. Após fluência na L1, prosseguimos com a aquisição da L2, que no caso do Brasil seria a Língua Portuguesa, na modalidade escrita e adaptada para surdos.

- Como você analisa a inclusão de crianças surdas na escola?
Antigamente, as crianças surdas eram integradas na escola, se adaptando a sua barreira, sem acesso a língua de sinais, até nos dias atuais ainda existem essas barreiras com estruturas inadequadas; são poucas, digamos raras as escolas que têm a inclusão verdadeira com acessibilidade a primeira língua.
- O que você conhece sobre a comunidade surda?
Temos vários tipos de exemplos como: encontro de surdos em praça de alimentação de shoppings, associações de surdos, eventos, igrejas etc. São poucos surdos que têm o privilégio que tive. Tenho na família, entre irmão, primos e um filho meu surdo, totalizando vinte e três surdos, só a quantidade de surdos na minha família já considero uma comunidade surda, assim comentam outros surdos amigos, que tivemos sorte, rs.
- Você reconhece a Libras como uma língua?
Sim, e a Libras foi oficializada pela Lei 10.436 e o Decreto 5.626/05 que regulamenta a lei.
- Como você identifica a Libras e a Língua Portuguesa?
Libras: é uma *língua* visual-espacial, baseada nas experiências visuais das comunidades surdas, mediante as interações culturais surdas, tem sua estrutura própria natural para surdos. Já a Língua Portuguesa é uma língua que já existe no país e para o surdo o seu aprendizado é um suporte.
- Você se sente habilitado para ensinar Libras?
Sim, sou surda, minha identidade, cultura, comunidade surda, fluente, tenho a família surda, meu filho surdo, tenho a minha formação, aprofundamento, os meus estudos de Libras.
- Você se sente habilitado para ensinar a Língua Portuguesa para surdos?
Sim, tenho vontade. O meu desafio é ensinar a Língua Portuguesa para surdos, mas infelizmente para a sociedade isso não é aceitável.
- Você tem acesso ao currículo de Língua Portuguesa para surdos?
Não temos em específico o currículo de Língua Portuguesa para surdos em nacional, pois alguns municípios têm seu currículo. Na verdade, eu trabalho em Santo André e ainda usamos o currículo de ouvinte, adaptando-o para surdos, pois estamos desenvolvendo o currículo de Língua Portuguesa para surdos de Santo André, como modelo, currículo de outros municípios.
- Você tem acesso ao currículo de Libras?
Especificamente, não o currículo de Libras nacional, alguns municípios têm o seu, mas nós ainda estamos desenvolvendo o nosso currículo.
- Qual é o papel do professor da sala regular com a criança surda?
Aceitá-lo em sua sala como outro aluno qualquer, mas ele não se responsabiliza com a comunicação.
- Qual é o papel do professor bilíngue?
Importância do professor bilíngue em sala de aula, que tem conhecimento de Libras, na educação de surdos, sobretudo no que diz respeito às possibilidades desse profissional da educação em traçar planejamento de suas aulas, adaptar seu material e inovar suas práticas pedagógicas.
- Qual é o papel do instrutor surdo?

O instrutor surdo/professor surdo de LIBRAS, é aquele que ocupa a função primordial no ensino da Língua Brasileira de Sinais, no contexto escolar tanto para alunos surdos como L1 quanto para alunos ouvintes como L2.

- Qual é o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais?
O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país, traduzindo uma para a outra.
- Você conhece de legislação que rege a inclusão e a surdez?
A Lei de Libras 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/05 são dois documentos fundamentais para garantir os direitos das pessoas surdas na inclusão.

3 – Trabalho realizado com as crianças surdas

- Como é realizada a inserção da criança com surdez na escola?
O ideal é a escola bilíngue que tem sua acessibilidade em Libras, mas dependendo da distância de onde mora a criança acaba ficando inviável, então a família opta por outra escola próxima de casa que não tem escola ou polo bilíngue, mas tem o seu direito de exigir o intérprete de Libras, o que não é muito garantido a qualidade de ensino e aquisição para o surdo.
- Como é o trabalho em um polo bilíngue de surdez?
O *trabalho é voltado* às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas como L1, a importância de oferecer uma educação bilíngue para surdos.
- Qual é a prioridade de ensino para as crianças surdas?
As *crianças surdas* precisam ter acesso à Libras e interagir com seu instrutor/professor surdo como modelo de surdo.
- Existe um trabalho voltado para a estimulação precoce da criança surda?
Sim, o quando antes na idade entre 0 a 3 anos, a *estimulação precoce* para o desenvolvimento do aprendizado de língua de sinais é muito produtiva para a criança.
- Qual é o momento da inserção de Libras para a criança surda?
Desde seu nascimento já é bom começar a ensiná-lo.
- Qual é o tipo de material específico no ensino de Libras?
Materiais visuais: *datashow*, vídeos educativos para surdos, DVD de surdos, livros em Libras etc.
- Descreva seu trabalho no polo bilíngue de surdez?
Eu ministro a Libras como L1 e como aquisição para crianças surdas, foco em estimulá-las em sua construção de identidade, a cultura surda. Trabalho em parceria com uma professora bilíngue, adapto as aulas dela com as minhas transformando o português a língua de sinais.

APÊNDICE D – Questionário da professora bilíngue do polo bilíngue

Profissional: professora bilíngue

Pesquisa: “Universo surdo: desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil”

Pesquisadora responsável: Rosemeire Fernandes

Orientadora: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli

1 – Identificação

- Função do entrevistado.
Professora Bilíngue
- Formação acadêmica, principalmente na área da surdez com o ano de conclusão.
Graduada em Pedagogia em 2012, pós-graduada em Alfabetização e Letramento em 2016, pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional com término previsto para 2020, curso de libras básico e intermediário e cursando na modalidade curso livre em tradução e interpretação em língua de sinais com término previsto para setembro de 2020.
- Experiência na área da educacional, principalmente na surdez.
Sou professora há 7 anos e há 3 anos e meio trabalho com alunos surdos, sendo o primeiro ano em sala inclusiva e os demais em sala bilíngue.

2 – Conhecimento específico

- O que você entende sobre perda auditiva?
A perda auditiva acontece quando o indivíduo sofre lesões no ouvido interno que podem ser congênitas, por acidentes, sequela causada por doença, alergia a medicamentos, exposição a ruídos altos ou ao desgaste referente à idade.
- Você sabe a diferença entre deficiência auditiva e surdez?
A deficiência auditiva é quando o indivíduo apresenta uma perda leve ou moderada da audição e com auxílio de um aparelho auditivo que amplia os sons ao seu redor lhe proporciona a possibilidade oral de fala. A surdez é quando o indivíduo apresenta perda severa ou profunda na qual o aparelho auditivo não tem funcionalidade, sendo necessária a utilização da língua de sinais para a comunicação.
- O que você sabe sobre surdez?
A surdez é quando o indivíduo apresenta perda severa ou profunda da audição por diversos motivos que podem ser congênitos, alergia a medicamentos, entre outros, sendo necessária a utilização da língua de sinais para a comunicação.
- O que significa ser surdo?
Ser surdo significa ter deficiência auditiva severa ou profunda na qual utiliza da língua de sinais para se comunicar, fazendo parte de uma comunidade surda onde existe uma história e cultura própria.
- Qual é a comunicação usada com uma criança surda?
Língua de sinais.
- Qual é a abordagem adequada para a educação dos surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo)? Justifique sua resposta.
O bilinguismo. Porque a primeira língua é a Libras que estabelecerá a comunicação e a segunda língua o português será na modalidade escrita.
- Como você analisa a inclusão de crianças surdas na escola?
A criança surda tem os mesmos direitos das demais crianças e devem ser respeitadas. Todos da unidade escolar devem saber se comunicar em língua de sinais, os materiais

devem ser adaptados e recursos tecnológicos precisam fazer parte do cotidiano escolar para ser suporte de aprendizado.

- O que você conhece sobre a comunidade surda?
A comunidade surda tem uma história, cultura e língua que apresenta variações dentro do território brasileiro, assim como a língua portuguesa.
- Você reconhece a Libras como uma língua?
Sim. A Libras é uma língua reconhecida por lei.
- Como você identifica a Libras e a Língua Portuguesa?
A Libras é a língua materna do indivíduo surdo na qual se dará a comunicação e a língua portuguesa é a segunda língua na qual se dará na modalidade escrita.
- Você se sente habilitado para ensinar Libras?
Não. A Libras tem uma gramática própria e acredito que mesmo com muito estudo sobre a língua e a cultura surda, somente um instrutor surdo pode realizar o ensino adequado.
- Você se sente habilitado para ensinar a Língua Portuguesa para surdos?
Sim. A língua portuguesa é minha língua materna na qual tenho domínio e fluência. O ensino da língua portuguesa como segunda língua para o surdo é unicamente visual e não é algo fácil, mas com recursos visuais, adaptações e exemplos me sinto habilitada.
- Você tem acesso ao currículo de Língua Portuguesa para surdos?
Sim, tenho acesso ao currículo de outras instituições e municípios, porque o do município de Santo André onde trabalho está em processo de construção.
- Você tem acesso ao currículo de Libras?
Sim, tenho acesso ao currículo de outras instituições e municípios, porque o do município de Santo André onde trabalho está em processo de construção.
- Qual é o papel do professor da sala regular com a criança surda?
A inclusão na sala regular, não é algo fácil, é necessário que o professor acolha a criança e tenha empatia por ela, estabelecendo uma comunicação efetiva, fazendo com que a criança faça parte do grupo, utilize recursos visuais e adapte as atividades para que a criança surda possa aprender.
- Qual é o papel do professor bilíngue?
O papel do professor bilíngue é conhecer o seu grupo de alunos, desenvolvendo um trabalho de qualidade que utilize o bilinguismo como abordagem na educação dos alunos surdos, explicando os conteúdos das disciplinas, adaptando os materiais e utilizando recursos visuais para que os alunos aprendam.
- Qual é o papel do instrutor surdo?
O papel do instrutor surdo é ensinar a Libras com todas as suas especificidades de acordo com a faixa etária da turma, ser modelo de como os surdos se comunicam e apresentar a história e cultura da comunidade surda.
- Qual é o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais?
O tradutor e intérprete de Libras tem como papel mediar na comunicação entre surdos e ouvintes quando se fizer necessário.
- Você conhece de legislação que rege a inclusão e a surdez?
Tenho me apropriado com estudos sobre o tema.

3 – Trabalho realizado com as crianças surdas

- Como é realizada a inserção da criança com surdez na escola?
A criança surda é inserida na sala bilíngue de acordo com o ano/ciclo que correspondem com a sua idade; ela passa por um período de adaptação de alguns dias para conhecer os novos amigos e adultos que farão parte do seu cotidiano escolar.
- Como é o trabalho em um polo bilíngue de surdez?

No polo bilíngue de surdez, o trabalho é realizado em salas bilíngues compostas por três adultos: uma professora bilíngue, um(a) instrutor(a) surdo(a) e um(a) intérprete, cada qual na sua especialidade e juntos realizando um trabalho com foco no desenvolvimento educacional dos alunos surdos.

- Qual é a prioridade de ensino para as crianças surdas?
A prioridade sem dúvidas é a língua de sinais em primeiro lugar, porque é a base para que com o significado compreendido pela criança na sua língua materna o ensino da segunda língua (portuguesa) seja melhor compreendido por ela e trabalhado simultaneamente na sala de aula.
- Existe um trabalho voltado para a estimulação precoce da criança surda?
Sim. No atendimento educacional especializado (AEE), a estimulação precoce da criança surda acontece de forma lúdica com jogos e brincadeiras, teatro, entre outras atividades nas quais a criança amplia gradativamente o repertório na sua língua, a Libras.
- Qual é o momento da inserção de Libras para a criança surda?
O momento ideal é desde bebê quando é constatado que a criança é surda. A partir deste momento, a família deve iniciar a língua materna da criança a Libras.
- Qual é o tipo de material específico no ensino de Libras?
No ensino da Libras, são necessários materiais como projetor (*datashow*), câmera para fotos e filmagens, computadores, imagens sobre o tema abordado e dicionários de Libras.
- Descreva seu trabalho no polo bilíngue de surdez?
Sou professora bilíngue e minha função é trabalhar todos os conteúdos de acordo com ano/ciclo da turma, explicando em Libras, adaptando e buscando recursos visuais para que as crianças se desenvolvam nos aspectos linguísticos e cognitivos.

APÊNDICE E – Questionário da tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa

(1) do polo bilíngue

Profissional: Tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa 1

Pesquisa: “Universo surdo: desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil”

Pesquisadora responsável: Rosemeire Fernandes

Orientadora: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli

1 – Identificação

- Função do entrevistado.
Tradutora e Intérprete Libras/Língua Portuguesa (1).
- Formação acadêmica, principalmente na área da surdez com o ano de conclusão.
Prolibras 2009 Intérprete de Libras.
Prolibras 2010 Instrutora de Libras.
Cursando Letras Libras com conclusão em 2021.
- Experiência na área da educacional, principalmente na surdez.
Instituto Santanense de Ensino Superior – ISES (setembro de 2008 a setembro de 2009).
Sociedade Educacional RN LTDA-EPP (agosto de 2011 a abril de 2012)
Fundação do ABC Central de Convênios (abril de 2012 atual/em atividade)

2 – Conhecimento específico

- O que você entende sobre perda auditiva?
Perda auditiva é uma lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo, e causa a perda auditiva ou total da audição que pode ser causada por má-formação (causa genética).
- Você sabe a diferença entre deficiência auditiva e surdez?
Deficiência auditiva é quando se tem uma lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo que pode ser corrigido com alguns equipamentos, como aparelho auditivo, por exemplo. Surdez é quando se tem uma total ausência auditiva, ou seja, ausência de som.
- O que você sabe sobre surdez?
A surdez tem como ocorrência a incapacidade de ouvir sons, geralmente resulta de danos no nervo ou no ouvido; pode ter causa congênita, lesão, medicamentos, doenças, desgaste de idade. Em alguns casos, a cirurgia ou o uso do aparelho é indicada para restaurar a audição.
- O que significa ser surdo?
Significa que a pessoa não ouve, apenas isso, pois a pessoa é capaz de fazer e aprender tudo o que outras pessoas fazem.
- Qual é comunicação usada com uma criança surda?
O ideal é sempre que a criança surda tenha acesso a língua de sinais, Libras; assim, de forma natural, a criança se desenvolve percorrendo todas as fases da aprendizagem.
- Qual é a abordagem adequada para a educação dos surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo)? Justifique sua resposta.
Bilinguismo é a abordagem mais adequada, já que o aluno poderá percorrer as duas línguas Libras e Português, obtendo acesso aos conteúdos e aprendendo com a sua primeira língua de acesso, a L1.
- Como você analisa a inclusão de crianças surdas na escola?

Tem prós e contras, um dos prós é a interação com outras crianças, podendo ter interação entre elas, surdas e ouvintes. Pensando nessa interação com crianças ouvintes na inclusão, é importante destacar que dificilmente se tem outros pares surdos na inclusão, o que prejudica no processo de aprendizagem. Outro contra é que muitas vezes a criança não consegue acompanhar os conteúdos abordados na aula, já que a maioria das aulas e conteúdos são preparados para crianças ouvintes, o que prejudica a criança surda que não tem total aquisição da língua de sinais e que aprende de forma visual.

- O que você conhece sobre a comunidade surda?
Que utilizam uma comunicação espaço-visual onde reúnem surdos e ouvintes usuários das línguas de sinais com expectativas, costumes, histórias, olhares de como veem o mundo, com cultura característica já que não há audição e a fala. Fazer parte, estar na comunidade surda é de máxima importância para entender e se apropriar da língua de sinais
- Você reconhece a Libras como uma língua?
Sim, reconheço, pois ela tem todos os parâmetros que regulamenta uma língua.
- Como você identifica a Libras e a Língua Portuguesa?
Identifico a Libras como uma língua espaço-visual e a Língua Portuguesa como uma língua oral auditiva.
- Você se sente habilitado para ensinar Libras?
Sim, pois tenho me aprimorado investindo em cursos que me capacite no ensino da Libras.
- Você se sente habilitado para ensinar a Língua Portuguesa para surdos?
Ainda não, pois ainda me falta a formação acadêmica que me habilite a ensinar a Língua Portuguesa.
- Você tem acesso ao currículo de Língua Portuguesa para surdos?
Sim.
- Você tem acesso ao currículo de Libras?
Sim.
- Qual é o papel do professor da sala regular com a criança surda?
Ensinar a criança de modo a tentar adaptar o material para que a informação chegue até este aluno.
- Qual é o papel do professor bilíngue?
Ensinar os conteúdos tendo a Libras como língua de instrução das aulas e uma comunicação direta com os alunos sem mediação de outras pessoas.
- Qual é o papel do instrutor surdo?
Trazer conteúdos sobre a língua de sinais e a cultura surda, de modo que as crianças adquiram a língua o mais natural possível e ser referência ao aluno surdo.
- Qual é o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais?
O papel do intérprete de Libras é mediar a comunicação entre Libras e Português.
- Você conhece de legislação que rege a inclusão e a surdez?
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

3 – Trabalho realizado com as crianças surdas

- Como é realizada a inserção da criança com surdez na escola?
Na maioria das vezes, a criança demora a ter atendimento específico e infelizmente ao chegar na escola já se pode notar uma defasagem no aprendizado da criança. Na maioria das vezes, a família não sabe como lidar com a surdez e, quando a criança chega na escola, que se inicia o processo de aprendizagem e aquisição de língua.
- Como é o trabalho em um polo bilíngue de surdez?

O trabalho em um polo de bilíngue se dá de forma a respeitar o aluno e sua língua, trazendo como abordagem conteúdos, materiais visuais, com professores usuários da língua de sinais, trazendo sempre referências para que o aluno reflita sobre si mesmo e sobre o outro, atendendo as especificidades do aluno e sua cultura.

- Qual é a prioridade de ensino para as crianças surdas?
A prioridade é que a língua de instrução seja Libras.
- Existe um trabalho voltado para a estimulação precoce da criança surda?
A estimulação em crianças no ambiente escolar pode ser feita precocemente com a presença de um referente surdo, já pensando na criança e suas famílias, é tentar identificar a surdez o mais breve possível e tentar inserir a língua de sinais no dia a dia da criança.
- Qual é o momento da inserção de Libras para a criança surda?
Assim que se identifica a surdez.
- Qual é o tipo de material específico no ensino de Libras?
Materiais visuais.
- Descreva seu trabalho no polo bilíngue de surdez?
No Polo bilíngue de surdez, trabalho em parceria com professores ouvintes e instrutores surdos. Por estar inserida na comunidade surda e sua cultura, tenho como um dos meus papéis no polo identificar algumas formas de comunicação, pois muitos surdos chegam à escola sem uma comunicação consolidada, o que faz com que o nosso trabalho seja mais intenso, pois não podemos apenas inserir conteúdos pedagógicos; muitas vezes temos que também intervir na sinalização e ensinar corretamente a língua de sinais. No polo bilíngue, pude percorrer em várias modalidades desde o ensino infantil até a educação de jovens e adultos. Muitos desafios e muito aprendizado. No polo bilíngue de surdez, além de mediar na comunicação, também tenho a oportunidade de compor junto aos meus colegas no planejamento das aulas e produzir materiais e pesquisas dos assuntos abordados. Também tenho a oportunidade de vivenciar o aprendizado das crianças ouvintes, que têm aulas de libras interagindo, com as crianças surdas e ver a alegria e empenho deste aprendizado na escola.

APÊNDICE F – Questionário da tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (2) do polo bilíngue

Profissional: Tradutora e intérprete de Libras/Língua Portuguesa 2

Pesquisa: “Universo surdo: desafio da aquisição da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil”

Pesquisadora responsável: Rosemeire Fernandes

Orientadora: Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli

1 – Identificação

- Função do entrevistado.
Tradutora e Intérprete Libras/Língua Portuguesa (2)
- Formação Acadêmica:
Universidade Paulista – Unip
Curso: Recursos Humanos
Concluído: março 2014.
Universidade Paulista – Unip
Pós-graduação em Interpretação da Língua Brasileira de Sinais – Libras
Concluído: dezembro 2015.
Faculdade XV de Agosto – FAQ
Pós-graduação em Libras: Educação para Surdos
Concluído: dezembro 2018.
Universidade Cidade de São Paulo – Unicid
Curso: Licenciatura em Pedagogia
Concluído: julho 2019.
Faculdade São Luís
Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva
Concluído: julho 2019.
Certificação em Prolibras 2009 - Exame Nacional de Certificação na Libras
Categoria: Fluente em Libras, com nível médio completo.
- Experiência na área da educacional, principalmente na surdez.
Secid – Soc Educ Cidade de São Paulo (Unicid)
Interpretação em sala de aula para alunos surdos (Recursos Humanos).
Universidade Paulista (Unip)
Interpretação em sala de aula para aluno surdo (Arquitetura).
Interpretação em sala de aula para alunos surdos na Prefeitura de São Paulo (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Médio).
Interpretação em eventos religiosos, congressos, palestras, show e teatros.

2 – Conhecimento específico

- O que você entende sobre perda auditiva?
Perda auditiva pode ser gradativa ou instantânea, depende de cada caso. Existem três tipos: condutiva, sensorial e mista.
- Você sabe a diferença entre deficiência auditiva e surdez?
Sim, deficiência auditiva é quando a pessoa tem alguma referência sonora, pois ouviu por um tempo e essa audição foi perdida, por um acidente, doença, síndrome ou até mesmo por idade; já a surdez, a pessoa não tem nenhuma referência, ela nasceu surda.
- O que você sabe sobre surdez?

A surdez é um dano na formação do ouvido interno, pode ser profunda, moderada ou severa.

- O que significa ser surdo?
Viver em mundo silencioso, porém com todas as formas de comunicação possíveis.
- Qual é comunicação usada com uma criança surda?
Criança surda de família surda já consegue se comunicar com a Libras, pois é a primeira língua da família, agora crianças surdas de família ouvintes, através de gestos e apontamentos.
- Qual é a abordagem adequada para a educação dos surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo)? Justifique sua resposta.
Bilinguismo é a melhor forma da criança aprender e desenvolver o entendimento, com qualidade. Através do bilinguismo a criança consegue demonstrar seus sentimentos e emoções; com a fluência na língua, o conteúdo a ser passado se torna mais fácil.
- Como você analisa a inclusão de crianças surdas na escola?
A inclusão realmente acontece quando todos na escola estão envolvidos na comunicação com a criança, isso parte de professores, amigos de classe, direção, coordenação e funcionários da escola, a criança precisa saber tudo o que acontece dentro de uma Unidade Escolar, caso contrário não é inclusão.
- O que você conhece sobre a comunidade surda?
É um grupo de pessoas que utilizam a Língua de Sinais, são elas surdos, familiares, intérpretes ou pessoas que conhecem a língua, identidade e cultura. Essa comunidade discute novos sinais, melhorias para a comunidade, leis e decretos.
- Você reconhece a Libras como uma língua?
Sim, Libras têm regras e gramática, é o meio oficial da comunicação da pessoa surda.
- Como você identifica a Libras e a Língua Portuguesa?
A Língua Portuguesa é a língua oficial do país, portanto as duas devem caminhar lado a lado, mas depois que a criança tiver fluência em sua primeira língua que a Língua Portuguesa na modalidade escrita fica mais fácil de ensiná-la.
- Você se sente habilitado para ensinar Libras?
Sim, tenho qualificação e formação para isso, mas optei por não, dando preferência aos profissionais surdos.
- Você se sente habilitado para ensinar a Língua Portuguesa para surdos?
Sim, sou formada em Pedagogia, posso ensinar crianças do ensino fundamental I e como tenho fluência na língua consigo passar a L2 de uma maneira clara.
- Você tem acesso ao currículo de Língua Portuguesa para surdos?
Sim, tenho.
- Você tem acesso ao currículo de Libras?
Sim, tenho.
- Qual é o papel do professor da sala regular com a criança surda?
O papel do professor é ensiná-lo assim como os demais alunos, porém ele necessita da ajuda do intérprete de Libras, para que a aula seja de qualidade para a criança surda. O professor precisa passar o conteúdo com antecedência, para que o intérprete tenha meios de interpretar. O responsável pelo material cabe ao professor não ao intérprete. A responsabilidade do ensino e aprendizagem cabe ao professor e não ao intérprete. O papel do intérprete é intermediar a comunicação entre ambos.
- Qual é o papel do professor bilíngue?
O professor bilíngue é responsável em ensinar os alunos surdos na língua de sinais. Ele deve ter fluência para que todos os conteúdos sejam passados da maneira clara, usando a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

- Qual é o papel do instrutor surdo?

Ensinar a língua, cultura e identidade, sendo referência para a criança surda e seus familiares; acompanhar e apoiar os professores regentes da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA que atuam nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, Escolas Polo de Educação Bilíngue e demais Unidades Educacionais que desenvolvam projetos bilíngues para alunos com deficiência auditiva/surdez; ministrar oficinas de Libras para professores, funcionários e comunidade das escolas referidas, como para alunos surdos e ouvintes, em horário determinado pela UE; ministrar cursos de formação para profissionais da educação, acompanhar, apoiar e participar da interpretação em Libras de materiais didáticos, avaliações externas e materiais de divulgação produzidos.

- Qual é o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais?

Interpretar atividades nas salas de aula e quaisquer outros espaços educativos nas unidades educacionais com a presença de alunos e educadores com deficiência auditiva/surdez que tenham a Libras como língua de instrução e meio de comunicação objetiva; atividades internas realizadas, tais como Grupos de Trabalho, cursos de formação, reuniões e interpretação em Libras de materiais didáticos, avaliações externas e materiais de divulgação, em eventos externos, tais como congressos, seminários, conferências e palestras.

- Você conhece de legislação que rege a inclusão e a surdez?

Sim, as principais:

Lei nº 8.160 – de 08 de janeiro de 1991 (acessibilidade para os surdos).

Art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (trata do treinamento do profissional Intérprete de Libras).

Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Lei de Libras)

Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005 (Regulamenta a Lei de Libras)

Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras).

Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (que afirmou a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas).

3 – Trabalho realizado com as crianças surdas

- Como é realizada a inserção da criança com surdez na escola?

Na prefeitura de SP, apresenta-se o laudo da surdez e a criança tem o direito de estudar em uma Escola Emebs, polo ou com direito a intérprete em uma escola de inclusão, mesmo que apresente outras deficiências, dificultando assim o aprendizado. Em outras prefeituras, além do laudo, a criança passa por uma avaliação para saber se o meio de comunicação é realmente a Libras e terá o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

- Como é o trabalho em um polo bilíngue de surdez?

No polo bilíngue, a criança surda tem acesso a todas as disciplinas em sua Língua, elas contam com o professor bilíngue, o instrutor de Libras e o intérprete de Libras. As crianças ouvintes aprendem a língua de sinais, para se comunicar com os alunos surdos nas aulas de informática, educação física, artes e projetos. Nesse momento, eles contam com a presença do intérprete para mediar a comunicação. A língua circula entre direção, coordenação e funcionários.

- Qual é a prioridade de ensino para as crianças surdas?

Aprender a língua de sinais, sua cultura e identidade surda, juntamente com a L2 na modalidade escrita.

- Existe um trabalho voltado para a estimulação precoce da criança surda?
Sim, se a criança é inserida desde a creche, o trabalho já inicia; quanto mais contato com a língua, mais preparada ela chega ao ensino fundamental no processo de alfabetização.
- Qual é o momento da inserção de Libras para a criança surda?
A partir do momento que a criança é inserida na escola. O ideal seria na creche, nos primeiros meses de vida.
- Qual é o tipo de material específico no ensino de Libras?
Figuras, imagens, vídeos, histórias e fluência na língua.
- Descreva seu trabalho no polo bilíngue de surdez?
Trabalho como intérprete de Libras, fazendo a comunicação entre professores e alunos ouvintes; na sala de aula, com o professor bilíngue, auxílio no entendimento dos conteúdos, auxílio os alunos que apresentam maiores dificuldades de entendimento, interpretação de histórias, vídeos, confecção de materiais para melhor desenvolvimento do aluno. Além de fazer circular a língua em toda a escola.