



FORBILIN:

Formação de Práticas
Pedagógicas em Educação
Bílingue de Surdos



Marcio Hollosi
Sandra Regina Leite de Campos
Organizadores



EDESP-UFSCar

Marcio Hollosi
Sandra Regina Leite de Campos
Organizadores

FORBILIN:

Formação de Práticas Pedagógicas
em Educação Bilingue de Surdos



EDESP-UFSCar

1ª Edição
São Carlos / SP
EDESP-UFSCar
2026

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

REITORA

Ana Beatriz de Oliveira

VICE-REITORA

Maria de Jesus Dutra dos Reis

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

DIRETOR

Nassim Chamel Elias

EDITORES EXECUTIVOS

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Copyright © 2026 dos autores.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

Guilherme Scopin

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Tradução Português-Libras

Tatiane Cristina Cardoso

F696 FORBILIN: formação de práticas pedagógicas em educação bilíngue de surdos/ organizado por Marcio Hollosi e Sandra Regina Leite de Campos. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2026. 190 p.

Modo de acesso:
ISBN – 978-65-89874-89-8

1. Educação bilíngue de surdos. 2. Libras. 3. Práticas pedagógicas inclusivas. 4. Formação de professores. I. Título.

CDD – 371.9 (20^a)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar
Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).
EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar
www.edesp.ufscar.br



AGRADECIMENTOS

Ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dibeps) pelo apoio financeiro. À Unifesp, UFABC e UFSCar pela parceria produtiva que garantiu a realização deste trabalho. A todos os colaboradores, alunos e tutores que tornaram esta obra possível ao estarem disponíveis à partilha, contribuindo, com cada troca, para que a Educação de Surdos avance, possibilitando a cidadania efetiva da comunidade surda de todo o país.

SUMÁRIO

Prefácio Maria Cecília de Moura	7
Apresentação	9
Forbilin: formação de práticas pedagógicas em educação bilingue de surdos Marcio Hollosi	11
A brincadeira na educação de crianças surdas: perspectivas contemporâneas e desafios pedagógicos Sylvia Lia Grespan Neves	23
A criança surda e seu desenvolvimento de língua e linguagem Sandra Regina Leite de Campos	43
O lugar da Libras e da língua portuguesa na educação dos surdos: refletindo sobre bilinguismo Claudia Regina Vieira	62
Formação docente para Educação Bilingue de Surdos: desafios e possibilidades na infância Teresa Cristina Leança Soares Alves	79

Abrir este livro é entrar em uma conversa antiga e sempre nova: a educação de surdos. Não é um tema que se esgote; é um campo vivo, que ainda tem muitos lugares a serem visitados e compreendidos. Aqui, a linguagem é vista não apenas como ferramenta: é o lugar em que a pessoa se constitui como sujeito e se reconhece. Ao afirmar a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, o livro não trata só de um arranjo pedagógico, mas de um direito e de uma forma de presença no mundo. O bilinguismo para surdos, como mostrado ao longo das páginas, é caminho que articula linguagem, identidade e pertencimento à comunidade.

Cláudia Vieira, dialogando com Bakhtin e Vygotsky, lembra-nos de que ninguém se constitui sozinho. Constituímo-nos na relação com o outro – nos turnos da conversa, no jogo do olhar, na partilha de sentidos. Nesse horizonte, a Libras emerge não como recurso auxiliar, mas como força fundadora da experiência do sujeito surdo: com ela, conceitos ganham corpo, a comunidade se aproxima, e a singularidade encontra lugar entre muitos olhares. A presença de adultos surdos como referências culturais – modelos de linguagem e de mundo – não é detalhe; é condição que sustenta uma identidade não deteriorada desde a infância.

Marcio Hollosi leva-nos para o terreno concreto das políticas públicas. A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 não são apenas marcos legais; constituem as bases que garantem a modalidade bilíngue e orientam a responsabilidade no uso de recursos públicos. Falar em bilinguismo sem falar em formação de profissionais bilíngues – docentes, instrutores, intérpretes – é perder o que é considerado essencial para um trabalho real e que propicie o desejado para todos dentro da escola: construção do conhecimento e de uma identidade íntegra. A boa construção pedagógica precisa de estrutura, continuidade e compromisso coletivo para se tornar prática efetiva.

A professora Sandra Regina Leite de Campos amplia o escopo do livro: antes de ser surda, a criança é criança. Parece simples, mas não é corriqueiro. Ela nos previne contra a leitura deficitária que reduz sujeitos a uma condição sensorial e nos chama a ver a escola como construtora de encontros – lugar que acolhe cuidadores, aproxima famílias da comunidade surda e da Libras, e cria contextos em que desenvolvimento e afeto caminham juntos.

Sylvia Lia Grespan Neves devolve-nos a seriedade do brincar. O lúdico, aqui, não se constitui como quebra do currículo: é linguagem e é

método. Jogos e brincadeiras acessíveis, pensados a partir da experiência visual, tornam-se pontes para a aquisição linguística, para a cognição e para o convívio. Um currículo que “sorri com as mãos” é também um currículo que inclui.

Teresa Cristina Leança Soares Alves oferece um panorama criterioso sobre a educação bilíngue na infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vemos avanços – sobretudo quando a criança surda cresce em ambientes bilíngues, nos quais a Libras circula naturalmente – e desafios bem conhecidos: a escassez de materiais didáticos acessíveis e a carência de professores bilíngues. Ainda assim, quando a escola sustenta a presença viva da Libras, o processo de aquisição aproxima-se do que as crianças ouvintes experimentam com sua L1: contato contínuo, interações reais, pertencimento.

É precioso, também, ressaltar a presença de autores surdos neste volume. Não por formalidade, mas por princípio: produzir conhecimento sobre a surdez com pessoas surdas é reconhecer o lugar da autoria. Os autores ouvintes, por sua vez, trazem uma construção teórica e prática extensa, organizando um contexto que só pode nascer do diálogo – diálogo este que respeita as diferenças e as percebe como essenciais no constructo de referências de grande importância para a educação do surdo.

Este livro, portanto, não se limita a uma coletânea de textos acadêmicos. É um chamado – aos gestores, aos professores, às famílias, à sociedade – para que a educação bilíngue seja tomada como política de Estado e compromisso ético. Ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, afirma-se mais do que uma escolha metodológica: defende-se a dignidade de um indivíduo que tem o direito de estar no mundo com sua língua, sua cultura e sua história. Que cada leitor, ao percorrer estas páginas, possa sair com a pergunta que nos move: o que, hoje, podemos fazer para que a escola seja um espaço em que a diferença floresça e a cidadania se realize?

Parabéns aos autores. Temos certeza de que esta obra enriquecerá a educação de surdos brasileira, tão carente de obras como esta. Esperamos que estes capítulos sejam sementes que poderão dar frutos e gerar uma educação de qualidade para toda a comunidade surda.

Maria Cecília de Moura

A presente obra é fruto de reflexões do curso **Formação de práticas pedagógicas em Educação Bilíngue de Surdos**, que nos foi proposto, quase como uma provocação, e nos possibilitou a organização de ideias que consideramos importantes para a Educação de Surdos.

O curso foi financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), instituições que vem constante e frequentemente se preocupando com a qualidade da educação de comunidades minoritárias do país.

O curso tem a intenção de dar ferramentas básicas para professores da Educação Básica, com foco no primeiro segmento, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da escola comum, que quase inevitavelmente se depararão com um aluno surdo, e, como acontece frequentemente, a partir daí a escola começa a pensar sobre como dar conta dessa criança/estudante, sem qualquer referência.

As disciplinas foram pensadas para “dar a mão” para os professores, de modo que, na companhia de especialistas da área de Educação de Surdos, tutores surdos e ouvintes fluentes em Libras (língua brasileira de sinais), iniciem suas reflexões sobre a presença do aluno surdo na escola e, para além disso, possam planejar estratégias as quais proporcionem uma formação de qualidade a seus alunos surdos.

Assim, iniciamos com as reflexões do Prof. Dr. Marcio Hollosi sobre a Educação Bilíngue de Surdos, pilar fundamental para que todo o desenrolar das demais reflexões ocorram, pois somente cientes do que é e como se organiza a Educação de Surdos podemos pensar sua prática na instituição escolar.

Na sequência, a disciplina prática Libras em contexto escolar ressalta a importância da língua de sinais no brincar infantil da criança surda, e aqui a autora, Profa. Dra. Sylvia Lia Grespan Neves, generosamente propõe brincadeiras em Libras, mostrando algumas possibilidades e possivelmente inspirando outras.

A obra e o curso seguem pensando a criança surda no seu contexto primário de ser criança, para além da sua condição auditiva. O texto da Profa. Dra. Sandra Regina Leite de Campos explicita ao leitor que a criança surda, antes de ser surda, é uma criança e, assim, precisa ser vista, necessita de atenção singular, bem como sua família, em especial as mães, para que possa se desenvolver plenamente.

Essas reflexões permitem-nos pensar a articulação da língua de sinais com a língua portuguesa, esse que talvez seja o ponto mais delicado e discutido da Educação de Surdos, pois permite ao aluno surdo sua plena participação cidadã como escritor de sua própria história. Essa discussão é proporcionada pela Profa. Dra. Claudia Regina Vieira.

Acompanha-nos nesta obra a Profa. Dra. Teresa Cristina Leança Soares Alves, que se debruça sobre reflexões a respeito da primeira infância, entendendo-a como um momento fundamental que pode desenhar toda a vida acadêmica do aluno surdo.

O curso também conta com a disciplina “Ambientação Tecnológica”, que subsidia tecnologicamente os professores para o uso da plataforma, na qual desenvolvem as atividades do curso de forma mais autônoma, o que poderá em outros momentos reverberar na instrução dos alunos surdos.

Esperamos que esta obra seja mais uma pedra na pavimentação dessa “estrada” conhecida como Educação de Surdos, que, como tudo, será sempre dinâmica e sempre proporcionará diferentes possibilidades ao profissional de educação que se dispuser ao desafio.

FORBILIN: FORMAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS



Marcio Hollosi¹

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), preconiza a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, em que se considera a oferta da língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português na modalidade escrita como segunda língua. Para tal, devem-se ofertar salas ou escolas bilíngues com profissionais com formação adequada para a condução do ensino de forma adequada. Também, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), incentiva a formação de profissionais bilíngues que atuam na educação de surdos, considerando suas especificidades linguísticas.

O estado de São Paulo concentra um número significativo de pessoas surdas matriculadas em redes públicas de ensino. Especificamente na cidade de São Paulo, temos: seis Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (Emebis), duas Escolas Polos Bilíngues e muitas escolas caracterizadas como inclusivas, em que estudantes surdos contam com a presença de intérpretes de Libras. Em cidades da Grande São Paulo e do interior, no entanto, a realidade é diferente, uma vez que não temos um número suficiente de estudantes para a manutenção de escolas bilíngues de surdos, tendo como modelo mais comum escolas polos e/ou escolas inclusivas.

Incluir é muito mais do que colocar na escola e/ou em projetos para estudantes com deficiência ou quaisquer outras dificuldades e/ou diferenças para conviverem com outros. Na verdade, incluir de fato significa assegurar as possibilidades de crescimento e desenvolvimento para todos e todas, independentemente da condição, e isso não significa trabalhar da mesma forma com todos os alunos, pois “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas

1 Coordenador do Projeto Forbilin, Professor Doutor na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, campus Guarulhos), do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Pesquisador na área de Formação de Professores e Educação Bilíngue para Surdos. Pesquisador e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidade e Cultura Surda (GEICS) cadastrado no CNPq. Membro da International Collaboratory for Leadership in Universally Designed Education (Include). Membro do Conselho Editorial da Revista Scias Língua de Sinais da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

repercussões na organização curricular e na avaliação” (Ribeiro, 2003, p. 41). E é primordial considerarmos que

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe, cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta essas diferenças. Para que isso ocorra, dois “tabus” da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação (Santos; Paulino, 2006, p. 12-13).

Como foi possível verificar a partir das citações anteriores, os espaços educacionais precisam modificar seu modo de organizar as atividades repensando o currículo e a avaliação, e é importante dizer que isso não significa esvaziar conteúdo e facilitar atividades, mas pensar em maneiras diferentes de alcançar os objetivos e entender que cada aluno traçará um caminho diferente no processo de ensino-aprendizagem. A homogeneização deve ser revista, e diferentes estratégias de aprendizado precisam ser realizadas.

Entende-se assim que, embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma Língua de Sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita entre essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas (Peixoto, 2006, p. 206).

Quando o assunto é educação de surdos, ainda encontramos algum desconhecimento, muitas pessoas não entendem o que é a língua de sinais e, por isso, não compreendem que o surdo trabalha e compreende o mundo de uma maneira diferente. Erroneamente, ainda temos a ideia de que a língua brasileira de sinais – Libras – é uma língua que segue as normas e estruturas gramaticais da língua portuguesa, e, logo, quando as pessoas entram em contato com a Libras acreditam que é só saber os sinais ou soletrar o alfabeto.

De acordo com o Decreto 5.626/2005, artigo 2º, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005).

Quadros e Cruz (2011, p. 15, grifos nossos) afirmam que

A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas).

A criança experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para tal mediante o contato com a língua usada no ambiente. Qualquer criança adquire linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. No caso das crianças surdas, filhos ou filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais.

A realidade é que a grande maioria das crianças surdas são filhos ou filhas de pais ouvintes, e é na escola que se dá o desenvolvimento linguístico delas. Maria Cecília de Moura pontua que será no ambiente escolar que a criança terá condições de adquirir a língua e, conseqüentemente, desenvolver a sua linguagem da melhor forma possível, sem as restrições que normalmente estão presentes no ambiente doméstico (São Paulo, 2012). Portanto, é explícito que a escolarização do surdo deve reconhecer a relevância do papel da língua de sinais no desenvolvimento linguístico desse sujeito e, nessa concepção, constituir uma prática bilíngue em que a Libras é a primeira língua (L1) e o português na modalidade escrita configura segunda língua (L2).

Considerando, assim, a necessidade de desenvolvimento de linguagem e de aquisição da Libras pela criança surda o mais cedo possível, bem como as orientações legais, o projeto “Formação de práticas pedagógicas em Educação Bilíngue de Surdos” teve como objetivo promover formação aos professores que atuam na Educação Básica, em contexto de educação bilíngue de/para surdos, para refletir e trabalhar para que o processo de escolarização seja o mais natural e qualificado possível.

A proposta do projeto foi desenvolver e ofertar um curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas, na modalidade a distância por meio do Moodle institucional. Foram oferecidas 200 vagas a professores e profissionais da educação pública do estado de São Paulo, com início em agosto de 2024 e término em dezembro do mesmo ano.

Buscou-se enfatizar as práticas pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, permitindo que os profissionais se instrumentalizassem para assistir pedagogicamente esse grupo de alunos surdos, respeitando sua primeira língua – a Libras – e sistematizando a segunda língua – o português

escrito –, dando aos surdos a possibilidade de acessar o conhecimento e se desenvolver pedagogicamente.

Além disso, também promovemos a reflexão e o planejamento de ações bilíngues para a inclusão de estudantes surdos na rede de ensino da Educação Básica, refletindo sobre a educação bilíngue de surdos e o *status* das línguas na educação dos surdos, sobre a presença do aluno surdo na classe/escola, sobre as modificações atitudinais necessárias para otimizar seu desempenho escolar em toda a etapa de ensino, sobre o fazer pedagógico frente ao ensino de português escrito como segunda língua para os alunos surdos e sobre a valorização e elaboração de material bilíngue de surdos para divulgação científica e democratização do conhecimento.

Abrangemos como público, preferencialmente, professores do estado de São Paulo; todavia, caso as vagas não fossem preenchidas, as vagas remanescentes seriam ofertadas aos professores de outros estados, bem como a outros profissionais da escola (coordenador, supervisor, orientador escolar) que atuassem na educação da rede pública de ensino ou de escolas privadas conveniadas sem fins lucrativos que ensajassem se capacitar na área de educação bilíngue de surdos.

Compreende-se que o planejamento e a produção de materiais didáticos bilíngues (Libras/português) é um processo importante para a compreensão do sujeito surdo na sua singularidade linguística, assim como em todas as suas subjetividades. Daí a importância de que a língua esteja presente o mais cedo possível na vida do sujeito surdo e de sua família, para que a escola possa compreender o seu processo escolar no contexto de sua comunidade.

O curso ocorreu na modalidade 100% on-line, com materiais e videoaulas bilíngues produzidos por professores e pesquisadores da área, e contamos com professores formadores, supervisores, tutores e técnicos para suporte e acompanhamento constante do curso. Ressalta-se que, de acordo com o perfil de cursistas pretendidos e dos professores e demais profissionais envolvidos no curso, este foi ofertado de maneira bilíngue – em Libras e em português. Dessa forma, também foi proporcionada a formação de professores com nível básico de Libras.

As aulas ficaram disponíveis na plataforma Moodle da Universidade Federal do ABC (UFABC), parceira do projeto, a qual os participantes acessaram para assistir às aulas e realizar as atividades. Era esperado que os participantes refletissem sobre educação bilíngue de surdos e principalmente produzissem e refletissem sobre materiais bilíngues para os estudantes surdos da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os cursistas e os administradores do curso puderam acessar o curso de qualquer lugar, desde que possuíssem computador, conexão com a internet e um navegador web (Microsoft Internet Explorer, Mozilla Firefox etc.). Cursos como esse, on-line, requerem acompanhamento e planejamento, pois podem abranger um público grande e ser atrativos, com atividades interativas que possibilitam ao cursista contato frequente com seus professores e tutores.

Foram oferecidas atividades variadas que proporcionaram aprendizado e interação aos cursistas, tais como: textos e materiais para estudo; fóruns e salas de bate-papo (chats); registro e relatório de notas; videoconferências; dentre outros recursos.

O curso foi dividido em seis disciplinas. A finalidade era que, por meio das reflexões propostas e compartilhadas, os participantes desenvolvessem práticas que pudessem ser utilizadas nas salas de aulas com os estudantes surdos, valorizando a Libras como língua de instrução, compreendendo a educação de surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue e promovendo direito linguístico dos estudantes surdos do estado de São Paulo.

As 200 vagas ofertadas foram divididas em turmas de 25 cursistas, totalizando oito turmas, cada uma acompanhada por um tutor. Nessa proporção, foi possível um monitoramento mais próximo dos cursistas, podendo auxiliar no controle da evasão, bem como no acompanhamento de suas reflexões pessoais que, por ventura, não foram partilhadas no grupo.

O material pedagógico para a realização do curso ficou disponível na plataforma virtual; para as aulas ministradas em língua de sinais, houve legendas e a opção de interpretação oral; e para as aulas ministradas em português houve janela de interpretação em Libras.

Nessa primeira edição, tivemos três módulos, divididos em seis disciplinas, conforme proposta a seguir.

Quadro 1

Módulo 1: Introdução ao curso e aos princípios de desenvolvimento da pessoa surda

1. **Ambientação digital** (15h) - O objetivo dessa disciplina, de caráter prático, era apresentar aos cursistas o ambiente virtual e as possibilidades de trabalho a partir da ferramenta.
2. **Infância e desenvolvimento de linguagem** (45h) – O objetivo dessa disciplina era promover uma reflexão sobre língua e linguagem e pensar nas infâncias de maneira que os participantes entendessem como e qual a melhor maneira de promover o desenvolvimento da linguagem e aquisição da língua das crianças surdas. Tratava-se de uma disciplina de caráter teórico-prático, com foco nas brincadeiras e narrativas em Libras.

Módulo 2: Libras, cultura e educação

1. **Libras em contexto escolar** (30h) – O objetivo dessa disciplina era oferecer a Libras como ferramenta linguística de maneira a contextualizar o participante na cultura da comunidade surda, a fim de que, no final do curso, pudesse construir atividades que contemplem o sujeito surdo nas suas língua e cultura.
2. **Bilinguismo Sociocultural** (30h) – O objetivo dessa disciplina era refletir sobre os tipos de bilinguismo e os entendimentos sobre eles, dando ênfase ao bilinguismo de/para surdos a partir de atividades práticas que envolviam a influência da língua na constituição cultural do sujeito surdo, tendo como mote o planejamento e a produção de materiais para estudantes surdos, com caráter teórico-prático.

Módulo 3: Compreensão das práticas e planejamento de atividades para surdos

1. **Leituras para surdos** (30h) – O objetivo dessa disciplina, de caráter prático, era estudar e demonstrar a diferença entre as línguas (de sinais e portuguesa) a partir das diferentes formas de leitura (de mundo, de sinais, de português).
2. **Laboratório de atividades pedagógicas** (30h) – Essa disciplina, de caráter inteiramente prático, propunha a produção de materiais bilíngues amparados nas aprendizagens das disciplinas anteriores. O objetivo era a produção de sequências didáticas, vídeos de contação e narração de histórias e jogos educativos.

Fonte: elaboração própria.

Para maior engajamento dos cursistas, almejamos que cada disciplina tivesse, pelo menos, um encontro síncrono com o professor responsável, o qual, após ministrar uma aula de aproximadamente 45 minutos, ficava à disposição dos cursistas para dúvidas e reflexões.

No projeto contamos com as parcerias da Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos (Secadi) e do Ministério da Educação (MEC). Também tivemos apoio financeiro por meio de bolsas do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Quadro 2 – Equipe administrativa e pedagógica do curso.

Prof. Dr. Marcio Hollosi (Unifesp)	Coordenador adjunto
Profa. Dra. Sandra Regina Leite de Campos (Unifesp)	Vice-coordenadora, supervisora e professora pesquisadora
Profa. Dra. Teresa Cristina Leanca Soares Alves (UFSCar)	Formadora
Clarissa Galvão Bengtson	Professora, pesquisadora e gestora EaD
Profa. Dra. Claudia Regina Vieira (UFABC)	Professora pesquisadora
Prof. Dr. Guilherme Nichols (UFSCar)	Professor pesquisador
Profa. Dra. Sylvia Lia Grespan Neves (USP)	Professora pesquisadora
Aline Ferreira Marques	Tutora
Daiane Santos Vieira	Tutora
Denis Pereira dos Santos	Tutor
Erika Pereira de Magalhães	Tutora
Erliandro Felix Silva	Tutor
Francismara Fernandes de Castro Valerio	Tutora
Lis Maximo e Melo	Tutora
Lucas do Nascimento Gomes	Tutor
Andreia Costa Torres	Secretária

Fonte: elaboração própria.

Figura 1 – Página inicial do acesso ao Moodle do curso.



Fonte: captura de tela da plataforma
(<https://moodle.ufabc.edu.br/enrol/index.php?id=2499>).

Figura 2 – Página geral do curso.



Fonte: captura de tela da plataforma
(<https://moodle.ufabc.edu.br/enrol/index.php?id=2499>).

O curso teve início no dia 9 de agosto de 2024, com a aula inaugural, quando contamos com a presença da Profa. Dra. Marisa Lima (Coordenação-Geral de Atendimento Especializado da Dipebs/Secadi/MEC), da Profa. Dra. Raiane Patrícia Severino Assumpção (reitora da Unifesp), do coordenador do projeto Prof. Dr. Marcio Hollosi, da vice-coordenadora Profa. Dra. Sandra Regina Leite de Campos, da formadora Profa. Dra. Teresa Cristina Leanca (UFSCar), dos intérpretes de Libras Denis Pereira dos Santos e Claudia Regina Vieira, e da gestora em EaD Clarissa Galvão Bengtson.

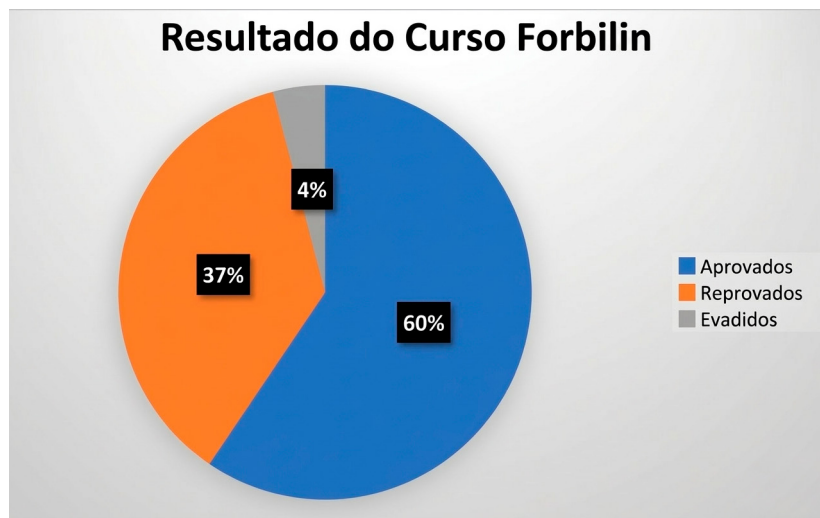
Resultados encontrados

No período de inscrição, chegamos ao número de 694 inscritos, porém muitos eram de outros estados da Federação e, por esse motivo, foram indeferidos; dos possíveis deferidos, foram matriculados os primeiros 200 inscritos que atendiam às exigências do edital.

Destes 200 alunos, um era surdo e, apesar do grande suporte oferecido por um tutor, também surdo, apresentou grandes dificuldades para acompanhar o curso.

Dos 200 matriculados, obtivemos 119 cursistas aprovados, equivalente a 59% do total, 73 reprovados (37%) e 8 evadidos (4%).

Figura 3 – Resultado do Curso Forbilin 2024.



Fonte: elaboração própria.

Dado o baixíssimo número de evasão, como pode ser verificado pelos dados já apresentados, entendemos que os esforços empreendidos para o engajamento dos cursistas surtiram o efeito esperado, já que a evasão foi inferior a 10%, porcentagem esperada.

O uso de recurso público revertido para uma proposta de educação foi uma preocupação fundamental para a elaboração e execução do projeto, uma vez que o empenho público e a finalidade do trabalho nos colocaram diante de uma grande responsabilidade cidadã, com especial cuidado por se tratar da Educação de Surdos, área de conhecimento à qual todos os envolvidos dedicaram suas carreiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28-29, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XRLzhSvHfY6zB6JrL4DWJsF/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2026.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2006.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. 168 p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem**: Libras – 1º ano (livro do professor). São Paulo: SME/DOT, 2012.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS E DESAFIOS PEDAGÓGICOS



Sylvia Lia Grespan Neves¹

Introdução: a brincadeira no decorrer da história

O ser humano brinca desde os primeiros anos de vida, manifestando curiosidade e desejo de explorar o mundo ao seu redor. A brincadeira pode ser compreendida como uma atividade de grande complexidade psicológica, pois envolve interação, imaginação e criatividade. Além disso, os objetos ao redor da criança podem ganhar novos significados e transformar-se em brinquedos, permitindo que ela experimente diferentes formas de ser e pensar, ampliando suas percepções sobre si, os outros e o ambiente.

Desde a Antiguidade, as brincadeiras fazem parte da infância, funcionando como forma de interação e aprendizado. Jogos como construção e destruição, cirandas, corrida de aros e pular obstáculos estão presentes há séculos e foram retratados na pintura “Brincadeiras Infantis”, de Pieter Bruegel, datada de 1560. O reconhecimento do brincar como parte essencial do desenvolvimento infantil se consolidou ao longo do tempo, tornando-se um aspecto estudado e valorizado na educação.

No período do Romantismo, a infância passou a ser compreendida como uma fase do desenvolvimento humano com características próprias. Assim, o brincar ganhou destaque como uma forma de expressão natural da criança, sendo comum o uso de brinquedos como piões, cavalinhos de pau e bolas (Kishimoto, 1990). A partir desse momento, diversos pesquisadores passaram a defender o papel do lúdico na educação infantil, fundamentando práticas pedagógicas que valorizam a brincadeira como estratégia de ensino.

Friedrich Froebel foi um dos primeiros a destacar a importância do brincar no aprendizado, desenvolvendo propostas pedagógicas voltadas à educação infantil. Outros estudiosos, como Decroly e Montessori, criaram metodologias baseadas no uso de materiais lúdicos para estimular o desenvolvimento motor, perceptivo e sensorial dos alunos. Esses estudos deram origem a abordagens educacionais que ainda hoje influenciam a

1 Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Língua de Sinais e Cognição (Lisco) e coordenadora de Centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e Libras (CesLibras). <http://lattes.cnpq.br/957367255567248>.

forma como o brincar é inserido no contexto escolar (Kishimoto, 1990).

No século XX, pesquisadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky ampliaram as discussões sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Piaget (1978) destacou que, ao brincar, a criança demonstra seu nível cognitivo e constrói novos conhecimentos. Vygotsky (1984), por sua vez, afirmou que a brincadeira cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que a criança adquira novas habilidades por meio da interação social.

Essas teorias influenciaram significativamente a educação infantil, tornando a ludicidade um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, as ideias de Piaget e Vygotsky são amplamente estudadas em pedagogia e psicologia e servem de base para estratégias educacionais que reconhecem o brincar como um direito fundamental da criança.

Nos últimos anos, a valorização do brincar tornou-se mais evidente nas escolas. O ambiente educacional passou por transformações, abandonando métodos disciplinadores rígidos e adotando espaços coloridos, repletos de brinquedos e materiais lúdicos. A sala de aula deixou de ser um local de punição e passou a ser um espaço de experimentação, criatividade e desenvolvimento.

Apesar dessas mudanças, o reconhecimento da brincadeira como parte essencial da educação não ocorreu de forma imediata. Diversos estudos foram necessários para que se compreendesse que brincar não é uma atividade supérflua, mas sim um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

O brincar não exige brinquedos sofisticados ou espaços estruturados. Brincadeiras tradicionais, como esconde-esconde, pega-pega, passa anel, morto-vivo, queimada, pular corda e corre cutia, atravessam gerações e continuam desempenhando um papel essencial na infância. Mesmo com recursos simples, essas atividades estimulam habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de promoverem a interação entre os participantes e o cumprimento de regras.

Dessa forma, fica evidente que a brincadeira deve ser compreendida como um componente essencial da educação infantil. A ludicidade não deve ser vista apenas como um momento de distração, mas sim como uma estratégia pedagógica eficaz. As pesquisas na área da educação reforçam a necessidade de garantir que todos os alunos tenham acesso a um ambiente que valorize o brincar, pois é por meio dele que ocorre a construção do conhecimento e do desenvolvimento integral.

A brincadeira na sociedade atual compreendida como recurso pedagógico

A brincadeira é uma atividade essencial na infância, permitindo que a criança utilize a imaginação para criar elementos, baseando-se em suas experiências e nos estímulos do cotidiano. Apesar das dificuldades existentes em definir e caracterizar a brincadeira, é consenso que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Sob uma perspectiva sociocultural, o ato de brincar revela como a criança interpreta e assimila o mundo ao seu redor, os objetos, a cultura, as relações interpessoais e os afetos. Trata-se de um espaço característico da infância, no qual se constroem significados e vivências fundamentais para o crescimento da criança (Wajskop, 1995).

Vygotsky (2000) explica que, na idade pré-escolar, os alunos se envolvem em processos criativos durante a brincadeira, recriando aspectos do mundo adulto e das experiências sociais. Por meio do brincar, elas transcendem suas competências habituais e agem além de seu comportamento cotidiano, o que contribui para seu desenvolvimento cognitivo e social. Na mesma linha, Pedrosa e Carvalho (1995) abordam a especificidade biológica do ser humano enquanto espécie cultural, discutindo de que maneira esse aspecto se reflete nas brincadeiras infantis.

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento intelectual também foi amplamente discutida por Vygotsky (1984), que argumenta que o ato de brincar fornece uma estrutura básica para mudanças nas necessidades e na consciência da criança. Ao incorporar esse conhecimento na educação de crianças surdas, percebe-se que a brincadeira está diretamente ligada à comunicação, uma necessidade essencial para a compreensão do mundo e para a expressão de pensamentos e sentimentos. No contexto da surdez, o brincar torna-se um meio de interação natural, permitindo que a criança explore formas alternativas de comunicação e aprendizado.

Um dos primeiros estudos sobre o brincar entre crianças surdas foi conduzido por Góes (1996), que analisou crianças em fase inicial de aquisição da língua de sinais em um ambiente de brinquedoteca. Durante a pesquisa, foi observado que os alunos surdos tendiam a utilizar recursos gestuais e expressões corporais na construção de cenas lúdicas. Embora houvesse limitações no uso da língua de sinais e da oralidade, a pesquisa demonstrou que isso não impedia a construção de ações simbólicas ou o desenvolvimento da abstração.

À medida que a brincadeira se desenvolve, nota-se um movimento em direção à organização de regras e papéis dentro do jogo, o que demanda

um nível mais sofisticado de comunicação. Para crianças surdas, esse processo é desafiador, pois a construção das regras depende da estruturação da linguagem, seja oral ou sinalizada. Assim, a brincadeira não desaparece, mas evolui para jogos com objetivos específicos, nos quais a comunicação desempenha um papel central para o engajamento e a participação dos alunos.

Apesar da importância da brincadeira na educação de crianças surdas, esse tema ainda recebe pouca atenção e merece mais pesquisas e investigações. A análise das ações imaginativas e dos processos lúdicos pode contribuir para ampliar a compreensão do desenvolvimento infantil e oferecer subsídios para a criação de metodologias mais inclusivas. Além disso, o estudo das condições sociais oferecidas para a brincadeira pode auxiliar na formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Brougère (1997) destaca que a brincadeira exige um processo de aprendizagem, o que reforça o papel do professor na inserção da criança no universo lúdico. Cabe ao educador criar espaços e oportunidades para a brincadeira, além de interagir ativamente com os alunos para estimular seu envolvimento. No entanto, é importante considerar que algumas atividades propostas pelos adultos podem não cumprir os critérios essenciais da brincadeira, como a espontaneidade e o prazer.

Na educação de crianças surdas, esse desafio torna-se ainda mais complexo. A brincadeira, nesse contexto, depende de inúmeras variáveis, sendo a comunicação uma das mais importantes. Para uma criança surda que está em fase inicial de aquisição da linguagem, as dificuldades cognitivas podem dificultar a interação com os colegas ou com a professora. Por esse motivo, é fundamental que a brincadeira seja planejada de forma a garantir uma experiência prazerosa e inclusiva.

Moyles (2002) argumenta que o brincar dirigido na escola deve ser visto como um processo pedagógico estruturado, diferentemente do brincar livre no ambiente familiar. A autora enfatiza que a brincadeira na escola motiva uma aprendizagem diferenciada, sendo caracterizada por maior fragmentação e organização dentro de segmentos de tempo específicos. Nesse sentido, o professor desempenha um papel essencial na coordenação das atividades lúdicas, associando-as a conteúdos didáticos e objetivos educacionais.

Portanto, a qualidade da brincadeira para a criança surda na escola dependerá diretamente das informações e dos estímulos oferecidos. Como essa criança não compartilha o mesmo canal linguístico da maioria ouvinte, é fundamental que os educadores estejam preparados para fornecer suporte adequado, garantindo o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo.

Silva (2002) levanta uma questão relevante ao analisar como os alunos surdos organizam suas brincadeiras. Segundo a autora, as mãos desempenham um papel multifuncional, sendo utilizadas para sinalizar, gesticular e manipular objetos simultaneamente. Isso provoca um modo diferenciado de interação lúdica em comparação com crianças ouvintes, que não dependem das mãos para se comunicar verbalmente. Essa característica influencia diretamente a dinâmica do brincar e deve ser levada em consideração ao planejar atividades pedagógicas para esse público.

Para Moyles (2002), o educador deve valorizar a criança independentemente de suas dificuldades ou limitações. Muitos alunos que resistem ao envolvimento com o trabalho escolar encontram na brincadeira uma oportunidade de aprendizagem significativa. O professor, portanto, deve direcionar esse brincar para impulsionar o processo educativo, promovendo a inclusão e respeitando as necessidades individuais dos alunos. Além disso, o educador precisa monitorar constantemente a evolução dos alunos durante a brincadeira, propondo ajustes e acompanhando seu desenvolvimento.

Observar a interação dos alunos surdos na escola permite identificar uma ampla variedade de comportamentos e níveis de aprendizagem. Em grupos pequenos de crianças ouvintes, essas diferenças já são perceptíveis, mas, no caso de crianças surdas, a distância entre os níveis de aprendizado pode ser ainda maior, devido às barreiras linguísticas e ao acesso restrito à informação.

Considerando a importância da linguagem na formação da criança surda, fica evidente que a língua de sinais deve ser utilizada como meio de comunicação principal durante as atividades lúdicas. Isso proporciona maior interação entre os alunos e professores, permitindo que a brincadeira seja mais inclusiva e eficiente para o desenvolvimento infantil.

Com base nessas reflexões, percebe-se que há um vasto campo para pesquisas sobre métodos lúdicos que incorporem a Libras como ferramenta essencial para o aprendizado de crianças surdas. O brincar não apenas favorece o desenvolvimento social e cognitivo, mas também auxilia na construção do conhecimento, promovendo uma educação mais equitativa e acessível.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi compreender a relação entre brincadeiras e o uso da língua de sinais no ambiente escolar. Os participantes foram questionados sobre suas experiências lúdicas, sendo as principais

indagações: Quais brincadeiras você costumava ou costuma praticar na escola? A língua de sinais era ou é utilizada durante essas brincadeiras?

Para possibilitar uma análise diacrônica da evolução das práticas lúdicas entre crianças surdas, os entrevistados foram organizados em três grupos distintos: indivíduos surdos na terceira idade, surdos adultos e surdos adolescentes. Essa divisão permitiu a observação das transformações ocorridas ao longo das gerações no que se refere ao acesso, à adaptação e à apropriação das brincadeiras dentro do contexto escolar.

Com o intuito de resguardar a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos, mantendo-se, no entanto, informações essenciais, como idade e características individuais, assegurando a autenticidade dos relatos e a fidelidade dos resultados da pesquisa. Cabe ressaltar que todos os entrevistados residem em grandes centros urbanos e, ao longo de suas vidas, estiveram inseridos na comunidade surda. Além disso, é importante destacar que o foco desta investigação não é estabelecer comparações socioculturais entre diferentes contextos, mas sim analisar o desenvolvimento pedagógico das brincadeiras, considerando sua relevância para a aprendizagem e para o aprimoramento da comunicação em Libras ao longo do tempo.

Esta pesquisa constitui um recorte do trabalho desenvolvido por mim na monografia de pós-graduação, intitulada *A criança surda e o mundo da brincadeira: a evolução do brincar na educação de surdos*. O estudo buscou aprofundar a compreensão sobre as transformações históricas no brincar e sua influência na formação das crianças surdas, considerando o impacto da língua de sinais na interação social e no processo educativo. Ao contextualizar essas mudanças, pretende-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à educação bilíngue de surdos, reconhecendo a importância do lúdico na construção da identidade e na aquisição da língua.

Análise da entrevista

Grupo I – Surdos na terceira idade

O primeiro grupo de entrevistados é composto de pessoas surdas da terceira idade, que frequentaram a escola entre as décadas de 1940 e 1960. Nesse período, já existiam algumas instituições especializadas para surdos no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. No entanto, a abordagem pedagógica era pautada pelo oralismo, restringindo a comunicação dos alunos à língua oral e negligenciando a língua de sinais. Muitos relataram que suas experiências escolares foram marcadas pela ausência de brincadeiras adaptadas e pela ênfase em atividades voltadas

para habilidades manuais e serviços domésticos. R., de 62 anos, professora, recorda:

Eu estudei durante toda a minha vida em uma instituição para surdos. O tempo escolar era integral, e grande parte das atividades era voltada para bordado, ponto cruz, tricô, artes, pintura e gesso. Essas ocupações ocupavam muito do meu tempo, e quase não havia espaço para brincadeiras. Quando eu era pequena, não existiam atividades adaptadas para surdos.

J. M., de 66 anos, aposentado, compartilha um relato semelhante, evidenciando a forte imposição da oralidade:

Estudei no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Sempre brincava de futebol, empinava pipa e subia em árvores, mas não havia brincadeiras que utilizassem a língua de sinais. A comunicação era feita exclusivamente por oralidade. Aprendíamos cantigas de música e, se conseguíssemos memorizá-las, podíamos ir brincar de futebol.

Já M. M., de 65 anos, inspetora de alunos, destaca a exclusão vivida na infância, evidenciando a falta de acessibilidade nas brincadeiras:

Estudei em uma escola de ouvintes quando era criança, mas, aos 18 anos, ingressei em uma instituição especializada para surdos. O foco das atividades era aprender tarefas domésticas e artesanais, como cozinhar, tecer e bordar. Não havia brincadeiras adaptadas para surdos, e, mesmo nas brincadeiras comuns, eu era frequentemente excluída, passando a maior parte do tempo sentada e observando os colegas.

Os relatos evidenciam que, nesse período, o ensino para surdos estava fortemente atrelado à oralização e à segregação social. As crianças surdas eram treinadas para se adequar ao mundo ouvinte e tinham poucas oportunidades de desenvolver a comunicação por meio de uma língua visual.

Além disso, a divisão de gênero também influenciava o currículo escolar, determinando as atividades que meninos e meninas deveriam desempenhar. Como relatado por M. M., a educação feminina era voltada para os afazeres domésticos, enquanto os meninos eram direcionados para trabalhos manuais, como carpintaria e marcenaria. Essas atividades não exigiam um aprofundamento linguístico significativo, o que reforçava a exclusão da língua de sinais no contexto escolar.

A visão predominante era a de que a surdez representava uma deficiência a ser corrigida. Como explica Silva (2002), a língua de sinais passou a ser reconhecida como uma língua completa em meados do século XX, como uma língua processada pelo cérebro como qualquer outra. No entanto, esse reconhecimento demorou a ser incorporado na educação de surdos. Somente décadas depois, o paradigma oralista começou a ser questionado, e a língua de sinais passou a ser vista como um direito linguístico e cultural da comunidade surda.

Grupo II – Surdos adultos

O segundo grupo de entrevistados reúne surdos adultos que frequentaram a escola entre as décadas de 1960 e 1980, período em que o oralismo ainda predominava como metodologia oficial na educação de surdos no Brasil. Os relatos indicam que as brincadeiras eram majoritariamente voltadas para ouvintes, sem adaptações visuais ou em língua de sinais. Além disso, atividades pedagógicas baseadas em músicas e dinâmicas orais eram comuns, mesmo sem que os estudantes surdos pudessem compreendê-las.

F., professora de 37 anos, relata que sua experiência escolar foi marcada pela ausência de jogos acessíveis:

Estudei em uma escola de surdos, desde a pré-escola até a oitava série. Depois, fui para uma escola regular. Quase não tive acesso a brincadeiras adaptadas, só participava de jogos como pega-pega, esconde-esconde e queimada. Não havia atividades pensadas para a nossa realidade linguística.

O depoimento de A., professor de 41 anos, reforça essa realidade e mostra como o oralismo influenciava até mesmo os momentos lúdicos:

Eu estudei em uma escola voltada para surdos, mas todas as atividades eram conduzidas em oralidade. Lembro que fazíamos exercícios para treinar a fala participando de cantigas como “Boi da cara preta” e “Atirei o pau no gato”. Eu repetia os sons mecanicamente, sem entender nada. Na parte das brincadeiras, eram as mesmas dos ouvintes: pega-pega, esconde-esconde, queimada.

Já E., instrutora de Libras, traz um relato que demonstra uma tentativa de adaptação visual em uma brincadeira, mas sem o reconhecimento da língua de sinais:

Estudei em uma instituição para surdos em 1968, a única brincadeira realmente visual era uma atividade com placas coloridas. Os alunos corriam ou andavam conforme a cor mostrada pela professora. Fora isso, só tínhamos brincadeiras comuns, como modelagem com argila e pintura. Jogos adaptados para a Libras simplesmente não existiam.

Os relatos desse grupo evidenciam que, nesse período, a língua de sinais ainda era marginalizada no contexto escolar, sendo vista como um obstáculo para a integração social dos surdos. Como apontam os entrevistados, muitas atividades recreativas envolviam cantigas e dinâmicas que exigiam habilidades orais, o que gerava exclusão e reforçava a dificuldade de comunicação entre os alunos surdos e ouvintes.

De acordo com Campelo (1995), a imposição do oralismo como única metodologia educacional teve impactos significativos na identidade cultural da comunidade surda. O Congresso de Milão, realizado em 1880, decretou oficialmente a proibição da língua de sinais nas escolas, reforçando uma abordagem que predominou por quase um século. Como consequência, muitos surdos foram privados da construção de uma identidade linguística própria e obrigados a se adaptar a uma comunicação artificialmente oralizada.

Entretanto, os depoimentos também indicam que algumas escolas começaram a buscar estratégias visuais para envolver os alunos surdos em atividades lúdicas, ainda que sem um reconhecimento formal da Libras. O relato de E. sobre a brincadeira das placas coloridas mostra um primeiro esforço de adaptação, sugerindo que, mesmo sem políticas educacionais inclusivas, algumas práticas começaram a surgir de maneira empírica.

Esse contexto demonstra que a transição do oralismo para o bilinguismo na educação de surdos foi um processo lento e repleto de desafios. Embora a Libras tenha sido reconhecida oficialmente como língua da comunidade surda brasileira apenas em 2002, sua presença nas práticas escolares já vinha se consolidando de forma gradual, impulsionada pelo próprio movimento surdo.

Grupo III – Surdos adolescentes

O terceiro grupo de entrevistados, composto de adolescentes, apresenta um cenário diferente das gerações anteriores. Esses estudantes cresceram em um contexto mais favorável à língua de sinais, refletindo diretamente na sua experiência escolar e nas brincadeiras. Ao contrário dos grupos anteriores, os adolescentes entrevistados mencionam um contato

maior com jogos adaptados para surdos, demonstrando o impacto das mudanças na abordagem pedagógica voltada para essa comunidade.

B., de 14 anos, descreve como os jogos em Libras fazem parte do seu cotidiano escolar:

Meu jogo favorito é “Passar a Fruta”. Os participantes sentam-se em círculo e devem escolher uma fruta e passá-la adiante, repetindo o nome da fruta anterior e adicionando uma nova. Quem errar, sai do jogo. Na minha escola, tive contato com brincadeiras adaptadas em Libras e foi muito divertido.

C., 15 anos, também menciona sua vivência com jogos mais acessíveis para surdos:

Tive contato com jogos adaptados em Libras, meu jogo favorito é “Polícia e Ladrão”, e gosto de jogo de mímica para adivinhar filmes. É legal porque todos podem participar e entender.

Já P., de 14 anos, traz uma perspectiva que evidencia as diferenças entre escolas regulares e instituições voltadas para surdos:

Na escola regular onde eu estudava, não havia brincadeiras adaptadas para surdos. Só este ano, quando fui transferida para uma escola bilingue, conheci jogos próprios para surdos. Descobri várias brincadeiras visuais e dinâmicas em Libras. Antes, na escola antiga, tudo envolvia música e vibração, e eu ficava deslocada.

Os relatos indicam um avanço significativo no reconhecimento da Libras como ferramenta essencial para a inclusão. Diferentemente dos adultos e idosos entrevistados, esses adolescentes puderam interagir de forma mais ativa nas brincadeiras e no ambiente escolar, fortalecendo sua identidade e pertencimento.

A relação entre imaginação, brincadeira e desenvolvimento cognitivo se fortalece nesse cenário, pois, ao utilizar a língua de sinais, a criança surda pode compartilhar experiências lúdicas com seus colegas, tornando a interação mais natural e enriquecedora. Segundo Silva (2002, p. 104), “A Língua de Sinais é a base da comunicação dos surdos e o meio pelo qual eles compreendem e interagem com o mundo ao seu redor. Forçá-los a utilizar exclusivamente a oralidade desconsidera a natureza visual e gestual de sua comunicação, tornando a interação artificial e limitada”.

A inclusão da Libras como parte do currículo escolar tem sido um avanço significativo no ensino de surdos. Felipe (1995) ressalta que “como os surdos transitam entre duas comunidades, precisam manter o bilinguismo, pois uma língua auxilia na compreensão da outra”. Essa afirmação reforça a importância de metodologias que garantam um equilíbrio entre a Libras e a língua portuguesa, sem que haja prejuízo para o desenvolvimento linguístico e social da criança surda.

Entretanto, mesmo com esses avanços, o bilinguismo na educação de surdos ainda precisa ser amplamente discutido e estruturado. Para garantir que essas crianças tenham acesso a um ensino de qualidade, é essencial investir em formação docente, metodologias pedagógicas inovadoras e, principalmente, em um ambiente escolar que valorize sua identidade linguística.

Proporcionar atividades lúdicas que contemplem a língua de sinais não apenas favorece o aprendizado, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e a inclusão social desses indivíduos. O brincar, além de uma ferramenta de ensino, torna-se um instrumento de empoderamento para que essas crianças se expressem, interajam e se desenvolvam plenamente.

Brincadeiras adaptadas para Libras

Brincar vai muito além de uma simples atividade recreativa para a criança. Ao brincar, ela não apenas se diverte, mas também recria e interpreta o mundo ao seu redor, estabelecendo conexões com ele e construindo conhecimento. O ato de brincar é, portanto, um elemento essencial no desenvolvimento infantil, favorecendo tanto a aprendizagem quanto as interações sociais. Por essa razão, os educadores defendem que os jogos e brincadeiras ocupem um papel de destaque no currículo escolar, desde a Educação Infantil.

No contexto da educação de crianças surdas, as brincadeiras podem ser adaptadas para incluir a língua de sinais como base principal de interação. Algumas das atividades propostas são variações de brincadeiras tradicionais, ajustadas para promover a comunicação em Libras, enquanto outras foram especificamente criadas com o objetivo de ensinar a língua de sinais de maneira lúdica e interativa. Esse tipo de abordagem mostra-se altamente eficaz, pois torna o aprendizado mais atrativo, evitando que se torne cansativo ou desinteressante para os alunos.

As brincadeiras aqui apresentadas foram desenvolvidas ao longo de anos de experiência no ensino de crianças surdas. Como parte deste estudo, foram selecionadas atividades para aplicação em turmas do Ensino

Fundamental, com alunos que participaram da pesquisa realizada. A seguir, são descritas essas brincadeiras, considerando os seguintes aspectos: faixa etária recomendada, local de realização, materiais necessários, duração, desenvolvimento da atividade, forma de organização dos participantes e objetivos pedagógicos.

Televisão sem fio

Faixa etária recomendada: a partir de 6 anos

Material necessário: nenhum

Espaço adequado: ambiente interno ou externo

Duração estimada: 15 a 20 minutos

Objetivos:

- estimular a memória e a concentração;
- avaliar o nível de aprendizado da Libras;
- aperfeiçoar a velocidade de reação e a precisão na comunicação visual.

Distribuição dos participantes: a atividade deve contar com, no mínimo, cinco alunos organizados em fila.

Desenvolvimento da atividade: o último aluno da fila chama discretamente o participante que está logo à sua frente. Esse aluno se vira para trás e recebe rapidamente uma frase em Libras, sinalizada pelo último da fila, sem que os demais participantes possam ver. O penúltimo aluno toca no antepenúltimo, que se vira para trás, e então deve repetir a frase exatamente como a recebeu, ou o que compreendeu dela. Esse processo continua até que a mensagem alcance o primeiro aluno da fila. Ao final, o primeiro aluno sinaliza a frase recebida para todos os participantes, comparando-a com a frase original dita pelo último aluno. Geralmente, a frase sofre modificações ao longo do jogo, tornando a atividade lúdica e educativa, evidenciando a importância da precisão na comunicação em Libras.

Observação: essa atividade é uma adaptação do jogo tradicionalmente conhecido como “Telefone sem Fio”, praticado por ouvintes sentados em círculo, em que a comunicação ocorre verbalmente. Para o público surdo, os alunos são organizados em fila, garantindo que os participantes que ainda não receberam a mensagem não tenham acesso prévio aos sinais, o que preserva o propósito do jogo.

Quem é o chefe?

Faixa etária recomendada: a partir de 6 anos

Material necessário: nenhum

Espaço adequado: ambiente interno

Duração estimada: 20 a 25 minutos

Objetivos:

- estimular a memória e a capacidade de observação;
- avaliar o nível de aprendizado da Libras;
- estimular a rapidez na percepção visual e a tomada de decisão.

Distribuição dos participantes: a atividade deve contar com, no mínimo, quatro alunos. Um dos alunos será escolhido para ficar temporariamente fora da sala, enquanto os demais permanecem dentro, organizados em círculo.

Desenvolvimento da atividade: um dos alunos sai da sala, sem acompanhar a escolha dos demais. O grupo que permaneceu na sala realiza um sorteio para definir quem será o “chefe” da rodada. O chefe escolhido inicia a atividade fazendo uma configuração de mão específica (por exemplo, a configuração “Y” na Libras). Todos os demais alunos devem imitá-lo, sincronizando seus movimentos para não revelar facilmente quem está liderando. Periodicamente, o chefe altera a configuração da mão ou realiza um novo sinal, e os demais alunos o acompanham. O aluno que estava fora da sala retorna e observa atentamente os participantes, tentando identificar quem é o chefe da rodada. Se o aluno conseguir adivinhar corretamente o chefe, este sai da sala para dar início a uma nova rodada. Caso contrário, o jogo continua até que a identificação seja feita.

Observação: para alunos mais experientes ou de faixas etárias superiores, pode-se adicionar um nível extra de desafio. Além de configurações de mão, o chefe pode utilizar sinais específicos dentro da mesma configuração manual (por exemplo, escolhendo a configuração “Y” e utilizando sinais como “avião”, “telefone” ou “gordo”). Ao longo do jogo, ele pode alterar gradualmente os sinais, tornando a identificação mais desafiadora.

Frutas

Faixa etária recomendada: a partir de 5 anos até adultos

Material necessário: nenhum

Espaço adequado: ambiente interno ou externo

Duração estimada: 10 a 15 minutos

Objetivos:

- expandir o vocabulário em Libras;
- estimular a memória e a associação linguística;
- desenvolver a atenção e a capacidade de retenção de informações.

Distribuição dos participantes: a atividade deve contar com, no mínimo, cinco alunos organizados em círculo.

Desenvolvimento da atividade: o primeiro aluno inicia o jogo, fingindo segurar uma cesta imaginária e sinalizando o nome de uma fruta em Libras. Ele então “passa a cesta” para o aluno à sua direita, que deve repetir a fruta mencionada anteriormente e, em seguida, adicionar o nome de uma nova fruta. O jogo continua com cada participante repetindo a sequência completa de frutas em ordem e acrescentando um novo item a cada rodada. Não é permitido repetir frutas já mencionadas. Caso um aluno esqueça uma das frutas da sequência ou repita um nome já utilizado, será eliminado da rodada. O jogo prossegue até restar apenas um participante, que será o vencedor.

Observação: essa atividade pode ser adaptada para diversas categorias de vocabulário, como verbos, adjetivos, legumes, animais ou objetos, tornando-se um excelente recurso para a introdução e prática da Libras em contextos educacionais e recreativos.

Jogo da memória

Faixa etária recomendada: a partir de 5 anos

Material necessário: 10 objetos pequenos e um pano

Espaço adequado: ambiente interno ou externo

Duração estimada: 15 a 20 minutos

Objetivos:

- desenvolver a memória e a retenção visual;
- estimular a capacidade de observação e atenção aos detalhes;
- avaliar o nível de aprendizado da Libras.

Distribuição dos participantes: a atividade deve contar com, no mínimo, três

crianças organizadas em círculo, juntamente de um professor ou mediador, que orientará a brincadeira.

Desenvolvimento da atividade: o professor ou condutor do jogo seleciona 10 objetos pequenos e os apresenta aos participantes, permitindo que observem atentamente por 30 segundos. Durante os últimos 10 segundos, realiza-se uma contagem regressiva para aumentar a expectativa e a concentração dos alunos. Após esse período, todos os objetos são cobertos com um pano. Cada criança, em sua vez, deve nomear um dos objetos de que se lembra, utilizando Libras, sem repetir nenhum dos já mencionados. O jogo continua até que ninguém consiga se lembrar de um objeto ou até que todos os itens tenham sido corretamente identificados.

Observação: esse jogo é altamente recomendado para a fase inicial do aprendizado da Libras. Para torná-lo ainda mais educativo, podem-se adaptar os objetos conforme o conteúdo abordado, utilizando, por exemplo, miniaturas de animais, frutas, legumes, utensílios domésticos ou elementos do cotidiano, facilitando a associação dos sinais com os respectivos significados.

Tempestade

Faixa etária recomendada: a partir de 5 anos

Material necessário: nenhum

Espaço adequado: ambiente interno ou externo

Duração estimada: 10 a 20 minutos

Objetivos:

- estimular a capacidade de observação e percepção corporal;
- desenvolver a atenção e a concentração;
- trabalhar a velocidade de reação e a tomada de decisões rápidas;
- melhorar a coordenação motora e o reconhecimento de comandos visuais.

Distribuição dos participantes: os alunos devem se organizar em um círculo, todos sentados, sem deixar cadeiras vazias.

Desenvolvimento da atividade: o professor posiciona-se no centro do círculo e explica, em Libras, que todos estão em um barco navegando em alto-mar, sem um destino certo. O professor dará comandos visuais para que os participantes realizem movimentos específicos: onda para o lado direito

significa que todos devem mudar de assento, sentando-se na cadeira do vizinho à direita, e onda para o lado esquerdo significa que todos devem mudar de assento, sentando-se na cadeira do vizinho à esquerda. O professor continua alternando os comandos, aumentando gradualmente a velocidade para desafiar a agilidade dos participantes. Em um momento inesperado, o professor sinaliza “Tempestade! Chuva! Onda! Vento!”, com forte expressão. Nesse instante, todos os alunos devem trocar de lugar aleatoriamente. Durante a confusão, o professor aproveita para ocupar uma das cadeiras. O aluno que ficar sem assento assume a função de professor e passa a conduzir a atividade.

Observação: esse jogo trabalha a rapidez de raciocínio e a atenção aos sinais visuais, sendo especialmente útil para crianças que estão desenvolvendo a fluência na Libras. Além disso, pode ser adaptado para outras temáticas, como viagem espacial, floresta encantada ou outros cenários imaginativos, tornando a atividade ainda mais envolvente.

Polícia e Ladrão

Faixa etária recomendada: a partir de 8 anos

Material necessário: nenhum

Espaço adequado: ambiente interno

Duração estimada: 15 a 20 minutos

Objetivos:

- estimular a capacidade de observação e concentração;
- trabalhar a velocidade de reação e a coordenação motora.

Distribuição dos participantes: os alunos devem se organizar em círculo, todos sentados. Eles só devem se levantar conforme os comandos do professor.

Desenvolvimento da atividade: o professor posiciona-se no centro do círculo e começa a narrar uma história em Libras, inserindo os termos-chave “Polícia”, “Ladrão” e “Preso” ao longo do relato. Cada vez que o professor sinalizar uma dessas palavras, os alunos deverão reagir imediatamente: POLÍCIA – todos os homens devem levantar-se; LADRÃO – todas as mulheres devem levantar-se; PRESO – todos os alunos devem levantar-se ao mesmo tempo. O jogo continua com o professor narrando a história e alterando a ordem das palavras para confundir os participantes. Quem errar e se levantar

no momento errado será eliminado da rodada. O jogo prossegue até que reste apenas um aluno, que será o vencedor.

Observação: essa atividade pode ser adaptada para diferentes faixas etárias e contextos. Para tornar o jogo mais dinâmico, podem-se modificar os personagens da história ou adicionar novas palavras de comando para aumentar o nível de desafio.

Vivo ou morto

Faixa etária recomendada: a partir de 5 anos

Material necessário: nenhum

Espaço adequado: ambiente interno ou externo

Duração estimada: 15 minutos

Objetivos:

- estimular a criatividade na variação de posturas corporais;
- desenvolver a capacidade de observação e agilidade;
- explorar e ampliar o vocabulário em Libras.

Distribuição dos participantes: os alunos devem ficar em pé, alinhados lado a lado, todos voltados para o chefe (professor ou mediador da atividade).

Desenvolvimento da atividade: o professor, que atuará como chefe, explica os sinais correspondentes às expressões VIVO e MORTO em Libras. O jogo inicia-se com o chefe sinalizando um dos comandos: VIVO – todos os participantes devem permanecer em pé; MORTO – todos devem se agachar rapidamente. O chefe pode aumentar o nível de dificuldade, alterando a velocidade dos comandos ou repetindo-os em sequência, como VIVO, VIVO, MORTO, VIVO, para confundir os alunos. Os participantes que executarem a ação errada são eliminados. O jogo segue até restar apenas um aluno, que será o vencedor e assumirá o papel de chefe na próxima rodada. Para tornar a brincadeira mais desafiadora e reforçar o aprendizado de Libras, o professor pode introduzir novos sinais com comandos específicos, como: DORMIR – os participantes devem curvar o corpo para frente; CORRER – os participantes devem fingir um movimento de corrida no lugar.

Observação: essa atividade pode ser adaptada para diferentes níveis de aprendizado e faixas etárias, tornando-se um excelente recurso lúdico para o

ensino de Libras, ajudando no reconhecimento rápido de sinais e na resposta corporal associada.

Considerações finais

Os alunos evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outros alunos e adultos. Desse modo, elas desenvolvem a linguagem e a narrativa e nesse processo vão adquirindo uma melhor compreensão de si e do outro, pela contraposição com coisas e pessoas que fazem parte de seu meio.

Diante dos relatos dos entrevistados, pudemos entender que as narrativas refletem conhecimentos, valores e práticas sociais que reproduzem uma visão de mundo, produzida por um grupo social, em uma determinada época. Esses aspectos manifestam-se, por exemplo, na ausência de adaptações de brincadeiras para as necessidades das crianças surdas educadas entre a década de 1960 e início dos anos 1980, bem como nas transformações observadas posteriormente no tratamento educacional destinado a esse público. Tais mudanças permitem identificar o início de um movimento em direção à educação bilíngue, orientada pela valorização da Libras e pelo reconhecimento do sujeito surdo em suas especificidades linguísticas e culturais.

As atividades elencadas neste trabalho servem para ilustrar alguns exemplos de brincadeiras que podem ser utilizadas na escola e o que elas proporcionam em termos de aprendizagem e desenvolvimento, mostrando a importância de cada uma delas.

Sugere-se que, a partir desta leitura, cada educador desenvolva e crie atividades adequadas aos seus alunos, potencializando o desenvolvimento de cada um deles, por meio da Libras e da língua portuguesa, simultaneamente ou paralelamente. Para tanto, são necessárias desde a conscientização dos pais dos alunos surdas, políticas educacionais adequadas, mudança de atitude dos profissionais da área, como também da comunidade surda.

Como vivemos em constante transição sociocultural, a interação entre profissionais da educação, instrutores de língua de sinais e educadores de crianças surdas deve ter como objetivo predominante o delineamento de uma proposta bilíngue que não privilegie apenas uma língua, mas sim a oportunidade e condições para que a criança surda possa utilizar a língua portuguesa e a Libras, uma como apoio à outra, e minimizar consideravelmente a defasagem linguística e cognitiva desses alunos, desenvolvendo sua capacidade de comunicação.

REFERÊNCIAS

- ALLUE, J. M. **O Grande livros dos jogos**. Belo Horizonte: Leitura, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAMPELO, A. R. S. Língua de Sinais X Língua oral: Comunicação no dia a dia. *In*: STROBEL, K. L.; DIAS, S. M. S. **Surdez**: abordagem geral. Curitiba: Feneis/Apta, 1995.
- FELIPE, T. A. Libras: língua brasileira de sinais. *In*: STROBEL, K. L.; DIAS, S. M. S. **Surdez**: abordagem geral. Curitiba: Feneis/Apta, 1995.
- GODALL, T.; HOSPITAL, A. **150 propostas de atividades motoras para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KISHIMOTO, T. O brinquedo na educação: Considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, n. 7, p. 39-45, 1990.
- MOYLES, J. R. **A excelência do Brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PEDROSA, M. I. P.; CARVALHO, A. M. A. Interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 60-65, 1995.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PINTO, A. B. D.; OLIVEIRA, A. C. S. **O Brincar de crianças surdas**: Um estudo em uma escola especializada. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem**: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995.

Sandra Regina Leite de Campos¹

Introdução

Objetivamos aqui compreender a infância por diferentes ângulos, buscando também entender a infância nos seus diversos contextos, sejam eles cultural, histórico, as implicações psicológicas, compreendendo a criança surda, antes de tudo, como uma criança, que tem a surdez como uma de suas características, e sua constituição enquanto surda como uma perspectiva possível, desde que seja desejo da família, sem perder a perspectiva de que sua condição de ser surda terá uma implicação importante em todo o seu desenvolvimento.

Para tanto, faremos uma breve incursão na história da infância, entendendo como a criança era vista como um pequeno adulto, não tendo então qualquer atenção específica, uma vez que a criança era entendida apenas como um novo membro do grupo. Nessa perspectiva, qualquer especificidade, física ou sensorial, ganhava o olhar de prejuízo, pois aquele membro era visto como deficiente e, por consequência, responsável pelas desvantagens que seu déficit supostamente acarretaria ao grupo. É importante ressaltar desde já que as desvantagens supostas e na maioria das vezes concretizadas podem se dar pelo sujeito estar inserido em um espaço social que desconsiderava suas características.

Compreendida a questão histórica, em seguida buscaremos retomar ou conhecer de primeira mão o desenvolvimento infantil, usando a mesma lógica de compreender o todo para que a criança surda emergja como mais uma criança, acolhida nas suas especificidades. Entender o desenvolvimento infantil nos permitirá oferecer à criança surda ferramentas que possibilitem otimizar suas potencialidades, como também acolher seu grupo familiar, em geral as mães, colaborando para que olhem seus filhos para além do déficit auditivo.

Chegaremos desse modo às características fisiológicas da criança

1 Professora na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, campus Guarulhos), do Departamento de Letras. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Surdez e Deficiência Visual pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bacharela em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

surda, a surdez, sem perder de vista o papel da família nesse processo. Os conhecimentos sobre a surdez, compreendida na sua natureza fisiológica, estão disponíveis com bastante facilidade nos meios midiáticos e são de profundo domínio dos profissionais da fonoaudiologia ou médicos, ainda que haja rápidos avanços tecnológicos para atualização de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e implantes cocleares (IC).

Nesse ponto, buscaremos explorar as diferenças e modificações de vida que ocorrem com o nascimento de uma criança surda, uma vez que o “tornar-se surdo” é um movimento que acontece à parte na vida da criança surda. Da decisão ao ato de apresentar a criança surda à língua de sinais, há grandes movimentos do núcleo familiar, que ocupa lugar privilegiado nas decisões, decisões estas que são influenciadas por um contexto em que a diferença é vista como déficit e prejuízo, que são tomadas sob a perspectiva da cura e, por consequência, pelo olhar da doença. Assim, os pais tomam decisões fundamentais, que influenciarão toda a vida da criança, mesmo sem nunca terem conhecido um surdo.

É a perspectiva da comunidade surda que nos fará olhar a criança surda como um futuro membro dela, uma vez que, para se tornar surda, teremos que olhá-la como um ser íntegro nas suas características, olhá-la prospectando que ser surdo está para além do não ouvir, pois, a partir do diagnóstico, discutido na seção anterior, serão as opções postas pelos profissionais que permitirão, à criança com déficit auditivo, ser surda ou ser deficiente auditiva (DA).

Essa decisão – tornar o filho surdo ou deficiente auditivo – reverte-se na mais importante delas no que se refere à aquisição de língua e linguagem da criança e reverberará em todas as áreas da vida do sujeito e sua família, uma vez que determinar a língua, nesse contexto, implicará, em maior ou menor grau, definir o sujeito de que estaremos falando no futuro.

História da infância

A ideia de infância não está posta desde sempre; o “ser criança” é uma possibilidade que foi sendo construída no decorrer da história da humanidade. Assim, a criança era vista como um adulto em menor tamanho, que iria crescer no seu aspecto físico e, portanto, deveria ser tratada como um pequeno adulto desde o seu começo de vida, para se transformar, lá na frente, em um adulto completo. Dessa forma, até o século XIX a criança era vista como alguém que deveria ser preenchido de conhecimentos, na maior parte das vezes conhecimentos práticos, para que quando adulto pudesse exercer seu papel social.

Nesse tempo histórico, a criança não tinha um tratamento ou mesmo era vista como alguém com peculiaridades, não somente pelo seu tamanho, mas principalmente pela sua constituição.

Entender a infância e ver a criança como um ser em um período específico de desenvolvimento é uma particularidade que teve início no século XIX. Podemos inferir, portanto, que a ideia de infância foi e será sempre uma manifestação cultural e social que, conseqüentemente, será usada política e economicamente. Assim, diferentes culturas irão compreender a criança também de forma diferente, pois a ideia de criança como ser social pode não ser compartilhada por todas as culturas do mundo.

A visão de criança como uma responsabilidade grupal traz consigo a ideia de criança como um bem público e, por consequência, uma atribuição da comunidade. Dessa perspectiva, criar, cuidar e orientar uma criança não era uma função somente do núcleo familiar estrito, mas sim de todo o seu entorno. É a partir desse momento que o núcleo familiar se apropria da criança, e somente a família passa a ter o direito de interferir em sua vida.

O membro social que era público e, portanto, cuidado por todos e de responsabilidade de todos passa a ser particular, sem que ninguém possa interferir no grupo familiar, que se tornou fechado em si.

Façamos o exercício de imaginar a cena a seguir: um bebê, por volta de 1 ano de idade, nu, caminha sem qualquer sinal de maus-tratos ou algo parecido. Ela caminha, brinca e explora o ambiente. Qual seria a atitude a ser tomada?

As primeiras questões a serem colocadas são: De que momento histórico estamos falando? Qual espaço ela ocupa? Como isso aconteceu? É provável que hoje, sem fazer esses questionamentos, pensemos que é uma criança em situação de completo desamparo ou então uma criança que foi propositalmente abandonada. Assim sendo, cabe a quem se entender como responsável chamar a polícia, e, assim que um representante policial chegar, dadas as devidas explicações, essa criança passa a ser responsabilidade do Estado, tendo o cidadão cumprido com suas obrigações que, a partir da presença da polícia, deixam de ser do indivíduo.

No entanto, explorando mais detalhadamente as três questões postas, poderíamos dizer que, em se tratando de uma criança de uma comunidade de temperaturas mais altas de um determinado lugar do mundo, no séc. XIX ou mesmo neste século, mudando o recorte cultural, a autoridade policial jamais seria chamada, uma vez que aquela criança seria de responsabilidade de qualquer elemento da comunidade que passasse por ela, podendo levá-la a alguém de outra referência afetiva. Agora você deve estar ponderando que o fato de a criança estar nua não foi considerado,

perguntando-se por que ela está sem fraldas, e assim podemos esclarecer que o uso de fraldas é uma ideia mais próxima do nosso tempo-espaço. Em determinadas culturas, os bebês andavam nus a fim de que organicamente pudessem controlar seus esfíncteres, tendo como benefício a autorregulação, bem como garantir o fortalecimento da musculatura do interno da coxa, sem a pressão do pano ou do plástico entre as pernas.

A infância até o séc. XV era considerada uma questão pública, ou seja, a criança, antes de ser o novo membro de uma família específica, era membro da comunidade, e, assim sendo, todos eram responsáveis por ela e tinham como meta a sua formação para suprir o grupo. A partir do séc. XVI aparecem os primeiros indícios de uma preocupação pelo indivíduo no seu núcleo familiar e a ideia de que a criança é uma massa flexível, de fácil modelação, o que possibilita a sistematização da educação, com grande influência da igreja e do Estado. Dessa forma, a infância deixa de ser vista como um projeto de adulto funcional para ser um período de desenvolvimento ativo.

Assim, podemos inferir o quanto a Revolução Industrial interferiu diretamente na visão de infância e criança, não somente a partir da saída da mulher para o trabalho fora de casa, mas também, em determinado momento, da ideia de criança como um propenso consumidor direto ou indireto. Hoje sabemos que as crianças podem escolher o que, quando e onde querem consumir o produto que acreditamos ser um desejo da criança, bem como que este vem sendo, progressivamente, criado pela mídia.

Então, a criança, que antes podia ser criada sem roupas, passa a ter a necessidade de usar fraldas, que eram de pano e depois passam a ser descartáveis, respondendo a uma exigência do mercado. Da mesma forma, a criança, que era vista como um futuro trabalhador, passa a ser um consumidor em potencial, ainda que algumas culturas garantam comportamentos mais livres até hoje.

É a partir dessa perspectiva que procuraremos contextualizar a infância da criança surda, entendendo-a como mais uma criança, sem esquecer suas especificidades. Assim, é importante compreender que a criança surda nem sempre foi compreendida como deficiente, pois em algumas culturas e em algum momento da história os surdos eram vistos como “seres superiores”, dada a sua capacidade de ler o mundo sem a capacidade auditiva. No entanto, na medida em que a sociedade vai tornando a capacidade auditiva uma das fundamentais para a ascensão social, ter um déficit auditivo faz com que o indivíduo seja deficiente, não em relação a ele mesmo, mas em relação ao meio, dado que a sociedade passa a ser compreendida como sociedade letrada e ele, como um sujeito incapaz de ser letrado.

Precisamos então compreender que o déficit auditivo do surdo passa a ser a sua imagem social, já que, a partir de teorias de alfabetização, para ler é preciso saber falar, e aqui estamos na nossa primeira “sinuca”, qual seja, o que entendemos por falar?

Nesse momento historicamente registrado e que se estende até a atualidade, falar significa emitir sons significativos para o grupo social no qual se está inserido, pelo aparelho fonoarticulatório.² O surdo não tem qualquer déficit desse aparelho; ele é capaz de falar, afirmação inegável, no entanto, para que essa produção da fala se faça, é necessário que exista um feedback acústico, para o qual o surdo não está anatômica e fisiologicamente habilitado, necessitando de treinos contínuos, terapias fonoaudiológicas, que acontecem em longo prazo, para que ele chegue à fala fluente.

Em decorrência disso, segue uma série de repercussões; se para falar é necessário ouvir, fazer com que a pessoa com déficit auditivo ouça passa a ser o principal objetivo das áreas de fonoaudiologia, otorrinolaringologia, educação de surdos e família. Assim, retomamos à Revolução Industrial, mais especificamente à Segunda Revolução, quando o mundo alcança grandes avanços em diferentes áreas. É no séc. XIX que Graham Bell, segundo registros históricos, na intenção de reparar o déficit auditivo de sua esposa, chegou à criação do telefone, e um passo significativo estava dado para a criação dos aparelhos auditivos, atendendo ao desejo de cura.

Desenvolvimento infantil

O desenvolvimento humano é uma área de estudos e pesquisas para, praticamente, todas as ciências, sejam elas humanas, biológicas ou exatas. Saber como o ser humano se desenvolve, desde a fecundação até se tornar idoso, passando pela adolescência, juventude e fase adulta, sempre foi um campo fértil de pesquisa. Ainda assim, a primeira infância é de grande interesse para cientistas e toda a sociedade, sendo a primeiríssima infância, de 0 a 3 anos, o foco mais privilegiado de pesquisas.

Desde a fertilização, o desenvolvimento infantil é foco de inúmeros questionamentos, e já nesse período se podem determinar o normal e o patológico. Podemos questionar em que medida os avanços tecnológicos científicos colaboram ou incrementam os construtos sociais nos quais alguns são mais perfeitos que outros, uma vez que os estudos se debruçam em

2 Aparelho fonoarticulatório é a região localizada na cabeça e no pescoço, correspondendo ao nariz, boca, laringe e faringe, bem como a todos os órgãos associados a eles.

analisar os corpos de uma maioria, maioria que está no padrão normativo, determinando, assim, que esse grupo é padrão e, por consequência, a referência a ser seguida.

Estabelecida a referência, tudo que se diferenciar dela será considerado como déficit. Até aqui o vocábulo “padrão” foi evitado, pois ele tem sido considerado o grande vilão da história; no entanto, a proposta é nos desprendermos do que está estabelecido e pensarmos em como isso se estabeleceu.

É importante iniciarmos discutindo como o padrão se estabeleceu, obviamente, quando falamos de pesquisas, que definiram uma referência. Elas tiveram como participantes milhares ou milhões de pessoas, e assim foram determinados grupos e subgrupos, com diferentes recortes. Isso posto, sabemos que uma gravidez “normal” acontece entre 38 a 41/42 semanas, sem que haja intervenção técnico-medicamentosa, respeitando o amadurecimento do feto e preparo da parturiente, mas existem muitas intercorrências que podem alterar esse tempo e a formação do feto.

O momento do parto passa a ser um ponto importante, uma vez que qualquer ocorrência pode interferir em toda a história daquele ser humano que inicia sua história social. Nesse ponto, estabelecemos uma cisão importante entre o marco biológico e o marco social, conforme estabelecido por Pino (2005). O parto, que pode durar tempos diferentes para cada parturiente, depende de um número infinito de variáveis e pode também interferir no desenvolvimento da criança.

Embora possa ser esperado que neste trabalho disponibilizemos uma tabela na qual esteja estabelecido o que é considerado normal em cada fase da vida, não o faremos. Sem desconsiderar que existem referências significativas que devem ser ponderadas para que a criança possa ser atendida dentro de suas necessidades específicas, entendemos que todas essas referências não podem ser colocadas sem que se leve em conta todo o contexto em que a criança está inserida, ou seja, não estamos aqui desconsiderando que, por exemplo, uma criança que não responde a sons intensos, desde seus primeiros dias de vida, deve ser acompanhada por profissionais que poderão detectar um déficit auditivo ou outro déficit, porém dois caminhos devem ser persistentemente seguidos.

O primeiro deles é todo o histórico e percurso da gravidez, uma vez que isso vai determinar o como e o porquê das ocorrências, ou seja, determinar a etiologia do que chamaremos de “patologia”. Saber da etiologia, ou seja, a causa da patologia, permite-nos saber se existem outras áreas para as quais devemos dirigir nossa atenção. É de suma importância saber que um vírus ou bactéria pode ter afetado órgãos vitais, pois, se não houver atenção,

podem ceifar a vida. Isso porque o organismo humano tende a defender com muita determinação os órgãos vitais, sendo eles coração, pulmões, fígado e rins. Dessa forma, os órgãos dos sentidos podem ser “negligenciados” em favor dos vitais – as aspas se dão porque essa negligência é estrategicamente calculada para que o menor dano possa ocorrer, trata-se de contenção de danos.

Assim, quando falamos de um déficit auditivo, podemos estar falando de um dano mínimo perto de todos os danos vitais que aquele organismo humano poderia sofrer. Se tomarmos como parâmetro o vírus da rubéola, uma das maiores causas de déficit auditivo no Brasil até o final da década 1990, poderíamos nos estender por longas páginas,³ mas vamos nos ater ao fato de que o vírus da rubéola tem como meta a destruição do feto; assim, uma criança com déficit auditivo que teve por etiologia a rubéola congênita deve ter atenção às suas funções cardíacas, oculares, entre outras, pois o déficit auditivo pode ser apenas a lesão mais evidente.

Esse vírus evidencia a importância de um olhar socialmente abrangente para o desenvolvimento infantil, pois, a partir do momento que o Estado disponibilizou a vacinação para a população brasileira, o número de crianças nascidas com déficit auditivo tendo como etiologia a rubéola congênita diminuiu drasticamente, proporcionando que esta já não seja a causa principal de crianças com déficit auditivo no Brasil. Assim, saber do histórico de saúde dos pais, antes e durante a gravidez, é importante para que possamos delinear o histórico patológico desse grupo familiar.

Quando falamos do histórico patológico, fazemos então um novo recorte, e, se existe um recorte patológico, temos também um recorte social. Conhecer o grupo social no qual a família se insere, como esse grupo vê suas crianças e o que almeja para elas é de fundamental importância.

Então, para incrementar nosso raciocínio, vamos usar um exemplo que poderá nos elucidar e nos conduzir para um caso mais prático. Vamos pensar em um casal com filhos surdos e ouvintes, sendo a mãe surda e o pai ouvinte. Poderíamos pensar que a criança é surda, porque sua mãe é surda, e pronto, paráramos por aí. Mas vamos recolher mais dados: o déficit auditivo da mãe tem sua etiologia na rubéola, e o pai tem um número significativo de surdos na família, mas são familiares distantes, com os quais ele não tem muito contato, e dessa forma ele nunca fala deles se não for perguntado.

Dessa história, podemos depreender que nossas crenças e achismos não devem estar presentes na nossa prática profissional. Se à primeira vista

3 Veja mais informações em:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/r/rubeola>.

o déficit auditivo das crianças é marca da mãe, um olhar mais apurado nos mostra que, sendo o déficit auditivo da mãe resultado da rubéola congênita, ela não teria como transmitir aos seus filhos; no entanto, a hereditariedade do pai se apresenta marcada em suas crianças.

Se, pelo olhar do outro, ter o déficit auditivo pode ser um grande problema, esta pode não ser a realidade desse grupo familiar, ou seja, eles podem estar felizes com suas crianças, pois serão iguais à mãe, ou simplesmente por terem mais um filho, independentemente da sua condição auditiva, uma vez que, ao se proporem a construir uma família, isso já era esperado, ou seja, ser surdo não será visto como a sociedade vê. O segundo caminho é olhar essa criança pelo seu déficit e proporcionar a ela a possibilidade do “conserto”, independentemente da opinião da família sobre sua criança.

As perguntas que até o presente momento não fizemos são: Como está o desenvolvimento dessas crianças para além da audição? Como é seu funcionamento motor, visual e cognitivo? Como ela interage com os diferentes grupos coetâneos e não coetâneos? Enfim, como são as crianças para além das orelhas?

Retomemos aquela família, supondo que eles optaram por fazer implante coclear (IC) nos seus filhos, já que tinham como primeira língua no núcleo familiar a língua brasileira de sinais, a que passaremos a nos referir por libras. Como a escola, representada por seus professores, acessará o cognitivo e o emocional dessas crianças se os educadores não forem fluentes na língua?

É nesse momento que o foco deixa de ser o educando e passa a ser o educador. O professor, sempre acostumado a questionar, falar, se preocupar com seus grupos, precisará estar atento à forma como é abordado e aborda a família, saber de seus anseios, o que ela espera da escola e da sua criança, para assim elaborar um plano de trabalho para o seu grupo, classe.

Conhecer a libras será um passo fundamental para acessar essa criança, mas não somente; conhecer a comunidade surda, compreender como ela recorta o mundo lhe dará subsídios para educar seu aluno para além do déficit. Certamente, o contato com a comunidade surda lhe dará a percepção de que a criança surda tem seu desenvolvimento linguístico muito próximo ao de qualquer criança humana, diferenciando-se pelo veículo, que, ao invés de ser audioaural, será visuogestual. Nesse momento, ainda não falaremos de intérprete, afinal, a criança ainda estará desenvolvendo sua língua de sinais, de modo que o intérprete não seria de grande valia nesse contexto.

Terminamos esta seção afirmando que o desenvolvimento da

criança com déficit auditivo deve ser igual ao de qualquer outra criança, desde que suas necessidades específicas sejam atendidas. Na próxima seção buscaremos esmiuçar quais são as especificidades da criança com déficit auditivo para que possamos saber o papel do professor nesse processo.

Surdo e surdez: conceitos distintos

Os estudos referentes à educação de surdos sempre se dividiram entre a surdez propriamente dita e o sujeito surdo. É nesse fio, muitas vezes quase imperceptível, que se encontra a Educação de Surdos.

Em diversas produções acadêmicas, é possível encontrar o surdo sendo tratado por áreas que se denominam “Surdez”, mesmo que tratem da comunidade surda em todas as suas perspectivas e possibilidades. O que podemos questionar é: onde essa discussão começa?

Ousaremos dizer que o diagnóstico é um importante ponto de referência no qual as diferentes áreas científicas se encontram. O diagnóstico é o momento em que a possibilidade de ser surdo se aventa, algumas vezes sem que exista a preocupação de qual será o resultado dessa ação na vida do grupo familiar.

O Brasil tem uma das mais avançadas políticas de saúde auditiva do mundo, denominada “Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva”,⁴ a qual garante parte significativa das ações das instituições de saúde as quais a criança surda poderá acessar no decorrer da sua vida social. É nesse documento que a exigência do diagnóstico nos primeiros dias de vida foi proposta.

Entre outras resoluções, o documento determina que a criança recém-nata deve ser testada auditivamente e os pais, orientados quanto aos procedimentos posteriores, que devem durar alguns meses; ou seja, em uma testagem positiva, que significa que a criança não respondeu auditivamente como esperado, os responsáveis serão orientados a voltar ao serviço ou serão encaminhados para os serviços especializados, a fim de que uma retestagem possa estabelecer se de fato o bebê tem um déficit auditivo, e nesse momento todas as possibilidades terapêuticas e educacionais devem ser expostas à família, junto do acolhimento do grupo.

O fato é que, ao ser detectada a surdez e antes mesmo que a família tenha podido viver suas emoções e compreendê-las, as equipes

4 Veja mais informações em:
https://bvsmms.saude.gov.br/bvsm/saudelegis/gm/2004/prt2073_28_09_2004.html.

de profissionais, munidas do senso comum de que o déficit da criança a coloca necessariamente no lugar do deficiente, transmitem à família a sua visão de desenvolvimento. A partir do pressuposto da deficiência, conclui-se que o melhor caminho para o grupo familiar é a “cura” do filho. Assim, a família é informada de todas as possibilidades da suposta cura, o que leva naturalmente ao caminho da educação que os pais conhecem – a educação pensada para os ouvintes –, sem que nem mesmo saibam de outras alternativas.

Estamos falando de oferecer à família a cirurgia do Implante Coclear, que passaremos a chamar de IC. A Abordagem Bilíngue de Surdos, quando citada, é oferecida como antagonista ao IC. Assim, nessa perspectiva, a criança implantada não pode usar língua de sinais, e o surdo sinalizante não pode ser implantado. Veremos que essa oposição entre IC e Libras é um pressuposto errôneo que diminui as possibilidades do sujeito. Um ou outro, ao invés de um e outro, é um dilema a ser superado. Para tanto, na próxima seção falaremos sobre a surdez.

A surdez na sua complexidade simples

A surdez enquanto entidade fisiológica, a qual entendemos ser a única perspectiva possível, é complexa quando estudada na profundidade, mas simples ao pensarmos em nossa necessidade educativa.

A orelha humana tem como uma de suas principais características o controle do equilíbrio corporal, juntamente da visão e de outros aspectos motores, mas na cadeia evolutiva da espécie humana ela toma a importante função de ouvir a fala no detalhamento e a música no refinamento. No aparelho auditivo encontramos os menores ossos do corpo humano, martelo, estribo e bigorna, e ele é protegido por um dos ossos mais resistentes do corpo humano, a mastoide – tudo isso pode ser conhecido em qualquer atlas de anatomia.

A orelha é dividida em três partes, orelha externa, média e interna, e é na interna que, via de regra, podem ocorrer várias questões as quais podem afetar a audição, alterando assim a percepção auditiva do sujeito. Dessa forma, da surdez leve à profunda, o sujeito pode experimentar diferentes vivências do não ouvir, mas o que realmente nos interessa é o quanto essa condição altera a fala do sujeito, pois o sujeito com déficit auditivo precisará de treino para que possa ter a habilidade da fala.

Assim, qualquer sujeito com déficit auditivo é capaz de emitir sons da fala, no entanto, a qualidade e extensão de sua fala vão depender de múltiplos fatores: desejo pessoal, passando pela qualidade do treino, o

acesso ao treino, a frequência de treinamento, o estado emocional do sujeito, o acesso aos aparatos tecnológicos, a qualidade dos aparatos tecnológicos, a condição financeira para manutenção dos aparatos tecnológicos, enfim, uma infinidade de fatores que podem interferir no que chamamos de fala.

Já falamos anteriormente sobre a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva, documento que garante a concessão, pelo Estado, de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) e também do IC, porém não garante o treinamento, a terapia fonoaudiológica, que são essenciais para que o profissional, juntamente da família, alcance o sucesso do trabalho.

Essa discussão faz-se necessária para compreendermos que o falar do surdo não depende da simples vontade do sujeito e sua família, mas está relacionado a um conjunto de condições que podem ou não levar o surdo à aproximação da fala. É importante deixarmos grifado que o uso da fala não é um impeditivo, tampouco um dificultador da construção da língua de sinais, ou seja, sinais e fala podem caminhar com o mesmo sujeito. É desse sujeito que falaremos na próxima seção.

O Surdo para além da surdez

Uma discussão muito frequente na Educação de Surdos é sobre qual sujeito pode ou deve ser exposto à língua de sinais. A criança que tem um resto auditivo pode ser apresentada à língua de sinais? A criança com implante pode sinalizar?

Questões como essas evidenciam o quanto consideramos a quantidade auditiva para a apresentação do sujeito às línguas de sinais, reafirmando erroneamente que a fala tem superioridade sobre os sinais e desconsiderando que fala e sinais ocupam lugares diferentes no desenvolvimento do sujeito.

Estamos aqui afirmando que, para os sujeitos surdos, a fala é uma habilidade linguística que ele pode aprender a partir de treinos terapêuticos, dependendo de todos os fatores já elencados na sessão anterior, além de outros. A língua de sinais está intimamente ligada a fatores psicoemocionais que serão determinantes na constituição psíquica do sujeito surdo, ou seja, conforme já afirmado por Skliar (1999), as línguas de sinais, enquanto fator aglutinador do sujeito surdo, são o que determina o construto psíquico do surdo, fazendo com que ele se reconheça como um ser completo nas suas características, pois, antes disso, ele se considera e é considerado pela comunidade de entorno, majoritariamente ouvinte, como um ser com defeito.

A ideia do defeito, da falta irá acompanhar esse sujeito por toda a

vida se este não se deparar, por qualquer motivo, com seus iguais, ou seja, nesse momento a escola se torna um lócus privilegiado de encontro, fator esse já explicitado por Rego (2003) e outros autores.

Assim, a escola, para o sujeito com déficit auditivo, pode ser o lugar onde ele se entenderá como completo, entenderá que seus pares iguais têm uma língua que faz com que ele ultrapasse a ponte da deficiência para o lugar da minoria linguística. Esta é a discussão em que nos aprofundaremos na próxima seção, quando iremos tratar sobre como o sujeito com déficit auditivo se torna Surdo, reafirmando que ter um déficit auditivo não faz necessariamente com que o sujeito se reconheça como Surdo.

Tornar-se Surdo

Parece-nos natural pensar que o fato de alguém nascer com um déficit auditivo faz dele naturalmente um sujeito surdo. No entanto, ao discutirmos o tornar-se Surdo, estamos falando a partir de um conceito discutido por Moura (2000), o qual defende a letra maiúscula como um diferencial entre o senso comum e o conceito científico.

Assim, o tornar-se Surdo que aqui discutimos está para além do que já foi dito; é a passagem do surdo, com letra minúscula, para Surdo, com letra maiúscula.

Esse conceito de Surdo com letra maiúscula não é novo, mas isso não o faz mais claro e compreensível, nem para a sociedade em geral, tampouco para a área de estudo científico que aqui vamos tratar por Educação de Surdos. Temos a intenção de esclarecer que, da nossa perspectiva, tornar-se Surdo é um processo, que passa não somente pelo sujeito com déficit auditivo, mas talvez e com maior profundidade por todo o seu entorno relacional. Também queremos deixar claro que, para um sujeito se tornar Surdo, é necessário o acesso linguístico à língua de sinais, a qual lhe dará suporte socioemocional e, por consequência, toda a base para a construção de sua subjetividade como sujeito linguístico.

É esse o mote da discussão aqui desenvolvida, na qual temos a intenção de explorar os diferentes sujeitos envolvidos, até chegarmos à criança. Quando esse processo acontece desde cedo, a criança torna-se Surda ainda na primeiríssima infância, já que todo o processo passa por outras subjetividades, em especial pela família, que pode se desdobrar em várias pessoas, mas, na maioria das vezes, é representada pela mãe, que como um sujeito social está envolta em todas as construções de sua comunidade. Assim, a criança, antes de qualquer outro contato, está circunscrita em um contexto no qual a sociedade, majoritariamente ouvinte,

a olha como deficiente, e é este caminho entre o déficit e a identidade que buscaremos traçar a seguir.

A família

É comum, ao falarmos de crianças surdas, nos debruçarmos sobre a questão da aceitação e da recusa da língua de sinais, mas procuraremos aqui compreender quais são os subsídios disponíveis para que a família possa “não aceitar” seu filho surdo, entre aspas, dado que a família nunca rejeitou seu filho explicitamente; talvez rejeite a surdez, pois esta é uma marca que expõe o grupo familiar a partir de um perfil visto pela sociedade como negativo.

O fato de a família procurar e levar a criança a uma escola bilíngue para surdos já é um indicativo de que ela não rejeita o bebê, porém existe todo um entorno que dirige à família um olhar de comiseração e reprovação que fragiliza ainda mais o grupo familiar. É comum julgarmos a família sem questionarmos qual o suporte dado a ela para compreender sua nova condição, que é desconhecida por grande parte da sociedade e é, provavelmente, o momento mais delicado de seu grupo familiar, momento este que teve o poder de apagar toda a história, da família e de seus membros, anterior ao nascimento da criança com déficit auditivo.

Duas pessoas que um dia se uniram na proposta de construir um novo grupo familiar, o que na sociedade moderna é considerado o grupo fundamental, tem seus planos modificados à revelia. Para Vygotsky (1989, p. 33),

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio no sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Assim, não podemos dizer que uma criança nascida em uma família ouvinte se fará Surda por suas próprias ações no mundo, pois estas estarão sempre mediadas por seus primeiros pares ouvintes e só sofrerão mudanças por suas mãos, ou seja, a criança só chegará a outros Surdos pela ação de seus pais ou cuidadores ouvintes. A família com o nascimento de uma criança com déficit auditivo não vê saídas possíveis para uma experiência a qual nunca imaginou e tampouco vivenciou, e quando, por acaso, tiveram

algun contato, foi pelo viés da deficiência.

O grupo familiar deixa todas as suas qualidades positivas paralisadas para dar lugar ao “ser pais de uma criança com déficit auditivo” e, a partir daí, ter sua vida desnudada e resumida à “não aceitação”.

Buscaremos aqui descortinar qual os subsídios disponíveis para que as famílias que concebem uma criança com déficit auditivo conheçam seus filhos e possam reconhecer suas próprias fragilidades nesse contexto, e, se tudo der certo, na nossa perspectiva, ele se tornará Surdo. Ao nascer uma criança com déficit auditivo, uma quantidade infindável de informações técnicas, muitas vezes incompreensíveis ao leigo, são transmitidas pelos profissionais, sem que em momento algum alguém pergunte “Como vocês estão se sentindo?”, “Do que vocês precisam?” ou somente “Como posso ajudá-los?”, perguntas simples que poderiam mudar todo o percurso da história da família e, por consequência, da criança.

Após ter *ouvido* todas as informações técnicas – em itálico, pois na grande maioria das vezes as pessoas não conseguem entender o que está sendo dito –, a família tem que tomar decisões que se mostram cruciais e definitivas para sua criança. Implantar a criança e não a aproximar da língua de sinais? Levar a criança para uma escola inclusiva e treinar sua fala por um tempo indeterminado? É importante ressaltar que até então a família nem sabia da existência da modalidade escolar.

É nesse contexto de desinformação ou de informações pouco acessíveis que o grupo familiar está imerso, e é a partir dele que é imposto que tomem decisões. Assim, dizer que as famílias “não aceitam seus filhos” é mais uma fala dita a partir do olhar de fora, daqueles que não convivem com a criança. A autora deste texto fala do lugar de quem ouviu dezenas, talvez centenas de famílias, e, para além de qualquer palavra, pode declarar que, quase sempre, as crianças estavam bem cuidadas e sorridentes, contrapondo-se à visão de mães maltratadas e chorosas, muitas vezes desesperadas.

Chegar às escolas bilíngues para Surdos pode ser compreendido como um passo quase heroico, uma vez que estas são vistas pela sociedade como espaço do fracasso, já que se entende por língua de sinais a impossibilidade de falar. Muitas escolas bilíngues para surdos oferecem às famílias horários fixos para a aula de língua de sinais, mas nem sempre esses horários atendem à disponibilidade dos pais, os quais na sua grande maioria são trabalhadores assalariados. Não podendo frequentar as aulas, a leitura dos profissionais é que eles não aceitam seus filhos. A família mais uma vez está exposta a um lugar desconhecido. Muito resumidamente, é esse o percurso da família até que possa constituir seu filho como Surdo, e não mais

como um deficiente.

Arriscamo-nos a afirmar que ser Surdo está para além do déficit auditivo, uma vez que, como já discutido neste trabalho, Surdo é um conceito que está para além do déficit. Implica a participação de uma comunidade que tem como ponto aglutinador a língua de sinais, conforme já afirmado por Skliar (1999). Assim, para uma criança com déficit auditivo ter acesso à língua de sinais, é necessário que alguém ou algumas pessoas façam esse movimento.

No contexto brasileiro, a língua de sinais só será acessada em um espaço institucionalizado, ou seja, na Escola Bilíngue de Surdos. Diferentemente de todas as línguas maternas, quase sempre o acesso e o uso da língua de sinais acontecem na escola. É na escola que a comunicação acontece livremente, espaço que Higgins (1990) chama de espaço de conforto, sem a restrição comunicacional, pois todos partilham a mesma língua, mas esse contato também pode causar estranhamento, porque não é comum a família encontrar surdos, assim como acontecia conosco antes de entrar na comunidade, até conhecermos o primeiro.

Ao entrar na escola de surdos ainda existe um bloqueio, afinal, nem família, nem criança sabem a língua, mas é ali que importantes processos irão acontecer. A família irá aprender a língua de sinais, e o filho irá adquirir/construir essa língua, e uma vez mais o processo que entendíamos por natural, de contato com a língua de sinais, na relação criança/família, também é subvertido, pois os pais demorarão mais tempo para serem experientes na língua do que a criança.

Paulatinamente, família e criança vão se acomodando, mas não sem dor. Aquela dor que falamos anteriormente, a dor da notícia, a dor do desconhecido, a dor da incapacidade ainda poderá estar presente. Por isso é tão importante o acolhimento aos pais, a escuta atenta, com o mínimo de julgamento, buscando compreender como é possível auxiliar aquele grupo.

O adulto surdo sinalizante pode ser assustador nesse primeiro momento, afinal, ele presentifica o que ainda é compreendido como fracasso, ele não está falando com a boca, ele usa as mãos, ele é tudo o que foi descrito, por alguns profissionais médicos e fonoaudiólogos, como insucesso. Ao mesmo tempo, esse adulto é independente, autônomo, satisfeito nas suas ações, e essas características são conflitantes.

Estar entre pares é também de grande importância para os pais, quase sempre representados pelas mães. Saber que outros passaram pelo mesmo processo, que sua família não é única traz consigo a possibilidade de desmistificar tudo o que foi dito, cada um entendendo suas vivências como um conhecimento seu, que pode ser compartilhado, e esses encontros

descortinam um novo mundo, uma nova perspectiva que acontece, na maioria das vezes, sem que eles nem se deem conta, na maioria das vezes.

Considerações finais

O desenvolvimento infantil, como já dito, é um tema vastamente estudado, pesquisado e comentado; no senso comum é o assunto que todos dominam, é difícil encontrar alguém que não tenha uma opinião formada sobre as diferentes fases do desenvolvimento de uma criança. No entanto, ao nascer uma criança com qualquer tipo de peculiaridade, esses conhecimentos são usados contra. Contra a mãe, que não foi capaz de gerar um ser “perfeito”, contra a criança, por não ter atingido as expectativas sociais; em geral o pai é poupado e nem sempre é reconhecido como “culpado”.

Momentos antes do diagnóstico, a mãe era tida como uma das pessoas que mais sabiam sobre desenvolvimento infantil, e o diagnóstico da surdez oculta esse conhecimento em lugar desconhecido. A partir daí, ela deixa de saber sobre sua criança, e os profissionais envolvidos se colocam no lugar daqueles que têm o conhecimento técnico sobre as especificidades fisiológicas da criança. Esse saber técnico suplanta qualquer conhecimento construído pela mãe da criança, ao ponto de promover afastamentos entre mãe e bebê, conforme já registrado neste trabalho.

Ao se ver colocada em um lugar de extremos, da mãe que não sabe de nada sobre seu filho, mas deve tomar todas as decisões para que seu desenvolvimento responda à expectativa social, essa mãe, já fragilizada, não se vê em condições de compreender a informação dada pelo profissional que, como já dito, é representado por ouvintes.

Do que está posto, é possível inferirmos que a comunidade surda, na realidade brasileira, não está representada nesse processo de construção, e assim a criança se representa na falta e no déficit, de acordo com a forma como ela é vista socialmente.

Dessa perspectiva, é importante retomarmos que, quando falamos em desenvolvimento infantil, o olhar do outro é fundamental para que a construção do sujeito se dê dentro de perspectivas saudáveis do ponto de vista físico, emocional e social. O que apreendemos é que a fisiologia da criança surda altera de forma significativa o olhar que a sociedade dirige a todo o seu grupo familiar e, por consequência, altera sua história.

No contexto aqui discutido, cabe à escola e a seus profissionais investir na criança e em seus cuidadores, buscando desenvolver seus potenciais. Para que isso ocorra, a aproximação da comunidade surda, o conhecimento profundo da língua de sinais e a atualização constante são

condições para mudar a história das crianças surdas com quem temos contato, entendendo o papel da instituição escolar e dos profissionais envolvidos como fundamentais para todo o processo.

REFERÊNCIAS

BOUVET, D. **La parole de l'enfant**: Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

CAMPOS, S. R. L. **A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de línguas de sinais e língua portuguesa no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAMPOS, S. R. L. **Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilingue para surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GÉLIS, J. A Individualização da Criança. *In*: ARIÈS, P.; DUHY, G. **História da Vida Privada**: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HIGGINS, P. C. **Outsiders in a hearing worlds**. California: Sage Publications, 1990.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

MOURA, M. C. **O Surdo**: Caminho para uma Nova Identidade. São Paulo: Revinter, 2000.

PINO, A. **Marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. R. **Memória de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. São Paulo: Cortez, 2003.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SPENCER, P. E.; ERTING, C. J.; MARC, M. **The Deaf Child in the Family and at School**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas:** Fundamentos de Defectología. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. (v. 5).

VIGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

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

O LUGAR DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: REFLETINDO SOBRE BILINGUISMO



Claudia Regina Vieira¹

A base deste texto ampara-se nas contribuições de Bakhtin e Vygotsky, que compartilham o pressuposto de homem como ser histórico que interage, constrói e reconstrói, significa e ressignifica com base em sua relação com o outro. Modifica a si e aos outros, incorpora conceitos e ajuda a transformá-los; nesse mesmo movimento, afirma-se enquanto sujeito singular, único, mesmo sendo plural, utilizando a linguagem como força motriz nesse processo.

Tanto Bakhtin como Vygotsky defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e, entre eles, sobretudo, a linguagem verbal (Ponzio, 2015, p. 79).

Bakhtin e Volochínov (2009) afirmam que a língua está sempre em evolução e que não é estanque, está sempre em transformação, ou seja, ela é viva e se modifica de acordo com os falantes, tempo e discursos. Já

1 Doutora em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Pós-graduada em Magistério do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília) e bacharela em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, polo na Unicamp/SP). Foi pró-reitora de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (ProAP) da Universidade Federal do ABC (UFABC), de 2022 a 2024. É professora adjunta na UFABC e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi professora assistente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, campus Sorocaba), na qual atuou como docente de Libras e exerceu a função de vice-coordenadora do Curso de Pedagogia. Participa do projeto “Avaliação de narrativas em Libras (língua brasileira de sinais) para alunos surdos da Educação Básica: aplicação, análise, formação e implicações pedagógicas”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e é coordenadora adjunta da Escola Preparatória da UFABC. Trabalhou com Educação Especial e Inclusiva na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Líder do grupo de estudos e pesquisa GEPEBS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação de surdos e inclusão.

Vygotsky (2014) diz que o pensamento e a linguagem não estão relacionados por meio de um vínculo primário, mas que essa relação surge, muda e cresce no transcorrer do próprio desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ou seja, é preciso ação para que o processo ocorra.

A língua é o motor que alimenta a mente e faz com que os seres culturais se relacionem e ampliem seus conhecimentos linguísticos e conceituais, para que, dessa forma, continuem aprendendo e transmitindo/recebendo informações, trabalhando-as e incorporando conhecimentos.

Muito mais que ferramenta, a língua alicerça as informações que compartilhamos com o outro, ou as quais deixamos ser exploradas pelo outro.

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (Bakhtin; Volochínov, 2009, p. 95).

O outro do qual falamos faz parte do meio, das relações sociais que auxiliam a construção dos conceitos e a ampliação da linguagem. Esse outro vai mudando e se transformando no decorrer do processo, proporciona experiências para que estas sejam analisadas e para que se reflita sobre elas, de forma que, assim, se transformem em aprendizagens. “La relación entre el pensamiento y el lenguaje cambia durante el proceso de desarrollo, tanto en cantidad como en calidad. En otras palabras, la evolución del lenguaje y el pensamiento no es paralela ni uniforme” (Vygotsky, 2014, p. 91).

Isso significa que, embora todos tenham condições e possibilidades de desenvolvimento, este é um processo; não é guiado pela condição biológica, apenas com tempos determinados e etapas de acordo com a faixa etária, mas com a quantidade e a qualidade das experiências que o meio proporciona, com as interações culturais. O ser humano é cultural e a partir dessa relação constrói sua marca de humanidade. Podemos afirmar que o indivíduo é biológico-cultural.

O que significa que a pessoa é uma unidade “biológico-cultural” complexa que *funciona* de diferentes maneiras (por exemplo, sonha, tem consciência de que sonhou, sabe o que sonhou, conta o que sonhou e se alegra ou

se angustia com seu sonho). É por isso que, se sonhar, pensar, sofrer, ser conscientes etc. são funções comuns a todas as pessoas, o que se sonha, o que se pensa, como se sofre e qual o nível de consciência que se tem varia de pessoa para pessoa e na mesma pessoa em razão das circunstâncias... Em outras palavras, não se trata de processos neurológicos autônomos que obedecem a um padrão comum a todos os organismos humanos, mas de atividades personalizadas. Não é o cérebro que sonha ou pensa, mas a pessoa. Claro que se o cérebro não funcionasse, a pessoa não poderia nem sonhar nem pensar. Mas não basta que o cérebro funcione para que possamos falar de sonho ou de pensamento. Para tanto é necessário que alguém sonhe ou pense. Sonhar e pensar são funções da pessoa, porque só ela pode sonhar ou pensar isto ou aquilo, desta ou daquela maneira, em *função* da posição que ela ocupa no campo das suas relações sociais (Pino, 2005, p. 103-104).

Como ser biológico-cultural complexo, necessita de estímulos vários, para que seu processo de desenvolvimento se concretize, e aprende durante toda a vida, porque não esgota suas potencialidades. A cada contato com grupos e até mesmo consigo, vai eliminando ou validando conceitos.

Mas isso não acontece apenas quando as pessoas entram em contato; não se trata apenas de colocá-las em determinados espaços e esperar que habilidades sejam assimiladas: é preciso que essas experiências sejam significativas e que possam ser colocadas à prova por meio desse movimento relacional.

Língua e funções psicológicas superiores

Na discussão sobre a educação de pessoas surdas são sugeridas práticas educativas que pressupõem a reabilitação como meio para aprendizagem, a partir de duas abordagens, o Oralismo e a Comunicação Total.

Essas duas abordagens trabalham com uma concepção de sujeito que precisa ser normalizado para fazer parte do mundo, sendo este ouvinte e falante de português. A abordagem bilíngue, por outro lado, parte do pressuposto de que a língua de sinais é a L1 dos surdos e a língua portuguesa, a L2.

Sabemos que uma língua comum compartilhada proporciona interação e reflexão entre os falantes e, dessa maneira, ampliação de linguagem e aquisição de conceitos e conhecimentos que possibilitam uma constituição de sujeito e relação de pertencimento a determinado grupo social; por isso, podemos afirmar que pessoas surdas que compartilham

experiências em língua de sinais executam os mesmos processos linguísticos que crianças ouvintes que compartilham experiências em língua portuguesa.

Para a abordagem histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky, a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores. O estudo das relações entre pensamento e linguagem é indispensável à compreensão de como se constituem os processos humanos e sua gênese social (Pinto, 2010, p. 36).

O que deve ser entendido é que a língua de sinais é a língua de estruturação de pensamento e organização da pessoa surda. O que isso significa? Significa dizer que a língua de sinais é a responsável por organizar as estruturas cognitivas dessas pessoas para que assim possam se constituir e participar das atividades sociais e ter mais autonomia sobre suas escolhas.

A aprendizagem dos conceitos científicos ou da segunda língua na escola baseiam-se num conjunto de significados da palavra, desenvolvidos previamente e originários das experiências cotidianas da criança. Este conhecimento espontaneamente adquirido medeia a aprendizagem do novo. Assim, os conceitos cotidianos estão “entre o sistema conceitual e o mundo dos objetos”... exatamente da mesma maneira que **a primeira língua de cada um medeia os pensamentos e a segunda língua**. Portanto, o desenvolvimento de conceitos científicos depende e se constrói a partir de um conjunto já existente de conceitos cotidianos (Panofsky; John-Steiner; Blackwell, 2002, p. 245-246, grifo nosso).

O que pretendemos aqui é apresentar argumentos que consolidem que a língua de sinais é a responsável pela constituição do sujeito surdo e que ela é capaz de desenvolver as funções psicológicas superiores para a formação de conceitos cotidianos e escolares, bem como para a aprendizagem da L2.

As funções psicológicas superiores são adquiridas, como diz Pino (2005), por meio do *nascimento cultural* – pensar, falar, rememorar, ter consciência são habilidades que precisam de interação, experiências e trocas entre as pessoas para serem desenvolvidas. Todo ser humano nasce com capacidade para desenvolvê-las, mas, se não entra em contato com o outro e não se torna cultural, não vive as experiências necessárias para esse desenvolvimento.

As funções elementares se propagam por meio da herança genética; **já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais**. O que em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. É o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a ideia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em ideia. As palavras dão origem a outras palavras; as ideias, a outras ideias (Pino, 2005, p. 53, grifo nosso).

Pino (2005) afirma que as funções superiores que constituem as pessoas são prioritariamente relações sociais. Isso quer dizer que todas as crianças precisam de relações sociais significativas, experiências culturais e do contato com o outro e consigo para se constituírem. No caso específico dos surdos, é primordial que esse contato aconteça numa língua em que possa haver comunicação e entendimento e com possibilidades de desenvolvimento.

Crianças surdas não podem ouvir; logo, esse contato não pode ser apenas oral-auditivo. Os toques, gostos, cheiros, gestos são muito significativos, e a língua adquire um papel fundamental nesse processo, porque é por meio dela que as coisas farão sentido.

Para crianças ouvintes, ligação e desenvolvimento acontecem precocemente: os pais brincam, elas se relacionam com outras crianças que trazem experiências de seus ambientes familiares diversos, quando entram na escola compartilham com outros as experiências que possuem e também entram em contato com um novo ambiente cultural (escola).

As crianças surdas, que em sua maioria são filhas de pais ouvintes, não acessam a língua dos pais naturalmente, logo, a aprendizagem fica comprometida já nesta primeira fase, pois os códigos não são compatíveis. As brincadeiras nem sempre são significadas, as experiências tornam-se difíceis de serem compartilhadas, e o contato com o outro acaba sendo exclusivamente na língua que eles não acessam.

Na maioria das vezes o contato com a língua de sinais se dá no momento do Ensino Fundamental, ou seja, tardiamente, e é utilizada apenas na escola. As famílias não costumam utilizar a Libras em casa, travando a comunicação e impossibilitando a troca para a construção de conceitos.

En la historia del desarrollo cultural del niño encontramos dos veces el concepto de estructura. En primer lugar, este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, constituyendo el punto inicial e de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un

cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior (Vygotsky, 2012a, p. 121).

A educação bilíngue no contexto do nosso país pressupõe que a língua portuguesa *deve* fazer parte desse processo; o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, afirma que ela deve ser aprendida na modalidade escrita e deve fazer parte do processo educativo.

O que não pode ocorrer, no entanto, é a inversão do papel das línguas. A língua portuguesa não é uma língua assimilada naturalmente pela maioria dos surdos; é preciso uma metodologia diferenciada, aliada, já que se trata de uma língua escrita de base alfabética e seu aprendizado como L1, nas escolas regulares, tem como base o som.

Sabemos, no entanto, que o surdo tem total condição de aprender, mas para isso deve viver experiências em L1, neste caso a Libras. É ela que vai mediar o aprendizado da L2, língua portuguesa, porque é a Libras que estrutura o pensamento e, então, permitirá que os conteúdos sejam compreendidos e “traduzidos” significativamente.

A aprendizagem da L1 (Libras) deve ocorrer de forma natural, por intermédio de interações com adultos/falantes da língua. A mediação deve ocorrer nas relações cotidianas, por meio de brincadeiras, comandas, ordens e conversações, assim como acontece com as crianças ouvintes.

La utilización de las herramientas y los aparatos presupone, en calidad de premisa indispensable, la existencia de los órganos y funciones específicos del ser humano. La inserción del niño en la cultura está determinada por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. En una etapa determinada de su desarrollo biológico, el niño domina el lenguaje, si su cerebro y órganos articulatorios tienen un desarrollo normal. En otra etapa superior del desarrollo, el niño domina el cálculo decimal y lenguaje escrito; algo después, las fundamentales operaciones aritméticas (Vygotsky, 2012a, p. 41).

Não se deve pensar em atividades mecânicas e sistematizadas para que a L1 seja adquirida. Ela é um processo natural, aprende-se no exemplo, na imitação, no jogo simbólico e nas experiências.

A partir dessas interações, as crianças vão ganhando a capacidade de transformar o conhecimento cotidiano que possuem em conhecimento científico, ou seja, vão se apropriando dos conceitos e generalizando-os, validando-os e contestando-os.

Esse é um processo extremamente importante, já que é a partir dele que as experiências trazidas pelas crianças são debatidas e transformadas.

El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. **Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto.** En la esfera que nos interesa, esto encuentra su expresión en la creciente *relatividad* del pensamiento causal y en el hecho de que el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de *voluntariedad*, nivel que es producto de las condiciones de la enseñanza. La singular cooperación entre el niño y el adulto es el aspecto crucial del proceso de instrucción, junto con los conocimientos que le son transmitidos al niño según un determinado sistema. Estos factores explican la maduración temprana de los conceptos científicos y también el hecho de que el nivel de su desarrollo intervenga como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y preparando su desarrollo (Vygotsky, 2014, p. 183, grifo nosso).

Tudo isso, no entanto, só pode acontecer se o adulto em questão souber a língua para a devida interação, considerando-se não somente a gramática da língua, mas sobretudo o sentido proficiente de uso, que permite a construção real dos conceitos.

Para que isso seja possível, o contato com outros usuários da Libras se faz necessário. O que tínhamos antes, com o Oralismo e a Comunicação Total, era uma negação e um afastamento dessa comunidade e da Libras. Por isso, muitos surdos não conhecem a língua, mas quando há aproximação e a formação de uma comunidade a língua acontece, e viver imerso nessa língua propicia a troca de conhecimentos e experiências e conseqüentemente a aquisição dos conceitos. “La lengua materna establece en cada individuo procesos peculiares de acoplamiento y construcción de las ideas, que se expresan en las formas sintácticas. Estas formas adquieren una solidez asociativa excepcional, pero son diferentes en los distintos idiomas” (Vygotsky, 2012a, p. 342).

A grande questão que enfrentamos no ambiente escolar e familiar é que os professores/pais e os alunos não compartilham a mesma língua. A

maioria dos adultos envolvidos tem como L1 a língua portuguesa e utiliza a Libras como L2, e, para o surdo, acontece exatamente o contrário.

Muitas vezes, essa situação impede que a relação entre criança e adulto tenha qualidade, isto é, o conhecimento que o adulto possui não é suficiente para que o processo de aprendizagem natural aconteça. O que acaba ocorrendo é uma sobreposição de línguas, que dificulta ainda mais o aprendizado.

Conhecer o vocabulário de uma língua não garante um bom uso dela, e essa é a forma como a maioria das pessoas aprende Libras. É com esse conhecimento da língua que muitos adultos responsáveis por interagir com crianças surdas se relacionam, um conhecimento lexical.

Acabam-se desenvolvendo atividades de vocabularização com as crianças, impossibilitando que as funções psicológicas superiores das crianças surdas se desenvolvam e que as interações na língua se tornem significativas a ponto de despertar esse processo.

Todo el desarrollo cultural de un niño sordo seguirá un curso distinto al de un niño normal. El defecto origina unas dificultades para el desarrollo biológico y otras, completamente distintas, para el cultural. Así en el plano del desarrollo orgánico, la sordera no es una alteración particularmente grave y destructiva... Pero en el plano del desarrollo cultural la sordera es uno de los obstáculos más graves. Las vías colaterales para el desarrollo del lenguaje conducen a unas formas de conductas nuevas, excepcionales, incomparables (Vygotsky, 2012b, p. 43).

Com a grande duração das abordagens educacionais que não valorizavam a língua de sinais, ocorrem grandes equívocos sobre o papel dela na formação do sujeito que, na maioria das vezes, acabam inviabilizando e tornando tardio esse processo. “Con el método actual, la educación social resulta imposible, porque no se la puede realizar sin lenguaje, y ese lenguaje (oral y mímico) que da la escuela a los niños es, por su esencia, un lenguaje asocial. Por eso tenemos que comenzar por el lenguaje” (Vygotsky, 2012b, p. 341-342).

Para tornar viável uma educação que valorize a língua dos surdos e que promova de fato uma educação bilíngue a qual permita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as interações devem acontecer por meio da língua de sinais, que permite aos surdos o conforto linguístico.

Entende-se, então por conforto linguístico, a situação de uma pessoa

Entende-se, então por conforto linguístico, a situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido nos enunciados nesta língua. Gomes e Góes (2011) ressaltam que, quando tratamos de duas modalidades tão distintas, como o Português e a Libras, a competência e o conforto linguístico da primeira língua é sempre superior ao da segunda, para qualquer indivíduo (Santiago; Andrade, 2013, p. 147).

Por meio da Libras, que permite esse conforto, os surdos podem trocar as experiências, interagir consigo e com os outros.

Língua, linguagem e a questão dialógica

Bakhtin e Volochínov (2009, 2010a, 2010b) não dedicaram seu trabalho às questões pedagógicas e escolares, mas sua teoria é perfeitamente adequada para discutir princípios educativos, principalmente aqueles ligados à educação de surdos, porque considera as relações sociais, entende a língua como viva e trabalha com conceitos importantes, como dialogismo e enunciado.

Esses conceitos são muito importantes para embasar as análises deste texto, visto que trabalhamos numa perspectiva dialógica, e não monológica, em que os sujeitos são ativos-responsivos, participantes do diálogo que carrega uma infinidade de vozes na sua constituição.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer **discurso vivo**. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (Bakhtin; Volochínov, 2010b, p. 88, grifo nosso).

Tudo o que aprendemos no decorrer de nossas vidas faz parte de contextos determinados. O que reproduzimos não é inédito, mas repetido, recriado, ressignificado de acordo com as experiências vividas. E essas vivências são permeadas pela linguagem.

A linguagem é entendida socialmente e composta de signos diversos. Vamos tratar aqui da língua que faz parte desse universo linguístico e que, segundo os teóricos, é algo em constante mudança e que se manifesta por meio de autores que dão sentido a ela de acordo com um conjunto complexo de fatores, como: posição social dos interlocutores, pressuposições, intuito discursivo.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin; Volochínov, 2010a, p. 261).

O homem como ser histórico está sempre em relação social com o outro; de acordo com Bakhtin (*apud* Fiorin, 2008, p. 26), “isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”, pois é nesse processo que as trocas acontecem e que os indivíduos se constituem.

Para que a linguagem possa ser expandida e essas relações validadas e valorizadas, é primordial uma língua comum que possa dar às palavras emitidas não apenas o *status* de unidades da língua, mas de enunciado, conforme citação a seguir:

as relações entre as unidades da língua são relações semânticas ou lógicas [...]. Já os enunciados têm autor. Por isso, revelam uma posição. Quando alguém diz “águas” numa brincadeira que envolve luta, o termo deixa de ser uma unidade da língua, pois, ao ganhar um autor, torna-se um enunciado e significa que a pessoa o pronunciou está rendendo-se [...]. As unidades da língua não são dirigidas a ninguém, ao passo que os enunciados têm um destinatário (Fiorin, 2008, p. 22).

Neste trabalho, pensa-se no surdo como sujeito da linguagem, com outros interlocutores que podem mediar a construção dos seus conhecimentos e conceitos, aprendizagem da língua e a ampliação de linguagem. Se esses surdos forem imersos precocemente no fluxo discursivo em Libras, isso ocorrerá de forma natural, quer dizer, no contato, nas brincadeiras, nas trocas, na vivência.

No entanto, devemos considerar que a língua de sinais, por conta de diversos fatores, demorou para fazer parte do universo educacional das

peças surdas. A língua portuguesa manteve um *status* de língua padrão. Nas relações de poder entre as duas línguas, estas ainda hoje são colocadas como língua hegemônica e língua subordinada.

Existe ainda um descrédito em relação à língua de sinais. Algumas pessoas duvidam que ela possa desempenhar todas as funções elencadas até aqui. Embora haja uma legislação que garanta a todos os surdos uma educação bilíngue – o Decreto 5626/05, que prevê a Libras como língua de instrução –, esse bilinguismo tem dificuldades de se consolidar, porque a política nacional de educação que deu origem à lei da inclusão não deixa claro qual *status* a Libras desempenha nos espaços educacionais, causando, assim, uma ambiguidade de interpretação.

Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a *Política*, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (Lodi, 2013, p. 55).

Para que se construam enunciados, o autor precisa compreender o contexto em que está inserido e, principalmente, entender quem é o outro com quem se relaciona. Isso só é possível com relações significativas, no caso do surdo, em Libras.

Se a língua utilizada no espaço escolar for uma língua comum, é possível que esses processos ocorram naturalmente e o desenvolvimento dos surdos seja compatível com os dos demais estudantes da mesma faixa etária; porém, se a língua utilizada for de acesso difícil ao aluno, ele terá de desenvolver outras habilidades, que não serão tão naturais, para alcançar o entendimento, podendo, dessa forma, ocorrer um atraso nesse processo.

Bakhtin argumenta que só há compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual. Só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra. Seu sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis (Freitas, 1994, p. 105).

Estar imerso em um ambiente com outras pessoas, interagir e

compreender os signos a sua volta, entender-se como parte do processo e experimentar empodera esse sujeito. Nesse caso, compartilhar a mesma língua auxilia. Na realidade anterior, em que a língua não era compartilhada, esses sujeitos demoravam mais tempo para conseguir interagir e se compreender mutuamente.

O surdo não se via como sujeito de conhecimento no Oralismo, nem na Comunicação Total; era dependente do outro, e não participante. Constituía-se como sujeito de menor valor ou com poucas possibilidades.

Bakhtin se pergunta então se o receptor/ouvinte estaria apegado à norma linguística para compreender o enunciado do locutor. Certamente não, pois o que dá sentido à fala do outro e a possibilidade de compreendê-la elaborando uma resposta é o contexto concreto da enunciação particular. Pertencente à mesma comunidade linguística, o signo é para o ouvinte do mesmo modo variável e flexível e não um sinal imutável e sempre idêntico. O que possibilita o diálogo é a mútua compreensão da palavra em seu sentido particular dado pelo contexto e pelos sentidos produzidos a partir dele (Pinto, 2010, p. 59).

Quando os surdos estão em ambientes em que a Libras circula e permeia essas relações das quais falamos, ele consegue se projetar, assim como os ouvintes, ele percebe que é capaz de produzir conhecimentos e compartilhar suas histórias, cria uma identidade surda positiva.

É por isso que defendemos a educação bilíngue, porque os sujeitos adquirem língua da forma como Bakhtin descreve em sua obra, como algo vivo e contextualizado, e podem transferir esses conhecimentos para aprender a L2 – nesse caso, a língua portuguesa. Sua experiência na L1 o auxiliará a transferir os conceitos para a L2.

A Libras deve ser vista como língua que viabiliza a aprendizagem de conceitos e de mediação desses conceitos; ela deve desempenhar o mesmo papel que a língua portuguesa para os ouvintes.

Assim, no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez (Lodi, 2005, p. 419).

Entende-se a priorização do adulto surdo; no entanto, considera-se que a partir da realidade brasileira um interlocutor proficiente em Libras poderá auxiliar no processo de aquisição da Libras como língua natural.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Estética da criação verbal**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

GUIMARÃES, E. Política de línguas. **Enciclopédia de ensino de línguas**. Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_nacional.htm. Acesso em: 9 ago. 2015.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K.; GONZALEZ, M. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 299-320, 2012. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019. Acesso em: 7 jun. 2017.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

NOGUEIRA, A. Z. O ensino de língua portuguesa para surdos. *In*: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (org.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PANOFSKY, C. P.; JOHN-STEINER, V.; BLACKWELL, P. J. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: el caso de Montevideo. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, G. U. **Imaginação e formação de conceitos escolares**: examinando processos dialógicos na sala de aula. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTIAGO, V. A. A.; ANDRADE, C. E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. *In*: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo**: política linguística. São Paulo: Feneis, 2013.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilingue. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a. v. 1.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999b. v. 2.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SVARTHOLM, K. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 33-50, 2014. Educação especial.

SVARTHOLM, K. **Carta abierta de Kristina Svartholm al Ministro de Educación del Brasil**, a propósito del proyecto de cierre de las escuelas de sordos brasileñas. Noviembre de 2007. (Mimeo)

SVARTHOLM, K. **Reading strategies in bilingually educated deaf children**: Some preliminar findings. Surdite et acces a la langue ecrite de la recherche a la pratique. Konferrapport fran Actes du 2eme Colloque International, Paris. 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades especiais**. Brasília, Corde, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 maio 2016.

VIEIRA, C. R. **Bilinguismo e inclusão:** problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.

VYGOSTKY, L. S. **Obras escogidas II:** pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología. Madri: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014.

VYGOSTKY, L. S. **Obras Escogidas III:** Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012a.

VYGOSTKY, L. S. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de defectología. Madri: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012b.

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C. dos; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INFÂNCIA



Teresa Cristina Leança Soares Alves¹

Introdução

A Educação Bilíngue de Surdos tem se consolidado como uma abordagem fundamental para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento acadêmico desse grupo. Nesse contexto, a formação de professores da Educação Básica desempenha um papel essencial na promoção de práticas pedagógicas eficazes que respeitem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda língua.

O ensino bilíngue não se restringe apenas ao domínio linguístico, mas abrange também metodologias e estratégias didáticas que favoreçam o aprendizado dos alunos surdos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, é imprescindível que os docentes estejam devidamente instrumentalizados para atender às demandas educacionais desse público, assegurando o acesso ao conhecimento de forma equitativa e significativa (Pereira, 2015; Tartuci, 2015; Delmar, 2016; Martins; Torres, 2021).

Dessa maneira, este estudo tem como objetivo discutir a importância da formação docente voltada para a Educação Bilíngue de Surdos, com ênfase na língua de sinais nas práticas pedagógicas aplicáveis na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo busca evidenciar a necessidade de uma formação que contemple tanto o aprendizado da Libras quanto o desenvolvimento de estratégias metodológicas que promovam a inclusão efetiva e o sucesso escolar dos alunos surdos.

Estudos sobre o acesso à Libras na Educação Infantil ainda são relativamente escassos no Brasil, embora estejam crescendo nos últimos anos. A maioria dos estudos sobre Educação Bilíngue de Surdos se concentra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, deixando uma

1 Docente adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba), vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação, na subárea de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desenvolve pesquisas na área da Educação de Surdos, reconhecendo a Educação Especial e a Educação Bilíngue de Surdos como modalidades educacionais, com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sua linha de pesquisa concentra-se na formação e atuação de professores, nas práticas pedagógicas bilíngues e na análise das políticas públicas educacionais, fundamentadas na defesa do direito linguístico da pessoa surda e do direito à educação.

lacuna importante sobre como a Libras deve ser introduzida desde a primeira infância (Kozłowski, 2003; Campos, 2012; Tartuci, 2015; Pereira, 2015; Alves, 2021).

Nas instituições de ensino, é fundamental que o ensino da língua de sinais seja prioritário para as pessoas surdas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, deve-se incorporar o aprendizado da língua portuguesa, e não o contrário, como frequentemente acontece. Um dos principais desafios é a escassez de professores e instrutores surdos, especialmente para crianças surdas de cinco anos (Ciclino; Giroto; Vitta, 2018). É amplamente reconhecido que a convivência com a língua de sinais favorece e contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico, os desafios enfrentados por pessoas surdas que adquirem a Libras tardiamente, ressaltando a importância de uma introdução precoce dessa língua para um desenvolvimento mais eficaz (Guarany; Aragão; Costa, 2021).

A educação bilíngue não favorece uma única língua, mas busca garantir ao indivíduo surdo o direito e as condições para utilizar duas línguas. Assim, não se trata de rejeição, mas sim de respeito; o indivíduo poderá optar pela língua que deseja empregar em cada contexto linguístico em que se encontre. Essa proposta considera as particularidades dos surdos, incluindo a perspectiva de surdos adultos sobre a educação da criança surda. O papel do adulto surdo é essencial no desenvolvimento da linguagem de uma criança surda. Esse contato inicial, especialmente por meio da língua de sinais, oferece uma base linguística rica e natural, crucial para a aquisição de outras línguas e o desenvolvimento cognitivo. Linguagem, de fato, não é algo que simplesmente “se ensina” em sua totalidade, mas um processo que se constrói por meio de experiências significativas e imersão em um ambiente comunicativo (Kozłowski, 2003).

Essa interação não apenas facilita a compreensão da língua de sinais, mas também promove o desenvolvimento social, emocional e cultural da criança, permitindo que ela se conecte com sua identidade e com a comunidade surda. É algo que pode transformar positivamente a trajetória de vida de uma criança surda.

No Brasil, a legislação vigente apoia o bilinguismo. Especificamente, a Libras é reconhecida como a língua visual-motora que pertence de forma natural às comunidades surdas do país, e existem normas que regulam práticas que promovem a sua disseminação (Brasil, 2002, 2005). A comunidade surda luta intensamente pelo reconhecimento de escolas bilíngues, buscando garantir o direito à educação de forma equitativa e respeitando a diversidade linguística e cultural. Essa abordagem promove a inclusão e a convivência entre os alunos, sem comprometer a participação

social.

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, estabelece a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino distinta, assim como a Educação Especial, visando garantir os direitos linguísticos e valorizar a cultura surda. Essa nova abordagem foi fruto de uma mobilização intensa nas comunidades surdas, articuladas junto ao Congresso Nacional (Alves, 2023). A lei permite que estudantes surdos optem pela Educação Bilíngue de Surdos, desvinculando-se da Educação Especial, embora surdos oralizados que não utilizam Libras possam continuar nesse sistema. A educação bilíngue atende à diversidade dos surdos e enfatiza a importância de professores bilíngues, sem a necessidade de intérpretes de Libras.

Formação de professor na educação bilíngue

Atualmente, os obstáculos intensificam-se em salas de aula inclusivas, onde convivem alunos ouvintes e surdos. Nesses contextos, os educadores não só têm a responsabilidade de ministrar matérias como matemática, ciências e história de maneira acessível, mas também devem estar atentos às particularidades dos alunos surdos, assegurando que eles consigam entender e participar ativamente das atividades escolares. Infelizmente, a falta de formação adequada e a carência de recursos frequentemente tornam essa tarefa bastante desafiadora.

Além disso, são poucos os pedagogos na Educação Infantil e nas séries iniciais que conhecem a Libras e estão preparados para ensinar crianças surdas. Essa falta de familiaridade com a Libras por parte dos docentes limita a eficácia do ensino bilíngue e a inclusão dessas crianças no ambiente escolar.

É importante salientar que, de acordo com Lacerda (2000), a presença de um intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem, por si só, a satisfação das necessidades específicas da pessoa surda nem o acesso pleno surdez e significativo aos conteúdos e às dinâmicas escolares. Quando a escola não revê sua metodologia e organização curricular, as práticas pedagógicas tendem a permanecer estruturadas a partir de referenciais predominantemente ouvintes, o que limita a participação e a aprendizagem do aluno surdo. Nesse contexto, torna-se fundamental que o professor da turma compreenda as especificidades linguísticas da Libras e atue em articulação com o intérprete, evitando a transferência integral da responsabilidade comunicativa a esse profissional.

A Lei 14.191/2021 estabeleceu que a nova modalidade de Educação Bilíngue deve ser oferecida em escolas bilíngues de alunos surdos, classes

bilíngues de surdos, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos, de acordo com as necessidades dos estudantes surdos. A escolha da modalidade de ensino deve considerar a realidade e as necessidades da comunidade surda local. Para assegurar a qualidade, é necessário a formação e especialização de professores bilíngues em nível superior (Brasil, 2021).

A mencionada legislação também determina orientações para a qualificação de docentes da Educação Básica, abrangendo os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Seu propósito é aprimorar a formação profissional dos professores, alinhando-a às exigências contemporâneas do sistema educacional. Segundo Alves (2023), a formação docente é valorizada quando o licenciando ou professor tem a oportunidade de investigar, refletir e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Essa prática contribui para a preparação mais qualificada dos educadores, permitindo-lhes criar condições favoráveis ao aprendizado dos estudantes no contexto escolar e social. Ademais, a capacitação de professores para o ensino de alunos surdos apresenta desafios específicos que demandam aprofundamento em pesquisas e experiências pedagógicas voltadas à melhoria da prática educativa.

Ressalta-se que a Formação de Práticas Pedagógicas em Educação Bilíngue de Surdos (Forbilin) é um curso pioneiro no estado de São Paulo, voltado para a capacitação de professores na educação bilíngue de surdos. A iniciativa é oferecida pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em parceria com a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o apoio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC).

O principal objetivo do curso é promover a formação continuada de docentes da Educação Básica das redes públicas, qualificando-os para aprimorar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes no ensino de alunos surdos. Dessa forma, a iniciativa reforça o compromisso com a implementação da educação bilíngue, conforme previsto na legislação vigente, garantindo um ensino mais acessível e equitativo (UFABC, 2024).

A formação docente constitui um aspecto fundamental na promoção de um ensino inclusivo e de qualidade, viabilizando a implementação de práticas pedagógicas acessíveis a diferentes perfis de estudantes. No contexto da educação de surdos, essa preparação profissional apresenta desafios específicos, uma vez que demanda o domínio da Libras e a adoção de abordagens bilíngues adequadas. Quadros e Karnopp (2004) destacam a necessidade de que a educação de surdos seja conduzida por profissionais

qualificados, aptos a compreender as particularidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Ademais, Skliar (1999) enfatiza a relevância de considerar a identidade surda no processo de formação docente, evitando modelos educacionais que desconsiderem a diversidade sociolinguística dessa população. Nesse sentido, Strobel (2008) salienta a importância de metodologias que priorizem a Libras como língua de instrução, garantindo que os estudantes surdos tenham acesso a um ensino equitativo e adequado às suas necessidades comunicacionais. Para tanto, tornam-se essenciais a formação e especialização, em nível superior, de professores bilíngues, conforme preconizado na legislação vigente (Brasil, 2021).

Ines, Libras e práticas pedagógicas aplicáveis na Educação Infantil e nos Anos Iniciais

Vinculado ao MEC, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) é uma instituição brasileira dedicada à educação de pessoas surdas e atua como referência nacional em ensino, pesquisa e formação de profissionais para a educação de surdos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos, pois oferece desde Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) até cursos de graduação e pós-graduação voltados para a área de surdez e Libras (Ines, 2021).

Os professores da Educação Básica exercem múltiplas funções, incluindo a pesquisa sobre sua prática pedagógica e a produção de materiais didáticos voltados à educação de surdos. Além disso, atuam na capacitação de profissionais e na prestação de assessoria técnica a sistemas educacionais nacionais e internacionais, auxiliando na disseminação de conhecimentos e no aprimoramento das práticas educacionais (Ines, 2021).

A temática da língua de sinais e seu papel na educação de estudantes surdos apresenta uma abrangência notável, suscitando debates controversos sobre diversas abordagens educacionais, tais como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Portanto, a presente discussão ressalta a importância da constituição da identidade e da cultura surda, além das reivindicações de grupos minoritários por direitos linguísticos, educacionais e políticos, evidenciando a complexidade e a relevância desse tema.

Segundo Reily (2007), a origem da língua de sinais está intrinsecamente ligada à história da educação de surdos, que tem suas raízes na tradição monástica. Nesse contexto, a comunicação silenciosa e o ministério religioso desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de sinais gestuais. Registros históricos indicam que educadores católicos foram

essenciais para a valorização da língua de sinais, enquanto, paralelamente, o método oralista se expandia na Europa. O abade de l'Épée teve uma contribuição significativa ao documentar práticas pedagógicas voltadas aos surdos, destacando a importância do registro histórico na disseminação dessas metodologias. No entanto, estudos indicam que as línguas de sinais não derivam diretamente dos sinais monásticos, pois apresentam diferenças estruturais profundas. A principal contribuição do monasticismo foi a concepção do silêncio como meio legítimo de comunicação, influenciando pioneiros como Pedro Ponce de León e l'Épée. Além disso, o agrupamento de surdos em espaços como o Mosteiro de Oña e o Instituto de Surdos Mudos de Paris foi determinante para a consolidação da língua de sinais como prática cultural e elemento de identidade surda.

Conforme demonstra Campos (2012), a educação dos surdos envolve múltiplos agentes – família, escola e a própria criança –, com a língua de sinais como eixo central da Educação Bilíngue de Surdos. Além de possibilitar a construção da identidade surda, essa língua atua como mediadora essencial do conhecimento e da interação social. A concepção de que um conhecimento superficial da língua de sinais é suficiente para professores e escolas perpetua a exclusão educacional, reforçando a negligência histórica em relação aos surdos. Garantir uma educação equitativa exige a criação de ambientes que reconheçam sua identidade linguística e promovam interações significativas. A inclusão não pode se restringir à matrícula em escolas regulares e deve assegurar condições para a participação ativa dos surdos em um espaço que valorize suas especificidades. Apenas ao repensar práticas e políticas educacionais será possível construir uma sociedade que reconheça a diferença não como obstáculo, mas como parte essencial da diversidade humana.

A participação das famílias na educação de crianças surdas é um aspecto relevante, e a escola desempenha um papel fundamental ao fornecer informações especializadas e incentivar o uso da Libras no ambiente doméstico. Contudo, o sistema educacional ainda enfrenta desafios na promoção da inclusão, tornando essencial que os profissionais ampliem seus conhecimentos sobre as comunidades surdas. Além disso, a revisão de políticas públicas pode contribuir para a formação docente e o fortalecimento da educação inclusiva, sendo a atuação conjunta da escola e do governo um fator determinante nesse processo, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, como aponta Barbosa (2012, p. 183):

A escola como espaço de democratização e de busca de conhecimento deveria dar importância ao ensino de Libras para os demais alunos e profissionais da comunidade escolar. É preciso um trabalho conjunto

para que todos tenham acesso à comunicação, principalmente os alunos surdos, que são a minoria. É necessário discutir, nos espaços escolares, a importância de aprender a língua de sinais, tanto pelos alunos, quanto pelos professores e demais profissionais, para que a inclusão dos alunos surdos efetive-se integralmente.

A educação bilíngue para crianças surdas, com a Libras como primeira língua, é essencial para o desenvolvimento linguístico e identitário. Dados coletados em uma escola municipal bilíngue revelam que muitas crianças surdas, entre quatro e cinco anos, ingressam sem vivência linguística prévia, mas aprendem rapidamente quando expostas a uma língua visuoespacial compartilhada por pares e adultos. A rotina escolar e o planejamento pedagógico desempenham papel central na promoção da interlocução em Libras, favorecendo a internalização de saberes e o desenvolvimento social. O convívio com uma comunidade linguística comum possibilita a socioconstrução da linguagem e da identidade surda, evidenciando a importância de uma educação bilíngue desde a infância (Garrutti; Moreira, 2022).

Método

Para a construção deste capítulo, foi utilizada a base de dados da Revista Espaço, com foco na área da educação. No parâmetro de busca da ferramenta da revista, foram empregados os termos “Libras AND Educação Infantil”, resultando em nove publicações. Um dos itens foi excluído por não apresentar relevância para o escopo do estudo.

A escolha da Revista Espaço como fonte de pesquisa se justifica por se tratar de uma publicação renomada na área da educação e inclusão, especialmente em temáticas relacionadas à surdez, à Libras e ao ensino bilíngue de surdos. A revista agrega uma variedade de periódicos acadêmicos e científicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e é classificada como B1 no Qualis Capes nas áreas de Linguística/Literatura, Educação, Ensino e Interdisciplinar. Ademais, contempla relatos de experiências e reflexões teóricas que contribuem significativamente para os estudos acerca da importância da língua de sinais na educação de surdos.

De acordo com Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica “se desenvolve a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa permite compreender a evolução teórica sobre determinado tema e identificar lacunas ainda existentes. Neste trabalho, seguiu-se a abordagem de pesquisa bibliográfica

conforme descrito por Gil (2008), selecionando-se artigos da Revista Espaço para examinar a produção acadêmica sobre a educação bilíngue de surdos.

Os artigos selecionados foram organizados anualmente, em ordem decrescente, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Publicações selecionadas.

Ano	Autoria	Tipo de publicação	Palavras-chave
2021	Martins e Torres	Dossiê	Educação de surdo Libras Criança surda Instrução em Libras Educação bilíngue
2017	Guimarães e Campello	Resumo	Surdo Língua de sinais Avaliação Vocabulário
2016	Delmar	Material técnico-pedagógico	
2015	Tartuci	Dossiê	Crianças surdas Educação bilíngue Educação Infantil Língua brasileira de sinais
2015	Pereira	Artigo	Ensino da escrita para surdos Escrita e surdez Aquisição da escrita por criança surda
2013	Van Borsel, Pereira e Soares	Artigo	Vocabulários Desenvolvimento da linguagem Surdez
2009	Sales e Silva	Debate	Surdez Língua de sinais Literatura infantil Geometria elementar
2003	Kozlowski	Reflexões sobre a prática	

Fonte: elaboração própria.

A seguir, são apresentadas as principais publicações que evidenciam a prática educativa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

O artigo de Martins e Torres (2021) apresenta o projeto #CasaLibras, que investiga a visualidade surda como marcador cultural para a apropriação da Libras por crianças surdas. Os materiais virtuais desenvolvidos impactaram positivamente escolas bilíngues durante a pandemia. Observações em campo destacam os desafios da alfabetização em língua portuguesa nos Anos Iniciais, pois, conforme relatos dos professores, muitos alunos chegam à escola sem conhecimento prévio de Libras e continuam em fase de aquisição da língua de sinais, dificultando a construção de uma base linguística sólida para o aprendizado bilíngue.

Guimarães e Campello (2017) investigam o desenvolvimento do vocabulário expressivo em Libras de pré-escolares surdos do Ines. A amostra incluiu 15 crianças de 3 a 7 anos, com diferentes contextos familiares e educacionais. O teste Fonolibras, aplicado em dois momentos, revelou um aumento na pontuação média, de $56,5 \pm 23,32$ para $63,9 \pm 16,30$. Não houve correlação com idade, sexo ou escolaridade, sugerindo a influência das experiências linguísticas individuais nos resultados.

Delmar (2016) aborda as práticas pedagógicas de sua monografia sobre contação de história em Libras e a leitura do livro “Feijãozinho Surdo”. Na produção de material didático, são propostas informações sobre visualidade, letramento visual e manuseio dos materiais pelas crianças surdas. Após o desenvolvimento da prática pedagógica, trabalha-se com a escrita da língua portuguesa.

O artigo de Tartuci (2015) discute a importância da educação bilíngue para crianças surdas, considerando que a maioria delas nasce em famílias ouvintes e tem acesso tardio à Libras. A análise revelou a escassez de produção acadêmica sobre o tema no Brasil e a dificuldade de implementação da educação bilíngue na Educação Infantil. Destacam-se desafios como a complexidade do aprendizado da Libras e da escrita em português, a falta de materiais bilíngues adequados e a necessidade de mais professores qualificados em Libras.

O estudo de Pereira (2015) reflete sobre a aquisição da escrita em português por uma criança surda, filha de pais ouvintes, durante a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. A criança aprendeu Libras na escola por meio da interação com adultos surdos e ouvintes e participou de práticas discursivas escritas mediadas pela língua de sinais. A análise de suas produções escritas revela um processo semelhante ao de crianças ouvintes, embora com diferenças decorrentes do uso da visão para construir hipóteses sobre a estrutura da língua escrita.

Van Borsel, Pereira e Soares (2013) avaliaram o vocabulário expressivo de 17 crianças surdas da Educação Infantil no Ines, analisando seu domínio conceitual em Libras. Aplicando o Teste de Linguagem Infantil ABFW – Vocabulário, observaram-se baixo desempenho na designação do vocábulo usual e maior uso de substituições, especialmente entre crianças de famílias ouvintes com pouco acesso à Libras, fator que impacta a aquisição linguística.

A pesquisa de Sales e Silva (2009) analisou aspectos da linguagem na educação de surdos, abordando conteúdos de geometria por meio da literatura infantil. Com cinco alunos da 5ª série de um instituto especializado, utilizou-se um método exploratório descritivo com observação participativa. A abordagem qualitativa incluiu desenhos e exercícios em sete sessões de ensino. Os resultados destacam a importância da Libras para a comunicação e aprendizagem, além da valorização da imagem na geometria, favorecendo a construção significativa do conhecimento.

O trabalho de Kozłowski (2003) apresenta o modelo educacional bilíngüe proposto por ela para o Ines desde 1999. Descreve sua implementação pelo Serviço de Educação Infantil (Sedin) e pela Divisão de Fonoaudiologia (Difon), com base na Libras como L1 e no português oral/escrito como L2, além da intenção de expandi-lo para outros níveis educacionais.

As publicações analisadas evidenciam a importância da exposição precoce à Libras para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas, além de reforçar a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis que favoreçam a inclusão educacional desde a infância.

As pesquisas sobre a educação de crianças surdas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora ainda limitadas, destacam a importância do desenvolvimento cognitivo e linguístico desde a primeira infância. Estudos apontam que a exposição precoce à Libras é fundamental para a aquisição da linguagem, favorecendo a aprendizagem do português escrito como segunda língua e promovendo uma inclusão educacional mais efetiva. Além disso, a abordagem bilíngüe tem demonstrado resultados positivos no processo de letramento de crianças surdas, viabilizando uma mediação pedagógica mais acessível e significativa.

Resultados e considerações

A aquisição da linguagem por crianças surdas, especialmente aquelas que nascem em famílias ouvintes que não utilizam a Libras, representa um desafio significativo no contexto educacional. Segundo Pereira (2015), essas crianças, ao ingressarem na escola, geralmente

não possuem uma língua plenamente estruturada, seja a de sinais ou a portuguesa. Assim como ocorre com crianças ouvintes, que necessitam de um meio linguístico para interagir e construir conhecimento, as crianças surdas devem ser inseridas em um ambiente que favoreça a comunicação e o desenvolvimento linguístico.

Estudos conduzidos por Pereira e Nakasato (2002) analisaram o uso da Libras por crianças surdas com idade entre quatro e seis anos, expostas à língua de sinais desde os três anos, em interações com adultos surdos em um ambiente escolar especializado. Os resultados indicam que, mesmo adquirindo a Libras somente no contexto escolar, essas crianças passaram por um processo de aquisição linguística semelhante ao de crianças ouvintes e de crianças surdas filhas de pais surdos. Em pesquisas subsequentes (Pereira; Nakasato, 2011, 2014), os autores observaram que as narrativas dessas crianças continham elementos característicos da Libras, como expressões faciais, uso do espaço, direcionamento do olhar e movimentação corporal. A comparação com crianças surdas filhas de pais surdos revelou que, embora existam diferenças no início da exposição à Libras, o desenvolvimento linguístico ocorre de maneira eficiente quando há um ambiente favorável. Esses achados reforçam a importância de práticas discursivas contínuas na língua de sinais para garantir a aquisição plena da linguagem.

No contexto educacional, a introdução da linguagem escrita para crianças surdas deve priorizar a construção de sentido por meio da Libras, antes de abordar diretamente a estrutura da língua portuguesa (Pereira, 2015; Delmar, 2016). O ensino deve ser pautado na compreensão e produção de textos, garantindo que as crianças compreendam o funcionamento da linguagem escrita dentro de um contexto comunicativo. Esse aspecto reforça a necessidade de metodologias pedagógicas que reconheçam a Libras como primeira língua das crianças surdas e que facilitem a transposição do conhecimento para a língua escrita.

Entretanto, a ausência de um currículo estruturado em Libras e a falta de instrumentos específicos para avaliar sua aquisição ainda são desafios para a prática docente. Kozłowski (2003) e Martins e Torres (2021) apontam que essa lacuna gera insegurança entre professores bilíngues, levando-os a adotar metodologias tradicionais voltadas para a alfabetização da língua portuguesa, muitas vezes sem considerar adequadamente a Libras. Além disso, as escolas ainda carecem de materiais didáticos acessíveis e de instrumentos pedagógicos que possibilitem uma avaliação eficaz do desenvolvimento linguístico da criança surda.

Um aspecto essencial para a aquisição da linguagem infantil

é o desenvolvimento do vocabulário. Guimarães e Campello (2017) destacam a necessidade de ampliar os estudos sobre a aquisição da Libras pelas comunidades surdas brasileiras, considerando a diversidade linguístico-cultural desses grupos. Nesse sentido, as autoras analisaram o desenvolvimento do vocabulário expressivo em crianças surdas em idade pré-escolar matriculadas no Ines, contribuindo para o entendimento dos processos de aquisição da Libras nesse contexto educacional.

A formação docente para a Educação Bilíngue de Surdos é um fator essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. As pesquisas analisadas demonstram a importância da priorização da Libras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para assegurar um desenvolvimento linguístico adequado. Além disso, políticas públicas que incentivem a formação de professores bilíngues são fundamentais para consolidar essa abordagem educacional.

Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a Educação Bilíngue de Surdos não deve se restringir ao ensino da língua portuguesa por meio de técnicas de alfabetização tradicionais. O objetivo deve ser inserir a criança surda no universo letrado, promovendo a compreensão da leitura e da escrita em sua função social. Para isso, é necessário considerar o estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno e utilizar a Libras como ferramenta para estabelecer relações entre os conceitos expressos nos sinais e aqueles representados na linguagem escrita.

Os desafios para a implementação eficaz da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil incluem a escassez de professores surdos, a necessidade de ampliar o acesso à Libras nos primeiros anos escolares e a adaptação dos conteúdos curriculares para uma abordagem verdadeiramente bilíngue. Além disso, é imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aquisição da língua escrita sem desconsiderar a Libras como base da aprendizagem. Nesse sentido, avanços nesse campo contribuirão significativamente para o sucesso acadêmico e social da comunidade surda.

A necessidade de expandir a produção acadêmica sobre Educação Bilíngue de Surdos e acesso à Libras na Educação Infantil também é um aspecto relevante. Como afirma Tartuci (2015, p. 57), “a produção acadêmica sobre educação bilíngue e o acesso à língua de sinais na Educação Infantil para as crianças surdas ainda é escassa no Brasil”. Isso evidencia a urgência de pesquisas que aprofundem a compreensão sobre os processos de aquisição linguística e desenvolvimento educacional das crianças surdas, fornecendo subsídios para a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

Além disso, é fundamental garantir que as práticas educacionais se

baseiem em evidências científicas e respeitem a identidade e cultura surda. O desenvolvimento de novas tecnologias e materiais didáticos acessíveis em Libras pode facilitar a inclusão e garantir que crianças surdas tenham um aprendizado mais eficiente. Dessa forma, a valorização da Libras como primeira língua e a implementação de uma abordagem pedagógica bilíngue estruturada podem minimizar as barreiras enfrentadas por alunos surdos, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. da S.; BRUNO, M. M. G.; DE SOUZA, I. R. C. S. Alunos surdos e desafios do atendimento especializado para a aquisição de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas municipais de Dourados, MS. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s. l.], v. 23, n. 48, p. 241-254, 2018. DOI: 10.20435/serie-estudos.v23i48.1069. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1069>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ALVES, T. C. L. S. **Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Sorocaba**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/18930>. Acesso em: 9 fev. 2026.

ALVES, T. C. L. S. Letramento com acesso em Libras dos alunos surdos: mapeamento das pesquisas na área educacional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 9., 2021, Online. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2021. ISBN 978-85-94099-12-9. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalhos/Eixo%2009.%20Ensino%20de%20L%C3%ADnguas%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial:%20Aquisi%C3%A7%C3%A3o,%20Aprendizagem,%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20atua%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20na%20Perspectiva%20da%20Acessibilidade>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BARBOSA, L. R. S. A Língua Brasileira de Sinais como inclusão social dos surdos no sistema educacional. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 1, p. 173-188, 2012. DOI: 10.5216/rp.v22i1.21216. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21216>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <http://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 6 mar. 2025.

CAMPOS, S. R. L. O Papel da Língua de Sinais na Constituição do Surdo como Estudante. *In*: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-54.

CICILINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. de. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 794-809, 2018. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11913>. Acesso em: 14 mar. 2025.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com Surdez. Brasília: MEC/Seesp/Seed, 2007.

DELMAR, A. S. Conto e reconto de histórias na educação infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 45, p. 233-252, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1289>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FREITAS, I. F. de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, e250034, 2020.

GARRUTTI, É. A.; MOREIRA, T. N. de A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e234024, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARANY, A. L. A.; ARAGÃO, K. C.; COSTA, E. da S. A pessoa surda e a aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais: uma análise da prática. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 129-142, 2021. DOI: 10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p129-142. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10951>. Acesso em: 3 mar. 2025.

GUIMARÃES, C. F.; CAMPELLO, A. R. e S. Desempenho de pré-escolares surdos do INES em tarefa de nomeação em Libras. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 209-224, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1227>. Acesso em: 4 abr. 2025.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Conheça o INES. **Gov. br**, 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 03 mar. 2025.

KOZLOWSKI, L. O modelo educacional bilíngue no INES. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 18-19, p. 102-105, dez. 2002/jul. 2003. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/943>. Acesso em: 4 abr. 2025.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LEE, D.; ZUIN, P. B. Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças ouvintes: uma proposta bilíngue e inclusiva. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 76, 2023. DOI: 10.22456/2238-8915.134822. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/134822>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARTINS, V. R. de O.; TORRES, R. C. Aspectos culturais para a educação de crianças surdas: #CasaLibras em ação. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 56, p. 177-202, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1666>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MELLO COSTA DE CARVALHO, M. I. ; DE BONA, V. Educação bilíngue no Brasil: estudo a partir de produções acadêmicas sobre o ensino de língua estrangeira para crianças em um contexto multicultural. **Revista Científica Acertte**, [s. l.], v. 4, n. 3, e43178, 2024. DOI: 10.63026/acercte.v4i3.178. Disponível em: <https://acercte.org/acercte/article/view/178>. Acesso em: 3 mar. 2025.

PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 43, p. 239-263, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1310>. Acesso em: 4 abr. 2025.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Alíngua de sinais brasileira em funcionamento: reflexão sobre o uso da língua de sinais brasileira no discurso narrativo de criança surda. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, v. 11, p. 69-76, 2002.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 201-212.

PEREIRA, M. C. C.; NAKASATO, R. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para quê? In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo**: formação de profissionais. São Paulo: Feneis, 2014. p. 91-108.

PINTO, J. C.; SANTANA, A. R.; RODRIGUES, L. M. B. F.; SILVA, M. H. C. da S.; FERREIRA, M. A.; ROCHA, N. Q. da; CASTRO, N. N. de; GUIMARÃES, R. C. O. Promovendo a inclusão na Educação Infantil: abordagem da alfabetização para crianças surdas. **Rebena**: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [s. l.], v. 7, p. 201-210, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/144>. Acesso em: 3 mar. 2025.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 35, p. 308-326, maio 2007.

SALES, E. R. de; SILVA, F. H. S. Geometria, literatura infantil e língua de sinais: nexos e reflexos de uma experiência em um ambiente inclusivo de ensino e aprendizagem. **Revista Espaço: Informativo Técnico-Científico Espaço**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 19-30, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1386>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SILVA, C. M. da; SILVA, D. S. da; MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 465-479, jul. 2018.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. São Paulo: XYZ, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TARTUCI, D. A educação bilíngue e o acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 47-66, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1341>. Acesso em: 4 abr. 2025.

UFABC – Universidade Federal do ABC. Universidades federais paulistas oferecem o curso gratuito Formação de Práticas Pedagógicas em Educação Bilíngue de Surdos. **Universidade Federal do ABC**, 10 jul. 2024. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/noticias/universidades-federais-paulistas-oferecem-o-curso-gratuito-formacao-de-praticas-pedagogicas-em-educacao-bilingue-de-surdos>. Acesso em: 10 mar. 2025.

VAN BORSEL, J.; PEREIRA, M. M. B.; SOARES, R. C. A. Avaliação do vocabulário de crianças surdas inseridas no contexto educacional da pré-escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 40, p. 75-82, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/233>. Acesso em: 4 abr. 2025.