



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIELLE ESTEVES DE ARAÚJO TRISTÃO

**ENSINO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO BI-
LÍNGUE E LETRAMENTO VISUAL**

CATALÃO (GO)
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020 Telefone: - -
<https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico Dissertação ou Tese? Dissertação
2. Nome completo do autor: TATIELLE ESTEVES DE ARAÚJO TRISTÃO
Nome completo do(a) orientador(a): Dulcéria Tartuci
3. Título do trabalho
Título: ENSINO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO BI-LÍNGUE E LETRAMENTO VISUAL
4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)
Concorda com a liberação total do documento: [x] SIM [] NÃO¹
[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **DULCERIA TARTUCI, Orientador(a)**, em 27/03/2025, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tatielle Esteve de Araújo Tristão, Usuário Externo**, em 27/03/2025, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_or-gao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0081984** e o código CRC **C1F5F7DF**.

Referência: Processo nº 23852.004430/2024-51 SEI nº 0081984

TATIELLE ESTEVES DE ARAÚJO TRISTÃO

ENSINO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LETRAMENTO VISUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

CATALÃO (GO)
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Tristão, Tatielle Esteves de Araújo

Ensino de crianças surdas na educação infantil: educação bilíngue
e letramento visual / Tatielle Esteves de Araújo Tristão. - 2025.
150 f.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2025.

Inclui siglas, lista de figuras.

1. Educação bilíngue. 2. Pesquisa-ação crítico-colaborativa. 3. Educação de crianças surdas. 4. Letramento visual. 5. Educação infantil. I. Tartuci, Dulcéria, orient. II. Título.

CDU 376



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
<https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 335 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE TATIELLE ESTEVES DE ARAÚJO TRISTÃO.

Aos vinte e um dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 9:00 horas, pelo google meet no link: <https://meet.google.com/vac-jmrn-vfm> - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Dulcéria Tartuci - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Prof. Dr. Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Kátia Silene da Silva - FAE/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Tatielle Esteves de Araújo Tristão**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “ENSINO DE CRIANÇAS SURDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO BILÍNGUE E LETRAMENTO VISUAL”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as/os arguidores/as atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESAAPROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e um dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **DULCERIA TARTUCI, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/06/2024, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **KATIA SILENE DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/06/2024, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/06/2024, às 11:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0079079** e o código CRC **430A3D1D**.

Referência: Processo nº 23852.004430/2024-51

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Pai Eterno e a Nossa Senhora Mãe de Deus, por permitir com saúde continuar a minha caminhada acadêmica e chegar neste tão sonhado mestrado. E, respeitosamente, agradeço a todas as santidades e vibrações positivas do universo.

Agradeço a minha família, minha mãe Vanda que desde sempre incentivou suas filhas a continuarem os estudos perante qualquer percalço. Agradeço ao meu pai Sinésio, vulgo Pereira, a minha irmã Amanda, ao meu cunhado Ricardinho e a minha sogra Angela.

Ao meu amado marido, Alex, o homem que eu escolhi e que Deus abençoou, meu companheiro, pai dos meus amados filhos, responsável consideravelmente por apoiar toda minha trajetória na comunidade acadêmica e surda. Obrigado por estar comigo nessa jornada tão desafiadora. Obrigada por me aguentar em momentos de tensão, em momentos de choros, momentos em que pensei em desistir e você nunca soltou minha mão, pelo contrário me abraçou e disse “vamos juntos viver esse desafio”.

Aos meus amados filhos Bernardo e Eduardo, gêmeos, o qual tenho tanto orgulho de dizer “sou mãe de gêmeos”. É com eles que descobri que sou um pouco de tudo, além de mãe, sou artesã, sou pediatra, sou cozinheira, sou onça. Um amor imensurável, que doi e, ao mesmo tempo, traz coisas maravilhosas. Aprendi o que é prioridade acima das prioridades. Destaco que durante esses dois anos de mestranda, foi doloroso ouvir:

- “mamãe, abri a porta, eu quero colinho, só um pouquinho, por favor”
- “mamãe não vai para o escritório não, vamos brincar só um pouquinho”
- “mamãe abre a porta, por favor, estou com saudade”
- “mamãe não vai para UFCAT não, em casa com o Bernardo e com o Eduardo é melhor”
- “mamãe fica no escritório, não vai para UFCAT, eu não vou bater na porta”.

Frases essas que me faziam parar, quando possível, pois mãe sente culpa 24 horas por dia, para não dizer que é 28 horas. Agradeço as muitas mães que passaram nesta jornada comigo.

À minha orientadora, Dulcéria Tartuci, que me guiou neste trabalho com serenidade, carinho, respeito e muita sensibilidade. Uma honra tê-la como minha orientadora, mulher de garra que defende a educação e a formação de professores. Você é referência profissional e humana. Exemplo de pedagoga que sabe da importância da educação pública, gratuita e de

qualidade.

À professora Kátia Silene, membro externo da banca examinadora, o meu muito obrigada pela disponibilidade e contribuições que enriqueceram o meu trabalho. Ressalto que foi muito importante tê-la na banca, pois a conheci na época que fui professora substituta na FaE/UFCAT, e tive a oportunidade de ver a pessoa maravilhosa que é.

Ao professor Wellington Jhonner, membro interno da banca examinadora, o meu muito obrigada pelas contribuições e reflexões. Orgulho em tê-lo na minha trajetória no mestrado e agradeço imensamente por contribuir com a comunidade surda. Sabia que seu trabalho em defesa da Educação Bilíngue para Surdos é referência para mim.

À professora Maria Marta Lopes Flores, que foi uma das pessoas responsáveis por este momento, pois me incentivou a buscar o tão desejado mestrado. Gratidão eterna, você além de fazer os melhores café da FaE, é uma pessoa iluminada por Deus que, com suas sábias palavras, deixava reflexões importantes para além do mestrado, e sim para a vida.

Agradeço aos demais professores do PPGEDUC-UFCAT, em nome do professor Ricardo Eleutério. Agradeço também às demais professoras em nome da professora Heloísa Vitória, professora Aparecida Almeida, carinhosamente Cida Almeida, professora Wanessa Borges, professora Janaína Cassiano, ambas contribuíram significativamente em minha trajetória acadêmica.

À melhor secretária de programas de pós-graduação da UFCAT, Patrícia de Souza Torres (que as outras me desculpem). Você é uma excelente profissional, um ser humano incrível, sempre solícita, proativa. O meu muito obrigada.

Às amigas que o mestrado me presenteou: Dayanne Cristina de Deus, minha parceira desde os primeiros dias de aula (talvez tenha que agradecer John Dewey - risos), pois foi amizade à primeira vista. Vânia Rocha, toda sistemática com suas sábias palavras de conforto em momentos de angústias. Nádia Carvalho Fraga e Celine Cristina Borges, muitas risadas, muitas histórias que ocorrem no trajeto de Uberlândia x Catalão x Uberlândia. Grata pela amizade de vocês e tantos outros que passaram e deixaram sua contribuição na minha jornada.

À Isabela Faria, uma querida pessoa, que foi minha aluna em tempos de professora substituta na UFCAT e depois minha co-orientanda na iniciação científica. Pessoa querida que exerce sua formação brilhantemente antes mesmo de formar.

Grata a amiga Fernanda Barros, coordenadora de matrícula do Centro de Gestão Acadêmica - CGA, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Confiou no meu trabalho e me deu oportunidades maravilhosas para meu crescimento humano e profissional. Ela sempre me dizia: “Tati., você vai longe menina”.

Aos meus professores e professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, que me deram a base para que eu pudesse alcançar um momento tão especial na vida acadêmica: Neuma Chaveiro, Glaucia Xavier, Mariangela Estelita, Núbia Faria, Fabiane Ferreira, Juliana Faria, Alessandra, Hildomar, Candice Marques, Kely, Renata, Rennon.

À comunidade surda, em nome dos meus amigos Thamara Cristina e Vinicius Lopes, que contribuíram, imprescindivelmente, com diálogos e reflexões sobre a importância da formação de profissionais da educação para a atuação na educação bilíngue de crianças surdas.

Às mulheres e mães que estão comigo desde sempre, como Rusvênia Luiza Batista, Joselaine Carvalho, Angelita Lima, entre outras. E aquelas que cruzaram meu caminho nestes dois anos de metranda, como Gabriella Nunes, Najla Estarque, Cláudia Ribeiro, Larissa Tritula e Camila Moreira.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado, que possibilitou me dedicar e me envolver integralmente com o projeto de pesquisa. Sem este importante investimento público o percurso do mestrado teria sido ainda mais desafiador.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente com este momento, meu muito obrigado!!

“As mãos rompem o silêncio e fazem a comunicação de quem não ouve, mas vê, sente e se emociona” (Autor desconhecido).

TRISTÃO, T. E de A. **Ensino de Crianças Surdas na Educação Infantil:** educação bilíngue e letramento visual. 2004. Dissertação - Faculdade de Educação da UFCAT, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Resumo: Nas últimas décadas a educação de surdos tem passado por transformações significativas. O fortalecimento da proposta de educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português na modalidade escrita como línguas de instrução, tem provocado readequações nos sistemas de ensino. Em especial, na educação infantil, métodos “inclusivos” que não consideram as singularidades linguísticas e culturais do povo surdo, têm sido questionados quanto à sua capacidade de proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem destas crianças. Apesar de avanços verificados em diferentes partes do país, ainda é notória a dificuldade de várias instituições de ensino em lidar com esta nova realidade. Assim, o objetivo desta pesquisa é propor e analisar práticas de ensino, envolvendo a aquisição da linguagem e letramento visual, para crianças surdas na educação infantil, em parceria colaborativa com professores regentes, profissionais de apoio e/ou estagiários de apoio/monitores na rede municipal de educação de um município do sudeste goiano. Como metodologia, adotou-se a pesquisa-ação crítico-colaborativa, que traz como proposição a intervenção, a reflexão e transformação da realidade inserida no processo de investigação. Como resultados parciais da pesquisa, destaca-se a ausência de uma proposta de educação bilíngue na instituição parceira da pesquisa; acrescenta-se a isso, a dificuldade de se compreender o papel do profissional surdo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas; o desenvolvimento de materiais pedagógicos bilíngues, em parceria com as participantes da pesquisa, se mostrou recursos interessantes para se promover a aquisição da linguagem e letramento visual; por fim, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, com um conjunto de situações de reflexão sobre a ação, permitiram promover mudanças importantes nas concepções e práticas dos participantes da pesquisa. Assim, espera-se com esta investigação, contribuir com a formação de professores e avanço na educação bilíngue.

Palavras chaves: educação bilíngue; pesquisa-ação crítico-colaborativa; educação de crianças surdas; letramento visual; educação infantil.

TRISTÃO, T. E de A. **Eaching Deaf Children In Early Early Education**: bilingual education and visual literacy. 2004. Dissertation – Faculdade de Educação da UFCAT, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2024. Portuguese.

Abstract: In recent decades, deaf education has undergone significant transformations. The strengthening of the proposal for bilingual education, with Language Brazilian Sign (Libras) and Portuguese in written form as languages of instruction, has led to readjustments in education systems. In particular, in early childhood education, “including” methods that do not consider the linguistic and cultural singularities of deaf people have been questioned regarding their ability to promote the development and learning of these children. Despite advances made in various parts of the country, the difficulty of several educational institutions in dealing with this new reality is still notable. Thus, the objective of this research is to propose and analyze teaching practices, involving the acquisition of language and visual literacy, for deaf children in early childhood education, in a collaborative partnership with leading teachers, support professionals and/or support interns/monitors in the network municipal education department in a municipality in the southeast of Goiás. Critical-collaborative action research was adopted as a methodology, which proposes intervention, reflection and transformation of reality inserted in the investigation process. As partial results of the research, the absence of a bilingual education proposal at the research partner institution stands out; Added to this is the difficulty of understanding the role of deaf professionals in the development and learning of deaf children; the development of bilingual teaching materials, in partnership with research participants, showed interesting resources to promote the acquisition of language and visual literacy; finally, critical-collaborative action research, with a set of situations of reflection on action, allowed us to promote important changes in the conceptions and practices of research participants. Therefore, this research is expected to contribute to teacher training and the advancement of bilingual education.

Keywords: bilingual education; critical-collaborative action research; education of deaf children; child education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Etapas de um ciclo da pesquisa-ação	60
FIGURA 02 - Detalhes da sala de aula da educação infantil regular – materna	65
FIGURA 03 - Síntese do processo de intervenção e coleta de dados da pesquisa.....	77
FIGURA 04 - Dinâmica do processo de intervenção e coleta de dados da pesquisa (2023)	78
FIGURA 05 - Modelo de ficha de observação e registro de campo (2023).....	79
FIGURA 06 - Imagens dos materiais produzidos sobre o tema “João e o pé de feijão”.....	97
FIGURA 07 - Joaninha e dado confeccionados com objetivo de estímulo visual	99
FIGURA 08 - Representação de uma árvore com utilização de tinta, texturas e papel branco	103
FIGURA 09 - Materiais pedagógicos visuais produzidos para o trabalho com o tema “a casa sonolenta”	105
FIGURA 10 - Materiais pedagógicos visuais produzidos para o trabalho com o tema “João e Maria”	108
FIGURA 11 - Materiais pedagógicos visuais produzidos para o trabalho com o tema “João e Maria”	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Perfil profissional e acadêmico dos colaboradores da pesquisa (2023).....	71
QUADRO 02 - Desafios que envolvem a educação de crianças surdas de acordo com a percepção dos colaboradores da pesquisa (2023).....	74
QUADRO 03 - Primeiro encontro planejamento e elaboração coletiva dos materiais bilíngues - tema: João o pé de feijão (agosto, 2023)	81
QUADRO 04 - Segundo encontro de planejamento e elaboração coletiva dos materiais bilíngues - tema: João o pé de feijão (agosto, 2023).....	83
QUADRO 05 - Terceiro encontro - tema: joaninha que perdeu as pintinhas (setembro, 2023)	85
QUADRO 06 - Quarto encontro - tema: o Dia da Árvore (setembro, 2023)	87
QUADRO 07 - Núcleos de Significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surda.....	89
QUADRO 08 - Campo de experiências – base nacional comum curricular (2017).....	91
QUADRO 09 - Primeiro encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual tema: João e o pé de feijão - (agosto, 2023)	98
QUADRO 10 - Segundo encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual tema: “Joaninha que perdeu as pintinhas” - (setembro, 2023)	100
QUADRO 11 - Segundo encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual tema: “Dia da árvore” - (setembro, 2023)	103
QUADRO 12 - Segundo encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual tema: “A casa sonolenta” - (outubro, 2023)	106
QUADRO 13 - Segundo encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual tema: João e Maria - (novembro, 2023)	109
QUADRO 14 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual	110
QUADRO 15 - Primeiro encontro de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - tema: João e o pé de feijão - (setembro, 2023).....	117
QUADRO 16 - Segundo e terceiro encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas tema: joaninha que perdeu as pintinhas (set., 2023) e tema: Dia da Árvore (setembro, 2023)	119

QUADRO 17 - Quarto e quinto encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - temas: a casa sonolenta (novembro, 2023) e João e Maria (novembro, 2023)	121
QUADRO 18 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas	123
QUADRO 19 - Núcleos de significação produzidos nas análises de dados.....	132

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIACÕES

AEE - Atendimento Educacional Especializado

A.S. - Apoio Surda

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CGA - Centro de Gestão Acadêmica

CIS - Cisgênero

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

E.V.A - Etileno Vinil Acetato

FaE - Faculdade de Educação

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LaLEDe - Laboratório de Linguagem e Educação Especial

Libras - Língua Brasileira de Sinais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROLICEN - Programa de Licenciaturas

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

P.R. - Professora Regente

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFCAT - Universidade Federal de Catalão

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO I - EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	20
1.1 Educação de crianças surdas nos documentos oficiais: educação inclusiva e educação bilíngue.....	22
1.2 Inclusão escolar, educação infantil e surdez: experiências envolvendo crianças surdas na escola regular.....	32
1.3 Educação bilíngue, aquisição de linguagem de crianças surdas e letramento visual de crianças surdas.....	41
1.3.1 O papel da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas...	43
1.3.2 O letramento visual no desenvolvimento e na apropriação da linguagem por crianças surdas.....	47
SEÇÃO II - O CAMINHAR METODOLÓGICO: A PESQUISADORA, A INSTITUIÇÃO PARCEIRA E OS COLABORADORES DA PESQUISA	51
2.1 O encontro da pesquisadora com o objeto de pesquisa.....	51
2.2 A pesquisa-ação crítico-colaborativa.....	55
2.3 O início do caminhar investigativo: o contato e a definição da instituição parceira	61
2.4 Caracterização do local da pesquisa: a instituição de educação infantil e os participantes envolvidos.....	64
2.4.1 Conhecendo a instituição e a rotina escolar.....	66
2.4.2 A sala de aula de educação infantil regular - Maternal I.....	66
2.4.3 Dinâmica das atividades pedagógicas	67
2.4.4 Dinâmica das atividades de cuidados	68
2.4.5 Dinâmica das atividades de recreação/brincadeiras	69
2.4.6 Participantes envolvidas	69
SEÇÃO III - A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UM CMEI DO SUDESTE GOIANO	73
3.1 O processo de intervenção na sala de aula regular do CMEI participante da pesquisa	76
3.2 As concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda na percepção dos participantes da pesquisa.....	80
3.2.1 As concepções de aquisição de linguagem e letramento visual da criança surda ...	88
3.3 Os desafios no trabalho com as crianças surdas: aplicação das propostas de material bilíngue para a aquisição da linguagem e letramento visual	96
3.3.1 Materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual	110
3.4 As reflexões sobre ação: a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas.....	116

3.4.1 Contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas	122
3.5 Síntese das contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa e das análises dos núcleos de significação para a leitura da educação das crianças surdas no Sudeste Goiano.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

O contexto histórico da educação dos surdos no Brasil e no mundo é marcado por diferentes olhares e propostas, as quais muitas vezes não enxergaram e respeitaram o desejo e as reivindicações da comunidade surda. As tensões entre as propostas pautadas no “oralismo” e na comunicação pela da Língua de sinais fazem parte desta história, e estão presentes até os dias atuais. Como posicionamento teórico e metodológico desta pesquisa, seguimos a proposta de defesa da Língua de Sinais como meio mais eficaz para o desenvolvimento, aprendizagem e inserção social, política e cultural da pessoa surda.

Com isso, é importante destacar que no Brasil o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, através da Lei 10.436/2002, foi um marco importante na história de luta e reivindicações da comunidade surda brasileira. Ela representa mais que um texto legal, é Língua materna, carrega em seus sentidos o reconhecimento de uma comunidade linguística específica, que interage, comunica, reflete, percebe o mundo, emite opiniões e análise de fatos e situações do mundo a partir de uma língua própria, a Libras. Ou seja, se constituem como sujeitos, cidadãos, a partir de outras referências culturais, para além de uma sociedade oralizada.

No mesmo sentido, tem-se o Decreto Lei 5.626/05, que apresenta uma definição muito importante do que é a pessoa surda, “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais”. Além disso, avança em vários sentidos na definição de aspectos que envolvem a educação dos surdos, definindo os papéis de alguns atores, como o professor bilíngue, o intérprete de Libras, o professor/instrutor surdo e o professor ouvinte da sala de aula regular. O Decreto apresenta a definição de educação bilíngue, sendo o método pelo qual se deve ocorrer a educação dos surdos, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante mencionar que, com esses marcos, houve grandes avanços nos direitos das pessoas surdas, dentre eles: o respeito a sua singularidade linguística; o reconhecimento do papel da educação bilíngue para as crianças surdas, bem como pelo fato da Libras ser considerada a Língua natural/materna¹ das crianças e pessoas surdas brasileiras; o português, na moda-

¹ O termo língua materna diz respeito à língua que seria utilizada desde a infância, ou seja, em um contexto familiar entre pais e filhos surdos ou outros interlocutores sinalizantes. Isso significa ter a Libras como língua de interação e socialização, desde a tenra idade, ou seja, quando expostas, desde cedo – nos primeiros meses de idade –, às relações dialógicas em contextos informais do dia a dia (Silva, 2023, p. 67).

lidade escrita, como uma segunda língua, com repercussões diretas nos métodos de aprendizagem e avaliação.

Entre os vários pesquisadores que se dedicam à área da educação de surdos, destacam-se (Tartuci, 200; Fernandes, 2006; Lodi, 2012, 2013, 2016; Lacerda, 2016; Silva 2023), entre outros, que defendem o respeito à singularidade linguística das pessoas surdas, através da compreensão de que a língua dessas pessoas é visual-espacial, e que seu aprendizado deve ocorrer por meio da educação bilíngue, sendo a Libras a primeira língua, ou seja, a língua materna, e o português, na modalidade escrita, a segunda língua.

Apesar dos avanços mencionados, destaca-se que ainda é um grande desafio as os surdos terem seu direito linguístico respeitado, pois no meio educacional e nos espaços de decisão política é preciso ter pessoas que compreendam, tenham formação e compromisso para fazer o direito ser cumprido, conforme determina o Decreto Lei 5.626/05.

Por este motivo, é de fundamental importância a realização de novas investigações científicas sobre a problemática apresentada. A partir da constatação de um cenário bastante complexo e desafiador em relação à educação de crianças surdas na rede de educação pública do sudeste goiano, é que se edificou esta pesquisa.

Assim, o objetivo desta proposta é analisar e propor práticas de ensino, envolvendo o letramento visual, para as crianças surdas na educação infantil, em parceria colaborativa com professores regentes, professores de apoio e/ou estagiários de apoio, em uma unidade de educação infantil da rede municipal do sudeste goiano. Como objetivos específicos destacam-se: a) propor e analisar, em parceria colaborativa propostas e métodos de ensino e aprendizagem das crianças surdas na educação infantil; b) compreender o papel do letramento visual nas práticas de ensino e aprendizagem das crianças surdas na educação infantil a partir da parceria colaborativa; c) monitorar, avaliar e refletir sobre as propostas de aquisição da linguagem e seus impactos no ensino e aprendizagem das crianças surdas na educação infantil, em parceria colaborativa com os docentes regentes, professores de apoio e/ou estagiários de apoio.

Como metodologia de pesquisa foi adotada a “pesquisa-ação crítico-colaborativa” (Franco; Pimenta, 2018), que tem como proposta a intervenções na realidade da pesquisa, com o objetivo de transformar as práticas existentes, a partir do processo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, de modo a proporcionar aos participantes/colaboradores da pesquisa as condições de superação de métodos e práticas que dificultam os processos de emancipação.

Paralelamente, também foi realizada a pesquisa teórica e o trabalho de campo, com registros em diário de campo. A partir disso, foram produzidos os dados da pesquisa, sobretudo as fichas de registro de campo, que subsidiaram as análises dos processos de significação dos

dos participantes da pesquisa a respeito das temáticas mais pertinentes evidenciadas no processo de intervenção e reflexão.

Como metodologia de pesquisa foi adotada a “pesquisa-ação crítico-colaborativa” (Franco; Pimenta, 2018), que tem como proposta a intervenções na realidade da pesquisa, com o objetivo de transformar as práticas existentes, a partir do processo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, de modo a proporcionar aos participantes/colaboradores da pesquisa as condições de superação de métodos e práticas que dificultam os processos de emancipação. Paralelamente, também foi realizada a pesquisa teórica e o trabalho de campo, com registros em diário de campo. A partir disso, foram produzidos os dados da pesquisa, sobretudo as fichas de registro de campo, que subsidiaram as análises dos processos de significação dos participantes da pesquisa a respeito das temáticas mais pertinentes evidenciadas no processo de intervenção e reflexão.

A partir desta proposta, a dissertação está estruturada em 3 (três) seções, sendo elas: esta Introdução; a Seção I, com o título “Educação bilíngue para crianças surdas e a inclusão escolar”, a Seção II, com o título “O caminhar metodológico: a pesquisadora, a instituição parceira e os colaboradores da pesquisa” e a Seção III, com o título “A pesquisa-ação crítico-colaborativa no processo de investigação ensino de crianças surdas na educação infantil”, seguidas das considerações finais e referências.

A Introdução apresenta em linhas gerais os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, os objetivos e a metodologia adotada. A Seção I traz reflexões acerca de documentos legais que normatizam aspectos da educação das crianças surdas, suas contradições, que impactam diretamente as práticas pedagógicas atuais. Também contribui com reflexões, a partir de levantamento e revisão bibliográfica, sobre as experiências com a educação de crianças surdas. Finalizando com o debate sobre a importância da educação bilíngue, a aquisição da linguagem e o letramento visual das crianças surdas.

Na Seção II as discussões perpassam o caminho metodológico adotado na pesquisa, com reflexões que trazem para a centralidade o lugar do pesquisador, os referenciais teóricos da “pesquisa-ação crítico-colaborativa”, bem como os caminhos e as etapas estruturantes do processo de investigação.

Na seção III, ainda em construção, há o trabalho específico de análise e reflexão dos dados coletados na pesquisa. Ressalta-se que não é intenção de estabelecer uma separação rígida entre discussão teórica e discussão da prática/realidade investigada. Neste espaço há uma relação frutífera entre teoria e prática, de modo a enriquecer as análises e discussões.

De forma geral, o trabalho empreendido será voltado para a análise dos processos de

significação dos participantes da pesquisa sobre os seguintes eixos temáticos: a) As concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda; b) Os desafios no trabalho com as crianças surdas: as propostas de material bilíngue para a aquisição da linguagem e letramento visual; c) as reflexões sobre/na ação: a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas.

Nas considerações finais, também em construção, haverá a ponderação acerca das principais contribuições da pesquisa, seus desafios, aprendizagens e avanços, do ponto de vista da produção do conhecimento. Nas referências bibliográficas a relação dos autores, das publicações, livros, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, legislações, documentos oficiais, entre outros materiais que foram consultadas e estudados para realização da pesquisa.

Com isso, esta pesquisa se soma a vários outros trabalhos científicos que buscam contribuir com o debate acadêmico em torno da educação das crianças surdas, de modo especial com a investigação, intervenção e reflexão sobre esta realidade na educação infantil ofertada a esse público no Sudeste Goiano, região de vivência da pesquisadora. Do ponto de vista político, a pesquisa também busca subsidiar o debate sobre a qualidade do ensino ofertado às crianças surdas no Sudeste Goiano, de modo a inspirar transformação das práticas existentes, a partir da intervenção da comunidade surda em pautas que envolvem a política da educação vigente.

SEÇÃO I - EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇAS SURDAS E A INCLUSÃO ESCOLAR

A educação bilíngüe para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngüe não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngüe da escola, fundada na língua portuguesa (Fernandes, 2006, p. 03).

Ao dialogar com a temática de pesquisa relacionada à educação de crianças surdas, em contextos de aquisição da língua de sinais e letramento visual², é impactante perceber, nas instituições escolares dedicadas à educação infantil, as contradições apontadas pela pesquisadora e docente da Universidade Federal do Paraná, professora Dra. Sueli de Fátima Fernandes. Dedicada aos estudos na área de educação bilíngüe de surdos, estudos surdos e letramentos/ensino de português como segunda língua para surdo, a autora chama a atenção para os desafios frente a efetivação da proposta de educação bilíngüe, algo que se materializa com muita evidência na educação infantil. A distância entre o que está proposto nos documentos oficiais no caso das leis e do decreto lei, e na literatura especializada, com o que acontece na prática, repercute diretamente na instituição parceira da pesquisa, na sala de aula do maternal I e lidar diretamente com esta questão, tem motivado os esforços de leitura e investigação nesta pesquisa de mestrado.

Como bem colocado por Fernandes (2006), a comunidade surda e os pesquisadores da área da surdez estão de acordo que a educação bilíngüe é a mais recomendada no processo de desenvolvimento, escolarização e formação dos surdos. A pessoa surda tem a percepção voltada para o campo visual, ou seja, centra-se no campo visuoespacial, na leitura das imagens, da expressão corporal, dos movimentos. São pessoas visuais, com uma língua voltada para o campo da visualidade/visuoespacial. Trata-se de uma outra cultura, que precisa ser respeitada em suas particularidades, como por exemplo: a percepção visual.

As pesquisas apontam que as crianças surdas têm o processo de aquisição da linguagem de modo semelhante as crianças ouvintes desde que sejam estimuladas nos primeiros anos de vida, como por exemplo a fase do balbucio, às crianças surdas balbuciam com as mãos, já as não surdas com a oralização isso levando em consideração o acesso a língua de sinais, bem

² Nesta pesquisa o termo Letramento Visual de surdos será entendido como as práticas sociais e culturais de leitura e a compreensão de signos visuais, capaz de contribuir como o processo de aquisição da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas (Silva, 2023; Lebedeff, 2017; Campello, 2007).

como as oportunidades de comunicação, socialização e escolarização em língua de sinais (Quardos, 1997; Goldfel, 2002).

Mas cabe perguntar: como as instituições de ensino têm lidado com esse debate? Como as crianças surdas são inseridas nas salas de aula da educação infantil? Quais são as concepções de educação de crianças surdas compartilhadas por professores regentes, professores de apoio e/ou estagiários de apoio nas escolas das redes públicas de ensino? Será que as orientações dos documentos oficiais têm contribuído para uma prática pedagógica eficaz, que proporcione o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surdas?

Nesse sentido, a proposta desta seção é dialogar acerca das percepções sobre a educação de surdos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e no Decreto Lei 5.626/05 (que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000). Revisitar esses documentos auxiliará compreender as concepções de como deve ser e como são as práticas atuais na educação infantil, direcionadas às crianças surdas, sobretudo aquelas que compartilham a ideia de que todas as crianças podem frequentar a mesma sala de aula, independente de suas particularidades e necessidades educacionais específicas. Práticas que levam a inserção de uma criança surda em uma sala de aula predominantemente ouvinte, com métodos e abordagens pedagógicas orientadas para a exploração e valorização da oralidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Também será importante empreender uma leitura acerca das recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, principalmente das orientações contidas nos campos de experiências. Este documento, direcionado exclusivamente à educação escolar, é pensado de forma articulada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao Plano Nacional de Educação (PNE). Tem como proposta principal definir o conjunto de aprendizagens essenciais na Educação Básica, de modo que todos(as) estudantes “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 7). Por outro lado, será interessante contrastar a BNCC com o documento “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno I - Educação Infantil”, do Ministério da Educação (Brasil, 2021). Com base na própria BNCC e no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), o documento traça orientações nos campos de experiência para a educação infantil, de modo a contemplar a percepção visual da criança surda.

O capítulo também abordará questões pertinentes à educação bilíngue, à aquisição da linguagem e ao letramento visual da criança surda. Seguindo a perspectiva histórico-cultural, parte-se do pressuposto que o uso social da linguagem exerce papel central no desenvolvimento do sujeito surdo. “A linguagem emerge da necessidade de vida coletiva [...], repercute na formação das capacidades mentais [...], instaura novos modos de agir, novas ações e significações” (Tartuci, 2015, p. 51). Com isso, se faz necessário refletir como as crianças surdas estão tendo acesso a língua de sinais, assim como as consequências prejudiciais do não acesso no tempo certo (já nos primeiros anos de vida).

É importante compreender o papel do letramento visual no processo de aquisição da língua de sinais e do português na modalidade escrita, como segunda língua. Autores renomados, precursores na perspectiva do letramento, como Fernandes (2006), Soares (2023) Silva, (2023) e Lodi (2012), entre outros destacam os processos de leitura e escrita, pautados na visibilidade, na comunicação pela língua de sinais e na contextualização dos textos e imagens, podem proporcionar às crianças surdas a produção de sentidos e significados, capazes de evidenciar as funções sociais da língua, seja da Libras ou do próprio português como segunda língua na modalidade escrito, contribuindo assim para o processo de aquisição da linguagem.

Dessa forma, as discussões a serem empreendidas nesta seção fundamentarão os debates posteriores, alicerçando as bases teóricas e conceituais para melhor apreensão e problematização da realidade pesquisada.

1.1 Educação de crianças surdas nos documentos oficiais: educação inclusiva e educação bilíngue

A Política Nacional de Educação Especial defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística desse grupo social e o disposto no Decreto nº 5.626/05, advogam que a educação de surdos constitui-se como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial. [...] Essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política Nacional de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/05 (Lodi, 2013, p. 49, grifos da autora).

Iniciamos esta seção com a reflexão apresentada pela pesquisadora Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi, docente da Universidade de São Paulo, estudiosa da área de filosofia da linguagem, coordenadora do Laboratório de Linguagem e Educação Especial (LaLEdE) e líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Surdez e Abordagem Bilíngue.

A autora, em artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa, da Universidade de São Paulo - USP, chama a atenção para diferentes concepções sobre educação bilíngue de surdos em documentos oficiais, o que tem provocado, na realidade das instituições de ensino, tensões entre propostas voltadas à educação desses sujeitos.

A discussão materializada pela autora dialoga bastante com a problemática desta pesquisa e com os dilemas vivenciados pelos participantes no cotidiano da sala de aula. Atentar às concepções de educação bilíngue presentes na PNEEPEI e no Decreto Lei 5.626/2005, assim como sobre os contextos históricos e políticos que levaram a publicação desses documentos, auxiliará no atendimento dos objetivos desta investigação.

Antes de focalizar a análise do texto das legislações citadas, importante se faz resgatar, mesmo que de forma resumida, o contexto histórico e político, que levou a publicação dos documentos. Para Lodi (2013) a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apesar de publicada em 2008, teve influência direta de outros documentos, nacionais e internacionais, como a Constituição Federal do Brasil (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), entre outros.

O Decreto Lei 5.626/2005 teve influência também de discussões e movimentos anteriores a 2005, em especial as reflexões que se desdobraram da apresentação do Projeto de Lei nº 131/1996, no Senado Federal, tendo como autora do projeto lei a senadora Benedita da Silva, do Rio de Janeiro, que dispunha do reconhecimento da Libras. Portanto, para a Lodi (2013) os contextos que levaram a consolidação dos documentos se passam nas décadas de 1990 e 2000, fruto dos debates e ações dos movimentos sociais que buscavam e buscam resultados efetivos quanto a oferta de uma “educação para todos”, contra as diferentes formas de exclusão e discriminação presentes nos ambientes escolares.

A respeito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, Lodi e Albuquerque (2016) argumentam que este documento se tornou uma importante referência a nível mundial. Ao trazer em seus princípios que a educação é um direito humano e “condição indispensável, embora não suficiente, para o progresso pessoal e social”, o documento reforça a importância da educação básica, sendo que parte considerável da população mundial, naquele contexto, ainda estava excluída dessa etapa de ensino e/ou ainda tinham acesso a uma educação básica de pouca qualidade, o que comprometia o acesso às etapas superiores da educação. Confira as autoras, a documento:

Ao defender a importância da universalização da educação inicial com vistas à ampliação da educação básica, assume que é compromisso da educação garantir resultados efetivos de aprendizagem, ao invés de prestar atenção exclusiva na matrícula. Para isso, a escola deve ser organizada de modo a oferecer condições para que todos, sem exceção, tenham suas necessidades básicas de aprendizagem contempladas (Lodi; Albuquerque, 2016, p. 45).

Conforme o próprio documento da UNESCO (1990, p. 4), “um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos [...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais”. E ainda continua, “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

As orientações presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) influenciam de forma direta a Declaração de Salamanca, que aborda os “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Para Lodi e Albuquerque (2016, p. 45) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, foi motivada “por compreender que estes alunos [estudantes com necessidades educacionais especiais] têm sido mantidos à margem dos processos de educação a partir do momento que não têm garantidos seus direitos de acesso e permanência no sistema educacional [...]”. Este último documento ainda apresenta que:

toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [e que] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (Brasil, 1994, p. 1).

Os princípios presentes na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 3) defendem que “Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização”. Portanto, o documento enfatiza que é preciso avançar para a organização de um sistema educacional que contemple a diversidade, as diferenças dos sujeitos/crianças/estudantes atendidos pela escola e que as:

escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. [...] escolas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Brasil, 1994, p. 3).

Para tanto, é necessária uma nova concepção de escola, a escola inclusiva, que tem como desafio o “desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança”, capaz de educar a todas as crianças. Mais que uma instituição especializada para atender diferentes necessidades educacionais, esta escola se diferenciaria pela atitude de acolher a diferença e contribuir no combate à discriminação.

O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (Brasil, 1994, p. 4).

A partir das referências contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), é que se edifica a Política de Educação Especial no Brasil, em especial a PNEEPEI (Brasil, 2008), que declara em seu texto que:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. [...] Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular (Brasil, 2008, p. 8).

Assim, a escola regular se torna o foco do atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, promovendo a inclusão de estudantes “com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 9), incluindo neste cenário a escolarização das crianças e estudantes surdos. Todavia, esta política, conforme Lodi e Albuquerque (2006), ao prever a inclusão das crianças surdas na escola regular, sem observar a diferença linguística e cultura do povo surdo (Skiliar, 2015; Perlin, 2015), contradiz a própria Declaração de Salamanca, uma vez que este documento recomenda o tratamento diferenciado a grupos sociais que apresentam diferença cultural e linguística.

Na Declaração de Salamanca fica evidente a sugestão de tratamento diferenciado na escolarização dos surdos:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em

sua língua nacional de signos. **Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares** (Brasil, 1994, p. 7, grifo nosso).

Diante disso, entende-se que apesar da PNEEPEI (Brasil, 2008) apresentar avanços importantes no processo de inclusão escolar, em relação a educação de surdos verifica-se contradições que comprometem a qualidade do serviço prestado a esse público.

Por outro lado, as discussões e o contexto de publicação do Decreto Lei 5.626/05, apesar de situar-se em um mesmo marco temporal dos debates e discussões que levaram a publicação da PNEEPEI, diferem significativamente.

As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica O Surdo e a Língua de Sinais [...], promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça (Lodi e Albuquerque, 2016, p. 53).

Lodi (2013) ainda acrescenta que, nas discussões que resultaram a publicação do Decreto Lei 5.626/05, a comunidade surda teve a oportunidade de intervenção, assim como pesquisadores e instituições que se dedicam aos estudos surdos e a defesa dos direitos do povo surdo.

Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas (Lodi, 2013, p. 53).

As discussões apresentadas na Câmara Técnica O Surdo e a Língua de Sinais tinham um propósito claro, “[...] subsidiar as discussões referentes ao Projeto de Lei nº 131/96 em tramitação no Senado Federal, que dispunha sobre o reconhecimento da Libras” (Lodi, 2013, p. 53), como condição básica para o exercício da cidadania e participação social do povo surdo na sociedade brasileira. Para tanto, se fazia necessário conhecer o contexto em que os surdos viviam no país, suas necessidades e reivindicações, chegando-se aos apontamentos da importância do reconhecimento da Libras e sua inclusão nos currículos dos cursos de formação profissionais envolvidos na educação e atendimento aos surdos.

Para Lodi (2013, p. 53) “o documento final serviu de base para as discussões do Projeto

de Lei nº 131/96 nas Comissões Técnicas do Senado Federal e, após quase seis anos em tramitação, culminou na Lei nº 10.436/02”, que reconhece como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2002). Tal legislação entende a Libras como “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. E ainda prevê que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem **garantir a inclusão nos cursos de formação** de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do **ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras**, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 2002, p. 1).

Após 3 anos da publicação da Lei nº 10.436/02, tem-se a publicação do Decreto Lei 5.626/05, que “Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.” O documento também apresenta definições sobre “deficiência auditiva” e “pessoa surda”. Destaca-se aqui a valorização e o reconhecimento da singularidade linguística e cultural do povo surdo, sobretudo ao definir a pessoa surda como “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, p. 1).

Sendo assim, compreende-se que o contexto e as discussões que envolvem a publicação do Decreto Lei 5.626/05 remetem, sobretudo, à história de luta da comunidade surda brasileira pela conquista de direitos, que teve sua língua e cultura reconhecidas em um texto legal.

A partir das discussões elencadas, é importante problematizar os aspectos presentes nos dois documentos a PNEEPEI e o Decreto Lei 5.626/05 acerca da educação de surdos. Quais indicações os documentos apontam em relação a educação de surdos? Como tais indicações repercutem na prática pedagógica na sala de aula? Quais os desdobramentos dessas políticas para a qualidade do ensino, desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas?

Conforme o início que abre esta seção, “há uma tensão entre as proposições da PNEEPEI e do Decreto nº 5.626/05” (Lodi, 2013), o que tem impactado a qualidade da educação dos surdos de forma geral. Para Lodi e Albuquerque (2016), essa tensão representa “duas formas bastante divergentes” de se pensar a educação de surdos no país.

De um lado, aquela prevista pela Declaração de Salamanca e pelo Decreto

5.626, documentos que, por reconhecerem o direito e a diferença linguístico-cultural dos surdos, dispõem sobre uma educação pensada para esta minoria em Libras. **De outro, aquela defendida pela atual Política Nacional de Educação Especial**, que atribui, de forma velada, caráter instrumental à LIBRAS, ao construir um discurso que aceita a circulação desta língua no interior da escola por meio da presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS em todos os níveis e etapas educacionais, sem questionar a importância desta língua e de uma educação realmente construída a partir dela para os estudantes surdos (Lodi; Albuquerque, 2016, p. 47, grifo nosso).

Conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 1, grifo nosso),

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, **a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras** desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola.

Quais seriam os efeitos da indicação acima, presente neste texto legal? Quais os impactos na prática escolar, na sala de aula? Esta reflexão é extremamente importante, sobretudo para se compreender melhor as contradições em relação ao que está proposto no Decreto Lei 5.626/05.

Para tanto, apresenta-se em seguida o que o Decreto Lei 5.626/05 propõe para a educação de surdos, conforme seu artigo 22 e seus incisos, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Segundo o documento:

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

I - **escolas e classes de educação bilíngüe**, abertas a alunos surdos e ouvintes, **com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**;

II - **escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino**, abertas a alunos surdos e ouvintes, **para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional**, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como **com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa**.

§ 1º São denominadas **escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução** utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005, p. 6, grifo nosso).

Assim, pode-se parecer que não há muitas diferenças entre as propostas educacionais constantes nos documentos, pois ambos defendem a “educação bilíngüe para surdos”. Nesse

sentido, Lodi (2013, p. 54) argumenta que, “no entanto, considerando-se que esses enunciados não podem ser entendidos se desvinculados do todo textual, da situação social que os idealiza e dos demais textos com que dialogam, pode-se reconhecer diferenças significativas nos sentidos que os constituem”.

A problematização de Lodi (2013) chama a atenção para o que está ocorrendo na realidade das instituições de ensino. Conforme destaca Mendes (2006, p. 396) “sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes [...]”. É isto que se observa também em relação a educação de surdos.

Nesse sentido, o Decreto Lei 5.626/05 trata a educação de surdos a partir da sua realidade cultural e linguística, projetando para a organização educacional particularidades que impactam diretamente no desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

Contrariamente à Política [PNEEPEI], que prevê uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos, há no Decreto [Decreto Lei 5.626/05] a preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores (Lodi, 2013, p. 54)

Esta diferenciação tem um impacto direto na organização pedagógica das instituições de ensino, com destaque para o papel da Libras como a língua de instrução, ou seja, a língua que mediará a relação entre professores e estudantes. O que não significa que o Português ficará em segundo plano no processo de ensino e aprendizagem. Decorre disso, a importância da figura do professor bilíngue.

O Decreto dispõe que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deve ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que **a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos**, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução. Dessa forma, **o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional**, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua

acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional (Lodi, 2013, p. 54-55, grifo nosso).

Garantido assim o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, abre-se a possibilidade de se pensar uma outra organização escolar para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional. Para esses níveis de ensino, o decreto prevê atuação de docentes com conhecimentos das singularidades linguísticas e culturais do estudante surdo e também a presença de tradutores e intérpretes de Libras (Brasil, 2005).

Lodi (2013) reforça ainda que o fato da Libras assumir papel central na proposta de educação bilíngue o Decreto Lei 5.626/05 também requer mecanismos de avaliação específicos dos conhecimentos em Libras, devidamente registrados em vídeos ou outros recursos tecnológicos, bem como, a escrita da Língua Portuguesa, trabalhada como Segunda Língua - L2, que também deve ser ensinada e avaliada a partir dos critérios teóricos e metodológicos de ensino e aprendizagem de L2.

Os aspectos ressaltados acima não estão claros na proposta de educação bilíngue da PNEEPEI.

Embora o direito dos alunos surdos à educação bilíngue seja também reconhecido no documento da Política de Educação Especial, tal educação é caracterizada como **“o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais”** (BRASIL, 2008, p. 11), além de haver o ensino da Língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos. 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).

Este aspecto é central na educação infantil, uma vez que as crianças surdas estão em processo de apropriação de sua primeira língua, a língua de sinais. Algo que é bastante complexo, tendo em vista que a maioria destas crianças são filhas de pais ouvintes, implicando no contato tardio com a Libras. Assim evidencia contradições graves no documento, pois:

A questão sobre como possibilitar esse processo [de apropriação da primeira língua] em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras (e se

forem, não podem tê-la como língua de instrução em um ambiente em que participam alunos surdos e ouvintes) é um aspecto não abordado pelo documento (Lodi, 2013, p. 55).

Decorre disso, um entendimento que o processo de construção de conhecimentos e interação professor-aluno será de responsabilidade dos tradutores e intérpretes de Libras. Da mesma forma, o uso da Libras como língua de instrução não está no espaço da sala de aula regular, sendo deslocada para as salas de atendimento educacional especializado (AEE).

Essa “confusão” em relação a proposta de educação bilíngue presente na PNEEPEI, impacta em processos que reforçam um caráter instrumentalização à Libras. Para Lodi (2013) estes aspectos remetem à movimentos de propostas educacionais para surdos das décadas de 1960 e 1970, nos quais “[...] havia a negação das línguas de sinais de forma velada, permitindo e, discursivamente, aceitando sua presença, ao mesmo tempo em que, na prática, elas eram descharacterizadas e assimiladas pela gramática da língua majoritária” (Lodi, 2005 apud Lodi, 2013, p. 56).

Além das contradições apontadas sobre educação bilíngue nos documentos, Lodi (2013) ressalta os sentidos atribuídos a “inclusão”. Segundo a autora na PNEEPEI a inclusão é compreendida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008 apud Lodi, 2013, p. 58-59).

Esse movimento de defesa à inclusão é aquele também que se contrapõe aos sistemas que seguiam os princípios de uma educação especial tradicional, segregacionista, e de uma educação pautada na integração escolar, na qual os estudantes da educação especial pudessem se integrar ao sistema regular de ensino.

Para Lodi (2013, p. 59), o sentido de inclusão na PNEEPEI, pauta-se na ideia de que “a transformação desejada não é mais a dos alunos, mas sim a do sistema educacional, que deve reestruturar-se, organizando-se para dar respostas às necessidades de todos os estudantes”. Tomando como referência esse princípio, Lodi (2013, p. 59) propõe uma análise com foco na educação de surdos, chegando a conclusão que a política rompe com a Declaração de Salamanca, em especial ao conceito de educação bilíngue para surdos, que atribui “status linguístico às línguas de sinais e, portanto, ao reconhecer seu valor como constitutivas das subjetividades das pessoas surdas, considera que todos os alunos surdos devam ter seu processo educacional nessas línguas (como línguas de instrução)”.

Ainda segundo Lodi (2013, p. 60), o princípio de inclusão presente no Decreto Lei 5.626/05, traz a “necessidade de a educação de surdos ser entendida de forma distinta do que

vem ocorrendo historicamente na educação especial e, conforme a análise aqui apresentada, também na Política [PNEEPEI]”. Tal princípio:

[...] abre possibilidade para a proposição de formas alternativas de educação aos alunos surdos que não aquelas restritas a salas de aulas regulares, desde que respeitados os princípios da educação bilíngue e ouvidas as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, que clamam pela necessidade de espaços de escolarização que tenham a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua (Feneis, 2011, apud Lodi, 2013, p. 60).

Destaca-se que é importante dar evidência à contradição presente na PNEEPEI, em que “o discurso pelo reconhecimento da diversidade presente na Política instaura resistências que inviabilizam o estabelecimento de diálogos com as comunidades surdas brasileiras, as quais pouca voz têm tido nos espaços de decisões políticas relativos à sua educação” (Lodi, 2013, p. 61).

Assim, a análise dos documentos permitiu verificar perspectivas distintas de compreensão da educação bilíngue para surdos. As discussões empreendidas nos remetem às palavras de Mendes (2019) que, ao avaliar os resultados da política de Educação Especial no Brasil nos últimos 40 anos, chama a atenção para o fato de que há um desencontro entre as proposições das políticas públicas e os resultados efetivos na realidade escolar. Segundo a autora:

Pode-se dizer que há um simulacro de política, considerando que a legislação garante o direito à educação, mas isto, de fato, não se traduz nos resultados observados na prática. Além disso, as disputas entre os favoráveis e contrários ao princípio de inclusão escolar acabam reforçando a impressão de que há uma política efetiva em curso e que o problema agora consiste em decidir em que local os alunos serão escolarizados. Enquanto os lados se confrontam, e o debate se acirra, os principais problemas que estão relacionados à equidade e qualidade permanecem a margem das soluções (Mendes, 2019, p. 18).

Na perspectiva da educação de crianças surdas, a partir das referências advindas da realidade investigada, pode se dizer que ainda há muito que se fazer para garantir efetivamente a qualidade no ensino, desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas no Sudeste Goiano.

1.2 Inclusão escolar, educação infantil e surdez: experiências envolvendo crianças surdas na escola regular

Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem. Dado que o grupo social vem assumindo a adesão ao movimento de inclusão escolar, em diferentes países, é

fundamental indagar sobre as direções que podem ou devem ser buscadas, no caso de alunos surdos, e sobre as oportunidades sociais que estão sendo propiciadas a eles (Tartuci, 2005, p. 28).

A docente e pesquisadora da Universidade Federal de Catalão, Dra. Dulcéria Tartuci, em sua tese de doutorado, intitulada “Re-significando o ‘ser professor’: discursos e práticas na educação de surdos”, apresenta rica reflexão sobre o processo de escolarização de alunos surdos. Fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky defende o princípio de que os surdos apresentam plenas condições para o desenvolvimento e aprendizagem, desde que sejam oferecidas as possibilidades para o seu crescimento escolar, cultural, afetivo e cognitivo. Neste contexto, a consolidação da linguagem assume papel central, pois “é vista como uma produção humana, que emerge da necessidade de interação/comunicação do homem no processo de vida social ou de trabalho” (Tartuci, 2005, p. 12), constituindo-se assim elemento essencial para se desenvolver a aprendizagem, o pensamento e a reflexão. Com isso, a autora estimula a atitude investigativa no sentido de problematizar as ações direcionadas à educação de surdos, sobretudo no contexto de ampliação do discurso e das práticas voltadas à inclusão escolar.

A pesquisa de doutorado de Tartuci (2005), realizada no contexto anterior a publicação do decreto Lei 5.626/05 e da PNEPEI (Brasil, 2008), indica muitos dos problemas e desafios que envolvem a educação de surdos, ainda verificados em pesquisas atuais. Ao realizar análise de dois estudos sobre a inclusão de estudantes surdos na classe regular, e o momento de transição de uma política de integração e de inclusão, a autora faz uma síntese sobre o cenário daquele momento:

A análise do processo de integração/inclusão desses alunos surdos na classe comum demonstrou resultados muito insatisfatórios no que diz respeito tanto à construção de conhecimentos, quanto às possibilidades de comunicação e interação com seus professores e colegas ouvintes. Foi possível constatar, ainda, que além dos problemas enfrentados em suas trajetórias escolares, esses jovens tiveram também de enfrentar o isolamento e o distanciamento de outros surdos. O processo de “integração” (modelo vigente quando foram transferidos para o sistema regular) localizou-os em diferentes escolas, impedindo ou dificultando o aprendizado e o uso da língua de sinais, bem como o encontro surdo-surdo. O início das propostas de “inclusão” nessas escolas nada modificou nesse aspecto. Não lhes foram propiciadas condições de aquisição da língua de sinais, nem freqüentavam qualquer associação ou comunidade surda, o que significa a falta de vivência fundamental, pois o compartilhar vivências e experiências comuns e diferentes com outros surdos lhes permitiria constituir uma imagem positiva sobre si e ainda contribuiria para se organizarem, se reconhecerem como identidades surdas, podendo, assim, ocupar espaço na escola e na sociedade (Tartuci, 2005, p. 37).

Na tentativa de entender o processo de escolarização na perspectiva do aluno surdo, Tartuci (2005) também entrevistou um estudante surdo que tinha sido acompanhado na sua pesquisa de mestrado (Tartuci, 2001). Caracterizado dentro de um grupo de jovens surdos como “o ‘mais oralizado’ e que deu continuidade à vida escolar”, este jovem surdo relata momentos que marcaram sua trajetória na educação regular. Tendo experienciado vivências em escolas especiais, tratamentos terapêuticos para oralização e escola regular, o jovem relata:

[...] insatisfação quanto a sua vivência escolar, no que se refere tanto à reprovação que enfrentou, quanto às sucessivas aprovações. Para ele, o fato de ter sido aprovado em diferentes séries não garantiu a ampliação de seus conhecimentos e de sua compreensão de mundo, nem a possibilidade de ingressar no mundo do trabalho. Questiona a escola por receber o carimbo de aprovado, quando tem consciência do seu “não saber” dos conteúdos necessários (Tartuci, 2005, p. 39).

Após analisar aspectos que marcaram a vida escolar desse jovem, como a relação professor-aluno surdo, a relação aluno ouvinte-aluno surdo, os processos de estigmatização e a significação de si a partir do olhar do ouvinte, a leitura de Tartuci (2005) chama a atenção para um aspecto fundamental do desenvolvimento, aprendizagem e formação do surdo enquanto sujeito: a construção da identidade e sua relação com a aprendizagem e a construção de conhecimentos. Para a autora:

As exigências de uma sociedade e de uma escola que desconsidera a surdez repercutem em seu modo de significar a si próprio. As possibilidades de “ser” se estreitam com as possibilidades de “conhecer” e de “aprender”. Portanto, ter acesso ao conhecimento é condição da própria vida é fundamental para constituição do sujeito e, no dizer de Paulo, conhecer aparece enquanto ausência ou dificuldade de entender. Ele quer aprender, mas para tanto tem de compreender o que os outros dizem e ser compreendido pelos outros e, como estes outros são na maioria ouvintes, é preciso também “falar”, pois só ocasionalmente mantém contato com outros surdos, e talvez esta seja uma das repercussões dessa ausência a forma de se perceber – de falta e de ausência (Tartuci, 2005, p. 52).

A análise da pesquisadora considera um ponto central verificado nesta pesquisa, que envolve a educação de crianças surdas: as contradições presentes na realidade da educação básica, marcada pelo ordenamento da política de inclusão escolar atual e a qualidade da educação ofertada a esse público. Pautado no paradigma da inclusão, este ordenamento das políticas públicas orienta pela presença de todos os estudantes na sala de aula comum, o que tem colocado grandes desafios para os educadores e as instituições de ensino. No que diz respeito aos estudantes surdos, as consequências diretas têm sido no comprometimento da aprendizagem.

Diante disso, é questionável o que se vem apregoando sobre a inclusão escolar, uma vez que a vivência escolar de Paulo demonstra a ausência de estratégias de ensino adequado à condição da surdez, a ausência da língua brasileira de sinais no processo de escolarização, bem como a solidão que foi imposta – no distanciamento do contato com outros surdos – em nome de uma pretensa interação com todos (Tartuci, 2005, p. 52).

Ao buscar um paralelo com a realidade atual da educação de surdos no contexto da escola regular, será possível verificar um conjunto de experiências que buscam superar as dificuldades verificadas por Tartuci (2005) e outros pesquisadores. Orientadas pelo princípio da educação bilíngue de surdos, tais experiências têm problematizado a importância de se promover a aquisição da língua de sinais na educação infantil, construir propostas pedagógicas a partir das referências linguísticas e culturais da comunidade surda e promover processos de letramento e aprendizagem que contribuam para a construção de conhecimentos, formação da identidade e do sujeito surdo.

Para contribuir com a discussão proposta, considera-se relevante o trabalho realizado por Lacerda et al (2016). Trata-se de uma experiência envolvendo parceria entre a Universidade de Campinas (UNICAMP) com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas. O projeto teve uma primeira etapa em 2003 a 2007, sofreu modificações e entrou em nova proposta entre 2008 e 2013.

A proposta inicial do projeto tinha como objetivo “desenvolver escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos com uma abordagem de inclusão bilíngue de forma a lhes proporcionar um desenvolvimento que lhes permitisse um agir social de forma autônoma e uma futura inserção no mercado de trabalho a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade” (Lacerda *et al*, 2016, p. 20). A parceria com a Secretaria Municipal de Ensino envolveu a aceitação de condições, entre elas a de que “[...] a inclusão dos alunos surdos fosse realizada em salas regulares de ensino” (Lacerda *et al*, 2016, p. 21). Entre as ações realizadas, destaca-se o trabalho de “[...] capacitação dos profissionais da Rede Municipal e a contratação/capacitação de novos profissionais para desempenharem a função de instrutores surdos e de tradutores e intérpretes de LIBRAS” (Lacerda *et al*, 2016, p. 21).

A partir da verificação de que “[...] o desenvolvimento das crianças ainda estava aquém do esperado e desejado pelas pesquisadoras, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino Fundamental e, no caso das crianças da Educação Infantil, em sua fluência em Libras” (Lacerda *et al*, 2016, p. 21), o projeto sofreu modificação estrutural, com a implantação das “salas LIBRAS língua de instrução”. Basicamente, a centralidade da

proposta passou pela ideia da “[...] implantação de salas regulares de ensino na quais todos os processos interacionais e de ensino-aprendizagem fossem construídos em LIBRAS” (Lacerda *et al*, 2016, p. 21).

O resultado dessa nova prática culminou na implantação de uma “política de Educação Bilíngue para as crianças surdas do município [de Campinas]”, a partir da renovação da parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Universidade. O modelo da proposta concentrou em três eixos: 1) Implantação das **salas Libras como língua de instrução para as crianças surdas** matriculadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) Inclusão mediada por tradutores e intérpretes de Libras para os estudantes matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; 3) Realização de reuniões semanais entre a equipe de acompanhamento do projeto, professores e tradutores intérpretes de Libras que possuíam estudantes surdos em suas salas de aula e instrutores surdos.

Como o objetivo desta pesquisa está relacionado diretamente com a educação infantil, apresentaremos de forma detalhada a experiência do “Programa Inclusivo Bilíngue” (Lacerda *et al*, 2016) com esta etapa da educação básica. Contudo, vale ressaltar que há uma rica contribuição relatada na publicação “Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos” (Lacerda, Santos; Martins, 2016), que contempla o trabalho realizado. O conjunto de artigos que compõem a publicação trazem apontamentos acerca dos “pressupostos teórico-metodológicos adotados no projeto”, das “práticas de educação bilíngue nos diferentes níveis de ensino”, do “papel dos educadores surdos e tradutores e intérpretes educacionais” e do “ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras”. São reflexões extremamente importantes sobre os desafios, as dificuldades e os avanços verificados com uma experiência de educação bilíngue para surdos pautada nos pressupostos do Decreto Lei 5.626/05.

Gurgel *et al* (2016, p. 67) apresenta o trabalho do Projeto Inclusivo Bilíngue envolvendo a “aquisição da LIBRAS na educação infantil”. Conforme as autoras, o projeto se desenvolveu de acordo com a realidade encontrada nas instituições de ensino. O programa “[...] aconteceu em diferentes escolas de Educação Infantil do município de Campinas, que iam se alternando a depender das condições oferecidas pelas instituições ou de sua localização.” Devido ao local de moradia das crianças surdas, poderia haver a necessidade de mudança de localização da instituição que ofereceria o projeto.

Basicamente o projeto foi desenvolvido a partir do seguinte princípio: “a presença de um professor bilíngue que atua em parceria com um instrutor surdo no trabalho junto às crianças surdas e tem como prioridade a aquisição da LIBRAS” (Gurgel *et al*, 2016, p. 67). As autoras ressaltam que a maioria das crianças surdas atendidas pelo projeto tem pais ouvintes, o que

significa que o primeiro contato com a Libras ocorreu na escola. Outro ponto importante, que também é verificado na realidade desta pesquisa, é a presença de um número reduzido de crianças surdas nesta etapa da educação. Conforme as autoras o “[...] atendimento de alunos surdos na Educação Infantil sempre foi restrito a uma média de quatro alunos, poucas vezes foi possível atender a cinco alunos simultaneamente, e em alguns períodos tivemos apenas uma criança surda matriculada” (Gurgel *et al*, 2016, p. 67-68).

A partir da proposta de reunir as crianças surdas em uma mesma sala de aula, sendo a Libras a língua de instrução, o projeto buscou proporcionar a aquisição da Libras e o acesso aos conteúdos escolares, em língua de sinais. Como a maioria das crianças surdas chegam à escola sem contato com a Libras, a “sala LIBRAS língua de instrução” assume uma função extremamente importante, o de proporcionar e ampliar o desenvolvimento de língua e linguagem das crianças surdas. Conforme Gurgel *et al* (2016, p. 68), “É a língua de sinais que irá proporcionar acesso às funções psíquicas superiores e a transformação nos processos de desenvolvimento, seja de alguma função em específico, seja no psiquismo de modo geral”.

As autoras também reforçam que a atuação do professor bilíngue e do instrutor surdo são fundamentais nas “salas LIBRAS língua de instrução”.

A escolha pelo professor bilíngue para o trabalho em parceria com o instrutor surdo (ambos fluentes em LIBRAS) nessa sala língua de instrução LIBRAS se justifica pelo fato de serem pessoas capacitadas para promover o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos alunos surdos. Essa parceria serve de modelo para as crianças surdas, pois, além das formações específicas da professora e da instrutora, elas assumem um papel de responsabilidade pelo ensino de LIBRAS por meio de seus conhecimentos e domínios nessa língua (Gurgel *et al*, 2016, p. 68).

Ainda sobre o instrutor surdo, as autoras ressaltam que este “[...] é um profissional que tem se mostrado muito presentes nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos surdos [...]”, pois ele se torna uma referência para o desenvolvimento das potencialidades “culturais, de identidade linguística e identidade surda” (Gurgel *et al*, 2016, p. 68).

Outra atuação fundamental do instrutor surdo também ocorreu nas “oficinas de LIBRAS” que eram oferecidas periodicamente às crianças surdas e aos pais, familiares e profissionais das instituições escolares envolvidas.

As oficinas não tinham o objetivo do ensino sistematizado da língua de sinais, eram oferecidas como um espaço de vivência da língua capaz de proporcionar às crianças surdas tanto a aquisição da língua quanto de formação de identidade surda a partir das especificidades culturais desse grupo (Gurgel *et al*,

2016, p. 68).

De modo geral, as oficinas foram ofertadas na perspectiva de promover o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas e tornar a escola um espaço inclusivo e bilíngue. Indiretamente, também procurou oportunizar o conhecimento da Libras e das questões que envolvem a formação da identidade cultural da comunidade surda. De modo especial, para os pais e familiares:

[...] o contato com um modelo surdo, no caso, a instrutora surda, possibilitou a ressignificação da surdez, a desmistificação de alguns conceitos e a formulação de uma nova percepção em relação ao ser surdo pautada no respeito e na valorização das potencialidades de seus filhos, possibilidades anteriormente colocadas em dúvida pelas famílias e que no espaço das oficinas puderam ser revistas e valorizadas (Gurgel *et al*, 2016, p. 69).

Uma outra contribuição relevante da experiência relatada por Gurgel *et al* (2016, p. 69) se refere às considerações sobre a atuação do instrutor surdo e do professor bilíngue no projeto. Apesar do consenso em relação à importância da presença do educador surdo na construção plena das crianças surdas, sobretudo em relação ao desenvolvimento da língua e linguagem, e à constituição da identidade surda, o que os resultados do projeto mostraram é que “[...] não é qualquer surdo que pode assumir essa função no âmbito escolar”. Conforme as autoras:

Passaram pelo programa diferentes perfis de profissionais surdos: aquele que já havia trabalhado com crianças pequenas, mas que não se adaptou às especificidades deste nível educacional, solicitando sua transferência para uma escola de ensino fundamental; outro que, embora soubesse da necessidade de aquisição precoce da LIBRAS, preferia focar o uso da oralidade, e que foi dispensado; outro que não tinha tido experiência alguma com crianças pequenas, somente com ensino de LIBRAS por módulos, mas que a partir da compreensão da proposta foi capaz de propor atividades significativas de desenvolvimento (Gurgel *et al*, 2016, p. 69-70).

Ainda acrescentam que:

Os melhores resultados com as crianças foram obtidos com os profissionais surdos que foram capazes de pensar, repensar e mudar suas práticas; que participavam das reuniões de capacitação; aproveitavam o projeto da escola para fazer o planejamento de suas atividades; realizavam parcerias com outros professores e com a equipe escolar; que foram capazes de propor atividades contextualizadas e significativas para as crianças (Gurgel *et al*, 2016, p. 70).

Em relação à professora bilíngue, Gurgel *et al* (2016) argumentam que a formação e

capacitação em serviço foi fundamental. A carga das experiências de trabalho anteriores tendia a motivar abordagens focadas em estabelecimento de rotinas, atividades motoras, aprendizado de léxico a partir de categorias semânticas, entre outras. A partir da articulação entre formação continuada, planejamento conjunto com a coordenação pedagógica, pesquisadora e educadora surda, a professora bilíngue conseguiu mudar sua prática, promovendo intervenções em busca de aprendizagens significativas às crianças surdas. Assim, a professora bilíngue teve condições de:

[...] atuar numa perspectiva mais dialógica, a criar situações de aprendizagem contextualizadas, utilizando jogos e brincadeiras que propiciaram a emergência da LIBRAS pelas crianças de forma mais efetiva. As discussões sobre desenvolvimento, linguagem e surdez embasaram as mudanças nas práticas dessa profissional, que passou a adequar suas aulas de acordo com as necessidades linguísticas e visuais das crianças que estavam sob sua responsabilidade (Gurgel *et al*, 2016, p. 70).

Os resultados do programa “sala LIBRAS língua de instrução”, apresentados pelas autoras Lacerda *et al* (2016), Gurgel *et al* (2016) e Lodi, Albuquerque (2016) são sugestivos para avaliar a realidade de pesquisa encontrada nesta investigação. Por se tratar de um projeto de “inclusão bilíngue”, que ocorreu em escolas da rede municipal de ensino, é válido reforçar que o contato entre crianças surdas e crianças ouvintes ocorreu.

Mesmo sendo a sala língua de instrução LIBRAS o espaço mais adequado ao desenvolvimento dessas crianças, o programa procura[ou] sempre que possível promover interação das crianças surdas com os demais alunos da escola em atividades acessíveis a ambos: grupos surdos e ouvintes (Gurgel *et al*, 2016, p. 68).

Ainda sobre a avaliação geral dos resultados do projeto, Gurgel *et al* (2016, p. 74) ressalta que “embora a escolha das atividades mais adequadas tenham surtido efeito positivo no desenvolvimento das crianças, o fator mais importante nesse espaço [foi] a circulação da LIBRAS”. Em contraponto à ideia de uma instituição de ensino exclusiva para estudantes surdos, as autoras reforçam que embora “as crianças surdas deste estudo podem não estar no espaço idealizado pelas abordagens teóricas, [...] certamente estão no espaço mais favorável possível ao seu desenvolvimento de língua e linguagem”. Mostraram assim que é possível construir, na escola regular, possibilidades ricas e promissoras de educação de surdos, desde que as particularidades linguísticas culturais dos surdos sejam respeitadas e métodos de ensino e aprendizagem adequados sejam adotados. Demonstrando que “as possibilidades de aquisição da LIBRAS são maiores quando a escola privilegia aspectos da educação bilíngue” (Gurgel *et al*, 2016, p.

75).

Com a finalidade de entender diferentes contextos educacionais vivenciados pelos alunos surdos, Pinto (2021) realiza revisão de pesquisas e estudos sobre crianças surdas na Educação Infantil. Com base em Lacerda (2006) a autora chama a atenção para questões fundamentais que envolvem a inclusão escolar de alunos surdos, sendo elas:

acesso à comunicação, já que são necessárias diversas intervenções que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em sala de aula. Há também a dificuldade em criar um contexto de colaboração entre os alunos surdos e ouvintes e com a equipe escolar, de maneira que professores e especialistas tenham um tempo direcionado para organizar atividades que atendam às necessidades dos alunos surdos. E, como complemento, é necessário salientar a importância da participação da comunidade surda no meio escolar para a construção de identidade dos alunos surdos, que contribui e favorece o desenvolvimento efetivo (Lacerda, 2006, apud Pinto, 2021, p. 26).

Entre os estudos analisados pela autora, destaca-se o de Turetta e Goés (2014), que investigou a inclusão de duas alunas surdas em diferentes fases da educação infantil, mediante atuação de duas intérpretes e de um educador surdo. Também fez referência ao trabalho de Martins e Lacerda (2016), evidenciando as contradições entre as parcerias realizadas pela universidade e a gestão da educação a nível municipal. Destaca-se o trabalho de Teixeira (2016), que problematiza a educação bilíngue para crianças surdas a partir da oferta do AEE.

Na experiência do estudo de Nascimento e Gomes (2016), Pinto (2021) ressalta a falta de preparação, de conhecimento sobre a área da surdez e de sua cultura, chamando a atenção para a importância da capacitação docente no processo de inclusão dos alunos surdos. Em Turetta e Lacerda (2018), evidenciam as experiências positivas com o desenvolvimento do Programa Inclusivo Bilíngue, com a oferta da educação bilíngue e centralidade da Libras no processo de ensino e aprendizagem. Com Ciclionio, Giroto e Vitta (2018), chama a atenção para a carência de publicações acerca da educação bilíngue e seus benefícios na educação infantil, o que representa uma realidade incipiente na oferta deste modelo educacional para as crianças surdas do país. Por fim, também destaca a experiência do Programa Inclusivo Bilíngue relatado por Lacerda *et al* (2016).

Pinto (2021, p. 35-36) argumenta que a “[...] Educação Infantil, como primeira etapa educacional, carrega a responsabilidade da inserção social da criança, e consequentemente, do contato com a diversidade, ampliando sua rede de interações[...]”. Acrescenta ainda que “[...] a língua é o pilar central para o ensino acontecer, de modo que deve ser condizente com o grupo

ali presente, assim como todas as características (in)formativas que serão promovidas”. Observando a realidade brasileira, a partir do diálogo com as diferentes pesquisas analisadas, a autora pondera: mesmo que “[...] a proposta considerada mais adequada para a educação de surdos seja o modelo bilíngue, com o protagonismo da língua de sinais [...] convivemos com diferentes possibilidades estruturais para atender aos alunos [surdos], não sendo viável defender um modelo único”.

Sendo assim, as reflexões acima permitem dizer que há um conjunto de experiências acontecendo acerca da educação de crianças surdas no Brasil. Apesar de avanços registrados na efetivação da educação bilíngue em contextos de inclusão escolar, a maioria dos municípios brasileiros enfrentam dificuldades e desafios em garantir educação de qualidade às crianças surdas, seja pela restrição de recursos, dificuldade de formação inicial e continuada, ou mesmo pela disponibilidade de profissionais capacitados.

No contexto desta pesquisa, é importante considerar a carência de profissionais especializados para atuação na educação bilíngue das crianças surdas, bem como as contradições na organização da proposta pedagógica no interior das unidades escolares e nas instâncias de gestão da educação a nível municipal. Apesar de resultados bastante interessantes decorrentes das intervenções realizadas, considera-se que ainda existem desafios para que mudanças efetivas aconteçam no sentido da oferta de uma educação bilíngue para as crianças surdas. Estes aspectos serão apresentados na Seção 3, onde será explorado e detalhado os resultados da pesquisa.

1.3 Educação bilíngue, aquisição de linguagem de crianças surdas e letramento visual de crianças surdas

O bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais (Libras) e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo, ou surdo-ouvinte bilíngue. [...] Apesar dessa identificação com sua língua de conforto, a língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, à escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos. Essa situação caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57-58).

Fernandes e Moreira (2014), pesquisadoras e docentes da Universidade Federal do Paraná, argumentam que a condição bilíngue dos surdos brasileiros envolve uma situação semelhante à de outros grupos culturais minoritários que vivem no país, como as diferentes nações

indígenas. Apesar de terem sua língua e cultura própria, diferente do português dos colonizadores, eles precisam se submeter ao aprendizado da língua oficial do país, consequentemente à cultura dominante. No caso dos surdos, a condição bilíngue decorre do alto grau de identificação e pertencimento com a Libras, ao mesmo tempo, da imposição do uso da língua portuguesa nos ambientes formais do país, presente também nas relações sociais básicas, desde a família até em situações diversas do cotidiano. Ou seja, apesar de possuir como língua natural a língua de sinais, os surdos precisam conviver com a língua portuguesa.

A condição bilíngue dos surdos chama a atenção para a necessidade de uma educação bilíngue, em que o ensino da Libras e do Português escrito estejam articulados no sentido de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos surdos. Reivindicação histórica da comunidade surda, a escola bilíngue seria fundamental para garantir não apenas o acesso aos conhecimentos sistematizados, em condições de igualdade com os estudantes ouvintes, mas também cumpriria papel fundamental no que diz respeito aos direitos culturais, linguísticos e identitários da comunidade surda.

Para Silva (2023, p. 50) a educação bilíngue de surdos também envolve aspectos para além da escolarização, pois “[...] permitirá compreender a diferença surda não em termos audiológicos, mas sim no terreno identitário, cultural e linguístico, significando um avanço/conquista inenarrável aos surdos”. Assim, a defesa da educação bilíngue representa a resistência da comunidade surda pela valorização e reconhecimento de sua cultura, sobretudo de sua língua, a Libras.

Conforme Fernandes e Moreira (2014, p. 58) por sua manifestação se dar por signos visuais (e não orais-auditivos, como na grande maioria das línguas naturais)” o aprendizado da Libras e a formação da identidade surda “[...] implica uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, forjando uma cultura visual (com produções na arte, na literatura, no humor, na vida social e esportiva...) [...]”. Em termos práticos, a educação bilíngue de surdos:

[Busca] viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua natural dos surdos, essa vivência oportunizará a ele que construa uma auto-imagem positiva, e ao mesmo tempo, se desenvolva cognitiva e lingüisticamente, o que trará repercussões importantes em sua formação como pessoa. O domínio da língua de sinais facilitará o aprendizado da língua dos ouvintes como segunda língua. Dessa maneira, a competência nas duas línguas possibilitará tanto a integração social quanto a interação entre surdos e ouvintes (Tartuci, 2005, p. 26).

Para Lodi (2012, p. 13-14):

Em termos gerais, a educação bilíngue considera que os surdos devam se apropriar da língua de sinais como primeira língua (L1), nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A linguagem escrita da língua portuguesa, nesse contexto, é entendida como segunda língua (L2). Consideram-se ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (Lodi, 2005), fato que, nos espaços escolares, irá demandar metodologias de ensino pensadas a partir da Libras, assim como um currículo que vislumbre as diferenças culturais em jogo.

Todas as questões apresentadas acima levam a pensar a complexidade que envolve a efetivação da educação bilíngue na realidade escolar brasileira, sobretudo na educação infantil. Conforme o contexto encontrado por esta pesquisa, a situação das crianças surdas participantes deste processo de investigação não se distancia da vivência da maioria das crianças surdas brasileiras. Em grande parte, elas são filhas de pais ouvintes, o que implica dizer que o local privilegiado para o contato e uso da Libras é o ambiente escolar. Aspecto esse que ressalta ainda mais a importância da garantia da educação bilíngue para surdos nas unidades de ensino do país. Será na educação infantil, nas escolas ou classes bilíngues, que as crianças surdas terão oportunidade de desenvolvimento da linguagem e apropriação da Libras.

A apropriação da Libras como primeira língua, seu uso como língua de instrução para todos os processos educacionais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua continuam sendo questões a ser enfrentadas, ao se pensar na educação de sujeitos surdos. Um dos focos de maior tensão é a viabilidade de práticas voltadas à aprendizagem da escrita por crianças surdas, porém, pouco se tem discutido sobre como possibilitar o processo que antecede essa aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da linguagem em Libras (Lodi, 2012, p. 14)

Ao observar as duas crianças surdas, em fase de aquisição da linguagem, no campo de pesquisa, é possível perceber a importância da reflexão de Lodi (2012), pois apesar da diferença temporal que situa as ponderações da autora, ainda é possível verificar a atualidade de suas preocupações.

1.3.1 O papel da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, Tartuci (2005, p. 12) argumenta que “[...] o desenvolvimento tem gênese nas relações sociais e transcorre na dependência das experiências do indivíduo na cultura”, sendo que a linguagem, inerente às interações sociais, constitui-se como elemento fundamental nesse processo. Este princípio teórico-metodológico é

fundamental para entender o desenvolvimento do sujeito surdo e a centralidade da língua de sinais na comunicação, no pensamento, no afeto, na identidade e na aprendizagem da criança surda.

Vygotsky (2001, p. 47) defende que todo o desenvolvimento do sujeito está assentado nas relações sociais e na cultura, pois “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural”. Ou seja, a linguagem assume papel de mediação no complexo processo de apropriação das experiências e conhecimentos acumulados historicamente pela cultura e grupo social em que os sujeitos estão inseridos. Nas palavras de Tartuci (2005, p. 14) a linguagem “[...] repercute na formação das capacidades mentais, uma vez que permite ao homem superar a experiência sensorial rumo ao pensamento abstrato generalizante e, assim instaura novos modos de agir, novas ações e significações”.

Bakhtin (2006, p. 33) corrobora com esse pensamento, ao argumentar que a “consciência individual é um fato sócio-ideológico”. Para o autor, os signos são carregados de sentidos e significações, e interferem diretamente no pensamento e no comportamento dos sujeitos, a tal ponto que a própria consciência deve ser explicada pelo complexo processo de produção de enunciados e signos. Conforme o autor:

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (Bakhtin, 2006, p. 33, grifos do autor).

Essa reflexão remete ao debate sobre as necessidades linguísticas da criança surda, bem como ao seu processo de aquisição da linguagem. Pinto (2021, p. 44) ressalta que “torna-se fundamental privilegiar as relações e a instrução por meio da língua de sinais, reconhecendo a função da linguagem de estabelecer contato, gerar e compartilhar conhecimento, experiências, sentidos e significados, e, principalmente, possibilitar desenvolvimento pleno”. Nesta direção, Tartuci (2005, p. 14) ressalta que:

A mediação semiótica está sempre presente na formação do indivíduo, constitui seu modo de olhar e de ser olhado por este mundo social dos homens. A palavra, signo por excelência, tem um papel tão importante que permite a

construção da própria consciência humana, e nesse processo possibilita ao sujeito refletir sobre a realidade e agir sobre ela; transformá-la e transformar-se.

O debate apresentado sustenta a argumentação da necessidade de proporcionar o acesso e a aquisição da linguagem às crianças surdas, sendo que, conforme estudos sobre a surdez, a língua de sinais é a potencial língua materna dos surdos (Silva, 2023), o que implica pensar nos diferentes contextos que facilitam ou dificultam o acesso a linguagem às crianças surdas.

Silva (2023), ao refletir sobre esse aspecto, diz que é importante evidenciar a diferença entre língua materna (LM) e primeira língua (PL) nos estudos sobre a surdez. Para o autor o processo de aquisição ocorre com a língua natural-materna, sendo que em muitas situações os surdos terão contato com o português como “primeira língua” no âmbito familiar, mas “ela não pode ser adquirida como língua materna pelas barreiras fisiológicas da surdez” (Silva, 2023, p. 64). Assim, compreender que a língua de sinais é a língua natural-materna dos surdos é fundamental.

Em essência, o termo língua materna diz respeito à língua que seria utilizada desde a infância, ou seja, em um contexto familiar entre pais e filhos surdos ou outros interlocutores sinalizantes. Isso significa ter a Libras como língua de interação e socialização, desde a tenra idade, ou seja, quando expostas, desde cedo (primeiros meses de idade), às relações dialógicas em contextos informais do dia a dia (Silva, 2023, p. 64).

A partir dessa compreensão, Silva (2023, p. 65) defende que as práticas de letramento em Libras como primeira língua precisam ocorrer na família e na escola, de modo a “promover ambientes de aquisição da Libras de forma natural e significativa para o filho/aprendiz”.

O processo de letramento em Libras requer o contato direto, natural e constante com a língua. Como já evidenciamos, o contexto familiar nem sempre é propício para que tal processo ocorra de modo satisfatório, quando surdos nascem em famílias exclusivamente ouvintes. Nesses casos, a escola assume fundamental importância, não apenas para cuidar/educar, mas sobretudo para promover ambiente de aquisição da primeira língua, para a criança participar de situações de letramento em Libras, especificamente na Educação Infantil (Silva, 2023, p. 66).

Ao citar Ronice Müller de Quadros, Silva (2023, p. 66) argumenta que “a Libras, desde a infância, significa a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos”. A partir desta reflexão fica evidente a importância de proporcionar a aquisição da linguagem às crianças surdas, como forma de possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem, bem como a produção de sentidos, a significação, a aquisição de

conhecimentos científicos e melhor compreensão da vida social, cultural e política.

Isso remonta ao pensamento de Bakhtin (2006, p. 35) sobre a importância da palavra e sua relação com a formação da consciência individual. Para o autor:

Há uma outra propriedade da palavra que é da maior importância e que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material.

Lodi (2012, p. 15) também contribui com esse debate ao refletir sobre o desenvolvimento da linguagem e a apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas. Seguindo os pressupostos bakhtinianos, a autora pondera que a formação da consciência e da subjetividade ocorre nas relações sociais, seja no meio familiar ou em outros espaços de socialização. Isso chama a atenção para o desenvolvimento da criança, pois ela “deve estar inserida em um meio que lhe possibilite o acesso aos bens socioculturais através de uma língua que lhe seja acessível”. Para a autora:

Nesse rico processo de constituição de subjetividade(s)/desenvolvimento da linguagem, as crianças pouco a pouco passam a se apropriar de palavras, que ganham significados e se tornam responsáveis pela leitura que a criança faz do mundo, do outro e de si mesma. Conforme as crianças se desenvolvem, os dinâmicos significados das palavras, unidades do pensamento verbal, transformam-se e mudam com o funcionamento do pensamento, como essa alteração ocorre na natureza interna dos significados das palavras, a relação entre pensamento e linguagem também se modifica gradualmente. [...] Para que isso aconteça, torna-se necessário que as crianças estejam em constantes interações verbais com adultos e pares (Lodi, 2012, p. 15-16).

O debate levantado por Lodi (2012, p. 17) remete a importância da escola e da presença do adulto surdo, com fluência em Libras, no processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas, bem como no desenvolvimento da identidade cultural e linguística. Conforme sua reflexão:

[...] a escola, quando consciente disso, torna-se o espaço social privilegiado para esse processo; porém, para tal, deve possibilitar a interlocução das crianças com adultos surdos fluentes em Libras, interlocutores privilegiados para a

imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem.

Nesta direção, Silva (2023) questiona que a organização atual da escola inclusiva de educação infantil e anos iniciais para crianças surdas não têm se mostrado a mais adequada para promover o desenvolvimento da linguagem. O autor reforça sua crítica à escola inclusiva “pois por falta de recursos, sejam eles humanos ou materiais, esses aprendizes não passam por um processo de aquisição de língua de forma espontânea” (Silva, 2023, p. 67). Assim, defende que os ambientes primordiais para promover o Letramento em Libras de surdos são a Escola Bilíngue e/ou Classe Bilíngue, conforme preconizado pelo Decreto nº 5.626/05.

A reflexão realizada nesta seção possibilita abrir a discussão sobre a importância do processo de letramento na aquisição da Libras pelas crianças surdas. Pelo fato de a Libras constituir-se como uma língua visoespacial e da percepção do sujeito surdo ser essencialmente visual, defende-se a ideia de que esse letramento seja “Letramento Visual”.

1.3.2 O letramento visual no desenvolvimento e na apropriação da linguagem por crianças surdas

Conforme as reflexões expostas, parte-se do pressuposto de que a criança surda precisa vivenciar um processo natural de aquisição da língua de sinais, o que lhe permitirá enriquecer os processos de significação e atribuição de sentidos às práticas sociais, bem como os conteúdos e temas trabalhados no contexto escolar. A partir desse entendimento, defende-se a proposta do letramento em Libras, como capaz de proporcionar a aquisição da língua de sinais de forma significativa e conectar o uso da língua aos contextos sociais, culturais, simbólicos e afetivos dos grupos aos quais as crianças surdas estão inseridas.

Soares (2023) argumenta que a palavra letramento é relativamente recente no Brasil, sua definição aparece nos anos 1980 no discurso de especialistas, pelo protagonismo de autores como Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares, entre outros³. Argumenta que o surgimento de palavras novas é recorrente nas sociedades, sobretudo em momentos que novos fenômenos sociais, políticos e culturais emergem na vida. No caso da palavra letramento, sua emergência tem relação direta com novas preocupações que vão além de apenas ensinar a ler e escrever. O letramento remete principalmente à ideia de proporcionar habilidades

³ Para maiores detalhes, consultar a obra de Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*, 2023.

que envolvem os usos da leitura e da escrita, ou seja, as práticas sociais da leitura e da escrita.

Em síntese, Soares (2023, p. 44) define letramento como “[...] o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Com isso, a autora deseja diferenciar situações em que a pessoa é alfabetizada, sabe ler e escrever, mas não tem em seu cotidiano o uso da leitura e da escrita. Ou mesmo, da pessoa que é analfabeta, não domina o sistema de codificação e decodificação da língua, mas se envolve em práticas sociais de leitura e escrita, como por exemplo, ditar cartas, solicitar a pessoas próximas a leitura de notícias, bilhetes e outras informações. Ou seja, apesar de não ser alfabetizado, vivencia a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Soares (2023, p. 36) situa/define o letramento em duas palavras “estado” ou “condição”:

Estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre *analfabeto*, *alfabetizado* e *letrado*; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (grifos da autora).

Lodi (2012) e Silva (2023) argumentam que o debate acerca da importância do letramento para ouvintes, bem como a necessidade de proporcionar essas práticas às crianças, jovens e adultos ouvintes, também repercutem nos debates relacionados à educação de surdos. No que se refere às crianças surdas, Lodi (2012) diz que as práticas de letramento contribuirão para o processo de aquisição da Libras, o que repercutirá no diálogo com a língua portuguesa e, conseqüentemente, com a língua escrita. Conforme a autora:

Propiciar práticas de letramento [às crianças surdas] implica possibilitar um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam linguagem em Libras e práticas de letramento nessa língua, a fim de que, posteriormente, as duas línguas em jogo (Libras/língua portuguesa) possam vir a ser postas em diálogo para a sistematização do ensino-aprendizagem da linguagem escrita, considerando-se, para tal, as dimensões discursivas da linguagem Lodi (2012, p. 20).

Pereira, 2002, apud Silva (2023, p. 60) também segue nessa linha argumentativa, reforçando que o letramento das crianças surdas [e não a alfabetização] está fundamentado “a partir da experiência visual e do pressuposto de que o letramento para alunos surdos se dá, primeiramente, em Libras e só depois em português”. Para o autor a Libras é língua natural-materna da pessoa surda, o que determina as particularidades linguísticas e culturais desse grupo, conseqüentemente as estratégias e práticas de letramento. Com isso, é positivo “[...] estabelecer a importância da Libras no desenvolvimento do letramento dos surdos, uma vez que essa língua

tem, também, a função de/possibilita mediar a relação do surdo com os processos de escrita em diferentes e múltiplos contextos” (Silva, 2010, apud Silva, 2023, p. 60).

Dessa forma, Lodi (2012) advoga sobre a importância de proporcionar as práticas de leitura às crianças surdas como processo de letramento em Libras, pois desde os primeiros anos de vida a criança surda é levada a ler o mundo, o outro e o que acontece ao seu redor. A leitura proporcionará experiências significativas às crianças, contribuindo para a aquisição da linguagem, assim como para a ampliação dos contextos social e cultural.

a apropriação das práticas de letramento em Libras e a posterior aprendizagem da escrita (logo, a relação entre línguas) devam ocorrer, inicialmente, pela *leitura*, assim como o processo inicial de desenvolvimento de toda criança, que, desde o nascimento, é levada a ler o mundo, o outro e a procurar compreender os sentidos dos enunciados dos adultos ao seu redor e de suas expressões. E, no que tange ao desenvolvimento de linguagem e ao acesso às práticas letradas, da mesma forma que para a criança ouvinte, histórias mostram-se importantes para o início desse processo (Lodi, 2012, p. 20, grifo da autora).

Na busca de fortalecer as práticas de letramento de crianças surdas, em especial de proporcionar o aprendizado do português escrito aos surdos, Silva (2023) defende o letramento visual bilíngue, reconhecendo a importância e o potencial do uso de materiais ricos em visualidade. Conforme o autor:

para os surdos, o letramento visual é entendido a partir das práticas sociais e culturais de leitura e da compreensão de signos visuais que circunscrevem todo o processo de constituição do conhecimento, sobretudo nos contextos educacionais, em que a visualidade oportunizaria o desenvolvimento dos campos intelectual, linguístico e social, vinculados aos modos de subjetivação surdos, como também nas práticas curriculares e didático-metodológicas da escola (Silva, 2023, p. 62).

A definição de Silva (2023) dialoga com as discussões empreendidas por Strobel (2016), que define a experiência visual como um dos primeiros artefatos da cultura surda. A autora atesta que é pela “[...] experiência visual que os surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: de onde viemos? O que somos? e para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?”. Ainda acrescenta que “Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro - que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta - até uma bomba estourando”. As experiências visuais dos surdos abrangem as percepções de expressões faciais e corporais, assim como o que o olhar capta em diferentes situações, objetos e atitudes. É pelo olhar que o

surdo acessa o mundo.

O letramento visual estabelece diálogo direto com as propostas de Campello (2007, p. 114) acerca da “Pedagogia Visual”. A pesquisadora e ativista surda defende essa abordagem como forma de proporcionar experiências de ensino e aprendizagem significativas aos surdos, em compasso com suas características culturais e linguísticas. Ela envolve o uso da “imagem visual, semiótica imagética ou também o uso da língua de sinais na sua aquisição, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual”. Ainda acrescenta que:

Este estudo visa valorizar o “olhar”, buscando mais informações dentro do campo do “olhar”, da subjetividade, dos pensamentos imagéticos que possam valorizar o nosso “ser”, já que a imagem é um objeto de estudo e de pesquisa e que, de acordo com o pensamento imagético, podemos produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura / conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sucumbir ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos (Campello, 2007, p. 130).

Assim, o letramento visual “[...] faz referência às práticas sociais que, efetivamente, acontecem por meio da visão” (Silva, 2023, p. 61), recurso que permite enxergar a surdez como diferença, potencializando a experiência visual dos surdos para os processos de aquisição da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

A partir do arcabouço teórico apresentado, esta investigação desenvolveu intervenções na realidade da pesquisa, tendo como orientação metodológica a “pesquisa-ação crítico-colaborativa” (Franco; Pimenta, 2018). Foram momentos de reflexão coletiva que permitiram pensar formas de letramento visual que contribuíssem com o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas matriculadas na instituição parceira. Na próxima seção serão detalhados os procedimentos da investigação, o caminho metodológico percorrido, para em seguida, na seção III, apresentar os resultados.

SEÇÃO II - O CAMINHAR METODOLÓGICO: A PESQUISADORA, A INSTITUIÇÃO PARCEIRA E OS COLABORADORES DA PESQUISA

2.1 O encontro da pesquisadora com o objeto de pesquisa

No início de minha vida acadêmica/universitária era motivada por alguns desejos pessoais, entre as ideias mais presentes estava a vontade de uma formação que contribuísse com a vida coletiva e a redução das desigualdades sociais. Durante minha primeira formação, na área do Direito, pensei que pudesse fazer algo nesta perspectiva, mas no decorrer da atuação na área jurídica, percebi que não era bem assim, pois as decisões dependiam basicamente da interpretação dos magistrados, quase sempre frustrando meu desejo de justiça social.

Entretanto, minha trajetória formativa passaria por uma forte mudança. A vida nos permite escolher outros caminhos, novos desafios. Assim, com uma mudança repentina de cidade, em prol do sonho do meu marido em fazer o doutorado, me encontrei diante de uma situação que me impunha desbravar outros conhecimentos e experiências de vida. Mesmo diante das inúmeras dificuldades, o resultado mais positivo desta nova experiência foi viver ativamente uma imersão acadêmica, algo até então distante da minha realidade social e cultural.

Com a mudança para a capital do Estado de Goiás, busquei trabalho na área que atuava na minha cidade natal, mas como disse havia uma frustração na prática jurídica e foi possível escolher e/ou dedicar a outras possibilidades. Candidatei-me à seleção em uma empresa que prestava serviços à UFG. A vaga era destinada a trabalhar como secretária, na direção do Centro de Gestão Acadêmica - CGA, vinculado a Pró Reitoria de Graduação - PROGRAD na Reitoria da UFG, desenvolvendo diversas atividades, como análise e encaminhamento de processos, assessoria, bem como atendimento ao público, em especial, aos discentes da universidade.

Certo dia, desenvolvendo minha rotina de trabalho, me deparei com uma situação constrangedora. Ao chegar no guichê para iniciar o atendimento percebi que a pessoa/discente era surda. Fiquei assustada. Como eu poderia conversar com ela? Paralisada, a pessoa percebeu minha reação e dificuldade de comunicação. Em mímica, pediu uma folha e uma caneta para que ela pudesse escrever o que desejava. Assim, fiz o atendimento e busquei atender a necessidade daquele estudante.

Esta situação foi bastante constrangedora. Senti-me a pior pessoa do mundo, pois, eu que gostava de sempre contribuir com as pessoas que me procuravam, não foi possível realizar um bom atendimento nesta situação. Afinal eu não sabia falar a língua das pessoas surdas, a Libras.

Diante desse fato, me despertei para a possibilidade de realizar uma nova formação. Busquei informações de locais que ministravam o curso de Libras, pois para que eu pudesse fazer um atendimento preciso era necessário aprender a outra língua falada naquela universidade, pois havia diversos estudantes surdos matriculados. Ao verificar no próprio site da universidade, vi que tinha uma licenciatura em Letras-Libras, no período noturno.

Este acontecimento, apesar de algo corriqueiro na universidade, mudou minha percepção profundamente. Já pensava em outros momentos cursar uma nova graduação, que permitisse abrir outros horizontes, em especial na área da educação, sobretudo pelo impacto social que ela envolve. Com isso, duas questões que me perseguiram foram contempladas: fazer uma nova graduação na área da educação; e aprimorar meus conhecimentos em uma área com grande demanda social, a comunicação em Libras.

Realizei todos os procedimentos necessários para ingressar no curso. Após aprovação no processo seletivo em 2015, via Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, em meados dos anos de 2016, iniciei a graduação em Letras-Libras. No decorrer do curso tive oportunidade de deixar de trabalhar na reitoria e dedicar integralmente à formação. Isso me permitiu, no ano de 2017, fazer minha inscrição no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, obtendo uma boa colocação no resultado. Certo dia, na aula de Psicologia da Educação, com a professora Juliana Guimarães, ela me chamou e disse, você será chamada para atuar no PIBID.

- Eu, assustada disse: Agora, mas o que farei?
- Juliana respondeu: Você dará aula de Libras!
- Eu: Como assim? Estou apenas no 3º período.
- Juliana: Tatielle, este programa que você participou da seleção é um programa de iniciação à docência, esqueceu?! (risos) Tem a parceria com o Estado de Goiás, para você ministrar Libras na escola localizada no Setor Aeroporto. A qual tem crianças surdas matriculadas. E você é competente para desenvolver as atividades, pois é uma aluna compromissada.

Após este momento, fiz os procedimentos para dar início ao PIBID. Trabalharia com meu colega de faculdade, em um formato que podemos considerar uma prática de bidocência, na qual uma pessoa não surda e outra surda atuavam no ensino da Libras em uma sala de aula regular com crianças surdas e ouvintes. Em meados do mês abril fizemos todos os planos de aula, para posterior aplicação na escola localizada no Setor Aeroporto, na cidade de Goiânia.

Ao chegar na sala de aula do 7º ano, com aproximadamente 46 alunos, sendo um deles uma criança surda, fiquei muito emocionada. Neste momento percebi que ali era meu lugar. Senti uma emoção indescritível (ao fazer esta escrita lágrimas saem dos meus olhos), percebi a atuação na docência me dava condições de fazer o que sempre desejei, desde quando iniciei minha formação acadêmica em Direito, contribuir com as pessoas e com a justiça social. Principalmente, fazer algo de impacto social direto, sem a necessidade de passar pela interpretação e julgamento de magistrados.

Neste espaço escolar, como “professora”, percebi que o mais importante era meu comprometimento total com a formação daquelas crianças, em especial da criança surda, inclusive com a busca de novos conhecimentos para proporcionar as melhores oportunidades de aprendizagem.

Desde então, o sentimento de estar no lugar certo, exercendo o que sentia prazer, ficou muito evidente. Eis que não parei mais, dediquei incansavelmente a minha formação, com diversos cursos voltados à educação, principalmente à educação de surdos. Fiz dois cursos de Libras fora da graduação, fiz curso de Atendimento Educacional Especializado à Educação de Surdo - AEE I e II, no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS. Além do PIBID participei também do Programa de Licenciatura - PROLICEN. Dediquei a grupos de estudos que discutiam a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão da diversidade, a seminários, missões científicas, congressos relacionados à educação e à educação de surdos.

Como mencionei no início da apresentação, a vida nos permite caminhos e escolhas, mas existem momentos que é necessário avaliar as escolhas baseadas no sentimento e nas nossas motivações. Nessa caminhada, fui agraciada com uma gestação gemelar e, com o nascimento do Bernardo e do Eduardo, o desejo de estar na minha cidade, com a família, falou mais alto. Infelizmente, com uma perda familiar, tive um empurrãozinho para retornar à cidade natal, Catalão.

Ao retornar e deixar os amigos em Goiânia senti muito, pois na capital tinha traçado minha vida profissional, voltada à educação de surdos, bem como os queridos professores que contribuíram significativamente para que eu me tornasse a profissional que sou. Destaco aqui a contribuição especial das(os) professoras(es) Gláucia Xavier, Núbia Faria, Juliana Faria, Neuma Chaveiro, Angelita Lima, Eguimar Chaveiro, Alessandra, Arthur Moraes, Andreia Bessa, Candice Marques, Mariangela Estelita, Hildomar Lima, Claudney, Kely, Cláudia Barreto, Renata Garcia, Diego, e tantos outros.

Diante desse sentimento de perda, ao “deixar” a capital, percebi que Deus tem um porquê em nossas vidas, como cristã que sou, compreendo assim. A mudança ocorreu em meados de fevereiro do ano de 2020, logo iniciou a pandemia de COVID-19, em março do mesmo ano, momento este que não vou mencionar, pois foi doloroso em todos os aspectos, seja de ficar “presa” dentro de casa, seja a perda dos nossos entes queridos, em especial o meu Padrinho José Paulo. Sem falar do isolamento social, do negacionismo de um desgoverno, do movimento antivacina, entre outros.

Diante deste momento único na vida dos brasileiros, surge uma oportunidade para eu conhecer outras pessoas. Fiz meu cadastro para concorrer ao concurso para professor substituto na área de educação bilíngue para surdos, alfabetização e formação de professores, da Faculdade de Educação - FaE, da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Este processo seletivo foi interrompido também por conta do contexto da pandemia e retornou com os trâmites em agosto de 2022.

A aprovação significou um dos momentos mais felizes e desafiadores da minha vida profissional, visto que trabalharia de forma remota, ou seja, dentro de casa. Experiência essa que exerci com muito carinho e amor. Após ficar aproximadamente 1 ano e 6 meses ministrando aulas remotas, fomos liberados a ministrar aula presencial. No decorrer destes quase 2 anos ministrando aulas para a formação de professores da educação infantil, despertou-me outro desejo e oportunidade de fazer um mestrado na área da Educação.

Paralelamente à inscrição no processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFCAT, também fiz minha matrícula, como portadora de diploma, no curso de Pedagogia. Assim, poderia adquirir conhecimentos voltados para as crianças surdas, algo que contribuiria muito para minha trajetória profissional.

Com muita alegria passei na seleção do mestrado do PPGEDUC - UFCAT, tendo a honra de ser orientada pela professora Dra. Dulcéria Tartuci, uma das principais pesquisadoras que têm contribuído nas áreas de educação de surdos. Os primeiros contatos com a professora Dulcéria me fizeram refletir profundamente sobre a importância da formação inicial e continuada das/dos futuras professoras/professores, sobretudo com a postura teórico-metodológica de envolver nas nossas pesquisas estes atores, suas realidades de trabalho, seus desafios cotidianos, buscando, principalmente, uma prática melhor orientada e problematizada, junto à universidade.

Foi neste momento que conheci a “pesquisa-ação colaborativa”, abordagem teórico-metodológica bastante valorizada nas pesquisas educacionais. Em seus princípios, carrega o comprometimento ético e político com os participantes envolvidos, não apenas como objetos de

investigação, mas sobretudo como co-pesquisadores, participantes diretos no planejamento, na produção dos resultados e na reflexão/problematização constante da prática. Abordagem que carrega em seus propósitos, a elaboração do pensamento crítico, a emancipação social dos participantes da pesquisa (pesquisador e colaboradores) e a transformação das realidades pesquisadas.

A partir do delineamento dessa trajetória, que envolve especificamente minha condição de pesquisadora, é que apresento os apontamentos sobre o percurso metodológico desta pesquisa. Espero, com isso, situar e delinear as etapas que envolvem a investigação, bem como o constante movimento que impacta pesquisadores e participantes.

2.2 A pesquisa-ação crítico-colaborativa

A pesquisa-ação crítico colaborativa tem ganhado relevância nas abordagens de pesquisas educacionais que buscam contribuir com as práticas educativas. Trata-se de uma proposta de aproximação com a realidade pesquisada, superando a visão tradicional de pesquisa acadêmica, pautada na objetificação dos contextos pesquisados, controle excessivo das etapas de investigação, produção de resultados com pouco impacto e envolvimento das realidades e dos participantes pesquisados, entre outros. A pesquisa-ação colaborativa avança no sentido de valorização dos saberes-fazeres, considerando os participantes envolvidos como co-pesquisadores, responsáveis pela produção do conhecimento e também avaliação dos resultados da pesquisa.

Esta tem sido uma abordagem presente, por exemplo, nas ações desenvolvidas no projeto “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão Escolar em Goiás” e na experiência do “Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp)”, ambos coordenados pela Prof. Dra. Dulcéria Tartuci, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Catalão, ações com as quais esta pesquisa se soma. As reflexões, intervenções e resultados dos projetos em questão contribuíram na problematização dos sistemas de ensino do Estado de Goiás quanto às diretrizes e políticas nacionais sobre os serviços de educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação do professor de apoio à inclusão e a formação de professores.

Pautadas na abordagem da pesquisa-ação colaborativa, tais iniciativas têm buscado somar esforços em busca da transformação das práticas educativas, com foco na qualidade dos serviços prestados ao público-alvo da educação especial, que são assistidos pela PNEEPEI (Borges, 2015; Cardoso, 2013; Deus, 2013; Flores, 2011; Picolinni, 2019; Silva, Tartuci, 2011;

2013).

Conforme Picolinni (2019, p. 71) a metodologia da pesquisa-ação colaborativa foi adotada por ela em razão dela ter “como princípios tanto a produção de conhecimento como a formação de professores”. Ao abordar a trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência, a autora se preocupou em desenvolver “um processo de ação/reflexão acerca da docência para alunos público-alvo da Educação Especial”, procedimento este pautado no trabalho coletivo com os participantes da pesquisa.

Picolinni (2019, p. 72) ainda acrescenta que, neste caminho metodológico, o pesquisador “[...] auxilia os professores a analisar e teorizar suas práticas, a ampliar seus conhecimentos e contribui com a produção de novos saberes científicos”. Ou seja, há uma preocupação direta em intervir na realidade pesquisada, fomentando conhecimentos teóricos capazes de proporcionar a reflexão e problematização dos contextos em que os atores da pesquisa estão inseridos. Uma das teses desta abordagem consiste em conceber o participante da pesquisa “como capaz de reconstruir o contexto social no qual está inserido, no sentido de transformar tanto a escola como a sociedade”.

A abordagem de Picolinni (2019) está em compasso com o que tem sido apresentado por autores que se dedicam a Pesquisa-ação colaborativa. Tripp (2005, p. 447), por exemplo, define a pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. O autor elabora esta definição no sentido de chamar a atenção para o uso generalizado do termo “pesquisa-ação” sem o devido rigor científico, bem como para o fato de existir várias formas de “investigação-ação”, que não são necessariamente pesquisa-ação. Em síntese, o autor argumenta que:

Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (Tripp, 2005, p. 447).

Franco (2005), por sua vez, estabelece suas reflexões sobre a pesquisa-ação a partir do contexto educacional. A autora problematiza e defende a tese de que:

A pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientifica a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (Franco, 2005, p. 483).

A autora faz um contraponto às perspectivas positivistas de pesquisa-ação, que geralmente são marcadas pelo distanciamento entre os papéis do pesquisador e dos atores envolvidos, pela hierarquia na definição de estratégias e planos de intervenção, que expressam geralmente ações intencionais de mudanças nas práticas sem a devida participação e reconhecimento dos problemas, anseios e intenções dos grupos sociais envolvidos.

Nesse sentido, Franco (2005) se pauta numa perspectiva definida como “pesquisa-ação crítica”, que não pretende apenas compreender ou descrever a prática, mas também buscar sua transformação. Nas palavras da autora:

A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. [...] A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação (Franco, 2005, p. 486).

A partir desse caminho metodológico, a autora defende que a pesquisa-ação tem em sua essência um caráter pedagógico, formativo, “pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo”. E ainda avança para dizer que, desta forma, a pesquisa-ação assume também um sentido emancipatório, uma vez que “mediante a participação consciente, os participantes da pesquisa passam a ter oportunidade de **se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança** e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (Franco, 2005, p. 486, grifo nosso).

Com a intenção de expressar a especificidade da pedagogia enquanto ciência da educação, Franco (2005) defende que o objetivo dessa ciência é o “esclarecimento reflexivo e transformador da práxis”, sendo a pesquisa-ação uma metodologia própria dessa abordagem, capaz de realçar o caráter formativo e emancipatório da proposta. Com isso, aponta que há princípios determinantes que orientam a investigação da prática educativa e a metodologia da pesquisa-ação, tais como:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;

- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
- ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sociohistóricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (Franco, 2005, p. 489).

Em diálogo com o pensamento apresentado, há também a abordagem de Pimenta (2005, p. 521), que propõe a definição de “pesquisa-ação crítico-colaborativa”, edificada a partir de pesquisas nos contextos escolares de instituições públicas de ensino do estado de São Paulo, com objetivo de “contribuir com suas equipes na compreensão e no encaminhamento de respostas às dificuldades nelas inerentes”.

Pimenta (2005) propõe uma discussão que envolve tendências de investigação que valorizam a “formação contínua como desenvolvimento profissional e institucional”, pautados em discussões teóricas que consideram o professor como um “profissional crítico-reflexivo”. Tem intencionalidade na colaboração junto aos processos de construção identitária docente, partindo do entendimento que “o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados” (Pimenta, 2005, p. 528).

Na perspectiva mencionada, entender e problematizar a edificação da identidade profissional é condição fundamental de se compreender as práticas presentes nas instituições. No seu entendimento “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (Pimenta, 2005, p. 528).

Assim, a elaboração do conceito de pesquisa-ação crítico-colaborativa da autora passa pela intenção de enxergar:

A possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados, conferindo à atividade científica um compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiassem a práxis dos professores, no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, por meio da transformação de sentido que passariam a conferir às práticas institucionais (Pimenta *et al*, 2000, *apud* Pimenta, 2005, p. 528-529).

Para a autora, essa intenção se desdobra em dois pressupostos: primeiramente, confere

aos pesquisadores, a necessidade de se integrarem, no processo de investigação, “aos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos participantes que serão investigados”; em segundo momento, chama aos professores (participantes da pesquisa), a se engajarem na reflexão colaborativa, tornando-se capazes de:

Problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (Pimenta, 2005, p. 529).

A partir das discussões elencadas, Pimenta (2005) argumenta, com referência a Thiollent (1994), que a pesquisa-ação tem 3 (três) objetivos básicos:

1. *Objetivo prático* (ou de resolução de problemas): a pesquisa-ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação;
2. *Objetivo de conhecimento* (ou de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenha informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações. Desse item, são exemplos da pesquisa: reivindicações dos professores; suas representações, dos alunos e da sociedade sobre a profissão, sobre os alunos, sobre as questões pedagógicas; suas capacidades de ação ou mobilização etc. [...]
3. *Objetivo de produzir e socializar conhecimento* que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização (Pimenta, 2005, p. 532).

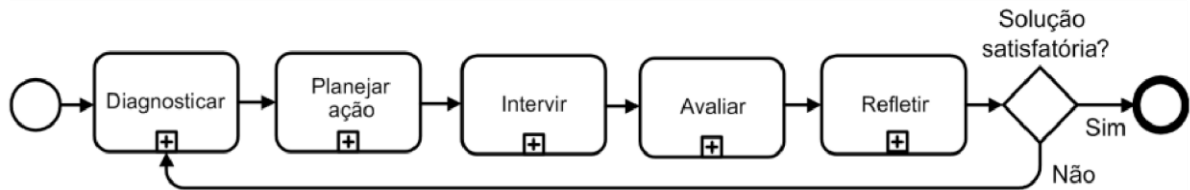
A partir das reflexões empreendidas, é importante direcionar a discussão para o sentido atribuído a proposta metodológica desta nossa pesquisa. Em diálogo com Franco (2005), ressalta-se a relevância do debate sobre as etapas que envolvem a pesquisa-ação. Conforme a autora, Kurt Lewin (1946) assinala quatro etapas básicas da pesquisa-ação: 1) diagnóstico da situação problema e precisão das ideias, 2) formulação de ações estratégicas para solucionar o problema, 3) colocar em prática avaliação das ações estratégicas e 4) esclarecer, novamente, a situação problemática.

Franco (2005) ressalta que essa compreensão avança com Adelman e Elliott, do Centro de Pesquisas Aplicadas à Educação, na Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha (a partir do projeto Ford Teaching Project de 1973 a 1976), que rompe com certa linearidade e aponta a necessidade de aprofundamento na compreensão do fenômeno educativo e da busca pela solução dos problemas, bem como a importância de planejar e replanejar o processo até resolver as

questões, com a problematização conjunta entre pesquisador-pesquisados.

Com isso, verifica-se nas proposições atuais a proposta de ciclo básico da pesquisa-ação colaborativa com algumas fases: definição do problema; pesquisa preliminar; criação de hipóteses; planejamento de uma solução; implementação; monitoramento; avaliação, Tripp (2005).

Figura 01 - Etapas de um ciclo da pesquisa-ação “diagnosticar, planejar ação, intervir, avaliar e refletir”



Fonte: Davison *et al.*, 2004.

O ciclo descrito na Figura 01 é composto por cinco etapas: diagnosticar, planejar ação, intervir, avaliar e refletir. Antes de iniciar o primeiro ciclo, os interessados devem estabelecer um acordo mútuo. Em todas as etapas, os pesquisadores e os atores envolvidos colaboram para a execução do ciclo.

Com base no diálogo com os autores apresentados acima, esta pesquisa definiu 4 etapas básicas, orientadas metodologicamente pela perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa:

Primeira Etapa/Ações:

- Contato com a secretaria
- Reunião com diretores e coordenadores
- Definição da CMEI

Segunda Etapa/Ações:

- Primeiras visitas e impressões (observação e registro)
- conhecendo a instituição e a rotina escolar
- sala de aula regular da educação infantil - maternal 1
- períodos de aulas - horário integral
- profissionais envolvidos

Terceira etapa/Ações:

- Dialogar com os profissionais envolvidos na educação das crianças surdas, no sentido de planejar ações voltadas à aquisição da língua de sinais e letramento visual.

- Contribuir na elaboração de materiais bilíngues lúdicos para o ensino e aprendizagem da língua de sinais das crianças surdas.
- observar a aplicação de atividades de aquisição da língua de sinais com as crianças surdas.

Quarta etapa/Ações (Simultânea as outras etapas):

- realizar momentos de reflexão sobre a ação com os participantes da pesquisa envolvidos na escolarização das crianças surdas na instituição parceira

Estas etapas serão explicadas nos próximos Subcapítulos, de forma a proporcionar uma compreensão detalhada da construção do processo investigativo. Chama-se a atenção para o fato de que desde o início da proposta de pesquisa, há uma relação direta com os participantes envolvidos, partindo de uma demanda real, latente, do trabalho pedagógico. Problemas que atingem diretamente o cotidiano e as expectativas dos atores envolvidos.

2.3 O início do caminhar investigativo: o contato e a definição da instituição parceira

Em meados do ano de 2022 fomos à Secretaria Municipal de Educação - SME, em uma cidade do sudeste goiano, verificar se havia crianças surdas matriculadas na rede. A informação foi que na educação infantil não havia. No mês de março do ano de 2023, conversando com uma amiga que tinha realizado uma reunião com a SME, nesta mesma cidade, para obter informações de quantas crianças com deficiência estavam matriculadas na referida rede, ela recebeu um relatório contendo várias informações. Ao conversarmos sobre nossa pesquisa, ela apresentou o relatório recebido pela rede após a reunião e neste constava 2 (duas) crianças com surdez matriculadas na educação infantil. Ambas com a mesma idade, matriculadas no Maternal I, mas em escolas diferentes. As escolas ficam na mesma região, na periferia da cidade, tendo aproximadamente 3 km de distância uma da outra.

Após obter estas informações, visitamos cada escola para conhecer as crianças. Referendados pelas discussões teóricas que defendem a importância da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito Vygostky (2001); Goldfeld (2002); Quadros (2008); Skliar (2015) entre outros, bem como pela percepção de que para o bom desenvolvimento da criança surda é importante que ela tenha contato com outras crianças surdas, pois compartilham a mesma cultura, a comunicação e as experiências, despertamos para a ideia de propor que uma das crianças mudasse de unidade escolar, para frequentar o mesmo ambiente que a outra.

Ao visitar a criança (Caetano) no primeiro Centro Municipal de Educação Infantil -

CMEI - A, me apresentei, informei que estava vinculada ao PPGEDUC-UFCAT e que gostaria de conhecer a experiência com a educação da criança surda que estudava naquela escola. A diretora e a coordenadora da unidade escolar foram muito atenciosas e mostraram preocupação por não saberem comunicar como a criança, pelo fato da surdez. As informações que tive inicialmente foi que a criança tinha 2 anos completos, era muito agressiva com os colegas e com a professora regente. A diretora considerava que o nível de agressividade refletia a falta de comunicação nos ambientes frequentados pela criança. Após a conversa, ela perguntou se eu gostaria de conhecer a criança. Tomada de emoção, minha resposta foi: - claro que sim!

A criança chegou perto de mim, eu me posicionei de frente a ela e sinalizei o “Oi” em Libras, mas sem retorno, ela me olhou e nada fez. Em seguida ela puxou a mão da coordenadora e foi até o bebedouro, mostrando que queria água. Pedi autorização da diretora e fiquei na altura da criança, mostrei um copo, apontei para o bebedor e fiz o sinal de “água” em Libras, por 4 (quatro) vezes. E a criança entendeu, pois ela repetiu o sinal e apontou para o bebedor, sendo esse o nosso primeiro contato. Considerei aquele momento muito importante, tanto do ponto de vista de docente, quanto de pesquisadora da temática da educação de crianças surdas.

Após esse primeiro contato continuei uma conversa com as profissionais que estavam presentes e elas questionaram os desafios de como trabalhar com a criança surda, argumentaram que a família da criança são pais ouvintes e que não tem nenhum conhecimento sobre a “deficiência” do filho. Também falaram dos desafios enfrentados pelos profissionais da escola, perguntando em seguida se eu poderia ajudar a fazer algo em prol desta criança, perante minha formação. Expliquei que estava ali na condição de pesquisadora, que busca condições para realização da pesquisa de campo e coleta de dados, mas que na perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa existia sim uma proposta de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem daquela criança.

Seguidamente fui a outra instituição de ensino (CMEI B) conhecer a criança surda matriculada. A unidade fica situada a aproximadamente 3km do CMEI A. Ao chegar, a coordenadora foi muito receptiva e atenciosa, apresentou informações bastante diferentes das que obtive no CMEI A. Disse que a criança (Belchior) era muito calma e que interagia muito bem com outras crianças da sala de aula, mesmo tendo uma condição diferente das demais. Não foi possível conhecê-la (a criança), pois neste dia ela havia faltado por motivos de saúde.

Diante destas duas visitas, agendamos uma reunião com a SME, responsável pela gestão dos CMEI'S, para apresentar a nossa pesquisa e sugerir que ambas as crianças pudessem estar na mesma escola/sala de aula, para o seu melhor desenvolvimento e aprendizagem.

A responsável competente da SME ficou de nos dar um retorno dentro de uma semana,

confirmando ou não essa possibilidade. Segundo ela, um aspecto importante a ser avaliado “era o perfil e o engajamento dos profissionais envolvidos na proposta, para que pudesse contribuir com o desenvolvimento da pesquisa”.

Alguns dias depois a responsável da SME entrou em contato para dizer que as diretoras das escolas gostariam de se reunir. Assim, agendamos a reunião para explicar detalhadamente a importância de as duas crianças surdas estarem incluídas na mesma sala de aula/escola, para socializar, interagir, comunicar, compartilhar experiências de aprendizagem e, assim, vivenciarem melhores situações de desenvolvimento e aprendizagem.

A conversa com as diretoras aconteceu no CMEI B, por escolha delas. A reunião teve a presença da coordenadora da educação infantil desta unidade e foi muito produtiva. Após conversarmos sobre os pontos relevantes, as diretoras informaram que agendaria uma reunião com as famílias das crianças, para esclarecer que a mudança seria importante para contribuir no melhor desenvolvimento das crianças surdas, sensibilizando uma das famílias a trocar de unidade escolar e possibilitar a convivência das duas crianças surdas no mesmo ambiente pedagógico.

Alguns dias depois da reunião, foi decidido que a família da criança Caetano mudaria para o CMEI B. Com o relato da diretora da escola, a família do Caetano ficou muito feliz com a possibilidade do contato com outra criança surda e com sua família. Certamente, seria uma oportunidade de compartilhar as experiências com as crianças e integrar à comunidade surda.

Diante desta reunião e decisão, a mudança ocorreu no mês de abril. No primeiro dia da mudança, a criança do CMEI A se integrou gradativamente à rotina do CMEI B. Por motivos de saúde a pesquisadora não teve condições de participar deste processo, mas conforme relatos da diretora, nos primeiros dias a criança ficou agitada, mas ocorreu uma boa adaptação.

Pela receptividade das equipes gestoras da SME e da unidade escolar, bem como pela demanda real de lidar com as crianças surdas, que afeta diretamente a professora regente, profissional de apoio, percebemos um cenário bastante propício ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Por sua natureza, esta abordagem metodológica busca intervir e melhorar uma prática, contribuindo também com a formação dos sujeitos envolvidos.

A realidade encontrada se aproximou dos objetivos da pesquisa, de propor e analisar em parceria colaborativa as propostas e métodos de ensino e aprendizagem das crianças surdas na educação infantil, em parceria colaborativa com professores regentes e profissionais de apoio. Os desafios passariam agora a conhecer melhor o objeto de pesquisa, os participantes envolvidos, as demandas compartilhadas pelos colaboradores, o planejamento das intervenções, o monitoramento e avaliação dos resultados e a reflexão coletiva com vistas à produção de resultados

para a pesquisa.

2.4 Caracterização do local da pesquisa: a instituição de educação infantil e os participantes envolvidos

A segunda etapa da pesquisa, voltada ao levantamento inicial de informações e dados da instituição parceira da pesquisa e dos colaboradores envolvidos, iniciou em meados do mês de abril de 2023, com impressões registradas no diário de campo. Além da observação cautelosa sobre a rotina do espaço escolar, os diálogos com os colaboradores também foram extremamente importantes para a imersão no ambiente escolar.

No que se refere à infraestrutura, destaca-se que a escola possui 6 (cinco) blocos nos quais se desenvolvem atividades administrativas e pedagógicas. O bloco 1(um) possui a sala da direção, uma biblioteca com um banheiro, secretaria, sala da coordenação, banheiros e uma sala de aula.

O bloco 2 (dois), por sua vez, tem duas salas do Jardim I e II, duas salas do Maternal II, nestas salas para separar o Maternal I e II tem um banheiro que é compartilhado entre as duas turmas. O bloco 3 (três) possui 2 (duas) salas do maternal I, tendo também o banheiro dividindo as salas; o bloco 4 tem 2 (duas) salas do Berçário, sendo dividida por um banheiro que é compartilhado entre as turmas. O bloco 05 (cinco) contém a cozinha, lavanderia e um banheiro social e o bloco 6 (seis) é uma construção inacabada.

A escola campo conta com 2 (dois) pátios, um amplo, arejado, sendo utilizado como refeitório com mesas adaptadas para as crianças fazerem as refeições. Outro pátio próximo ao bloco 1, possui brinquedos, como, por exemplo, escorregadores e gangorras.

As atividades escolares são executadas em tempo integral, contemplando o Berçário, o Maternal I e II e o Jardim I e II, em dois turnos.

Na sala do maternal I havia 16 (dezesseis) crianças matriculadas na idade de 2 (dois) a 3 (três) anos. Constavam 2 (duas) crianças com transtorno do espectro autista (TEA) e 2 (duas) crianças com deficiência auditiva - surdas. Nas paredes havia fixado diversos conteúdos pedagógicos, dentre estes, imagens com os números e imagens com o sinal em Libras. Possuía também a imagem do alfabeto em português e a imagem do sinal da letra em Libras. A sala era equipada com mesas, cadeiras coloridas, compatível com a idade das crianças. Na hora sono a sala era organizada com cama infantil revestida em pcv confeccionada de tecido poliéster vazado e cada uma com um cobertor, as cadeiras coloridas e mesas nesse momento eram acopladas em um canto da sala. O banheiro era adaptado para autonomia infantil, vaso sanitário e

lavabo.

Figura 02 -Detalhes da sala de aula da educação infantil regular - Maternal I



Fonte: Diário de campo, fotografia de T. E. de A. Tristão (2024).

A partir da Figura 02 é possível perceber a estrutura da sala de aula e aspectos que

envolvem a organização da rotina escolar e pedagógica. Durante boa parte do tempo na escola, as crianças desenvolvem suas atividades neste espaço, principalmente aquelas relacionadas ao aprendizado escolar.

2.4.1 Conhecendo a instituição e a rotina escolar

A escola funcionava nos períodos Matutino e Vespertino, sendo que há troca de professores e coordenadores entre os turnos. No período da manhã a professora regente entrava às 07h e sai às 13h e a professora regente da tarde entrava às 12h e sai às 18h. O primeiro contato foi com a professora regente (P.R) do período da manhã, gentil, atenciosa e me disse que estava feliz com a minha presença, pois era a primeira vez que tinha contato com criança surda.

Ao conversar com ela, sobre a rotina na sala de aula e na escola, relatou que os pais deixavam as crianças na porta da sala de aula até às 07h15min., em seguida, às 07h30min era o horário do café da manhã. Às 8h as crianças participavam da recreação, a qual pode ocorrer na sala de aula, com brinquedos disponíveis, ou no parque (área externa, onde tem vários brinquedos, como o escorregador, gangorra e pula-pula).

Em sequência, outras ações se intercalavam na rotina. Às 08h30min, iniciava as atividades livres. Às 09h, era o horário das crianças terem outra alimentação, geralmente frutas. Às 09h30min. atividade de registro pedagógicas, que ocorriam de acordo com o planejamento de cada professor regente e equipe. Em seguida ocorria o banho. No horário do banho a professora regente recebia o suporte da monitora. Enquanto a professora executa o banho em uma criança a monitora vestia a roupa, evidenciando uma sincronização. A profissional de apoio fica com as demais crianças brincando, até a professora regente banhar todos.

Às crianças que já tinham comido a fruta e já tinham tomado banho, eram direcionadas a assistir filmes ou desenhos na televisão. Assim que todos estavam prontos aguardavam na sala de aula até às 10h e 40 min. para almoçarem, geralmente no pátio da escola, onde ficava o refeitório. Às 11h e 10 min. retornavam para a sala de aula, lavavam as mãos e iam dormir. Todas as crianças dormiam até 13h30min a 14h.

Após às 14h a professora fazia uma atividade de brincadeira, com músicas de roda e/ou no pátio da escola para brincar nos brinquedos (escorrega, gangorra, entre outros). Depois saíam para o lanche, em seguida banhavam para posterior horário de saída.

2.4.2 A sala de aula de educação infantil regular - Maternal I

Durante as visitas iniciais foi possível perceber alguns aspectos da dinâmica de organização e rotina da sala de aula do Maternal I. Primeiramente, destaca-se que era uma sala de aula de ensino regular, com 16 crianças, sendo 14 não surdas e 2 (duas) surdas. Estas crianças surdas conviviam no espaço escolar, interagiam, brincavam umas com as outras, todavia foi possível perceber que não havia um espaço de difusão e uso da língua de sinais, aspecto este que prejudicava o desenvolvimento da comunicação e aprendizado das crianças surdas, levando em consideração que a profissional de apoio era uma pessoa surda e comunicava em Libras com estas crianças. Ou seja, o espaço escolar apresentava cultura ouvinte dominante e não evidenciava a diversidade sociocultural existente.

Na sala de aula havia uma organização didático-pedagógica bem direcionada ao público do Maternal I, crianças entre 2 e 3 anos de idade. Por exemplo, o mobiliário todo adaptado, com cadeiras e mesas adequadas para o tamanho das crianças, o banheiro e o trocador ficavam paralelos à sala de aula, permitindo a melhor organização das rotinas de cuidados e higiene. Havia objetos e decoração lúdicos, de forma a proporcionar um ambiente familiar e acolhedor para as crianças.

Todavia, para melhor apresentação deste espaço onde aconteceu a pesquisa (a sala de aula regular), descreveremos detalhadamente aspectos que envolviam a dinâmica pedagógica, a rotina do cuidado e a rotina da recreação, com inferências aos aspectos que envolviam especificamente a inclusão e participação das crianças surdas.

2.4.3 Dinâmica das atividades pedagógicas

Nas primeiras observações, foi possível perceber que as atividades pedagógicas eram inseridas na rotina escolar de forma a intercalar os momentos destinados aos cuidados, alimentação e recreação. No Período da manhã, por exemplo, a dinâmica pedagógica ocorria aproximadamente às 09 horas, após o café da manhã e a recreação. São destinados aproximadamente 30 a 40 minutos para estas atividades. Todas as crianças eram envolvidas e participavam de uma intervenção coordenada pela professora regente. A profissional de apoio e monitoria participavam indiretamente, dando apoio e acompanhando as crianças. Não foi possível perceber se havia um trabalho de planejamento coletivo para a proposição de atividades pedagógicas voltadas às crianças surdas.

No segundo dia de observação foi possível acompanhar uma atividade pedagógica sobre o tema “sentidos”. Para executar a atividade a professora colocou no centro da sala de aula as

mesas e todas as crianças se sentaram em volta. Também utilizou materiais pedagógicos adaptados para ilustrar as imagens dos órgãos sensoriais (nariz, boca, ouvido, olhos e mãos). A professora levantava o objeto e mostrava a imagem do ouvido. Dialogava/oralizava com as crianças, fazendo correlações com a imagem e o ato de ouvir. Na sequência, a professora continuava mostrando a imagem do nariz, dizendo “o nariz serve para sentir o que, crianças? Sentir os cheiros...”.

Ao observar, especificamente, a participação e a interação com as crianças surdas, constatou-se nesta atividade que a professora regente não sinalizava em Libras as imagens que ela estava mostrando. Contudo, a profissional de apoio buscava sinalizar para as crianças o que ela visualizava. Vale destacar que a apoio era deficiente auditiva/surda e dominava a Libras e provavelmente o português na modalidade escrita. Assim, ao mostrar a imagem do ouvido, a profissional de apoio mostrava o sinal de ouvido às crianças. Neste momento inicial das observações e registros não foi possível distinguir se as atividades executadas na sala de aula caracterizavam uma situação de bidocência, regência compartilhada ou apenas inclusão das crianças surdas pela acessibilidade na comunicação, até porque a professora regente não sabia Libras, inexistindo comunicação estruturada com a profissional de apoio surda.

2.4.4 Dinâmica das atividades de cuidados

Também fazia parte da rotina da sala de aula as atividades de cuidado, entre elas a organização da cama/colchão para a “soneca”, a troca de fraldas e o banho. Para as crianças do período integral o recomendado era a realização de dois banhos, um no período da manhã, antes do almoço, e outro no final da tarde, antes da saída. A P.R. sempre era a responsável pela execução do banho, sendo que a monitora/estagiária auxiliava diretamente nesta atividade. Enquanto a regente realiza o banho em uma criança, a monitora já organizava a roupa e preparava a próxima criança. As demais crianças aguardavam sua vez, geralmente assistindo filmes e/ou desenhos pedagógicos na televisão, ou brincando, sob supervisão da profissional de apoio surda (A.S.)

Pela própria especificidade do público do Maternal 1 (crianças de 2 a 3 anos), as atividades de cuidado também perpassavam o incentivo ao desfralde, a troca de roupa e higiene pessoal, de uma forma geral. Sempre após as refeições (lanche, frutas e outras) havia a necessidade de higienização, o que envolve tanto o trabalho da professora regente, como o da monitora. As crianças surdas participavam tranquilamente desta etapa.

2.4.5 Dinâmica das atividades de recreação/brincadeiras

Outra situação bastante típica na sala de aula do Maternal I é a recreação, que acontecia sempre após o café da manhã e em alguns momentos no período da tarde. Ela ocorria na sala de aula, mas também no pátio da escola, onde havia brinquedos que estimulavam o movimento e habilidades corporais. Especificamente na sala de aula, a recreação envolvia brincadeiras com carrinhos, bonecas, montagem de peças, cantigas, entre outras, valorizando a interação e a socialização entre as crianças.

As crianças surdas participavam destas atividades de recreação junto com as demais crianças não surdas. Foi possível perceber que o estímulo à comunicação nestes momentos era muito forte, sobretudo entre as crianças ouvintes. As crianças conversavam sobre brincadeiras, imitavam os sons dos objetos, animais, dialogavam umas com as outras sobre regras de convivência (Ex.: “não pode bater”, “não pode gritar”, “compartilhar os brinquedos”, entre outras).

Todavia, as crianças surdas participavam das brincadeiras com muito entusiasmo, porém o estímulo à comunicação ficava limitado, pois a linguagem ainda não estava desenvolvida como a das demais crianças não surdas, em decorrência de um contexto escolar predominantemente ouvinte, e de um contexto familiar de pais e mães ouvintes. Elas apenas interpretavam as expressões faciais e gestos emitidos pelas demais crianças e, em algumas situações, aprendiam sinais pontuais de objetos/brinquedos, sinalizados pela profissional de apoio

2.4.6 Participantes envolvidas

Ainda nas observações iniciais também foi possível perceber como ocorria a atuação das colaboradoras da pesquisa: diretora, coordenadora pedagógica, professora regente, apoio/estagiárias surda e monitora/estagiária.

A diretora da unidade escolar era a principal responsável dentro da hierarquia administrativa do CMEI. Entre suas atribuições constava contribuir com adaptações no calendário acadêmico⁴, a partir da realidade da escola. Também era de sua responsabilidade definir estratégias e calendários de planejamento pedagógico com a sua equipe gestora e demais servidores (efetivos e temporários). Em diálogo com a diretora, foi relatado que sua gestão seguia perspectiva democrática, na qual dava condições para que toda comunidade escolar tivesse acesso livre para

⁴ O calendário acadêmico é elaborado e aprovado, de forma coletiva, pela Secretaria Municipal de Educação, pela Associação dos Servidores Municipais de Educação e por representantes dos diretores/professores e pais/responsáveis no Conselho Municipal de Educação.

contribuir com quaisquer demandas, seja reclamações, sugestões ou intervenções, para que todos ganhassem em uma construção coletiva.

A coordenadora pedagógica também realizava ações de contribuição nos planejamentos pedagógicos e nas propostas didáticas a serem executadas pela professora regente. Auxiliava em todos os processos, desde a elaboração e entrega dos planos de ensino, até confecção de material de apoio, relatórios, impressões de tarefas para as crianças, entre outras. Outra atribuição muito importante desta coordenação era a intermediação entre escola, família, crianças e corpo docente/equipe pedagógica. Este trabalho possibilitava compreender melhor questões não evidentes na sala de aula, como por exemplo, o baixo rendimento escolar de algum estudante, situações de vulnerabilidade social etc.

A professora regente recebia as crianças na porta da sala de aula. Em algumas situações era preciso fazer o acolhimento diante de situações de insegurança por parte das crianças. Ela organizava todo o planejamento, controlando a rotina da sala de aula. Durante as atividades pedagógicas, ela desenvolvia a sua função de regente, com muita dedicação e compromisso. É a figura central da sala de aula regular.

A apoio/estagiária surda desenvolvia uma função específica com as crianças surdas, mas se necessário também auxiliava a P.R. com as outras crianças. Ressalta-se que essa apoio/estagiária era surda, tinha como primeira língua a Libras e como segunda língua o português escrito. Entre suas funções na sala de aula estava o acompanhamento das crianças surdas, não apenas na sala de aula com as atividades pedagógicas, mas também na alimentação, na recreação, na interação com as demais crianças, entre outras. A participação da apoio/estagiária estava vinculada ao convênio da SME com o programa de estágio do Instituto Euvaldo Lodi - IEL. Sua atuação como apoio/estagiária tinha como contrapartida a manutenção do vínculo/matrícula no curso de graduação em licenciatura.

A monitora/estagiária desenvolvia seu trabalho como suporte à professora regente em todas as atividades necessárias, seja nos cuidados de uma forma geral (banho, desfralde, trocas de roupas, limpeza e organização da sala de aula, entre outros), no auxílio com as atividades pedagógicas, na recreação e nas refeições. A participação da monitora estava vinculada ao convênio da SME com o programa de estágio do Instituto Euvaldo Lodi - IEL, que em contrapartida deveria estar matriculada e cursando o Ensino Médio.

Um levantamento prévio, realizado por meio de aplicação de questionário, possibilitou traçar um perfil profissional e acadêmico dos participantes da pesquisa. As informações coletadas são muito importantes para compreender melhor a realidade com a qual ocorreu a pesquisa-ação crítico-colaborativa. Inicialmente, observa-se que apenas a diretora e a professora

regente possuíam vínculos efetivos com a Secretaria Municipal de Educação. Do ponto de vista do tempo de atuação na educação, é notória a experiência da diretora, da coordenadora pedagógica e da professora regente, ambas com mais de 10 anos de atuação na área. Quanto à formação inicial, a maioria possuía cursos de licenciatura, com destaque para a formação em Pedagogia. Em relação a pós-graduação, verifica-se que a diretora, a coordenadora pedagógica e a professora regente possuíam cursos de especialização, e apenas a diretora possui curso de mestrado.

Ao focalizar a experiência das participantes com a inclusão escolar e com a formação para atuação com crianças surdas, os cenários revelados são instigantes. Apenas a diretora e a professora regente possuíam formação relacionadas à inclusão escolar e somente a apoio/estagiária surda possuía formação para trabalhar com crianças surdas. E sobre a experiência com o trabalho com crianças surdas, apenas a coordenadora pedagógica mencionou que já teve contato com crianças surdas em suas experiências laborais.

Quadro 01 - Perfil profissional e acadêmico dos colaboradores da pesquisa (2023) (continua)

Questões	Respostas					
	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4 (Surda)	Participante 5	Participante 6
Função que exerce na instituição	Diretora	Coordenadora Pedagógica	Professor Regente	Estagiária/Apoio	Estagiária/Apoio	Estagiária/Monitora
Gênero	Mulher CIS	Mulher CIS	Mulher CIS	Mulher CIS	Mulher CIS	Mulher CIS
Tipo de vínculo	Efetivo	Contrato Temporário	Efetivo	Estágio Curricular Não-Obrigatório	Estágio Curricular Não-Obrigatório	Estágio Curricular Não-Obrigatório
Tempo de atuação na educação	10 anos	18 anos	13 anos	6 meses	1 ano e 6 meses	4 meses
Formação Inicial	História/Pedagogia	Pedagogia	Letras/Pedagogia	Letras-Português	Pedagogia	3º Ano/Ensino Médio

Quadro 01 - Perfil profissional e acadêmico dos colaboradores da pesquisa (2023) (conclusão)

Questões	Respostas					
	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4 (Surda)	Participante 5	Participante 6
Formação Continuada e Pós-Graduação	Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação	Especialização em Psicopedagogia e em Gestão Escolar	Cursos de Aperfeiçoamento: Língua Portuguesa; Educação Infantil; Outros cursos na área de educação e Educação Inclusiva. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica.	-	-	-
Possui formação na área da inclusão?	sim	não	sim	não	não	não
Tem formação para atuar com criança surda?	não	não	não	sim	não	não
Já atuou com crianças surdas antes?	não	sim	não	não	não	não

Fonte: Questionários aplicados por Tristão, T. E. A. (2023).

Em síntese, o Quadro 01 revela um cenário que tem apresentado em boa parte das redes de educação municipais e estaduais. A presença crescente de trabalhadores contratados, que não fazem parte do quadro efetivo de servidores públicos da educação, bem como a pouca (ou quase nenhuma) capacitação dos profissionais que atuam com a educação de crianças surdas. Este cenário chama a atenção para a necessidade urgente de intervenções nestas realidades escolares, bem como para o debate em torno da efetivação das políticas públicas que buscam garantir a qualidade dos serviços prestados a este público-alvo.

SEÇÃO III - A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UM CMEI DO SUDESTE GOIANO

A partir dos princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa (Franco, 2005; Pimenta 2005) o processo de investigação/intervenção da/na educação de crianças surdas na instituição parceira da pesquisa foi estruturado. De acordo com os objetivos da pesquisa e com a metodologia adotada, três etapas foram planejadas para este momento, contemplando aspecto da observação, coleta de dados, intervenção, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, de modo que todas as etapas foram articuladas pelos princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Antes de iniciarmos estas etapas realizamos um breve levantamento com as participantes em que narraram sobre as dificuldades envolvidas na educação das crianças surdas.

Os dados evidenciados no Quadro 2 chamam a atenção para os desafios que envolvem o trabalho voltado ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdas na instituição parceiras, bem como em outras realidades escolares do país. Questões como “qual é o projeto pedagógico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas implementado pela instituição parceira, ou pela Secretaria Municipal de Educação?” são latentes na pesquisa. Há clareza por parte das participantes ou mesmo das instituições envolvidas sobre a proposta de “educação bilíngue” para a educação de surdos? O que se espera do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças?

Os apontamentos das participantes, quando questionadas sobre os desafios que envolvem a educação de crianças surdas, são sugestivos neste sentido. Para a diretora da instituição os desafios envolvem “falta de formação, falta de recursos didáticos, materiais adequados, falta de incentivos e políticas públicas”. Para a coordenadora pedagógica, dificuldades estão no campo da “formação” dos profissionais envolvidos. Para a professora regente, os desafios situam-se no âmbito da “comunicação”. Para a apoio/estagiária surda, fazer o “curso superior e o curso de Libras é fundamental para se comunicar bem com surdo”. E para as demais apoio/estagiária e monitora/estagiária a “comunicação” também é fator fundamental para superar as dificuldades que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Quadro 02 - Desafios que envolvem a educação de crianças surdas de acordo com a percepção dos colaboradores da pesquisa (2023)

Participantes Questões	Participante 1 Diretora	Participante 2 Coordenadora Pedagógica	Participante 3 Professor Regente	Participante 4 (Surda) Estagiário/Apoio	Participante 5 Estagiário/Apoio	Participante 6 Estagiário/Monitor
Há desafios e/ou dificuldades para o ensino da criança surda?	Sim, inúmeras dificuldades, como: falta de formação, falta de recursos didáticos, materiais adequados, falta de incentivos e políticas públicas	Falta formação	Sim, existem várias dificuldades no ensino da criança surda, principalmente relacionadas à comunicação da criança com adultos e colegas.	-	Muitas, principalmente por não saber se comunicar claramente com eles.	Há muita dificuldade, e acredito que para a criança também, para nos comunicarmos, entender o que eles querem.
Em sua opinião qual é a formação necessária para trabalhar com crianças surdas?	Cursos na área de inclusão e Libras	Educação bilíngue	Ter conhecimento de Libras	-	Um curso de libras, nem que seja um básico já ajudaria.	Uma intérprete em libras
Outras considerações:	-	-	A criança surda precisa ser inserida no “mundo” de Libras, aprendizagem evolui melhor quando há comunicação.	Curso superior e curso de Libras é fundamental para comunicar bem com o surdo.	Na sala em que trabalho sou apoio de 2 crianças que possuem outra deficiência (TEA), portanto lido com os 2 alunos surdos, mas não diretamente.	-

Fonte: Questionários aplicados por Tristão, T. E. A. (2023).

Quando questionadas sobre a formação necessária para a atuação com crianças surdas, as participantes chamaram a atenção para a importância da formação em Libras, conhecimento sobre educação bilíngue e atuação do intérprete em sala de aula. Ainda se ressaltou o registro da professora regente, que argumenta que “a criança surda precisa ser inserida no ‘mundo’ da Libras, a aprendizagem evolui melhor quando há comunicação”.

As respostas apontam para a necessidade de se resolver uma questão que se apresenta como fundamental, a comunicação das crianças surdas com as participantes da pesquisa e com as demais crianças não surdas da sala de aula. Apesar de aparecer o termo “educação bilíngue”

nas respostas, não ficou evidente a significação ou representação acerca desta proposta educacional.

O levantamento de informações por meio do questionário proposto permitiu dialogar com uma questão central da pesquisa, que se referia ao fato da SME, direção da escola e juntamente com a pesquisadora proporem aos familiares a possibilidade de que as crianças surdas matriculadas na educação infantil pudessem estar na mesma escola. Para tanto, é necessário propor as famílias para que tomassem a decisão de deslocar/transferir uma das crianças surdas de modo que as duas ficassem na mesma escola, tornando possível o contato entre elas. Esta decisão foi o ponto de partida da proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois a possibilidade de convivência entre as duas crianças surdas, de mesma idade e frequentando o mesmo nível de ensino, poderia trazer ganhos substanciais para o desenvolvimento da comunicação e interação entre elas. Portanto, considera-se que o processo de intervenção teve início no primeiro contato com a SME e posteriormente o momento que as direções também acolheram a proposta e discutiram em conjunto e com as famílias o que seria importante garantir as crianças na mesma escola.

Destaca-se que o envolvimento das famílias foi fundamental, pois a mudança de uma das crianças do CMEI impactou também a rotina e o planejamento familiar, pois além da criança surda uma das famílias teve que transferir de escola um filho menor que também estava na educação infantil. Os possíveis ganhos na socialização e no desenvolvimento psicossocial da criança possivelmente foram considerados. Destaca-se, por outro lado, a decisão da gestão das unidades escolares, que se sensibilizaram com a proposta da pesquisa e com o contexto das próprias crianças. Decidir por receber ou ceder a criança surda foi tarefa igualmente desafiadora, pois envolve a aceitação da equipe, mudanças na rotina escolar, desafios por parte dos docentes e auxiliares responsáveis. Assim, há que se considerar que houve grande sensibilização com a proposta, viabilizando o trabalho colaborativo com as participantes e a intervenção com as próprias crianças.

Conforme argumentado anteriormente, a intervenção da pesquisa no sentido de aproximar as duas crianças surdas foi orientada pelas discussões teóricas sobre educação de surdos, bem como pelos debates apresentados em outras investigações, algumas citadas ao longo do texto. Há um consenso de que para o melhor desenvolvimento e aprendizagem da criança surda é fundamental a oferta da Educação Bilíngue de Surdos, que se pauta na proposta pedagógica centrada na Libras como língua de instrução. Com a Educação Bilíngue, a Libras, língua natural dos surdos, passa a fazer parte não somente das atividades de ensino das crianças, mas também

da rotina e do cotidiano escolar. A finalidade da proposta é exatamente desenvolver a comunicação entre as pessoas surdas, pois em geral a escola será o principal meio de acesso destas crianças à língua de sinais (considerando o dado de que a maioria das crianças surdas, são filhas de pais ouvintes).

Diante disso, vale destacar que a possibilidade de convivência entre as duas crianças surdas, Belchior e Caetano, no CMEI lócus da pesquisa, viabilizou a realizar a investigação, bem como a trajetória das próprias crianças, das participantes da pesquisa e da própria pesquisadora. Durante todo processo de intervenção ficou notório o compartilhamento dos momentos de atividades entre elas. Houve aproximação e principalmente identificação pela diferença linguística. A convivência entre elas mostrou o sentido de compartilhamento de uma mesma língua.

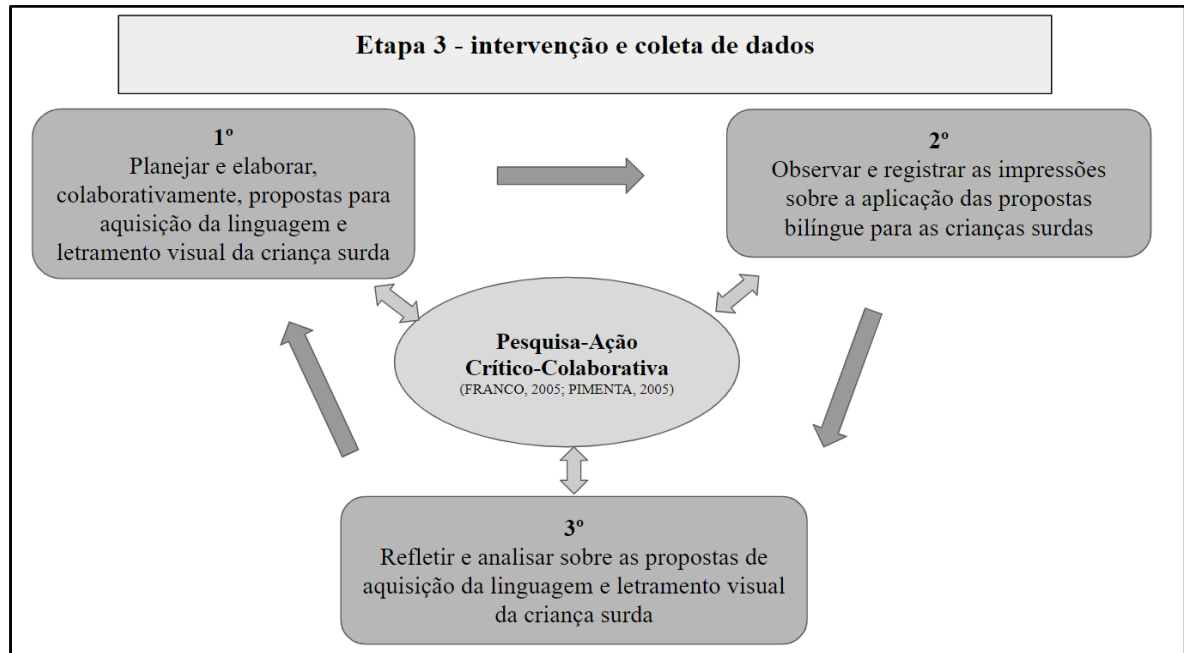
Toda essa discussão evidenciou que a preocupação das participantes da pesquisa em relação à comunicação e interação, como uma das principais dificuldades de se trabalhar com as crianças surdas. Dessa forma, iniciou-se todo o trabalho de intervenção na sala de aula regular.

3.1 O processo de intervenção na sala de aula regular do CMEI participante da pesquisa

Deste modo, com este levantamento, iniciamos as etapas da pesquisa-ação crítico-colaborativa. A partir destas etapas foi possível analisar as práticas de ensino voltadas às crianças surdas na educação infantil na instituição parceira. A intencionalidade da pesquisa buscou proporcionar, de forma colaborativa, momentos de problematização, intervenção e reflexão acerca da realidade pesquisada, com a finalidade de transformação das práticas e das percepções dos participantes envolvidos, consequentemente de uma melhoria na proposta educacional para as crianças surdas.

A ideia básica foi realizar o processo de observação, registros em diário de campo e coleta de dados de forma integrada com a intervenção na realidade, com vistas a contribuir com a formação dos participantes da pesquisa e da própria pesquisadora. Trata-se de uma orientação da pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois conforme Franco (2005, p. 489) este tipo de pesquisa busca promover “a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação”, de modo a contribuir com uma transformação da prática e da realidade pesquisada.

Figura 03 - Síntese do processo de intervenção e coleta de dados da pesquisa



Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023)

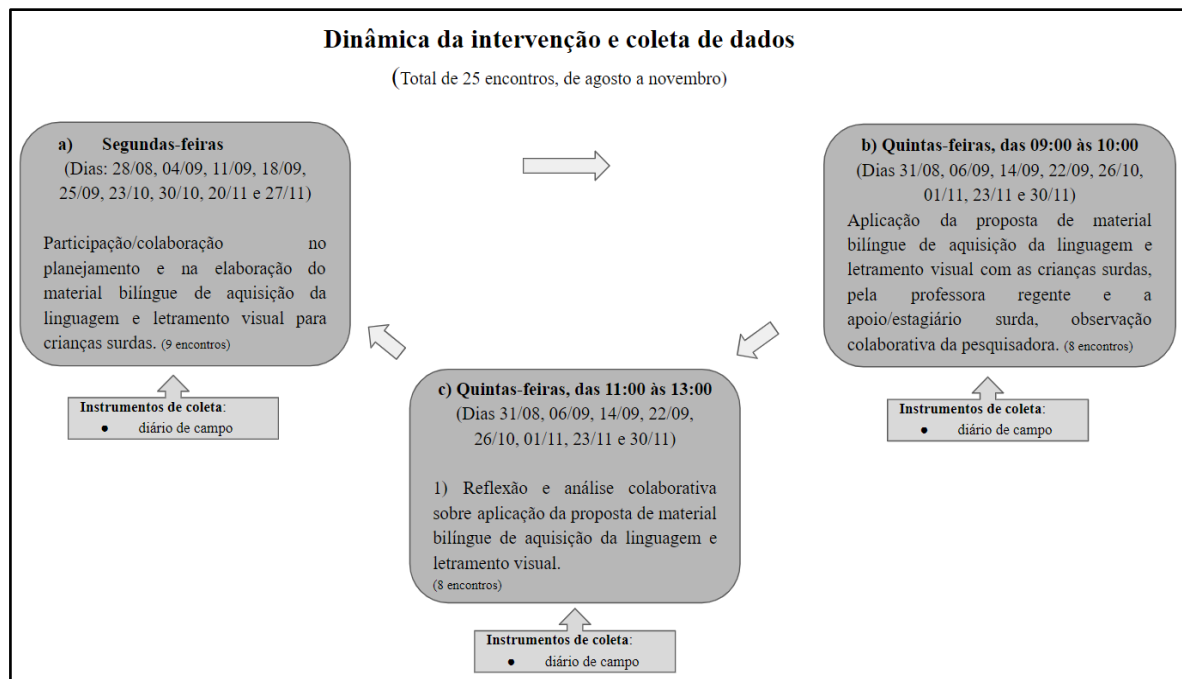
A Figura 03 representa uma síntese das 03 etapas que orientaram a imersão na realidade pesquisada. Após um período de observação da instituição, da rotina escolar, da dinâmica da sala de aula, da atuação da professora regente, da estagiária de apoio, do comportamento e participação das crianças surdas, foi possível planejar a intervenção, que consistiu de forma sintética em:

1. planejar e elaborar, de forma colaborativa com a professora regente, da estagiária de apoio surda, propostas de materiais que contribuíssem com a aquisição de língua de sinais e letramento visual da criança surda;
2. observar e registrar em diário de campo as impressões das participantes da pesquisa sobre a aplicação das propostas de materiais bilíngue para as crianças surdas;
3. refletir e analisar, de forma colaborativa com as participantes da pesquisa, sobre a aplicação das propostas de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas.

Este esquema teórico-metodológico sustentou a ação da pesquisa em campo, consequentemente o processo de coleta de dados, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação na instituição parceira. Ao todo foram 25 encontros com os participantes da pesquisa, sendo 9

encontros direcionados para o planejamento e elaboração de material bilíngue, 8 encontros destinados à aplicação da proposta de material bilíngue desenvolvido colaborativamente com as participantes da pesquisa e mais 8 encontros organizados para análise e reflexão sobre a aplicação da proposta de material de bilíngue. Na Figura 04 é possível verificar esquematicamente a distribuição dos encontros no período de intervenção.

Figura 04 - Dinâmica do processo de intervenção e coleta de dados da pesquisa (2023)



Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Obs.: Ocorreram ajustes em algumas datas, em decorrência de situações imprevistas.

Os encontros foram organizados e planejados pensando no ciclo de participação colaborativa da pesquisadora na elaboração da proposta de materiais, na aplicação das propostas e na análise e reflexão sobre a aplicação da proposta. Assim, ao longo de uma semana, seria possível realizar três encontros fechando um ciclo de intervenção, de modo a contemplar o processo de “intervenção - reflexão na ação - reflexão sobre a ação”. Em todos os encontros envolvendo este ciclo ocorreu troca de experiências muito ricas entre participantes da pesquisa e pesquisadora, bem como diálogos sobre debates teóricos envolvendo a educação de crianças surdas, legislações e regulamentações atuais sobre o assunto, de modo que no processo de intervenção também esteve presente a formação continuada (objetivo da pesquisa-ação crítico-colaborativa).

Ao longo do período de intervenção, a dinâmica das observações, diálogos, registros em diário de campo, resultou na produção de “Fichas de observação e registro no diário de campo”,

separadas por temáticas que foram planejadas e trabalhadas em conjunto com as participantes da pesquisa. Assim, o material produzido reuniu informações relevantes sobre momentos muito ricos da pesquisa, com destaque para: a) o tema gerador que orientou a produção dos materiais bilíngues; os dias que ocorreram b) o planejamento/elaboração dos materiais pedagógicos bilíngues, c) a observação da aplicação do material produzido; e d) a reflexão sobre o planejamento e a aplicação da atividade; e) o horário e tempo destinado a cada encontro; e, por fim, f) os elementos teórico/conceituais que orientaram o planejamento da observação e registro, para cada momento. Todas essas informações podem ser verificadas na Figura 05, que apresenta um modelo de ficha de observação e registro de campo.

Ao longo do processo de intervenção foram coletadas 6 “Fichas de observação e registro de campo”, com as seguintes temáticas: 1) João e o pé de feijão; 2) A joaninha que perdeu as pintinhas; 3) Dia da árvore; 4) Leilão no jardim; 5) A casa sonolenta; 6) João e Maria. Foram aproximadamente 70 páginas de registros, que fundamentaram as reflexões sobre a educação de crianças surdas na Rede Municipal de Educação de uma cidade do Sudeste Goiano.

Figura 05 - Modelo de ficha de observação e registro de campo (2023)

Ficha de observação e registro de campo				
Tema: (escrever o tema que orientou o planejamento, a observação, o registro e a reflexão)				
Encontro	Objetivo/atividade	Dias	Horário	Planejamento para observação e coleta de dados
01	Planejamento e elaboração de material bilíngue de aquisição da linguagem e letramento visual	28/08, 04/09, 11/09, 18/09, 25/09, 23/10, 30/10, 20/11 e 27/11	11h às 13h	Registro em diário de campo das impressões que envolvem o processo de planejamento e elaboração dos materiais: - percepção das participantes sobre as concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda; - identificação de contradições presentes na educação de crianças surdas
02	Aplicação da proposta de material bilíngue de aquisição da linguagem e letramento visual	31/08, 06/09, 14/09, 22/09, 26/10, 01/11, 23/11 e 30/11	09h às 10h	Registro em diário de campo com ênfase nas diferentes situações que envolve a aplicação da proposta: - o interesse das crianças com a atividade - o estímulo à visualidade, o contato com a sinalização e a comunicação promovidos pela regente e pela apoio/estagiária surda - o processo de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda
03	Reflexão e análise sobre a aplicação da proposta de material bilíngue de aquisição da linguagem e letramento visual	31/08, 06/09, 14/09, 22/09, 26/10, 01/11, 23/11 e 30/11	11h às 13h	Registro em diário de campo com foco nas percepções da Regente e da Apoio/estagiária sobre: - desafios na aplicação da proposta e no ensinar a criança surda - avanços verificados no processo de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Obs.: Ocorreram ajustes em algumas datas, em decorrência de situações imprevistas.

A partir da leitura e releitura das Fichas de observação e registro de campo, e da relação com os objetivos da pesquisa, foram definidos 3 subtemas que serão a base de análise desta seção, de modo a permitir interpretações construídas na relação direta com a realidade da pesquisa, dos sujeitos participantes e do sujeito pesquisador. São eles:

1. As concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda na percepção dos participantes da pesquisa
2. Os desafios no trabalho com as crianças surdas: aplicação das propostas de material bilíngue para a aquisição da linguagem e letramento visual
3. As reflexões sobre a ação: a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas

Pela leitura flutuante dos registros coletados, das impressões suscitadas na interação com a realidade da pesquisa, do diálogo e reflexão coletiva com as participantes, da produção de pré-indicadores e indicadores, foi possível estabelecer “núcleos de significação” para cada subtema, que contribuíram para gerar interpretações e análises com maior capacidade de generalização. Este exercício analítico possibilitou situar o problema de pesquisa em um nível mais amplo de debate, mas, ao mesmo tempo, compreender como o movimento da sociedade rebate nos sujeitos, produz sentidos e significados, e interfere nos comportamentos e ações.

Ao falar dos *núcleos de significação* como proposta de análise, Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 3), argumentam que “[...] o termo ‘significação’ é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias”. Ainda acrescentam que a proposta dos *núcleos de significação* pode contribuir nas pesquisas educacionais, pois é fundamental para

[...] entender a articulação e constituição das significações concebidas por sujeitos em atividades, sejam estas sobre concepções de mundo produzidas na escola, sobre gestão escolar e educacional, além daquelas referentes a políticas públicas, leis, regimentos, propostas pedagógicas que formam os sistemas educacionais. [...] entender como essa dimensão, que é subjetiva, movimenta a realidade (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 4).

Os núcleos de significação foram analisados em cada subseção deste capítulo. Além das informações e dados da pesquisa de campo, também fundamentaram as interpretações textos teóricos, pesquisas e documentos oficiais que dialogam com as discussões propostas.

3.2 As concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda na percepção dos participantes da pesquisa

As análises presentes nesta seção foram realizadas a partir dos registros dos encontros

de planejamento e de elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas. Tais encontros tiveram como objetivo identificar aspectos relacionados à percepção dos participantes sobre a aquisição da linguagem das crianças surdas, bem como o papel e importância do letramento visual neste processo. Também foram importantes para verificar possíveis contradições envolvendo a educação das crianças surdas na realidade investigada.

Orientada pelos princípios da pesquisa-ação crítico-colaborativa, conforme Picolinni (2019); Tripp (2005); Franco (2005); Pimenta (2005), a ação da pesquisadora se deu no sentido de contribuir com as participantes da pesquisa na problematização de suas práticas, pelo compartilhamento de análises teóricas e diálogos reflexivos; bem como, esforço para a produção de novos conhecimentos e saberes científicos, pelo exercício da práxis investigativa, dando oportunidade de confrontar a discussão teórica com a análise da realidade, com envolvimento direto das participantes da pesquisa. Todas estas ações buscaram alterar os contextos investigados, mudar a realidade a qual estão inseridos os participantes, com rotinas marcadas pela ausência da reflexão e crítica.

Assim, a intervenção da pesquisa, com participação da Professora Regente (P.R.) e da apoio/estagiária surda (A.S.), iniciou no dia 24/08/2023. Neste momento inicial foi dedicado um diálogo sobre aspectos gerais que envolviam a educação das crianças surdas na unidade escolar. Por parte da pesquisadora, aspectos teóricos também foram apresentados, com a intenção de contribuir com as discussões.

O Quadro 03 apresenta um conjunto de pré-indicadores e de indicadores sobre os registros do Encontro do dia 24/08/2023.

Quadro 03 - Primeiro Encontro de planejamento e elaboração coletiva dos materiais bilíngues – Tema: João e o Pé de Feijão (agosto, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
Sobre a aquisição da linguagem , uma das primeiras coisas que a prof. regente disse e que chamou muito a atenção, foi que, pela primeira vez, trabalharia com alunos surdos .	A formação de profissionais e a experiência com a educação de surdos ainda é incipiente. Muitos tiveram acesso às discussões apenas na disciplina ofertada no curso na graduação, prevista no Decreto Lei 5.626/2005.
O contato com o assunto e com questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizado de crianças surdas havia se dado principalmente na graduação, com a disciplina de Libras.	
A percepção em geral da professora regente sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda se aproximava com as concepções de inclusão escolar , a qual se pauta na ideia de que seria possível ensinar todas as crianças, independente de suas características e especificidades, através de um único método e em um mesmo ambiente de aprendizagem, a sala de aula regular .	A educação bilíngue para crianças surdas é

Quadro 03 - Primeiro Encontro de planejamento e elaboração coletiva dos materiais bilíngues – Tema: João e o Pé de Feijão (agosto, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
[...] na sua concepção seria possível ensinar as crianças surdas com a presença da apoio surda em sala de aula, equiparando-se a uma intérprete, que traduziria em libras os conteúdos abordados pela professora regente. Desenvolveu o seguinte método: 1) Informava às crianças de que iniciaria uma contação de história; 2) Colocava as crianças sentadas nas cadeirinhas encostadas na parede; 3) De frente para as crianças, oraliza a história, mostrando o livro; 4) A apoio surda se posicionava ao lado da professora regente, sinalizando para as crianças aquilo que conseguia visualizar no livro, mas segundo ela tinha apresentado o livro para a apoio ler e compreender a história; 4) Dessa forma, as crianças aprenderiam o contexto da história, os sinais e seus sentidos. Em relação ao letramento visual, a professora regente disse que não compreendia com detalhes o conceito científico, todavia, seguia uma prática que explora a percepção visual das crianças. Não havia uma comunicação efetiva entre a professora regente e a apoio surda. A professora regente não conhecia a língua de sinais e a apoio surda não é oralizada, possui pouca leitura labial, e se comunica melhor com a Libras. Pelo fato de a professora não conhecer a língua de sinais, ambas comunicavam por gestos, o qual dava condições mínimas de comunicação. Este aspecto comprometia os momentos de planejamento [...]. O letramento visual e o estímulo à visualidade não eram explorados na aquisição da língua de sinais. Em alguns momentos nas observações a criança apontava com o indicador para o copo e para sua boca, ou seja, mostrando ali que queria água, mas não mostrava domínio de nenhum sinal relacionado à situação.	um método pouco difundido na realidade escolar da educação infantil, apesar de ser recomendada na Legislação do país. O letramento visual na educação de surdos não está sendo explorado para potencializar a aquisição da língua de sinais

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Os **pré-indicadores** são recortes do conjunto de registros realizados nas fichas de registros e observações de campo. Com a leitura flutuante das fichas foi possível selecionar trechos das anotações que são carregados de significados. Alguns trechos remetem a falas diretas das participantes da pesquisa, outros já remetem a observações da pesquisadora. Todavia, todos os trechos foram produzidos a partir do rico diálogo e interação entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora.

A partir dos pré-indicadores e da leitura flutuante desses trechos organizados por meio de uma seleção criteriosa, foram organizados os **indicadores**. Estes já representam um nível maior de significação, uma vez que buscam a compreensão dos significados presentes nos pré-indicadores. São sínteses produzidas pela pesquisadora, a partir de um olhar que confronta a

realidade da pesquisa, a interação com as participantes, o debate teórico e um conjunto de outras questões do campo da cultura, da experiência, da política institucional, entre outras.

No Primeiro encontro destinado ao **planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas** surgiram questões muito pertinentes às discussões sobre educação de crianças surdas. Destaca-se o perfil dos profissionais envolvidos, a força dos princípios de inclusão escolar que orientam a inclusão do público-alvo da educação especial na sala de aula regular, o desconhecimento da educação bilíngue e do letramento visual para crianças surdas e as contradições verificadas na unidade investigada, como a precária comunicação (ou inexistência de efetiva comunicação) entre professora regente e apoio surda, entre outras.

Da análise dos pré-indicadores foram organizados 3 indicadores, sendo eles: 1) a formação de profissionais e a experiência com a educação de surdos ainda é incipiente. Muitos tiveram acesso às discussões apenas na disciplina ofertada no curso na graduação, prevista no Decreto Lei 5.626/2005; 2) a educação bilíngue para crianças surdas é um método pouco difundido na realidade escolar da educação infantil, apesar de ser recomendada na Legislação do país; e 3) o letramento visual na educação de surdos não está sendo explorado para potencializar a aquisição da língua de sinais.

Nos próximos encontros temas semelhantes também apareceram, é o que se observa no Quadro 04, sobre o segundo encontro de planejamento e elaboração de materiais bilíngues.

Quadro 04 - Segundo encontro de planejamento e elaboração coletiva dos materiais bilíngues. Tema: João e o Pé de Feijão (agosto, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
A partir do planejamento inicial da profa. regente, trabalhamos em uma proposta de confecção de materiais que poderia explorar a visualidade e introduzir aquisição da linguagem às crianças surdas. Inicialmente, a proposta era de contar a história de forma oralizada, fazer uma brincadeira com um dado ilustrado com imagens dos personagens, fazer um caldo de feijão no lanche da tarde, realizar atividade de registro e explorar imagens nos diversos momentos do desenvolvimento da proposta. Com a intervenção, foi possível dar ênfase à visualidade (com a seleção e padronização das imagens que seriam exploradas no momento da contação da história e também na realização de atividades), à introdução de sinais em Libras relacionados a história e à participação da apoio surda no processo de planejamento (devido a possibilidade de comunicação em libras e tradução para o português por parte da pesquisadora).	O letramento visual pode ser um recurso importante no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas na educação infantil. Mas na realidade investigada era explorada no sentido de se trabalhar melhor a ludicidade O oralismo era a cultura dominante na sala de aula, seja pela maioria das crianças da turma serem ouvintes, ou pela ausência de um profissional

Quadro 04 - Segundo encontro de planejamento e elaboração coletiva dos materiais bilíngues. Tema: João e o Pé de Feijão (agosto, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
Sobre as concepções de aquisição da linguagem no processo de confecção do material, observou-se que a orientação teórica e pedagógica presente foi a exploração da ludicidade como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. O que envolve o brincar, a imaginação, a representação com diferentes recursos, cores, texturas, sons, etc. Com a intervenção ocorreu alguns estímulos visuais com o objetivo de aquisição da Libras, mesmo tendo a proposta inicial focada no oralismo. [...] Como por exemplo, associar as imagens trabalhadas com os sinais em Libras, representar as imagens em português escrito, priorizar a comunicação com as crianças surdas em língua de sinais. Do ponto de vista do planejamento e da elaboração da proposta, foi evidente o predomínio da exploração da oralidade. Seja pelo fato da maioria das crianças da turma serem ouvintes e a comunicação dominante ser o português oralizado, seja pela questão da ausência de uma docente bilíngue, seja também pela situação da apoio surda ocupar uma posição hierarquicamente inferior às decisões do planejamento e do comando de turma. Isso resulta em equívocos e falhas no processo de planejamento. Um exemplo simples do que estamos dizendo é que na história “João e o Pé de Feijão” todo o contexto ocorre durante o dia, é perceptível na narrativa e nas imagens. Entretanto, as imagens confeccionadas e utilizadas pela professora no dado e nas placas remetem a cenas noturnas. Com isso, há uma contradição na representação das imagens a serem exploradas com as crianças.	bilíngue. A ausência de um olhar específico para as crianças surdas e suas particularidades culturais e linguísticas levou a equívocos no planejamento pedagógico, com vistas a proporcionar seu desenvolvimento, aprendizagem e aquisição da linguagem.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

No segundo encontro de **planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas** outros temas e assuntos surgiram dos diálogos e reflexões empreendidos entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Destaca-se a importância de se trabalhar o letramento visual associado ao processo de aquisição da língua de sinais; importância de se envolver a apoio surda no planejamento da proposta como forma de melhorar sua prática pedagógica junto às crianças surdas; apesar de maior exploração da visualidade e da libras, os métodos de ensino a partir da exploração da oralidade ainda é muito presente; a força da cultura ouvintista (Perlin 2015) e a dificuldade de envolvimento da apoio surda no processo levava a equívocos no planejamento pedagógico voltado às crianças surdas.

Assim, da leitura flutuante e análise dos pré-indicadores do segundo encontro, surgiram mais 3 indicadores, são eles: 1) o letramento visual pode ser um recurso importante no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas na educação infantil. Mas na realidade investigada, era explorado no sentido de se trabalhar melhor a ludicidade; 2) o ouvintismo é a cultura dominante na sala de aula, seja pela maioria das crianças da turma serem ouvintes, ou pela ausência de um profissional bilíngue; 3) a ausência de um olhar específico para as crianças

surdas e suas particularidades culturais e linguísticas levou a equívocos no planejamento pedagógico, com vistas a proporcionar seu desenvolvimento, aprendizagem e aquisição da linguagem.

No terceiro encontro de **planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas**, novas situações, assuntos e temas foram relatadas, que reforçaram processos de significação anteriormente identificados. Destaca-se que neste encontro uma nova sequência didática seria iniciada, com o tema “Joaninha que perdeu as pintinhas”. Entre os pré-indicadores selecionados foi possível verificar que: a exploração da oralidade ainda orientava as ações pedagógicas, apesar da presença das crianças surdas em sala de aula; a dificuldade de comunicação entre a professora regente e a apoio surda repercutia também na dificuldade de definir o papel deste profissional na educação das crianças surdas (se interprete, suporte, assistente); a seleção de recursos didáticos audiovisuais não levava em consideração a acessibilidade na comunicação em Libras; no processo de letramento visual também foi verificada a falta de critério na seleção das imagens utilizadas⁵; recursos como músicas também seriam utilizados, com objetivo de explorar a oralidade, o ritmo, a melodia e outros aspectos do som, sem, contudo, adaptar às crianças surdas.

Quadro 05 - Terceiro Encontro - Tema: Joaninha que perdeu as pintinhas (setembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
Ficou evidente que a proposta ainda se mantinha na linha de fortalecimento do processo pedagógico pela via da oralidade . A temática seria trabalhada com as crianças através da leitura oral da história [...], também com utilização de material audiovisual (música e vídeo) sem a tradução em Libras, e as imagens seriam exploradas ao longo do processo.	O método de ensino do português oralizado é dominante na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando suas singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem.
A contação de história oralizada está prevista no planejamento, como forma de atender os campos de experiência [BNCC] “EI02EF14 – Ampliação da oralidade através da história ‘A Joaninha que perdeu as pintinhas’” e EI02EF17 – Leitura e identificação de imagens e ilustrações de personagens da história ‘A Joaninha que perdeu as pintinhas’”.	Existe uma confusão no entendimento do papel do profissional
Ainda não havia previsão da contação da história em Libras para as crianças surdas , por exemplo. A perspectiva era apenas a participação/presença	

⁵ A preocupação com a seleção de imagens na preparação de materiais a serem utilizados na aquisição da Libras pela criança surda surgiu nas discussões do curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado para surdos, realizado no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Goiânia, GO. Nos diálogos empreendidos era ressaltada a preocupação com a padronização no uso das imagens para contribuir na memorização e na contextualização de práticas sociais e culturais. Assim, os possíveis critérios no uso de imagens: a) usar uma mesma imagem para apresentar um personagem ou uma cena específica de uma história; b) No exercício de contextualização, selecionar imagens próximas à realidade da criança, no sentido de contribuir com a memorização; c) Ao trabalhar a aquisição da linguagem, relacionar a imagem explorada associada imagem do sinal.

Quadro 05 - Terceiro Encontro - Tema: Joaquina que perdeu as pintinhas (setembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
da A.S. fazendo o papel de tradução.	surdo na educação infantil (se é intérprete,
A partir dessa constatação inicial, foi dedicado o tempo à elaboração de material pedagógico com olhar voltado às crianças surdas. Em relação a aquisição da linguagem, foi discutida a importância da A.S. ter conhecimento do conteúdo para ela traduzir em língua de sinais às crianças surdas. Também foi reforçado a necessidade de sinalizar os números, as cores da joaninha e os personagens da história. Sobre o letramento visual, foi identificado um equívoco semelhante ao constatado com a temática “João e o pé de feijão”: a falta de critério na seleção das imagens. Várias contradições também foram identificadas. [...] destaca-se, a difícilidade de comunicação entre a P.R. e a A.S. Tanto no momento de planejamento, quanto nas abordagens em sala de aula. [...] outros pontos chamaram a atenção, como o sentido da utilização de um vídeo e de uma música, relacionados à história. Segundo a P.R., apesar do vídeo não ter tradução simultânea da língua de sinais, as crianças poderiam assistir e visualizar, com isso avançar na aquisição da linguagem. Neste caso, ainda há outros agravantes, pois a apoio é surda, ou seja, ela não teria as condições de realizar a tradução e a interpretação do vídeo. A escolha do recurso foi influenciada pela orientação da BNCC, que explora a oralidade com objetivo de preparação para a alfabetização, bem como pela prática cotidiana. Segundo a P.R. utilizou também uma música, para explorar a oralidade, o ritmo, a melodia e outros aspectos do som. Esse recurso se fez ausente de significado para as crianças surdas e para a A.S. Constata-se, mais uma vez, a abordagem oralista, que não consegue atender as particularidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças surdas.	auxiliar, professor, instrutor). O método de ensino do português oralizado é dominante na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando suas singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem. Existe uma confusão no entendimento do papel do profissional surdo na educação infantil (se é intérprete, auxiliar, professor, instrutor).

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Da mesma forma, resultaram 2 indicadores da análise dos pré-indicadores selecionados: 1) a cultura ouvintista é dominante na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando suas singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem; e 2) existe uma confusão no entendimento do papel do profissional surdo na educação infantil (se é intérprete, auxiliar, professor, instrutor).

No quarto encontro de **planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas** uma nova sequência didática

seria iniciada, agora com o tema “O dia da árvore”. Seguindo a tendência anteriormente verificada houve o registro de aspectos e situações anteriormente identificados. Contudo, a partir da intervenção da pesquisa, foi possível alterar algumas práticas previstas no planejamento. Nesse sentido, os pré-indicadores abordaram questões como: a sugestão de conteúdos bilíngues, acessíveis em língua de sinais, disponíveis em plataformas virtuais na internet; a sugestão de compartilhamento do material pedagógico planejado com a apoio surda, com o objetivo de estimular sua preparação para os momentos em sala de aula com as crianças surdas; a utilização de recursos e materiais diversificados para fortalecer a percepção e o letramento visual das crianças surdas; a constatação da presença e da força da cultura ouvintista nas práticas pedagógica na escola e na sala de aula regular.

Outros 2 indicadores surgiram da análise dos pré-indicadores selecionados no quarto encontro, sendo eles: 1) é preciso maior divulgação dos conteúdos bilíngues disponíveis nas plataformas virtuais, pois eles podem contribuir muito com o trabalho pedagógico na educação de crianças surdas; 2) no processo de inclusão escolar na educação infantil há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo, o que dificulta seu trabalho e contribuição no processo de planejamento pedagógico, aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdas.

Quadro 06 - Quarto Encontro - Tema: O Dia da Árvore (setembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
A pesquisadora perguntou à P.R se ela tinha pensado em vídeos interpretados em língua de sinais, pois na plataforma youtube tem muito conteúdo disponível. Ela surpreendeu dizendo que “não tinha pensado nisso”. Ao fazer uma busca rápida no youtube foi localizado o vídeo da Ana Noogueira, “Livro na praça, a Lenda do Girassol com Libras”, permitindo assim que fosse trabalhado um material audiovisual acessível, que incluiria tanto as crianças surdas, como a própria A.S. Foi perguntado à P.R. também se havia enviado a música e/ou o vídeo para a A.S. Pois o acesso antecipado ao material possibilitaria a ela estudar e transmitir os conteúdos de forma mais efetiva às crianças surdas. Ela respondeu que enviaria. Outra proposta prevista seria trabalhar na próxima quinta-feira, dia 21 de setembro, o Dia da Árvore, utilizando tinta guache para explorar o tato e as texturas. [...] Diante disso, para estimular ainda mais a visualidade e trabalhar o letramento visual, conversamos sobre a possibilidade de construção de um painel com a temática da primavera. O mesmo poderia ser feito em TNT, na cor azul, representando o céu, e incluir imagens da árvore grande com frutas (não recordo qual fruta utilizaram), das joaninhas que as crianças pintaram com os dedinhos, uma criança, representando o “João do pé de feijão”, etc. O título seria “Primavera e Dia da Árvore”, escrito em letra grande, em caixa alta, e todo material em e.v.a. A P.R. gostou da ideia e avançamos na elaboração da proposta planejada colaborativamente.	É preciso maior divulgação dos conteúdos bilíngues disponíveis nas plataformas virtuais, pois eles podem contribuir muito com o trabalho pedagógico na educação de crianças surdas. No processo de inclusão escolar na educação infantil há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo, o que dificulta seu trabalho e contribuição no processo de planejamento e interação direta com as crianças surdas.

Quadro 06 - Quarto Encontro - Tema: O Dia da Árvore (setembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
A principal contradição percebida neste momento de diálogo e reflexão, foi a possibilidade de utilização novamente de vídeo e música sem tradução em Libras. Mas com a intervenção, foi possível, desta vez, a inserção de vídeo com tradução, o que revelou uma surpresa para a P.R. Outro ponto que merece destaque, é a relação entre P.R. e A.S. Fica evidente que a A.S. não participa efetivamente dos momentos de planejamento. Há uma relação hierárquica que centra a figura da P.R. como principal condutora do processo pedagógico e comando de sala. Algo que reforça o papel dominante do oralismo no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas.	

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Após esse exercício de leitura e análise dos pré-indicadores e indicadores organizados a partir das fichas de observação e registros, importante se faz realizar uma leitura dos processos de significação e produção de sentidos presentes nos quadros acima. Esta nova etapa será importante para buscarmos a compreensão dos complexos processos de significação que envolvem a realidade pesquisada e os sujeitos envolvidos. Com isso, será dedicado um olhar específico para os indicadores selecionados, com objetivo de se chegar a núcleos de significação, capazes de revelar situações muito presentes na educação de crianças surdas, com potencial de generalização.

3.2.1 As concepções de aquisição de linguagem e letramento visual da criança surda

A leitura flutuante dos indicadores dos encontros de planejamento e elaboração de materiais para a aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas (Quadro 07), proporcionou a indicação de núcleos de significação com considerável representatividade da realidade investigada. São eles:

- O método de ensino do português oralizado é bastante presente na educação infantil de crianças surdas, o que desconsidera as contribuições da educação bilíngue e do letramento visual, bem como as singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem das crianças surdas, acarretando prejuízos ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- Existe uma carência na formação de profissionais para a educação de crianças surdas. Além disso, há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo na educação infantil, o que dificulta o seu trabalho de contribuição no planejamento pedagógico, na

aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdas.

Quadro 07 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas

Indicadores	Núcleos de significação
A formação de profissionais e a experiência com a educação de surdos ainda é incipiente. Muitos tiveram acesso às discussões apenas na disciplina ofertada no curso de graduação, prevista no Decreto Lei 5.626/2005. (1) A educação bilíngue para crianças surdas é um método pouco difundido na realidade escolar da educação infantil, apesar de ser recomendada na Legislação do país. (2) O letramento visual na educação de surdos não está sendo explorado para potencializar a aquisição da língua de sinais (2) O letramento visual pode ser um recurso importante no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas na educação infantil. Mas na realidade investigada era explorada no sentido de se trabalhar melhor a ludicidade (2) O ouvintismo era a cultura dominante na sala de aula, seja pela maioria das crianças da turma serem ouvintes, ou pela ausência de um profissional bilíngue. (2) A ausência de um olhar específico para as crianças surdas e suas particularidades culturais e linguísticas levou a equívocos no planejamento pedagógico, com vistas a proporcionar seu desenvolvimento, aprendizagem e aquisição da linguagem. (2) O método de ensino do português oralizado é dominante na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando suas singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem. (2) Existe uma confusão no entendimento do papel do profissional surdo na educação infantil (se é intérprete, auxiliar, professor, instrutor). (1) É preciso maior divulgação dos conteúdos bilíngues disponíveis nas plataformas virtuais, pois eles podem contribuir muito com o trabalho pedagógico na educação de crianças surdas. (3) No processo de inclusão escolar na educação infantil há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo, o que dificulta seu trabalho e contribuição no processo de planejamento e interação direta com as crianças surdas. (1)	O método de ensino do português oralizado é bastante presente na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando as contribuições da educação bilíngue e do letramento visual, bem como as singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem do surdo Existe uma carência na formação de profissionais para a educação de crianças surdas. Além disso, há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo, o que dificulta seu trabalho e contribuição no planejamento e no trabalho direto com estas crianças.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Ao buscar os sentidos produzidos por tais núcleos de significação apresenta-se, inicialmente, as contribuições de Pinto (2021, p. 38). A autora argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), “[...] reconhece a Educação infantil como

direito social e, também, como fundamental para o desenvolvimento pleno [...]” das crianças. Além disso, está proposto que o atendimento às crianças de até 3 anos de idade ocorrerá em creches; e às crianças de quatro anos a seis anos e dois meses, acontecerá em pré-escolas. Acrescenta a autora, no que diz respeito aos currículos, que toda a Educação Básica deve ter base nacional comum, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme o próprio documento (Brasil, 2017, p. 07, grifo nosso):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham **assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Pinto (2021) acrescenta que o documento propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir do conceito de “Campo de Experiência”, sendo que resumidamente, “[...] para o primeiro grupo - bebês -, os objetivos contemplam a inserção do sujeito no contexto, ou seja, as interações com o meio, o conhecimento sobre si e sobre o outro [...]”. Já para o segundo grupo, crianças bem pequenas, “[...] as situações percorrem das interações para as significações e intenções de cada atividade, promovendo a psicomotricidade, a autonomia das crianças, além de ser voltado para o início do processo de aquisição de linguagem e conceitos”. Por último, para o grupo de crianças pequenas, os objetivos passam por desenvolver “[...] conhecimentos importantes para a próxima etapa educacional - Ensino Fundamental, ampliando repertórios quanto aos conhecimentos educacionais.”

O Quadro 8 apresenta uma adaptação de Pinto (2021, p. 40) dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil da BNCC (BRASIL, 2017), com base nos “Campos de Experiências”.

Quadro 08 - Campo de Experiências – Base Nacional Comum Curricular (2017)

Grupo 1 Bebês	Grupo 2 Crianças bem pequenas	Grupo 3 Crianças Pequenas
- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. - Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. - Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. - Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	- Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. - Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. - Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. - Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. - Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. - Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	- Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. - Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. - Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. - Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

Fonte: Pinto (2021, p. 40, grifos da autora) adaptado de Brasil (2017, p. 43-50).

Em síntese, a autora constrói o quadro com a intenção de evidenciar o papel da oralidade no desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, desconsiderando a diversidade e as características culturais e linguísticas das crianças surdas e outras crianças que compõem o público-alvo da educação especial.

[...] percebemos que muitas atividades e propostas de desenvolvimento são pautadas na oralidade, parecendo possível supor que o conhecimento e a aquisição de linguagem dependem do canal auditivo para acontecerem. Os objetivos fortalecem a função dos fonemas nesse processo de desenvolvimento, assim como, para a aprendizagem voltada para a alfabetização. Nesse sentido, são recorrentes atividades com músicas, sons, melodias, brincadeiras cantadas, sendo muito presente na proposta educacional a base na oralidade, favorecendo que as possibilidades de desenvolvimento se dêem pela língua oral. Ainda, há relevantes apontamentos para o conhecimento e

reconhecimento dos fonemas com o objetivo de familiarizar os alunos com letras e números, indicando os caminhos para a escrita - suporte para a próxima etapa educacional (Ensino Fundamental) (Pinto, 2021, p. 40-41, grifo nosso).

A análise da autora é instigante, dialoga com outras pesquisas no campo da educação de crianças surdas e com a realidade investigada. Nesse sentido, destaca-se os objetivos previstos para o trabalho com a temática “João e o pé de feijão”, verificado no processo de intervenção da pesquisa:

Objetivos da proposta temática “João e o pé de feijão”:

- 1) Estimular a **contagem oral** de 1 a 10.
- 2) Explorar os conceitos de tamanho e passagem do tempo
- 3) **Explorar a oralidade**, a memória musical e a imaginação.
- 4) Identificar e nomear as cores amarelo, verde, azul, vermelho e marrom.
- 5) Ampliar o vocabulário através da literatura e brincadeiras.
- 6) Explorar e respeitar o meio ambiente.
- 7) Explorar elementos da natureza: água, terra, sementes, sol, ar, etc.
- 8) Ampliar as habilidades e coordenação motora fina (Ficha de observação e registro de campo, 2023).

Além do estímulo à oralidade, percebe-se que não há previsão de abordagem específica para as crianças surdas, o que leva a entender que o português oralizado será o principal canal de comunicação e ação pedagógica com as crianças.

Lodi e Albuquerque (2016) também contribuem com esse debate, ao problematizar a perspectiva de inclusão escolar presente em documentos oficiais e que repercutem negativamente na educação de crianças surdas. Para as autoras a PNEEPEI (Brasil, 2008) defende o direito à educação de qualidade para todos e preconiza o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares, levando os sistemas de ensino a “organizarem-se de forma a assegurar respostas que contemplem as necessidades educacionais especiais destes alunos” (Lodi; Albuquerque, 2016, p. 46-47).

Entretanto, ao fazer isso, as autoras argumentam que o governo federal desconsidera a orientação da Declaração de Salamanca acerca do reconhecimento da diferença linguística e cultural do povo surdo, recomendando educação para este grupo social em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares. Por outro lado, também não se atenta para o Decreto Federal 5.626/2005, que prevê a educação de estudantes surdos nas seguintes condições: a) em escolas e classes de educação bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atuação do professor bilíngue; e b) em escolas bilíngues e escolas da rede regular

para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com atuação de professores das diferentes áreas do conhecimento, acompanhados de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa. (Lodi; Albuquerque, 2016; Brasil, 1994; Brasil, 2005).

Nesse sentido, ao se olhar para a educação de surdos em nosso país, observam-se duas maneiras bastante divergentes de se compreender a forma como esta deve ser organizada. De um lado, aquela prevista pela Declaração de Salamanca e pelo Decreto 5.626, documentos que, por reconhecerem o direito e a diferença linguístico-cultural dos surdos, dispõem sobre uma educação pensada para esta minoria em LIBRAS. De outro, aquela defendida pela atual Política Nacional de Educação Especial, que atribui, de forma velada, caráter instrumental à LIBRAS, ao construir um discurso que aceita a circulação desta língua no interior da escola por meio da presença de tradutores e intérprete de LIBRAS em todos os níveis e etapas educacionais, sem questionar a importância desta língua e de uma educação realmente construída a partir dela para os estudantes surdos (Lodi; Albuquerque, 2016, p. 47).

Acrescenta-se à reflexão de Lodi e Albuquerque (2016), como desdobramento do olhar pautado na Política Nacional de Educação Especial, a integração precarizada das crianças surdas na escola regular, que se associa a dois aspectos: a presença e o convívio majoritário das crianças surdas em salas de aulas regulares predominantemente de crianças ouvintes, com acesso precário à língua de sinais; e a inserção, também precária, do profissional surdo na escola regular de educação infantil, seja pela força da cultura ouvintista, que dificulta a alteração das práticas pedagógicas nesta etapa educacional, seja pela dificuldade de se compreender e aceitar a importância da educação bilíngue, seja pela dificuldade de se encontrar profissionais capacitados para a realização do trabalho voltado às crianças surdas.

Apesar de a recente aprovação e dos avanços da Lei 14.1991, de 13 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), incluindo a modalidade de educação bilíngue de surdos, o que se percebe na realidade investigada é exatamente a contradição apontada por Lodi e Albuquerque (2016). Neste contexto, a educação bilíngue ainda não se faz presente nas unidades de educação infantil do Sudeste Goiano, apesar da existência de experiências muito promissoras em andamento em diferentes partes do país.

A síntese das autoras é instigante ao ser contrastada com os dados da pesquisa: “Presupõe [...] que os alunos surdos devem adaptar-se às metodologias de ensino pensadas para os ouvintes, assim como aos tradutores e intérpretes é atribuída a responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos” (Lodi; Albuquerque, 2016, p. 47).

Outro aspecto que foi evidenciado nos núcleos de significação e que merece atenção refere-se à atuação dos profissionais na educação de crianças surdas. A partir da leitura flutuante

dos indicadores chegou-se ao núcleo de significação: “Existe uma carência na formação de profissionais para a educação de crianças surdas. Além disso, há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo na educação infantil, o que dificulta seu trabalho e contribuição no planejamento e atuação direta com estas crianças”.

Sobre este aspecto, destaca-se o que o decreto 5.262/05 (Brasil, 2005) apresenta sobre a atuação dos profissionais na educação de crianças surdas. Segundo o documento:

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

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com **professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental**;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de **tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa**. (Brasil, 2005, p. 5, grifo nosso).

Basicamente, o documento orienta para a atuação do professor bilíngüe na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Este profissional (surdo e/ou ouvinte) atua com o ensino a partir da Libras como primeira língua, e do português escrito, como segunda língua. Geralmente, é o profissional formado em Pedagogia Bilíngüe (Libras-Português) ou em Letras-Libras, cursos que já são ofertados por algumas instituições de ensino superior, mas que ainda se restringem a grandes centros. Assim, este é o profissional habilitado para o trabalho com as crianças surdas, na educação infantil, de acordo com o Decreto 5.626/05.

Todavia, como foi possível observar na realidade investigada, não havia a presença do professor bilíngüe. A partir de uma ação desenvolvida pela Rede Municipal de Educação, com o objetivo de fortalecer os projetos de inclusão escolar, vários profissionais de apoio, estagiários e monitores foram contratados. No caso específico da educação das crianças surdas, além da professora regente, havia a atuação de uma apoio surda, na sala de aula regular. A professora regente desenvolvia suas ações tanto para as crianças ouvintes como para as crianças surdas. Já a apoio surda, “auxiliava” a professora regente com as atividades, com um olhar voltado para as crianças surdas.

Foram identificadas situações complexas neste modelo de atuação de uma professora regente ouvinte e com o apoio de uma auxiliar surda. Os desafios de comunicação entre as duas fragilizavam os avanços nas propostas de planejamento e intervenção junto às crianças surdas. Não havia espaço para maior protagonismo da A.S., bem como era atribuída funções à P.R. que

exigia habilidades técnicas para além de sua capacitação profissional. Assim, o resultado foi abordagens frágeis do ponto de vista da “aquisição da Libras” e do “letramento visual”, por exemplo: materiais didáticos que não valorizavam a visualidade; atuação da P.R. como figura central da sala de aula, que se reportava as crianças predominantemente pela oralização; atuação descontextualizada da A.S., em decorrência da não participação nos momentos de planejamento e organização das atividades pedagógicas.

Outro aspecto que merece reflexão diz respeito ao perfil dos profissionais que atuam na educação de crianças surdas. Sobre isso, destaca-se as contribuições de Gurgel *et al* (2016, p. 69), que faz considerações importantes sobre a atuação de professores bilíngues e instrutores surdos na educação infantil. Para as autoras “[...] a presença do educador surdo é de extrema importância ao desenvolvimento de língua e linguagem das crianças surdas, bem como ao desenvolvimento de outras características necessárias à constituição de uma identidade surda”. Todavia, ressaltam que “[...] não é qualquer surdo que pode assumir essa função no âmbito escolar”.

As autoras são categóricas quanto a este aspecto: “Não basta ser surdo! Não basta ser surdo e fluente em Libras! Para propiciar acesso à língua de sinais de modo específico e ampliação do desenvolvimento de modo geral, é preciso mais do que ser surdo e saber Libras. É preciso formação, formação contínua e serviço” (Gurgel *et al*, 2016, p. 69). Portanto, além do domínio da Libras, é necessário conhecimentos sobre os processos de ensino envolvidos em uma educação bilíngue para surdos, como o ensino de qualquer língua.

Sobre a atuação do professor bilíngue, as autoras reforçam que “[...] a formação em serviço também fez a diferença na qualidade de seu trabalho” (Gurgel *et al*, 2016, p. 70). Esse esforço de formação continuada, que envolve a problematização da prática pedagógica e reflexão sobre as ações desenvolvidas, proporcionou, segundo as autoras, uma atuação mais dialógica por parte da professora bilíngue, com a criação de “[...] situações de aprendizagem contextualizadas, utilizando jogos e brincadeiras que propiciaram a emergência da Libras pelas crianças de forma mais efetiva” (Gurgel *et al*, 2016, p. 70). Assim, houve uma alteração da prática desta profissional, de modo que as “[...] discussões sobre desenvolvimento, linguagem e surdez embasaram as mudanças nas práticas dessa profissional, que passou a adequar suas aulas de acordo com as necessidades linguísticas e visuais das crianças [...]” surdas (Gurgel *et al*, 2016, p. 70).

Com isso, as discussões acima nos permitem inferir que tanto a “cultura ouvinte” na escola regular, quanto o “perfil dos profissionais” são questões centrais na educação de crianças

surdas. Da mesma forma, foi possível perceber que o caminho da pesquisa-ação crítico-colaborativa, associada com sua contribuição na formação continuada dos profissionais da educação, é interessante para alterar estas realidades. Pois, conforme Pimenta (2005, p. 536), nesta perspectiva teórico metodológica “[...] a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar [...]”.

A partir das reflexões empreendidas, a seguir a atenção será voltada aos desafios verificados no trabalho com as crianças surdas, sobretudo com a aplicação das propostas de materiais bilíngues que foram desenvolvidos de forma colaborativa com as participantes da pesquisa.

3.3 Os desafios no trabalho com as crianças surdas: aplicação das propostas de material bilíngue para a aquisição da linguagem e letramento visual

Nesta seção dedicar-se-á às análises realizadas a partir dos registros dos encontros de **aplicação das propostas de materiais bilíngues de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas**. Os encontros buscaram identificar questões pertinentes ao interesse das crianças com as atividades desenvolvidas, bem como ao estímulo à visualidade (a partir do contato com a sinalização, com a comunicação promovidas pela P.R. e pela A.S. no sentido de significação das imagens para as crianças surdas) e também o processo de aquisição da linguagem e letramento visual.

Com isso, esta etapa teve início no dia 31/08/2023 com a aplicação da proposta de material bilíngue sobre o tema “João e o pé de feijão”. Em diálogo com a P.R. e a A.S. foi desenvolvida uma maquete, explorando a visualidade de um grande pé de feijão que chegava às nuvens, onde estava localizado o castelo do gigante, ficando mais alto que as crianças. Também foi confeccionado um jogo de dado, explorando imagens dos personagens da história. Por fim, foram construídas plaquinhas com imagens de personagens e cenas, para contribuir com a contação de história.

Figura 06 - materiais produzidos sobre o tema “João e o pé de feijão”



Fonte: Diário de campo, fotografia de Tristão, T. E. A (2023).

A Figura 06 apresenta as imagens dos materiais produzidos. Para construir o pé de feijão foi utilizado: um cabo de vassoura, uma garrafa pet de suco de 1,5 litro, papel pardo, areia fina, E.V.A. verde com glitter para as folhas, caixa de papelão para o castelo, algodão, canetinhas, papel crepom cola quente com seu suporte de derretimento. Para construir o dado (confeccionado pela P.R.): caixa de papelão no formato quadrado, E.V.A. de diversas cores e, cola quente. Para construir as plaquinhas, as mesmas imagens do dado, foi utilizado: palito de picolé, papel contate, imagens impressas coloridas recortadas no formato quadrado.

A partir dos materiais produzidos, uma abordagem direcionada às crianças surdas foi planejada. Os registros do encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda sobre o tema “João e o pé de feijão” estão organizados no Quadro 09. Seguindo a metodologia de organização dos núcleos de significação (Aguar; Aranha; Soares, 2021), foram selecionados pré-indicadores a partir da leitura flutuante das fichas de observação e registro de campo. A análise e reflexão sobre os pré-indicadores, gerou a produção dos indicadores pela pesquisadora.

QUADRO 09 - Primeiro Encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: João e o Pé de Feijão - (agosto, 2023)

Pré-indicadores	Indicadores
Como a professora regente teve que se ausentar no dia, a execução da proposta foi antecipada, o que comprometeu parcialmente a observação sobre o interesse das crianças com os materiais e atividades elaborados. Elas [as crianças surdas, Caetano e Belchior] se mostraram motivadas e entusiasmadas com a história “de um menino que subia em uma árvore de feijão”. Expressaram no dia, para a pesquisadora, a satisfação de conhecer as imagens e alguns sinais. De forma especial, a criança Caetano. [...] pela observação das crianças no dia, com a atividade de registro, ficou evidente que foi trabalhado a sinalização, o estímulo à visualidade e a comunicação/diálogo em LIBRAS. Ao entregar a folha da atividade de registro, a criança Caetano logo apontou para as respectivas imagens, fazendo os sinais para a pesquisadora, demonstrando satisfação. Os sinais foram pé de feijão (ÁRVORE-FEIJÃO), menino (MENINO) e feijão (FEIJÃO). A criança Belchior mostrou sorrindo que estava entendendo a atividade, [...] e fez o sinal do feijão.	As crianças surdas demonstraram interesse e satisfação ao terem acesso a literatura a partir da Libras e do estímulo à visualidade. Foi possível perceber que com o desenvolvimento da atividade bilíngue e com o trabalho direcionado da A.S., as crianças tiveram aquisição de alguns sinais.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023)

A partir da análise dos pré-indicadores foi possível perceber várias questões relevantes acerca da aplicação dos materiais bilíngues utilizados para se trabalhar o tema “João e o pé de feijão”. Destaca-se a motivação das crianças que tiveram contato com material pedagógico voltado para o estímulo da percepção visual, o uso da sinalização/comunicação em Libras no trabalho com as crianças surdas, bem como a aquisição de sinais a partir dos materiais e imagens trabalhados com as crianças.

Com a leitura flutuante dos pré-indicadores chegou-se à definição dos seguintes indicadores para o tema “João e o pé de feijão”: 1) as crianças surdas demonstraram interesse e satisfação ao terem acesso à literatura a partir da Libras e do estímulo à visualidade; e 2) foi possível perceber que com o desenvolvimento da atividade bilíngue e com o trabalho direcionado da A.S., as crianças tiveram aquisição de alguns sinais.

Por tratar-se do primeiro momento de observação da aplicação dos materiais bilíngues, considera-se que alguns avanços já foram verificados, com destaque para o interesse das crianças surdas com os materiais produzidos, bem como pela aquisição de alguns sinais, como: pé de feijão: (ÁRVORE + FEIJÃO), menino (MENINO) e feijão (FEIJÃO).

Com o trabalho envolvendo o tema “Joaninha que perdeu as pintinhas”, foi possível

observar e registrar novas situações. Além dos materiais já planejados pela P.R., como a contação de história, a utilização de vídeo e música, atividade de pintura e jogo de quebra cabeça em papel tamanho A4, foi elaborado um jogo de lança o dado, com uma joaninha de tamanho ampliado que ficaria fixada na parede, de forma acessível às crianças. Sendo que o objetivo do jogo seria o estímulo visual, a representação dos números, as noções de quantidade e a percepção das cores.

A construção dos materiais levou em conta as seguintes orientações: a) construção de uma joaninha grande, respeitando as cores tradicionais, preta e vermelha, em material de e.v.a. e com bolinhas pretas de e.v.a com glitter; ao todo, foram confeccionadas cinco “pintinhas” na cor preta em e.v.a. com glitter, para colar na joaninha com velcro; b) construção de um dado com os seis lados, sendo que em cada lado foi identificada a imagem colorida da mesma joaninha, mas com detalhes de variação na quantidade de pintinhas, para representar a “joaninha sem pintinhas”, e as quantidades de 1 a 5 “pintinhas”. Mais detalhes podem ser verificados na Figura 07.

Figura 07 - Joaninha e dado confeccionados com objetivo de estímulo visual



Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Durante a aplicação da proposta foram observados e registrados um conjunto de situações, entre elas, destaca-se: a relação do uso dos jogos e atividades lúdicas para se trabalhar a aquisição da linguagem e o desenvolvimento das noções de quantidade e cores; a dificuldade de comunicação entre P.R. e A.S. na aplicação do material, que comprometeu os resultados

esperados; o envolvimento da A.S. no planejamento e elaboração do material lhe deu melhores condições de participação no desenvolvimento da proposta; a utilização do material, com estímulo visual, despertou muito o interesse das crianças, levando-as a buscar a sinalização e a comunicação envolvendo aquele contexto; com a utilização do material e o envolvimento e interesse das crianças, ocorreu o processo de aquisição de sinais. Todos esses aspectos podem ser verificados na seleção dos pré-indicadores do Quadro 10.

Quadro 10 - Segundo Encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: “Joaninha que perdeu as pintinhas” (setembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
Nesse dia foi desenvolvida a atividade planejada coletivamente. Atividade referente a um jogo de lança o dado, com uma joaninha de tamanho ampliado que estaria fixada na parede, de forma acessível às crianças. O objetivo do jogo foi o estímulo visual, a representação dos números, as noções de quantidade e a percepção das cores. As crianças estavam super entusiasmadas ao ver aquela joaninha grande fixada na parede. Antes de iniciar a atividade, tanto o Caetano, quanto o Belchior, apontavam para a joaninha e balbuciava o sinal (JOANINHA). Antes de iniciar o jogo, a P.R. organizou a sala de aula, pedindo para que todos sentassem nas cadeirinhas localizadas próximo à parede. Relembrou a história da joaninha, fazendo referência ao que viram nas aulas anteriores, como a contação de história, o vídeo na TV e a música. Ao mesmo tempo, pediu para que a A.S. ficasse ao seu lado, com a intenção de que o mesmo fosse realizado para as crianças surdas. A apoio, como forma de fazer algo, apontava para a imagem da joaninha, que sumiu as pintinhas, fazendo os sinais (JOANINHA, PINTINHA). Neste momento, ocorreu uma intervenção da pesquisadora. Percebi a situação e dialoguei com a A.S. em Libras, para que ela compreendesse o que a P.R. estava oralizando às crianças. Assim, fiz os sinais (JOANINHA, TRISTE, SUMIU PINTINHA). Percebi que apenas as crianças ouvintes estavam entendendo a explicação da P.R. Após minha intervenção em Libras, a A.S. teve condições de contextualizar as informações para as crianças surdas, em língua de sinais. Em seguida, a P.R. pediu para que todas as crianças sentassem em círculo, em frente à parede, a qual a joaninha grande estava fixada. Assim, teve início a execução da atividade. A A.S. sentou no chão, na lateral direita da joaninha, e sinalizava tudo em Libras, as informações do dado e o que determinada criança deveria fazer na dinâmica do jogo. Ela fazia o sinal do número, que representava aquela quantidade de bolinhas, e orientava as crianças sobre a fixação das bolinhas da joaninha. Houve por parte das crianças uma aproximação de interesse, entusiasmo nos olhares, nos momentos que antecipava a participação de cada um. E	Os jogos lúdicos são importantes recursos para o estímulo visual e podem explorar conteúdos diversos e contribuir com a aquisição da linguagem. A dificuldade de comunicação entre os principais atores do processo pedagógico (P.R. e A.S.) compromete a qualidade do trabalho realizado com as crianças surdas. O envolvimento da A.S. no processo de planejamento e execução das propostas de atividades bilíngues lhe deu melhores condições de realizar uma intervenção pedagógica juntos às crianças surdas. A exposição das crianças surdas à língua de sinais e às atividades bilíngues estimularam a aquisição da linguagem.

Quadro 10 - Segundo Encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: “Joaninha que perdeu as pintinhas” (setembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
ao ver os sinais eles balbuciavam o tempo todo, como o sinal da joaninha, os sinais dos números que os outros colegas estavam fazendo. [...] as crianças tiveram acesso através da A.S. aos sinais relacionados ao contexto da história da joaninha sem pintinha. Foi perceptível a aquisição dos sinais (TRISTE, JOANINHA, PINTINHA, COR PRETA, MAMÃE, NÚMEROS). Todavia, foi possível perceber também que outras dimensões do processo de aquisição e significação da linguagem não foram contempladas, em comparação às crianças ouvintes. Por exemplo, em relação ao objetivo de “mostrar às crianças que existem pessoas diferentes umas das outras”. Algumas crianças ouvintes conseguiram compreender. Em relação ao letramento visual pode se dizer que a escolha do jogo de dado, com as imagens das joaninhas e dos números foi importante, pois elas tiveram acesso e puderam relacionar, dentro do contexto, a imagem que representava a quantidade da pintinha/bolinha, a quantidade de pintinha/bolinha que ele recebia da P.R. e a mesma quantidade de pintinhas/bolinhas que ele deveria grudar na joaninha fixada na parede. O aprendizado dos personagens, das cores, das quantidades, dos números, ocorreu basicamente pela visualidade.	Apesar do acesso à história pela língua de sinais, foi perceptível que as crianças surdas não compreenderam parte do contexto explorado, como a questão referente às diferenças das pessoas, pois houve um prejuízo no processo de comunicação.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

A leitura flutuantes dos pré-indicadores selecionados gerou os seguintes indicadores: 1) os jogos lúdicos são importantes recursos para o estímulo visual e podem explorar conteúdos diversos e contribuir com a aquisição da linguagem; 2) a dificuldade de comunicação entre os principais atores do processo pedagógico (P.R. e A.S.) compromete a qualidade do trabalho realizado com as crianças surdas; 3) O envolvimento da A.S. no processo de planejamento e execução das propostas de atividades bilíngues lhe deu melhores condições de realizar uma intervenção pedagógica juntos às crianças surdas; 4) A exposição das crianças surdas à língua de sinais e às atividades bilíngues estimularam a aquisição da linguagem; 5) Apesar do acesso à história pela língua de sinais, foi perceptível que as crianças surdas não compreenderam parte do contexto explorado, como a questão referente às diferenças das pessoas, pois houve um prejuízo no processo de comunicação.

Com o tema “Dia da Arvore” foi possível sugerir algo novo à P.R. e a A.S. Inicialmente havia o planejamento de utilização de recurso audiovisual para se trabalhar “A lenda do girasol”. Com isso, foi questionado à P.R. e a A.S. se elas haviam pensado em passar um **vídeo**

interpretado em língua de sinais. A P.R. mostrou-se surpresa, pois não sabiam que nas plataformas de vídeo disponíveis na internet havia esse tipo de material. Foi realizada uma busca rápida na plataforma youtube “[...] e foi localizado o vídeo de Ana Nogueira, ‘Livro na praça, a Lenda do Girassol com Libras’, permitindo assim que fosse trabalhado um material audiovisual que incluiria tanto as crianças surdas, como a própria A.S.” (Ficha de Observação e Registro, 2023).

Outros recursos também foram pensados pela P.R., como por exemplo, utilizar rolos de papelão (rolo de papel higiênico) para confeccionar árvores pequenas junto com as crianças. Outra proposta seria trabalhar o Dia da Árvore (21 de setembro), explorando a utilização de tinta e texturas. A ideia era utilizar “[...] a cor marrom, para simbolizar o tronco da árvore, a tinta na cor verde, para representar a folhagem e o papel A4, na cor branca, para registrar as pinturas das crianças.” A partir do contato direto com os materiais “[...] as crianças pintariam a mão de verde, representando a folhagem, o braço de marrom, para representar o tronco, em seguida, encostariam o braço e a mão molhados de tinta no papel, tendo assim a representação de uma árvore.” Com esta proposta, seria possível significar as cores das partes da árvore, falar da importância da natureza. Por outro lado, também seria possível explorar o desenvolvimento das habilidades motoras finas, com o trabalho manual e a representação artística.

A partir deste planejamento inicial foi proposto à P.R. e à A.S. a criação de um painel temática “primavera”, com o objetivo de estimular ainda mais a visualidade e o letramento visual. A ideia básica foi de fazer o painel com tecido não tecido - TNT, na cor azul, representando o céu, inserir imagens de árvores frutíferas, figuras de joaninhas, de uma criança (que representaria o “João do pé de feijão”), com o título “Primavera e dia da árvore”, escrito caixa alta, em e.v.a. Devido ao painel ter sido danificado pela chuva, não foi possível registrar imagens do mesmo. Todavia, foi realizado os registros fotográficos das atividades envolvendo tinta e textura.

Figura 08 - Representação de uma árvore com utilização de tinta, texturas e papel branco



Fonte: Diário de campo, fotografia de Tristão, T. E. A (2023).

Apesar da ausência do registro fotográfico do painel “Primavera e o Dia da Arvore” os registros das observações indicaram questões interessantes com o trabalho desse tema. Destaca-se o trabalho com a pintura, a solicitação do apoio da pesquisadora na comunicação com as crianças surdas, devido à ausência da A.S., a exploração da percepção sensorial para se trabalhar os assuntos estudados, a aquisição de sinais (ÁRVORE, VERDE, MARROM) pelas crianças surdas (ver Quadro 11).

Quadro 11 - Segundo Encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: “Dia da Arvore” (setembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
Neste dia a P.R. aplicou a atividade com as crianças. A A.S. não compareceu por estar de atestado. A professora fez um círculo com as mesas e cadeiras, todas as crianças sentaram, ela pegou a folha A4 de cor branca e tinta guache, das cores marrom e verde. Pintou o braço na cor marrom, para representar o tronco da árvore, e as mãos na cor verde, representando as folhas. Para se trabalhar a aquisição da linguagem com as crianças surdas, a P.R. tem o suporte da A.S. [...]. Todavia, nesta ocasião a P.R. solicitou, em alguns momentos, intervenções mais precisas da pesquisadora. A atividade desenvolvida com as crianças teve um forte estímulo à visualidade, além de trabalhar outros sentidos e sensações, como o tato e a sensibilidade com diferentes texturas, a percepção das	Na sala de aula regular, com crianças ouvintes e professora ouvinte, a ausência da apoio surda compromete o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. As instituições de ensino enfrentam dificuldades de garantir a atuação de profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas O acesso aos conteúdos em

Quadro 11 - Segundo Encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: “Dia da Árvore” (setembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
cores e suas relações com as partes da árvore. Na aplicação da atividade a professora explicava oralmente as cores e o que essas cores representavam (tronco da árvore, folhas etc.). Após fazer a atividade com cada criança, a P.R. escrevia o nome na pintura e a prendia em um barbante (considerado um varal). A pesquisadora fez os sinais e explicou em Libras as cores, as partes da árvore e sua importância. [...] Ficou evidente a aquisição dos sinais de (ÁRVORE, VERDE, MARROM)	língua de sinais, bem como com a adaptação de materiais visuais, contribui para a aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

Assim, do exercício da leitura flutuante dos pré-indicadores se chegou aos indicadores sobre o tema “O dia da árvore”: 1) na sala de aula regular, com crianças ouvintes e professora ouvinte, a ausência da apoio surda compromete o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas; 2) as instituições de ensino enfrentam dificuldades de garantir a atuação de profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas; 3) o acesso aos conteúdos em língua de sinais, bem como com a adaptação de materiais visuais, contribui para a aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas.

Com o tema “A casa sonolenta”, a proposta seria trabalhar a literatura com as crianças, de modo a apresentar o livro de mesmo título, da autora Audrey Wood. A P.R. planejou trabalhar a proposta de material com utilização das imagens do próprio vídeo, devido não ter disponível o livro impresso. Assim faria prints das imagens que remetessem aos personagens da história. Essas imagens seriam impressas e revestidas de papel contact e fixadas em palitos de picolé. Para complementar, a P.R. utilizaria uma caminha de brinquedo, em material plástico, para representar os personagens deitando-se na cama, um sobre o outro, conforme o enredo.

Conforme as observações em registro de campo:

Destaca-se que neste dia a P.R. teve a conscientização da Libras [...]. Teve a percepção da importância da visualidade do material e a importância em utilizar as mesmas imagens do vídeo, pois não tinha o livro da história”. Com isso, o material produzido resultou na: 1) confecção de plaquinhas com imagens dos personagens (com os respectivos nomes escritos em português); 2) produção de cards remetendo à sequência lógica da história, com imagens selecionadas do vídeo, com a respectiva contextualização em português escrito; 3) atividade de registro, com exploração de aspectos visuais (cores) para relacionar as imagens aos respectivos nomes dos personagens. Esses detalhes podem ser conferidos na imagem 04.

Com os registros em diário de campo e organização dos pré-indicadores foi possível observar questões no encontro sobre a temática “A casa sonolenta” que também apareceram nos encontros anteriores. Este é o caso dos aspectos relacionados aos impactos provocados pela ausência da A.S. no desenvolvimento das atividades pedagógicas, o que praticamente inviabiliza o trabalho de educação bilíngue a ser desenvolvido com as crianças; e ao interesse e motivação das crianças em ter acesso aos conteúdos e materiais com rica exploração de visualidade.

Figura 09 - Materiais pedagógicos visuais produzidos para o trabalho com o tema “A casa sonolenta”



Fonte: Diário de campo, fotografia de Tristão, T. E. A (2023).

Todavia, a principal questão que foi observada neste encontro está relacionada à possibilidade de uma das crianças terem apresentado sinais de *input linguístico*. São sinais de que o meio proporcionou condições para que o sujeito desse um salto em relação a aquisição da linguagem. Ficando evidente o maior interesse, a intensificação das intenções comunicativas, estimuladas pelas experiências linguísticas que as crianças recebem do seu meio social (Borges e Salomão, 2003).

Quadro 12 - Segundo encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: “A casa sonolenta” (outubro, 2023)

Pré-indicadores	Indicadores
Neste dia a A.S. faltou e a televisão estava estragada, não sendo possível passar o vídeo. Neste dia a P.R. tentou passar o vídeo novamente em grupos, utilizando o aparelho celular, mas não funcionou. Pegou o material da história com as imagens e começou a oralizar, fazendo uma recontagem da história. Ela oralizava mostrando as imagens a todas as crianças na sala de aula. Devido a ausência da A.S., a pesquisadora interveio fazendo a mediação entre o que a P.R. falava com a tradução em Libras para as crianças surdas. A P.R. pegou as plaquinhas dos personagens e a caminha de brinquedo e dizia a ordem que se deitava na caminha e assim ela fez com todos os personagens. As crianças surdas ficaram admiradas com aquela situação. As crianças ficaram tão estimuladas com o que viram, que Caetano “cutucava” a pesquisadora apontando para a P.R., tentando fazer o sinal do personagem. As crianças se mostraram muito interessadas com a atividade. Apesar da ausência da A.S. a participação da pesquisadora no desenvolvimento da atividade permitiu que as crianças surdas tivessem contato com a LIBRAS no desenvolvimento da contação de história pela P.R. Foi com a utilização do material bilíngue, com a estratégia de estímulo à visualidade que as crianças surdas mais se envolveram e se interessaram. Ao fazer a atividade de registro com a ausência da A.S. a pesquisadora interveio, pegou os personagens, colocou na mesa junto com as crianças surdas. Caetano pegava a plaquinha e tentava fazer o sinal, a pesquisadora mostrava e fazia o sinal respectivo. Ele repetiu os sinais com tanto entusiasmo, que foi perceptível que Caetano estava no seu momento do Input linguístico.	A ausência da A.S. na rotina escolar (devido a questões de saúde) apontou novos desafios no trabalho com os materiais didáticos bilíngues com as crianças surdas. Sem o profissional bilíngue ou o instrutor surdo em sala de aula, como ensinar estas crianças? Com a intervenção da pesquisadora, que domina a língua de sinais, foi possível trabalhar a proposta pedagógica com as crianças surdas, sendo que elas se envolveram e se interessaram muito. Caetano repetiu os sinais com tanto entusiasmo, que foi perceptível que estava no seu momento de Input linguístico.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

Assim, da leitura flutuante e análise dos pré-indicadores do tema “A casa sonolenta”, foram produzidos os seguintes indicadores: 1) a ausência da A.S. na rotina escola (devido a questões de saúde) apontou novos desafios no trabalho com os materiais didáticos bilíngues com as crianças surdas. Sem o profissional bilíngue ou o instrutor surdo em sala de aula, como ensinar estas crianças? 2) Com a intervenção da pesquisadora, que domina a língua de sinais,

foi possível trabalhar a proposta pedagógica com as crianças surdas, sendo que elas se envolveram e se interessaram muito. 3) Caetano repetiu os sinais com tanto entusiasmo, que foi perceptível que estava no seu momento de **Input linguístico**.

Por fim, apresentaremos as observações e registro sobre o tema “João e Maria”. Entre os objetivos da atividade constava ampliar o vocabulário, trabalhar a cidadania, a ética, a proteção e a confiança, a partir do contexto literário. Foi com este tema que constatamos maiores avanços em relação à produção de materiais bilíngues e conscientização da importância do letramento visual. Conforme os registros em diário de campo, “nesta temática a pesquisadora não entrevistou muito, pois a P.R. já tinha a reflexão da importância da visualidade, a preocupação em buscar um vídeo que tenha Libras, ou seja, bilíngue” (Ficha de Registro em Diário de Campo, 2023).

Assim, foram produzidos materiais semelhantes aos anteriormente trabalhados, como por exemplo: construir uma casinha com caixa de papelão, entregar para as crianças imagens em preto e branco de doces (bombons, balinhas, pirulitos) para eles colorirem e em seguida fixar na casinha com cola, com o objetivo de auxiliar na contação da história. Também foram construídas paquinhos com imagens dos personagens, pois, conforme a P.R., este recurso contribuiu bastante no interesse das crianças nos encontros anteriores.

Destaca-se aqui que os materiais bilíngues produzidos nesta temática foram os que mais avançaram da concepção bilíngue de aquisição da língua de sinais. Além da exploração da visualidade, com a contextualização visual da literatura trabalhada, houve também a conscientização da importância de se introduzir às imagens o sinal em Libras, os sinais do alfabeto/datiologia e a palavra da imagem em português escrito. Estes aspectos podem ser observados na Figura 10.

Figura 10 - Materiais pedagógicos visuais produzidos para o trabalho com o tema “João e Maria”



Fonte: Diário de campo, fotografia de Tristão, T. E. A (2023).

Figura 11 - Materiais pedagógicos visuais produzidos para o trabalho com o tema “João e Maria”



Fonte: Diário de campo, fotografia de Tristão, T. E. A (2023).

Assim, com os registros e organização dos pré-indicadores foi possível identificar questões muito importantes no encontro com a temática “João e Maria”. Destaca-se maior consci-

entização da P.R. sobre a relevância da utilização dos materiais visuais para o melhor aprendizado das crianças surdas; protagonismo da A.S. com mais autonomia no trabalho com as crianças, proporcionado pela utilização dos materiais bilíngues confeccionados; interesse, motivação e concentração das crianças a partir do contato com os materiais; avanços na aquisição da linguagem, com reprodução dos sinais trabalhados pela A.S. (ver Quadro 13).

Quadro 13 - Segundo encontro de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual - Tema: João e Maria (novembro, 2023)

Pré-indicadores	Indicadores
Segundo a P.R, a A.S. ficou ao lado das crianças assistindo o vídeo com tradução em Libras e as crianças com os olhares fixos na televisão. Nesse dia foi desenvolvida a atividade planejada coletivamente. A P.R. fez novamente a contação da história sem o vídeo, apenas usando as imagens/ plaquinhas do material bilíngue confeccionado. Ela apresentava (oralizando) as palavras que mais se destacaram na história (CASA, MADRASTA, DOCE, PAI...) A A.S pegou as plaquinhas com as imagens da história e colocou em cima da mesa, mostrando para as crianças surdas e fazendo os sinais. As crianças repetiam todos os sinais. Segundo a A.S. ela havia apresentado os sinais às crianças surdas junto com o vídeo da história João e Maria. A criança Caetano pegou as plaquinhas, chamou a pesquisadora para sentar-se próximo a ele e apontava com os dedinhos, fazendo o sinal, super empolgado e radiante. A percepção da pesquisadora foi que Caetano estava de fato feliz com a forma que comunicava. Houve interesse das crianças, concentração, empolgação e satisfação. As duas crianças, ao ver as imagens, reproduziam os sinais (CASA, DOCE, FLORESTA...) A A.S. ficou ao lado das crianças surdas, e a P.R. fazia a contação da história/oralizando. A A.S. sinalizava, apontava para as imagens, mostrando as plaquinhas, contando de forma visual a história de João e Maria. Em relação ao letramento visual pode-se dizer que a escolha do vídeo bilíngue, do material confeccionado, a casinha, e as plaquinhas foram fundamentais para explorar de forma visual as cenas e personagens da história. O aprendizado dos personagens, das cores, das quantidades, dos números, ocorreu basicamente pela visualidade.	O trabalho da A.S. com os materiais didáticos bilíngues repercutiu positivamente no aprendizado das crianças surdas. Utilizando “plaquinhas” com imagens da história trabalhada em sala de aula, foi possível desenvolver os sinais com as crianças, que reproduziam os mesmos, conforme ensinado pela A.S. Com a utilização dos materiais didáticos bilíngues houve interesse das crianças, concentração, empolgação e satisfação. Ao ver as imagens as crianças reproduziam os sinais (CASA, DOCE, FLORESTA...) O letramento visual foi proporcionado com a utilização de um conjunto de recursos, como o vídeo com tradução e interpretação em Libras, o material lúdico bilíngue confeccionado (a casinha e as plaquinhas) e a contextualização proporcionada pela comunicação e Libras pela A.S.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

Com isso, a leitura flutuante dos pré-indicadores levou a produção dos seguintes indicadores: 1) o trabalho da A.S. com os materiais didáticos bilíngues repercutiu positivamente no aprendizado das crianças surdas. Utilizando “plaquinhas” com imagens da história trabalhada em sala de aula, foi possível desenvolver os sinais com as crianças, que reproduziam os mesmos, conforme ensinado pela A.S. 2) com a utilização dos materiais didáticos bilíngues houve interesse das crianças, concentração, empolgação e satisfação. Ao ver as imagens as crianças reproduziam os sinais (CASA, DOCE, FLORESTA...). 3) O letramento visual foi proporcionado com a utilização de um conjunto de recursos, como o vídeo com tradução e interpretação em Libras, o material lúdico bilíngue confeccionado (a casinha e as plaquinhas) e a contextualização proporcionada pela comunicação e Libras pela A.S.

Da mesma forma que na seção anterior, proceder-se-á com o esforço de compreensão dos processos de significação e produção de sentidos presentes nas informações coletadas, em especial nos indicadores gerados da leitura flutuante dos pré-indicadores dos quadros acima. Este exercício é fundamental para se avançar no entendimento da realidade investigada.

3.3.1 Materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual

Os *núcleos de significação* produzidos a partir das leituras dos registros envolvendo os encontros de aplicação dos materiais bilíngues voltados à aquisição da linguagem e letramento visual foram organizados no Quadro 14. Como anteriormente mencionado, tais núcleos proporcionaram um olhar mais amplo sobre as principais questões envolvendo a realidade da pesquisa. Por tal motivo, possuem maior capacidade de generalização, pois tendem a representar problemas existentes em outras unidades escolares do Sudeste Goiano ou do país.

Quadro 14 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual (continua)

Indicadores	Núcleos de significação
As crianças surdas demonstraram interesse e satisfação ao terem acesso a literatura a partir da Libras e do estímulo à visualidade. (1) Foi possível perceber que com o desenvolvimento da atividade bilíngue e com o trabalho direcionado da A.S., as crianças tiveram aquisição de alguns sinais . (1) Os jogos lúdicos são importantes recursos para o estímulo visual e podem explorar conteúdos diversos e contribuir com a aquisição da linguagem . (1) A difículdade de comunicação entre os principais atores do processo pedagógico (P.R. e A.S) compromete a qualidade do trabalho	A abordagem com base nos materiais bilíngues e no estímulo visual repercutiram positivamente no interesse, no entusiasmo e na satisfação das crianças surdas. A utilização de materiais que exploram à visualidade, os sinais do

Quadro 14 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual (conclusão)

Indicadores	Núcleos de significação
realizado com as crianças surdas. (2) O envolvimento da A.S. no processo de planejamento e execução das propostas de atividades bilíngues lhe deu melhores condições de realizar uma intervenção pedagógica juntos às crianças surdas. (2) A exposição das crianças surdas à língua de sinais e às atividades bilíngues estimularam a aquisição da linguagem. (1) Apesar do acesso à história pela língua de sinais, foi perceptível que as crianças surdas não compreenderam parte do contexto explorado, como a questão referente às diferenças das pessoas, pois houve um prejuízo no processo de comunicação. (2) Na sala de aula regular, com crianças ouvintes e professora ouvinte, a ausência da apoio surdo comprometeu o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. (2) As instituições de ensino enfrentam dificuldades de garantir a atuação de profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas. (2) O acesso aos conteúdos em língua de sinais, bem como a adaptação de materiais visuais, contribuiu para a aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas. (1) A ausência da A.S. na rotina escolar (devido a questões de saúde) apontou novos desafios no trabalho com os materiais didáticos bilíngues com as crianças surdas. Sem o profissional bilíngue ou o instrutor surdo em sala de aula, como ensinar estas crianças? (2) Com a intervenção da pesquisadora, que domina a língua de sinais, foi possível trabalhar a proposta pedagógica com as crianças surdas, sendo que elas se envolveram e se interessaram muito. (3) Caetano repetiu os sinais com tanto entusiasmo, que foi perceptível que estava no seu momento de Input linguístico. (1) O trabalho da A.S. com os materiais didáticos bilíngues repercutiu positivamente no aprendizado das crianças surdas. Utilizando “plaquinhas” com imagens da história trabalhada em sala de aula, foi possível desenvolver os sinais com as crianças, que reproduziam os mesmos, conforme ensinado pela A.S. (2) Com a utilização dos materiais didáticos bilíngues houve interesse das crianças, concentração, empolgação e satisfação. Ao ver as imagens as crianças reproduziam os sinais (CASA, DOCE, FLORESTA...) (1) O letramento visual foi proporcionado com a utilização de um conjunto de recursos, como o vídeo com tradução e interpretação em Libras, o material lúdico bilíngue confeccionado (a casinha e as plaquinhas) e a contextualização proporcionada pela comunicação e Libras pela A.S. (1)	alfabeto/datilologia, o letramento visual, à centralidade da Libras no processo pedagógico e na comunicação, contribuíram, inclusive, para que uma das crianças apresentasse sinais de input linguístico. A dificuldade de comunicação entre a P.R. e a A.S., bem como os imprevistos provocados pelas ausências no trabalho, comprometem as ações voltadas às crianças surdas. Por outro lado, a maior apropriação e protagonismo, da A.S. no processo pedagógico, proporcionado pela participação no planejamento, na produção e na utilização dos materiais bilíngues possibilitou melhores condições de intervenção junto às crianças surdas.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

A partir da leitura flutuante dos indicadores, chegou-se assim aos seguintes núcleos de significação:

- A abordagem com base nos materiais bilíngues e no estímulo visual repercutiram positivamente no interesse, no entusiasmo e na satisfação das crianças surdas. A utilização de materiais que exploram a visualidade, os sinais do alfabeto/datilologia, o letramento visual, à **centralidade da Libras** no processo pedagógico e na comunicação, contribuindo, inclusive, para que uma das crianças apresentasse sinais de **input linguístico**.
- A dificuldade de comunicação entre a P.R. e a A.S., bem como os imprevistos provocados pelas ausências no trabalho por parte da A.S., comprometem significativamente o trabalho com as crianças surdas. Por outro, a **maior apropriação e protagonismo da A.S.** no processo pedagógico, proporcionado pela participação no planejamento, na produção e na utilização dos materiais bilíngues possibilitou melhores condições de intervenção a esta profissional.

Os núcleos de significação gerados a partir das análises dos indicadores dos encontros de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual revelaram questões centrais nas discussões sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdas na educação infantil. Não há dúvidas que os significados presentes nestes núcleos de significação também se fazem presentes em outros contextos que envolvem a educação de crianças surdas. Nesse sentido, é fundamental que se traga a contribuição teórica e de outras pesquisas para fomentar esta discussão.

Assim, ao tomar como objeto de análise o primeiro núcleo de significação, interesse apontar as contribuições de Gurgel *et al* (2016, p. 73). As autoras promovem reflexões instigantes sobre o processo de “aquisição da Libras na educação infantil”, com destaque para o uso de narrativas. Chamam a atenção para a relevância da Educação Infantil, pois é nesta etapa que se tem “a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da linguagem de qualquer criança, mas seu compromisso com a criança surda tem um componente singular em virtude da necessidade de construir a condição bilíngue”.

Frente a este desafio, Gurgel *et al* (2016, p. 70), reforçam o papel da organização curricular e do planejamento, uma vez que esta etapa inicial do trabalho com a educação bilíngue interfere fortemente nas intervenções com as crianças. Dessa forma, ao relatar as experiências desenvolvidas no “programa Inclusivo Bilíngue” em uma cidade do estado de São Paulo, argumentam que a organização curricular “levou em consideração as orientações legais de currículo, bem como as estratégias mais adequadas à aquisição da Libras de acordo com a abordagem

bilíngue”. Sendo que o planejamento das profissionais envolvidas (professora bilíngue e instrutora surda) “procurou contemplar as múltiplas linguagens e expressões, como imagética, plástica, corporal, gestual, dramática e língua de sinais (gestual-visual)”.

As autoras chamam a atenção para a importância do planejamento, sobretudo por proporcionar maior qualidade e eficiência ao trabalho realizado. Sobre este aspecto, ressaltam:

O planejamento anual sempre priorizou as atividades (brincadeiras, jogos, histórias) mais propícias ao desenvolvimento de língua e linguagem, com destaque para leitura e narrativas de histórias. A professora bilíngue e a instrutora surda planejavam em parceria e sempre com antecedência as atividades que pretendiam trabalhar com as crianças. Esse planejamento garantia a qualidade e adequação das estratégias mais eficazes para atingir as crianças surdas, sempre visando a aquisição da Libras e a construção dos conceitos científicos (Gurgel *et al*, 2016, p. 70).

Ao ficar evidente no primeiro núcleo de significação que “a abordagem com base nos materiais bilíngues e no estímulo visual repercutiram positivamente no interesse, no entusiasmo e na satisfação das crianças surdas”, é fundamental atribuir a estes resultados a importância do planejamento prévio das atividades, das reflexões empreendidas no momento de pensar um material adequado à percepção visual das crianças surdas e à sua aquisição de linguagem. O “entusiasmo” e o “interesse” das crianças surdas decorreram exatamente do fato delas se sentirem contempladas no planejamento pedagógico. Assim, é fundamental destacar o caráter coletivo desse planejamento, envolvendo a P.R., a A.S e a pesquisadora, em uma rica troca de experiências.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito a uma das crianças ter apresentado sinais de “input linguístico”. Segundo Quadros (2008, p. 69, grifos da autora), no âmbito da abordagem linguística, “a aquisição da linguagem, somente é possível em seres humanos por serem dotados de uma capacidade linguística mental geneticamente determinada (a faculdade da linguagem - *I-language*)”. E por ser uma capacidade humana, “o ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da *E-language* [o uso da linguagem]”. Nesse sentido, o “input linguístico” está relacionado diretamente ao ambiente e as experiências que as crianças surdas passam, contribuindo para a aquisição da linguagem.

Sobre este aspecto, Borge e Salomão (2003, p. 331, grifos da autora) ressaltam que:

[...] pode-se observar que, de um modo geral, para a perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, as informações ou experiências do ambiente linguístico da criança são consideradas como aspectos de muita importância na aquisição da linguagem. Estas informações ou experiências recebem

o nome de *input*.

A contribuição de Quadros (2008) e Borges e Salomão (2003) dialogam profundamente com as questões apresentadas por Gurgel et al (2016). Para as autoras, a escola de Educação Infantil é uma esfera de atividade social extremamente propícia para a promoção da aquisição de linguagem das crianças surdas. Em determinadas circunstâncias, sobretudo para as crianças filhas de pais ouvintes, será mais impactante do que a família, a comunidade ou o espaço terapêutico.

Para uma criança ouvinte o processo de aquisição de linguagem se dá de maneira espontânea, recebendo informações através da audição e uso da fala. Assim, “durante as interações, conversas e diálogos a criança tem acesso ao que está sendo dito, possibilitando seu desenvolvimento linguístico e cognitivo” (Gurgel et al, 2016, p. 73). Já para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, este processo é bastante distinto.

No caso das crianças surdas filhas de pais ouvintes que geralmente desconhecem a língua de sinais, esse processo é bem diferente. Elas não têm acesso às informações do ambiente em que vivem pelo fato de a língua em circulação ser inacessível a elas. Assim sendo, elas ficam com uma defasagem linguística em relação à criança ouvinte e conseqüentemente um atraso significativo no desenvolvimento de modo geral (Gurgel et al, 2016, p. 73).

A partir desta realidade que envolve a vida social da criança surda, filha de pais ouvintes, Gurgel et al (2016, p. 73) ressaltam que a educação bilíngue na Educação Infantil enfrenta um duplo desafio, “proporcionar aquisição da Libras e garantir que as lacunas deixadas no desenvolvimento cognitivo pela aquisição tardia de uma língua sejam preenchidas e superadas”.

As análises permitem dialogar com a realidade desta pesquisa, sobretudo com a situação verificada de possível *input* linguístico de uma das crianças observadas em campo. Esta criança, Caetano, também é filha de pais ouvintes, surda, apresentava sinais de agressividade na escola antes do início da pesquisa, não teve contato com a Libras anteriormente, também não se relacionava com outras crianças ou pessoas surdas. Neste caso, a escola, a Educação Infantil, lhe proporcionou as primeiras experiências e informações em língua de sinais, bem como lhe permitiu interagir com a A.S., com a pesquisadora e com outra criança surda em sala de aula, através da Libras. Ou seja, o ambiente linguístico vivenciado pela criança Caetano lhe proporcionou algo novo, a possibilidade de comunicação e a ressignificação das interações sociais. Os impactos foram tanto na aquisição da linguagem, como no desenvolvimento das funções cognitivas.

A partir deste momento, se faz necessário dialogar também com o **segundo núcleo de significação**, que remete a uma situação contraditória. Por um lado, a dificuldade da apoio surda em se manter presente nas atividades letivas/de trabalho, por questões de saúde e também pessoais; o que despertou, por outro lado, a relevância desta profissional na educação das crianças surdas.

Com isso, o segundo núcleo de significação é extremamente instigante. Uma das primeiras constatações das observações em campo foi a percepção de que a A.S. ocupava um lugar social na sala de aula que lhe não permitia protagonismo, tanto do ponto de vista do planejamento, como da atuação na condição de regente das crianças surdas. Ou seja, estava na condição de “apoio”, com um agravante, sem conseguir estabelecer uma comunicação eficaz com a P.R., que não conhecia a Libras. Isso evidenciou um enorme desafio, a inexistência de uma comunicação efetiva entre as profissionais envolvidas na educação das crianças surdas.

A situação se alterou com a chegada da pesquisadora, que domina a língua de sinais, possibilitando os melhores diálogos na equipe. Foi constatado também que a A.S. não tinha fluência em Libras, devido a um contexto familiar, educacional e histórico de exclusão e precarização da educação de surdos no país. Todavia, mesmo assim, foi possível ressignificar a comunicação entre as participantes da pesquisa, devido a condição bilíngue da pesquisadora, que dialogava com a A.S. em Libras e traduzia em Português oralizado para a P.R., vice-versa. Foi a partir deste momento que a A.S. se envolveu nas atividades de planejamento e interação orientada junto às crianças surdas.

O relato acima dialoga fortemente com as contribuições de Santos et al (2016), sobre a atuação do profissional surdo na Educação Infantil. As autoras argumentam, com referência às pesquisas de (Turetta, 2006; Zampieri, 2006; Santos, 2007 e Lodi e Luciano, 2009), que:

Algumas pesquisas descrevem e discutem iniciativas de programas de educação bilíngue, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que contam com a presença de instrutores surdos, atuando em espaços destinados exclusivamente ao ensino da Libras; porém, trata-se de uma realidade pouco comum em nosso país e cujas pesquisas mostram-se escassas (Santos *et al*, 2016, p. 128).

Ao tomar como princípio que a Libras é fundamental para o desenvolvimento global do sujeito surdo, uma vez que é a partir da língua que a criança terá acesso ao conhecimento produzido na/pela escola, Santos *et al* (2016, p. 128) defende sobre o papel do adulto surdo na Educação Infantil. Em diálogo com Dizeu e Caporali (2007), as autoras reforçam que é impres-

cindível “colocar a criança surda em contato com usuários adultos fluentes em Libras, considerando que a aquisição plena de uma língua se faz na convivência com aqueles que a dominam e empregam”.

Um outro aspecto relacionado à atuação do instrutor surdo na Educação Infantil também chama a atenção: a referência cultural e identitária. Santos *et al* (2016, p. 129) argumenta, também em diálogo com (Perlin, 2000; Gurgel, 2004; Soares e Lacerda, 2004), que “o instrutor surdo é um educador que deve trazer para o espaço escolar os valores, aspectos culturais, emoções e percepções da ótica da pessoa surda; além disso, ele é o representante da língua, da cultura e da identidade surda no espaço escolar”.

Todavia, a atuação do instrutor surdo, apesar de sua relevância, é permeada também por contradições, como foi verificado em campo nesta investigação. A carência de profissionais surdos capacitados para atuação na educação é notória, sobretudo quanto o olhar se volta à Educação Infantil. Sobre este aspecto, Santos *et al* (2016, p. 131) argumentam que:

Sabemos que, historicamente, o surdo permaneceu às margens do processo de escolarização e que as práticas de ensino utilizadas eram fortemente impregnadas pela oralidade, sem que houvesse uma preocupação com o acesso ao conhecimento pelo aluno. Diante desse modelo educacional, vivenciado, notamos que as práticas de ensino utilizadas por surdos adultos que, hoje, tornaram-se instrutores, se mostram fortemente influenciadas por essas experiências.

Entretanto, frente a um cenário complexo, Santos *et al* (2016, p. 144) não deixam de reforçar a necessidade da luta pela presença do profissional surdo nas escolas. As pesquisas e reflexões apontam pontos positivos da atuação dos instrutores surdos, “que abarca toda uma gama de aspectos da vida do aluno surdo, como o conhecimento, as relações familiares, a aceitação da surdez, a autoestima, a perspectiva de um futuro positivo”. Para tanto, é fundamental que este profissional já esteja presente desde a Educação Infantil.

A partir das análises empreendidas, dedicar-se-á, na próxima seção, às reflexões que permearam os diálogos, as observações e os registros dos encontros sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas.

3.4 As reflexões sobre ação: a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas

Neste momento serão apresentadas as análises empreendidas nos **encontros de reflexão**

sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas. O foco dos encontros foi refletir sobre os desafios na aplicação da proposta de material bilíngue e o ensino da criança surda. Esteve também entre as preocupações o diálogo sobre os avanços verificados em relação a aquisição da linguagem e letramento visual. As interações estabelecidas com as participantes da pesquisa foram enriquecedoras no sentido de construir uma conscientização da importância de práticas bilíngues na educação infantil de crianças surdas, bem como assimilar os avanços verificados.

Nesse sentido, os encontros tiveram início com o diálogo sobre as contribuições dos materiais desenvolvidos para o tema “João e o pé de feijão”. Questões pertinentes foram abordadas na interação com as participantes, como por exemplo: a percepção visual das crianças surdas a importância de explorar esta característica, com os materiais didáticos visuais, para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança surda; o papel do profissional bilíngue e do instrutor surdo, para o estabelecimento de comunicação com as crianças surdas e fortalecimento da identidade linguística e cultural; bem como, os impactos da carência na oferta de profissionais qualificados para a atuação na educação de crianças surdas, o que muitas vezes leva a opções por contrários de trabalho temporários e precários, impactando na motivação e engajamento desses profissionais.

No Quadro 15 é possível verificar a seleção dos pré-indicadores e produção dos indicadores acerca da temática “João e o pé de feijão”. Como trata-se do primeiro encontro de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas, ainda não foi possível perceber registros que indiquem maior conscientização sobre a importância da educação bilíngue para surdos. Todavia, conforme mencionado acima, o rico diálogo com a participante da pesquisa contribuiu com questões fundamentais.

Quadro 15 - Primeiro encontro de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - Tema: João e o Pé de Feijão (setembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
No dia 04/09 foi destinado um momento de reflexão e análise sobre a aplicação da proposta. Ocorreu um diálogo com as participantes da pesquisa, com a intenção de avaliar o processo de utilização dos materiais elaborados e registrar as principais percepções sobre o material bilíngue, a aquisição da linguagem e o letramento visual. Neste dia, compareceu apenas a professora regente. A A.S. estava de atestado, por questões de saúde.	

Quadro 15 - Primeiro encontro de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - Tema: João e o Pé de Feijão

(setembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
Sobre os desafios na aplicação da proposta, a P.R. argumentou que ficou muito satisfeita em pensar todo o processo, desde o livro até a utilização das imagens. Dar importância à imagem desde o primeiro material até a atividade de registro. E que diante da sua experiência na educação os resultados da educação infantil, em comparação com os do ensino fundamental, são diferentes. Argumentou que “na educação infantil é um processo de ‘formiguinha’”, fazendo referência que os avanços são lentos, mas contínuos. Não foi possível avançar nessa reflexão [dos avanços no processo de aquisição da linguagem] com a professora regente, pela ausência de conhecimento da Língua de Sinais e dos processos de aquisição da linguagem pelas crianças surdas. Assim, foi possível verificar apenas um amadurecimento sobre a utilização de critérios no uso das imagens no momento de preparação e elaboração de materiais pedagógicos. A ausência da A.S. neste dia comprometeu a reflexão sobre os avanços verificados na aquisição da linguagem e no letramento visual das crianças surdas. Após o momento de diálogo com a P.R., algumas questões transpareceram à pesquisa. Pelo fato da professora regente não dominar a língua de sinais, ficam as perguntas: ela terá condições de avaliar e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas? Ela conseguirá mensurar o processo de aquisição da linguagem? Por outro lado, a A.S., na condição de estagiária/contrato temporário, estabelecendo uma frágil comunicação e reflexão com a P.R., terá também condições de expressar e mensurar os avanços e os desafios no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas envolvidas? Será possível construir um ambiente de aprendizagem capaz de romper com o domínio do ouvintismo?	O modelo de inclusão escolar na sala de aula regular coloca muitos desafios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. A ausência de profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas, bem como a adoção de métodos improvisados, comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surdas.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

Foram produzidos os seguintes indicadores da seleção da leitura flutuante dos pré-indicadores do tema “João e o pé de feijão”: 1) o modelo de inclusão escolar na sala de aula regular coloca muitos desafios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas; 2) a ausência de profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas, bem como a adoção de métodos improvisados, comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

Nos encontros **de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas**, com as temáticas “Joaninha que perdeu as pintinhas”, que ocorreu no dia 14/09, e “O dia da árvore”, do dia 21/09, surgiram reflexões sobre a importância da percepção visual para o desenvolvimento e aprendizagem das

crianças surdas e o uso de materiais audiovisuais interpretados em língua de sinais disponíveis em plataformas digitais. Como desdobramentos, foram realizados diálogos sobre o maior critério na seleção de imagens, o esforço de se relacionar as imagens escolhidas com a proposta pedagógica (ensinar números, cores, letras/palavras etc.), a possibilidades e vantagens de utilização dos recursos audiovisuais interpretados em Libras. Todos estes aspectos estão relacionados ao letramento visual, que tem como finalidade explorar a imersão das crianças surdas em práticas sociais de leitura e escrita a partir da visualidade. Para tanto é fundamental o uso de imagens selecionadas a partir de critérios previamente definidos, bem como a utilização da língua de sinais em todo o processo de aprendizagem.

Assim, a partir da seleção dos pré-indicadores do tema “Joaninha que perdeu as pintinhas” e do tema “O dia da árvore” foram organizados os seguintes indicadores: 1) o trabalho com o letramento visual para crianças surdas exige critérios na seleção das imagens, bem na construção de relações das imagens utilizadas com os conteúdos a serem desenvolvidos; 2) a exploração da visualidade é uma importante aliada no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas; 3) É preciso disponibilizar e divulgar a existência de materiais didáticos bilíngues, para contribuir com o trabalho com as crianças surdas; 4) Atualmente existem recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais que podem ser importantes aliados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas.

Quadro 16 - Segundo e terceiro encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - Tema: Joaninha que perdeu as pintinhas (setembro, 2023) e Tema: Dia da árvore (setembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
Na atividade de reflexão e análise foi realizado diálogos com as participantes da pesquisa, sendo que compareceram a P.R. e A.S. A P.R. gostou muito da proposta, inclusive no momento da confecção do material tinha imagens de joaninha com pintinhas na cor branca. Foi chamada a atenção que deveria pintar as pintinhas na cor preta, pois o contexto da história e trabalhos desenvolvidos com as crianças no decorrer dos dias a joaninha tinha pintinhas pretas e não brancas. E para a criança surda é importante que seja utilizada a mesma imagem. A A.S. gostou muito do material e achou importante a joaninha em tamanho grande para percepção visual das crianças. Houve avanços na compreensão do processo de letramento visual das crianças surdas. Tanto no momento de planejamento da proposta de material como na própria aplicação junto às crianças. Todavia, também foi preciso	O trabalho com o letramento visual para crianças surdas exige critérios na seleção das imagens, bem na construção de relações das imagens utilizadas com os conteúdos a serem desenvolvidos. A exploração da visualidade é uma importante aliada no processo

Quadro 16 - Segundo e terceiro encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - Tema: Joaninha

que perdeu as pintinhas (setembro, 2023) e Tema: Dia da árvore (setembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
trabalhar a maior conscientização em relação ao cuidado com a escolha das imagens, a exploração da visualidade para contribuir com a aquisição da linguagem e também a relação com os diferentes usos da informação trabalhada, como os números e noções de quantidade.	de aquisição da linguagem das crianças surdas.
A P.R. fez um relato agradecendo todas as observações relacionadas à importância de se estabelecer critérios ao se pensar e escolher as imagens para elaboração dos materiais pedagógicos. Em relação a sugestão do vídeo com tradução em Libras, a P.R. ficou agradecida também, pois não tinha consciência de que a interpretação do vídeo era necessária para o conteúdo e o letramento visual chegar de verdade às crianças surdas. Este recurso da interpretação em Libras era importante também para a própria A.S., pois isso lhe daria melhores condições para compreender o conteúdo e repassar às crianças surdas. No relato da P.R. sobre a aplicação do vídeo sobre “A lenda do Girassol”, argumentou que houve uma mudança de perspectiva com a utilização dos materiais audiovisuais. No recurso havia a exploração das imagens, a narração em português e a interpretação em Libras, com o intérprete situado na própria tela, fazendo os sinais em Libras. Ela percebeu que houve uma maior atenção no vídeo por parte tanto do Caetano, quanto do Belchior. Algo que não acontecia com os vídeos tradicionais.	É preciso disponibilizar e divulgar a existência de materiais didáticos bilíngues, para contribuir com o trabalho com as crianças surdas Atualmente existem recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais que podem ser importantes aliados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

Por sua vez, nos encontros **de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas**, com as temáticas “A casa sonolenta” (dia 01/11) e “João e Maria” (dia 23/11), de modo semelhantes que a análise dos encontros anteriores, emergem questões novas a partir do diálogo com a P.R. Vários pontos foram debatidos, entre eles destacam-se: os desafios que a ausência da A.S. coloca à atuação da P.R., uma vez que ela se queixa de não possuir a habilitação técnica necessária para avaliar o aprendizado das crianças surdas, sobretudo a aquisição da linguagem; da mesma forma, a ausência da apoio surda nos momentos de reflexão e análise da contribuição da pesquisa também colocou desafios na própria condição de avaliação dos possíveis avanços, uma vez que a percepção do profissional que domina a Libras é de fundamental importância; por outro lado, os avanços verificados e a maior motivação e interesse das crianças surdas despertaram o olhar para a relevância do papel do profissional surdo e/ou profissional bilíngue na educação infantil, sobretudo devido sua centralidade no trabalho com os materiais bilíngues e com o letramento visual.

Assim, da leitura flutuante dos pré-indicadores dos registros dos encontros das temáticas

“A casa sonolenta” e “João e Maria”, chegou-se aos seguintes indicadores: 1) a ausência da A.S. coloca desafios à P.R., que não conhece a Libras, e busca comunicar com as crianças surdas por gestos (mímica); 2) a P.R. reconhece que não possui habilitação técnica para avaliar o aprendizado das crianças surdas, mas busca incluí-las em todas as atividades pedagógicas; 3) a A.S. é importante para buscar o envolvimento e participação das crianças surdas, pois com as mudanças propostas através do uso dos materiais bilíngues e intervenção da A.S., verificou-se avanços no interesse e motivação das crianças; 4) a A.S. não conseguiu acompanhar os momentos de reflexão e análise, o que dificultou avaliar os impactos das intervenções pelo olhar da profissional que domina a Libras e que teria melhores condições de ponderar sobre o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas; 5) houve avanços significativos na compreensão e conscientização do processo de letramento visual e de aquisição da Libras das crianças surdas pela P.R., com resultados importantes na produção de materiais bilíngues/visuais e seleção e conteúdos interpretados em língua de sinais.

Quadro 17 - Quarto e quinto encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - Temas: A casa sonolenta (novembro, 2023) e João e Maria (novembro, 2023) (continua)

Pré-indicadores	Indicadores
A atividade de reflexão foi realizada com diálogos apenas com a P.R., pois a A.S. ausentou-se no dia. A P.R. reforça que não sabe a Libras e com a ausência da A.S. ela tenta do jeito dela comunicar, mas por gestos. Por este motivo reforçou que não sabe se as crianças surdas estão aprendendo tudo o que acontece, mas tenta envolver as crianças em todas as atividades propostas em sala. A P.R. percebeu avanços porque a criança Caetano ficou super empolgada com as atividades. A P.R. reconhece as dificuldades, é algo que ela fala sempre, mas sua postura é de tentar, a cada dia, incluir mais as crianças na proposta pedagógica, nas tarefinhas. Sua vontade é de que elas entendam de verdade o que ela quer passar, pois o plano de aula está ali e deve contemplar também as crianças surdas. Mesmo não sabendo a Libras, com a A.S. é importante ajudar no envolvimento e participação destas crianças.	A ausência da A.S. coloca desafios à P.R., que não domina a Libras, e busca comunicar com as crianças surdas por gestos (mímica). A P.R. reconhece que não possui habilitação técnica para avaliar o aprendizado das crianças surdas, mas busca incluí-las em todas as atividades pedagógicas A A.S. é importante para buscar o envolvimento e participação das crianças surdas, pois com as mudanças propostas através do uso dos materiais bilíngues e intervenção da A.S., verificou-se avanços no interesse e motivação das crianças.

Quadro 17 - Quarto e quinto encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas - Temas: A casa sonolenta (novembro, 2023) e João e Maria (novembro, 2023) (conclusão)

Pré-indicadores	Indicadores
Na atividade de reflexão e análise foram realizados diálogos com as participantes da pesquisa, sendo que compareceram a P.R., mas a A.S. não acompanhou. A P.R. gostou muito da proposta, mas ainda reproduz o discurso de não saber Libras. Houve avanços significativos na compreensão do processo de letramento visual e de aquisição da Libras das crianças surdas. Tanto no momento de planejamento da proposta de material como na própria aplicação junto às crianças. Importante salientar que nesta temática não foi necessário sugerir um vídeo bilíngue (com presença de intérprete), pois a própria P.R. fez a busca e seleção do material. Percebe-se que há uma conscientização em explorar a visualidade, o letramento e a aquisição de linguagem das crianças surdas. Este foi um dos encontros que a pesquisadora menos contribuiu na importância da visualidade dos materiais, pois a P.R. tinha conscientizado dessa necessidade.	A A.S. não conseguiu acompanhar os momentos de reflexão e análise, o que dificultou avaliar os impactos das intervenções pelo olhar da profissional que domina a Libras e que teria melhores condições de ponderar sobre o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. Houve avanços significativos na compreensão e conscientização do processo de letramento visual e de aquisição da Libras das crianças surdas pela P.R., com resultados importantes na produção de materiais bilíngues/visuais e seleção e conteúdos interpretados em língua de sinais.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A (2023).

Diante isso, proceder-se-á com a produção dos núcleos de significação referentes à análise e reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas. Ressalta-se que os núcleos de significação são gerados pela leitura flutuante dos indicadores organizados nesta seção, bem como, pelas contribuições dos ricos diálogos e debates teóricos empreendidos ao longo de toda revisão de literatura.

3.4.1 Contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas

A leitura flutuante dos indicadores dos encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas (Quadro 17), gerou os seguintes núcleos de significação:

- **Os princípios da educação inclusiva estão mais evidentes na realidade investigada,** com a inserção da criança surda na sala de aula regular e atuação de profissional surda,

que assume papel coadjuvante em sala de aula. Isso resulta na adoção de **métodos improvisados, no estabelecimento de relações de trabalho precárias**, na ausência recorrente da A.S., na atribuição de responsabilidades à P.R. além da sua formação e habilitação técnica.

- O **letramento visual** se mostrou um importante recurso aliado ao processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas. Ele está centrado na valorização da percepção visual, no critério de seleção de imagens, na inter-relação de imagens trabalhadas com os conteúdos propostos, no fortalecimento de práticas sociais de leitura e escrita a partir da experiência visual. Dessa forma, destaca-se a existência de uma gama de **recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais**, que podem ser mais bem utilizados na educação de crianças surdas.

Quadro 18 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas (continua)

Indicadores	Núcleos de significação
O modelo de inclusão escolar na sala de aula regular coloca muitos desafios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. (1)	Os princípios da educação inclusiva estão mais evidentes na realidade investigada, com a inserção da criança surda na sala de aula regular e atuação de profissional surda, que assume papel coadjuvante em sala de aula. Isso resulta na adoção de métodos improvisados, no estabelecimento de relações de trabalho precárias, na ausência recorrente da A.S., na atribuição de responsabilidades à P.R. além da sua formação e habilitação técnica.
A ausência de profissionais capacitados para o trabalho com as crianças surdas, bem como a adoção de métodos improvisados , comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surdas. (1)	
O trabalho com o letramento visual para crianças surdas exige critérios na seleção das imagens, bem como na construção de relações das imagens utilizadas com os conteúdos a serem desenvolvidos. (2)	
A exploração da visualidade é uma importante aliada no processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. (2)	
É preciso disponibilizar e divulgar a existência de materiais didáticos bilíngues , para contribuir com o trabalho com as crianças surdas. (2)	
Atualmente existem recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais que podem ser importantes aliados no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. (2)	
A ausência da A.S. coloca desafios à P.R., que não domina a	O letramento visual se mostrou um importante recurso aliado ao processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas. Ele está centrado na valorização da percepção visual, no critério de seleção de imagens, na interrelação de imagens trabalhadas com os conteúdos propostos, no fortalecimento de práticas sociais de

Quadro 18 - Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros

de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas (conclusão)

Indicadores	Núcleos de significação
Libras, e busca comunicar com as crianças surdas por gestos (mímica). (1) A P.R. reconhece que não possui habilitação técnica para avaliar o aprendizado das crianças surdas, mas busca incluí-las em todas as atividades pedagógicas. (1) A A.S. é importante para buscar o envolvimento e participação das crianças surdas, pois com as mudanças propostas através do uso dos materiais bilíngues e intervenção da A.S., verificou-se avanços no interesse e motivação das crianças. (1) A A.S. não conseguiu acompanhar os momentos de reflexão e análise, o que dificultou avaliar os impactos das intervenções pelo olhar da profissional que domina a Libras e que teria melhores condições de ponderar sobre o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. (1) Houve avanços significativos na compreensão e conscientização do processo de letramento visual e de aquisição da Libras das crianças surdas pela P.R., com resultados importantes na produção de materiais bilíngues/visuais e seleção e conteúdos interpretados em língua de sinais. (2)	leitura e escrita a partir da experiência visual. Dessa forma, destaca-se a existência de uma gama de recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais, que podem ser melhor utilizados na educação de crianças surdas.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Buscar compreender os sentidos produzidos por tais núcleos de significação torna-se tarefa determinante. Ao dialogar com o primeiro núcleo de significação depara-se novamente com a problemática envolvendo a inclusão das crianças surdas na sala de aula regular. Como debatido na seção 3.1.1, trata-se de uma questão relacionada diretamente aos princípios da educação inclusiva, presentes na PNEEPEI (Brasil, 2008). Como síntese, compartilhada por autores como (Lodi, 2013, 2012; Lacerda, Santos e Martins, 2016; Pinto, 2021; Silva, 2023) entre outros, verifica-se um modelo educacional de inclusão das crianças surdas na escola regular que atribui à Libras caráter instrumental.

Todavia, autoras como (Perlin, 2015; Fernandes, 2022) enriquecem este debate ao chamarem a atenção para a força do “ouvintismo” nas relações de poder dentro das unidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Em ambientes dominados pela cultura ouvinte, a surdez tende a ser vista e considerada dentro do paradigma médico-hospitalar, como uma patologia, e o indivíduo surdo como um corpo que precisa de correções para se adequar à normalidade. Enxergada desta forma, a surdez não é considerada como uma singularidade cultural e linguística, os surdos são excluídos do acesso à comunicação em língua de

sinais e submetidos a métodos de ensino inadequados a sua percepção visuoespacial.

Fernandes (2022, p. 24), nessa direção, cita práticas ouvintistas nos dias de hoje, ressaltando sua presença também nos ambientes escolares:

a pressão em utilizar próteses auditivas ou implante coclear, a proibição ou preconceito com a língua de sinais, exigência em desenvolver a oralidade, ausência de adaptações metodológicas que potencializam o desenvolvimento de alunos surdos durante o percurso escolar, barreiras na comunicação em vários segmentos sociais (encontros familiares, lojas, bancos, ônibus, entre outros), entre tantas outras.

A partir da própria experiência pessoal de vivenciar os efeitos negativos do ouvintismo, Fernandes (2022, p. 25) faz a defesa de um ponto de vista da cultura surda. Considera sua abordagem numa perspectiva dos “Estudos Surdos”, definidos como “ramificação dos Estudos Culturais, que focam temáticas relacionadas às culturas, práticas discursivas, diferenças e lutas por poderes e saberes com protagonismo das comunidades surdas”.

O papel de uma educação de crianças surdas que se contraponha ao “ouvintismo” é ressaltado por Fernandes (2022, p. 35). Este conceito é significado pela autora como “referência à naturalização da norma ouvinte, aos processos e estratégias sociais que naturalizam os privilégios da pessoa ouvinte e sua cultura oral-auditiva como norma”. Seguindo os princípios do ouvintismo não haveria problema inserir crianças surdas em uma sala de aula majoritariamente ouvinte; em adotar métodos de ensino que tenham como referência a matriz cultural oral-auditiva; em contar com profissionais que não estão verdadeiramente habilitados para o trabalho com as crianças surdas, considerando sobretudo as intervenções necessárias ao desenvolvimento da linguagem, da comunicação e das funções psíquicas superiores. Na perspectiva ouvintista, a principal referência de “normalidade” para o surdo é o mundo ouvinte.

Perlin (2015, p. 59) também contribui com este debate ao conceituar que o ouvintismo

[...] deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que esse seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, em que predomina a hegemonia por meio do discurso e do saber.

Com isso, na escola regular será marcante as práticas e atividades que revelam a influência e o poder do ouvintismo. Elas se revelam na resistência em adaptar o método de ensino para crianças surdas pelos profissionais envolvidos; no não reconhecimento da necessidade de

contratação de profissionais especializados para o trabalho com as crianças surdas; na dificuldade de atender as crianças consideradas “diferentes”, “difíceis”, “anormais”. Sob a hegemonia do ouvintismo, o processo de inclusão das crianças surdas tende a ser precário, improvisado, incompleto, o que compromete substancialmente a formação da identidade surda, a autoestima e o sucesso escolar.

Apesar desta dura realidade marcada pela manutenção do ouvintismo, também presente na instituição parceira da pesquisa, o segundo núcleo de significação trouxe outros elementos para análise, que envolvem os impactos positivos das práticas de letramento visual para crianças surdas, bem como a importância do acesso aos recursos didáticos e culturais bilíngues nas práticas em sala de aula.

Sobre este aspecto, recorre-se novamente a Silva (2023), que contribui com as discussões acerca do conceito de letramento visual bilíngue, ressaltando que o mesmo está vinculado, sobretudo, às práticas sociais e culturais que tenham como premissa a percepção visual. Assim, o letramento visual bilíngue seria a síntese do processo de aquisição da Libras e da apropriação do português na sua modalidade escrita pelo surdo.

A partir do diálogo com (Bakhtin, 1929; Silva, 2023) argumenta que compreende a língua como a expressão da evolução do fenômeno social da enunciação, sendo que se trata de uma atividade em constante construção, na interação verbal e na criatividade dos falantes. Ao Tomar estas premissas como referência, Silva (2023, p. 65) acrescenta que “no contexto linguístico de surdos, a língua deve ser vivenciada de modo contínuo, servindo-lhe como o processo criativo e de construção linguística, discursiva, cultural e identitária”.

Estas contribuições chamam a atenção para o papel do letramento visual na Educação Infantil, como importante aliado no processo de aquisição da Libras pelas crianças surdas. Ao vivenciar situações de aprendizagem que tenham como centralidade o uso da língua de sinais e a exploração dos signos visuais, as crianças surdas poderão se apropriar da língua de forma espontânea e natural.

Todavia, este processo exige o uso de recursos diversificados, que possam enriquecer a experiência pedagógica, motivar as crianças, fortalecer suas identidades. Com isso, é interessante destacar também as reflexões de Santos *et al* (2016), que relatam a experiência de uma instrutora surda na educação infantil, desenvolvendo práticas de letramento visual.

A instrutora Luana demonstrou preocupação com o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas e que chegam à escola com pouco conhecimento. Ensinar Libras para crianças surdas na Educação Infantil exige o uso de recursos diversos que contemplem a linguagem e a língua em seu uso, e,

notando esta necessidade, a instrutora preparou suas aulas utilizando estratégias com apoio visual, pautadas no diálogo com as crianças. Estas participaram de momentos lúdicos, foram questionadas na brincadeira, desenvolvendo a linguagem num contexto aparentemente informal, mas que tinha como objetivo o ensino da Libras, relacionado ao tema “animais” (Santos *et al*, 2016, p. 138, aspas da autora).

Compreende-se aqui a importância da preparação de recursos que atenderão as singularidades linguísticas das crianças surdas nas suas práticas cotidianas de interação com seus pares linguísticos e com os conteúdos disponibilizados. Práticas sociais cotidianas de leitura e escrita, pautadas na centralidade dos recursos visuais. É neste sentido que se destaca a relevância de novos conteúdos bilíngues produzidos diretamente para a comunidade surda, e por ela, amplamente disponíveis nas plataformas digitais.

Acerca deste aspecto, Silva (2023, p. 68) acrescenta que, ao se pensar o Letramento em Libras, há que se considerar que “a reflexão sobre uma pedagogia visual, pautada em práticas de ensino mediadas pela Libras, exige pensar em quais recursos/didáticas visuais potencializariam o letramento em libras na infância”. De forma complementar, o autor defende que “precisamos pensar que os processos de interação verbal dependem, também, da imersão em contextos de enunciação em que circule uma diversidade de gêneros”.

Com isso, Silva (2023, p. 81) ressalta a relevância dos gêneros sinalizados, registrados em videolibras, como potencialmente capazes de contribuir com o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas. Na perspectiva do autor, é fundamental enfrentar o debate sobre:

a importância de um ambiente de letramento com crianças surdas, no qual ela tenha acesso a uma vasta produção de gêneros sinalizados, registrados em videolibras, das mais diversas esferas discursivas, qualificando seu processo de aquisição, uso e reflexão sobre a língua de sinais, assim como acontece com a imersão das crianças ouvintes em diferentes gêneros e esferas da comunicação humana, desde muito pequenas.

Nesse sentido, para Silva (2023, p. 82), a imersão nos gêneros sinalizados registrados em videolibras poderiam se tornar a base das práticas de letramento em Libras, de modo a explorar “as experiências visuais dos surdos na interação verbal por meio de enunciados verbo-visuais”. Este ponto inicial do trabalho com a aquisição da Libras daria condições para o aprofundamento do processo de leitura e escrita do português.

As reflexões acima contribuem para compreender os sentidos presentes no núcleo de significação envolvendo o uso de recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais, os gêneros sinalizados registrados em videolibras. Tais recursos têm assumido relevância nos úl-

timos anos e tem se tornado uma referência para a comunidade surda ressignificar suas interações sociais, o uso e a promoção da Libras, a partir do acesso aos aparelhos digitais e aos ambientes virtuais.

São questões que ainda merecem atenção especial de futuras pesquisas, uma vez que já impactam a vida social das pessoas surdas. Conforme evidenciado acima, tanto a luta contra o papel opressor do ouvintismo, quanto o trabalho de produção e difusão do recursos verbo-visuais à comunidade surda, como gêneros sinalizados e registrados em videolibras, já fazem parte da pauta de discussões de várias comunidades surdas no país. Os impactos desse debate já se fazem presentes também na realidade da Educação Infantil do Sudeste Goiano.

3.5 Síntese das contribuições da pesquisa-ação crítico-colaborativa e das análises dos núcleos de significação para a leitura da educação das crianças surdas no Sudeste Goiano

A escrita desta seção foi motivada pelo desejo de relatar, mesmo que rapidamente, o impacto da proposta da pesquisa-ação crítico-colaborativa no desenvolvimento da pesquisa. Na construção do trabalho investigativo a metodologia cumpre papel fundamental, interfere diretamente nos resultados. Todavia, com a pesquisa-ação crítico-colaborativa a trajetória da pesquisadora e das participantes também foram modificadas.

Todo o conteúdo gerado para as análises dos núcleos de significação foi produzido na relação direta entre os sujeitos da pesquisa. Da mesma forma que a presença da pesquisadora no local de investigação interferiu na rotina e na vivência das participantes, instigando mudanças nas suas práticas, provocando com questões até então não avaliadas/pensadas; por outro lado, o olhar, a experiência e o diálogo da/com a P.R. e a A.S., impactaram profundamente nos resultados alcançados. De tal modo que na perspectiva da pesquisa-ação crítico-colaborativa há que se considerar os participantes como responsáveis também pela construção do objetivo de investigação e dos resultados.

Dito isto, é reconhecido que debate estabelecido nas páginas anteriores permitiu compreender que as questões que emergiram dos diálogos e reflexões com as participantes da pesquisa desta investigação, e os apontamentos dela decorrentes, num contexto mais amplo, que envolve um conjunto de outras investigações que têm buscado problematizar os avanços na educação de crianças surdas no país. Espera-se, dessa forma, ter contribuído com as discussões e com a luta por uma educação bilíngue de qualidade na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em um contexto de avanços verificados nas últimas décadas na Educação Bilíngue de Surdos, com destaque para os anos 2000, com aprovação de legislações específicas sobre a educação bilíngue, nas diferentes etapas de ensino, bem como diretrizes para a oferta de cursos de formação de professores, como por exemplo Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras, foram significativos. E mais recentemente, destaca-se também a aprovação da Lei 14.191/2021, que incluiu a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB, o que representou a consolidação de anos de luta da comunidade surda do país.

Apesar do cenário apontar para avanços e conquistas importantes dos surdos, em vários campos da vida social, política e cultural, é notório também que as mudanças esperadas não chegaram na maioria dos municípios brasileiros. Assim, a pesquisa foi relevante no sentido de evidenciar a situação da educação de crianças surdas no âmbito da rede municipal de educação de uma cidade do Sudeste Goiano. A partir da abordagem da pesquisa-ação crítico-colaborativa, foi possível estabelecer ricos diálogos com as participantes da pesquisa, abordar assuntos e aspectos que envolvem desde os limites das políticas atuais de inclusão escolar, até o desenvolvimento de práticas que podem contribuir para a educação bilíngue na realidade da escola inclusiva.

Adentrar no ambiente de educação infantil da escola regular, estabelecer uma prática investigativa em colaboração com as participantes da pesquisa, possibilitou verificar um conjunto de situações que chamam a atenção para os desafios de se proporcionar uma educação de qualidade às crianças surdas. Situações que vão desde a pouca difusão (ou quase inexistência) da língua de sinais nos espaços escolares, a ausência de profissionais surdos qualificados e professores bilíngues habilitados para o trabalho com as crianças surdas, até mesmo a pouca experiência da maioria dos profissionais envolvidos com estes estudantes em sala de aula.

Todavia, a abertura para a pesquisa, o interesse em contribuir com as crianças surdas matriculadas, o engajamento das participantes, possibilitaram experiências enriquecedoras. Da mesma forma, os avanços verificados na produção científica, com o compartilhamento de propostas exitosas em outras cidades e regiões do país, com resultados positivos no desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdas, instigaram também o envolvimento e uma postura propositiva ao longo dos encontros, impactando positivamente os resultados desta investigação.

Ao tomar como ponto de partida as perguntas “Como tem sido o ensino de crianças surdas na educação infantil no sudeste goiano?” e “Como professores regentes, professores de

apoio e/ou estagiários significam suas práticas envolvendo o ensino de crianças surdas na educação infantil?”, situou-se esta investigação em um campo de pesquisas científicas que necessita de muita atenção de novos pesquisadores. Trata-se de um problema urgente que atinge a qualidade da educação de um público que historicamente tem sido excluído de serviços educacionais que proporcionem seu amplo desenvolvimento. Em especial, na educação infantil, há situações de crianças com atrasos nas etapas básicas do desenvolvimento cognitivo e social, que só serão proporcionados pela aquisição e domínio da linguagem.

Frente a esta problemática de pesquisa, elaborou-se o objetivo de “analisar e propor práticas de ensino de educação bilíngue, envolvendo o letramento visual, para as crianças surdas na educação infantil, em parceria colaborativa com professores regentes, professores de apoio e/ou estagiários de apoio, em uma unidade de educação infantil da rede municipal do sudeste goiano”. Com isso, a proposta de investigação se colocou na condição de também contribuir com mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas da instituição parceira, a partir da relação direta com as participantes da pesquisa, em regime de colaboração. Sob orientação da proposta teórico metodológica da pesquisa-ação crítico-colaborativa (Picolinni, 2019; Tripp, 2005; Franco, 2005; Pimenta, 2005) as ações da pesquisa assumiram a tarefa de pensar colaborativamente a problemática vivenciada, propor ações para se repensar as práticas e refletir sobre estas ações, com a finalidade de melhor atender as crianças surdas nas suas particularidades linguísticas e culturais.

Esta decisão teórica, mas também política, não teve como orientação encurtar caminhos, ou facilitar o trabalho do pesquisador. Pelo contrário, havia a ciência de que tal percurso exigiria maior esforço, maior capacidade de escuta, habilidade para construir diálogos propositivos, no sentido de buscar a aceitação e o engajamento das participantes. O risco de lidar com situações inesperadas, que pudessem inviabilizar o andamento da pesquisa, era iminente. Todavia, o exercício da empatia, do respeito ao lugar de fala das participantes, a postura de abertura para o encontro com “o outro”, para o exercício do diálogo, foram fundamentais no percurso de investigação, possibilitando chegar ao final do ciclo de intervenções e concluir a proposta de coleta de dados.

Todo o processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa objetivou produzir dados da realidade investigada, que permitissem estabelecer análises de modo a contribuir com o avanço do conhecimento científico acerca da educação de crianças surdas na etapa da Educação Infantil. Com os dados coletados em Diário de Campo e, posteriormente, organizados em Fichas de Observação e Registro de Campo, foi possível proceder com as análises dos núcleos de signi-

ficação presentes nas falas e posições das participantes e da própria pesquisadora. Três subtemas foram selecionados para o aprofundamento das análises:

1. As concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda na percepção dos participantes da pesquisa
2. Os desafios no trabalho com as crianças surdas: aplicação das propostas de material bilíngue para a aquisição da linguagem e letramento visual
3. As reflexões sobre a ação: a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas

Tais temáticas orientaram as observações de campo e a coleta de dados, permitindo critérios nos registros realizados. Após o tratamento dos dados foi possível estabelecer um distanciamento estratégico, para conseguir situar o conjunto de informações coletadas em um lugar de diálogo com outras pesquisas, teorias e reflexões. Ou seja, situar o objetivo de investigação em um contexto teórico, social, político e ideológico. Exercício este que foi permitido pela proposta dos núcleos de significação (Aguiar, Aranha e Soares, 2021), onde ocorreu a valorização de cada momento de contribuição direta das participantes da pesquisa, para posteriormente avançar na construção de significados amplos, com maior capacidade de generalização. Foi um exercício de buscar colocar o problema de pesquisa em outro nível de análise, que possa somar e contribuir com a compreensão da educação de crianças surdas em diferentes contextos e realidades do país.

No Quadro 19 é possível verificar o conjunto dos núcleos de significação produzidos a partir da análise de dados. Foram seis núcleos de significação, sendo dois núcleos para cada subtema selecionado.

Quadro 19 - Núcleos de Significação produzidos nas análises de dados (continua)

Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas	O método de ensino do português oralizado é bastante presente na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando as contribuições da educação bilíngue e do letramento visual, bem como as singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem do surdo Existe uma carência na formação de profissionais para a educação de crianças surdas. Além disso, há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo, o que dificulta seu trabalho e contribuição no planejamento e no trabalho direto com estas crianças.
--	---

Quadro 19 - Núcleos de Significação produzidos nas análises de dados (conclusão)

Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de planejamento e elaboração dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas	O método de ensino do português oralizado é bastante presente na educação infantil de crianças surdas, desconsiderando as contribuições da educação bilíngue e do letramento visual, bem como as singularidades linguísticas, culturais e de aprendizagem do surdo Existe uma carência na formação de profissionais para a educação de crianças surdas. Além disso, há uma confusão em relação ao papel do profissional surdo, o que dificulta seu trabalho e contribuição no planejamento e no trabalho direto com estas crianças.
Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de aplicação dos materiais bilíngues para aquisição da linguagem e letramento visual	A abordagem com base nos materiais bilíngues e no estímulo visual repercutiram positivamente no interesse, no entusiasmo e na satisfação das crianças surdas. A utilização de materiais que exploram a visualidade, os sinais do alfabeto/datilologia, o letramento visual, a centralidade da Libras no processo pedagógico e na comunicação, contribuíram, inclusive, para que uma das crianças apresentasse sinais de <i>input</i> linguístico. A dificuldade de comunicação entre a P.R. e a A.S., bem como os imprevistos provocados pelas ausências no trabalho, comprometem as ações voltadas às crianças surdas. Por outro lado, a maior apropriação e protagonismo, da A.S. no processo pedagógico, proporcionado pela participação no planejamento, na produção e na utilização dos materiais bilíngues possibilitou melhores condições de intervenção junto às crianças surdas.
Núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros de reflexão sobre a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas	Os princípios da educação inclusiva estão mais evidentes na realidade investigada, com a inserção da criança surda na sala de aula regular e atuação de profissional surda, que assume papel coadjuvante em sala de aula. Isso resulta na adoção de métodos improvisados, no estabelecimento de relações de trabalho precárias, na ausência recorrente da A.S., na atribuição de responsabilidades à P.R. além da sua formação e habilitação técnica. O letramento visual se mostrou um importante recurso aliado ao processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas. Ele está centrado na valorização da percepção visual, no critério de seleção de imagens, na interrelação de imagens trabalhadas com os conteúdos propostos, no fortalecimento de práticas sociais de leitura e escrita a partir da experiência visual. Dessa forma, destaca-se a existência de uma gama de recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais, que podem ser melhor utilizados na educação de crianças surdas.

Fonte: Diário de campo de Tristão, T. E. A. (2023).

Assim, ao dialogar especificamente com o subtema “as concepções de aquisição da linguagem e letramento visual da criança surda na percepção dos participantes da pesquisa” os dois núcleos de significação resultantes das análises dos indicadores dos encontros realizados

apontaram para duas questões: a) a presença do método de ensino do português oralizado é marcante na realidade da sala de aula regular da escola inclusiva; e b) a carência na formação de profissionais para atuação na educação de crianças surdas repercute em uma confusão do papel do profissional surdo no ambiente escolar, bem como na dificuldade do seu envolvimento no processo de planejamento pedagógico.

Ao realizar o exercício de compreender os sentidos presentes nos dois núcleos de significação, com o suporte da reflexão teórica e diálogo com outras pesquisas científicas, chegou-se a apontamentos como: a) o modelo de inclusão escolar, orientado pelos documentos oficiais, não têm possibilitado o desenvolvimento da educação bilíngue no contexto da educação infantil; sendo que as práticas recorrentes desconsideram as particularidades culturais e linguísticas das crianças surdas, provocando assim atrasos no desenvolvimento da linguagem e das funções cognitivas (Pinto, 2021; Lodi e Albuquerque, 2016; Brasil, 2008); b) apesar dos avanços verificados nas duas primeiras décadas do século XX em relação a formação de profissionais para a educação surdos, com os cursos superiores de Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras, além de um conjunto de outros cursos de formação continuada na área, a oferta de profissionais capacitados ainda é incipiente, principalmente em relação ao professor bilíngue e o profissional surdo para atuação na educação infantil. (Brasil 2005; Gurgel *et al*, 2016; Pimenta, 2005).

Com foco no subtema “os desafios no trabalho com as crianças surdas: aplicação das propostas de material bilíngue para a aquisição da linguagem e letramento visual”, a análise dos núcleos de significação resultaram em reflexões acerca de dois assuntos centrais: a) o uso dos materiais bilíngues produzidos colaborativamente com as participantes da pesquisa repercutiram positivamente no interesse das crianças surdas, sendo que uma delas apresentou sinais de *input* linguístico; b) a contradição evidenciada entre a dificuldade de comunicação entre a P.R. e a A.S., as ausências da A.S. ao trabalho (que comprometiam as intervenções planejadas) e os resultados alcançados com o seu maior protagonismo no planejamento e nas intervenções, levou a reflexão sobre a importância do profissional surdo na educação infantil bilíngue.

Assim, a partir da reflexão teórica e do diálogo com outras pesquisas científicas também foi possível construir análises pertinentes acerca destas questões: a) O *input* linguístico, no campo dos estudos da linguagem, está relacionado ao ambiente e as experiências que as crianças surdas são envolvidas. A partir do momento em que há uma intervenção direta no planejamento e na elaboração de materiais visando o letramento visual destas crianças, elas são contempladas nas estratégias pedagógicas. O resultado ficou evidente na motivação, entusiasmo e envolvimento das crianças nas atividades propostas, contribuindo assim para o *input* linguístico de uma das crianças observadas (Gurgel *et al*, 2016; Quadros, 2008; Borge e Salomão, 2003); e b) a

importância do profissional surdo na educação infantil de crianças surdas perpassa não apenas o planejamento de materiais adequados ao trabalho pedagógico e da maior difusão da Libras no processo de ensino e aprendizagem. A figura do profissional surdo representa a referência cultural às crianças, usuário da língua e modelo da identidade surda. Ele acrescenta ao espaço escolar os valores, emoções e percepções a partir do olhar do sujeito surdo, impactando positivamente às crianças, como referência positiva (Santos *et al*, 2016; Turetta, 2006; Zampieri, 2006; Santos, 2007; Lodi e Luciano, 2009).

Por fim, ao tratar do subtema “as reflexões sobre a ação: a contribuição da pesquisa no processo de aquisição da linguagem e letramento visual das crianças surdas”, dois núcleos de significação também emergiram com questões centrais: a) o peso dos princípios da educação inclusiva na realidade investigada, que repercute diretamente na inserção das crianças surdas na sala de aula regular, com presença predominantemente de crianças ouvintes, leva a problematização da qualidade do ensino ofertado às crianças surdas; b) o letramento visual representa uma importante ferramenta aliada ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas, sendo que a disponibilidade de materiais e recursos bilíngues disponíveis nas plataformas digitais podem enriquecer e diversificar ainda mais as práticas pedagógicas de educação bilíngue de surdos na educação infantil.

Ao seguir a mesma tarefa de entender os sentidos permeados nos dois núcleos de significação, alicerçados na reflexão teórica e no diálogo com outras investigações, deparou-se com questões igualmente relevantes: a) a insistência em enquadrar a educação de crianças surdas nos moldes da educação inclusiva, circunscrita à sala de aula regular, evidencia o poder e o peso do “ouvintismo” nas unidades de ensino. E, nas lentes do “ouvintismo”, a principal referência de “normalidade” para o surdo é a cultura ouvinte. Com isso, é atribuído à Libras caráter instrumental, sendo que as singularidades linguísticas e culturais do povo surdo não são levadas em consideração nas ações voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 2008; Lodi (2013; Lodi, 2012; Lacerda, Santos e Martins, 2016; Pinto, 2021; Silva, 2023; Perlin, 2015; Fernandes, 2022); e b) a exploração do letramento visual se mostrou como importante recurso no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento das crianças surdas. Este conceito está alicerçado no entendimento das práticas sociais e culturais de leitura e escrita que tenham como premissa a percepção visual. Chama também a atenção para a relevância dos gêneros sinalizados registrados em videolibras, amplamente disponíveis nas plataformas virtuais, que podem contribuir com o fortalecimento das práticas de letramento em Libras, e, consequentemente, com a aquisição da linguagem na educação infantil (Silva, 2023; Bakhtin, 1929; Santos *et al*, 2016).

Com isso, ressaltamos a importância do fortalecimento da educação bilíngue de surdos e do letramento visual na Educação Infantil do sudeste goiano. As experiências positivas em andamento em diferentes cidades e regiões do país levam a pensar nas reais possibilidades de alteração das práticas em torno da educação de crianças surdas, de modo a desenvolver experiências que contribuam efetivamente para a aquisição da Libras e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças.

A Educação Bilíngue de Surdos, conforme conceituada na literatura, se pauta na centralidade da Libras como língua de instrução nos processos pedagógicos, de modo a criar um ambiente de compartilhamento, diálogo e reflexão a partir da língua de sinais. Com este modelo educacional, adequado ao surdo, será possível valorizar sua cultura e singularidade linguística, promovendo um ambiente de circulação da língua, favorável à aquisição da Libras de forma natural e espontânea. A adoção deste método, desde a Educação Infantil, é fundamental, pois contribuirá para que as crianças surdas desenvolvam suas funções comunicativas e cognitivas, com repercussão direta no desenvolvimento e na aprendizagem.

Diante disso, esta pesquisa buscou contribuir com a problematização da educação de crianças surdas na Educação Infantil no sudeste goiano. Espera-se que as reflexões empreendidas apresentem novos elementos para o debate acadêmico e científico, bem como tenham motivado novas interrogações, que possam instigar futuras investigações. De modo específico, também se espera que as intervenções realizadas na instituição parceira possam incentivar o constante repensar das práticas, no sentido de se buscar as melhores experiências de ensino e aprendizagem para as crianças surdas que participaram da pesquisa e outras que possivelmente serão matriculadas na Rede Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G. A.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, 2021, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: reflexão e crítica**, n. 16, v. 2, 2003, p. 327-336. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BORGES, W. F. **Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado**. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão-GO, 2015.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

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, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 14.191/2021. 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, 04 de agosto. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.html. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

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

CARDOSO, C. R. **A organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 188f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2013.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos*. In: QUADROS, R.; PERLIN, G. (Org.) **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2007

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

DEUS, D. C. M. de. **A resignificação de saberes docentes no contexto da pesquisa colaborativa**. 2013. 61f. Trabalho do Conclusão de Curso Pedagogia, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão, 2013.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xSDKJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 dez. 2023.

FERNANDES, C. C. P. **Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da rede municipal de Curitiba/PR**. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educ. rev., Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRCjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FLORES, M. M. Lopes. Políticas de Inclusão escolar em Goiás: o papel dos professores de apoio. In: VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 08 a 10 nov. **Anais...** Londrina, p. 3709-3720, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**. 2004. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

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

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

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

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e educação inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica/ Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13-35.

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

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social. In: Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Martins, V. R. O. (org). **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

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

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

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

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434605>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-31.

PERLIN, G. T. T. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000.

PICOLINNI, B. R. A. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e profes-**

sores regentes em condição de bidocência. 2019. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2019.

PINTO, M. M. **A criança surda na Educação Infantil:** o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2021.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008 (1997).

SANTOS, L. F. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue:** sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. 2007. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, L. F. dos *et al.* O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 127-147.

SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 45-61.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-31.

SILVA, M. R. da; TARTUCI, D. O atendimento educacional especializado: a formação do professor do sudeste goiano. In.: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 05 a 07 novembro. **Anais...** Londrina, p. 2459-2473, 2013.

SILVA, W. J. D. B. **Português escrito como segunda língua para surdos:** um estudo das práticas de letramentos no contexto da escola bilíngue. 2023. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2023.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

TARTUCI, D. **Re-significando o “ser professor”:** discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP, 2005.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no Ensino Regular:** condições de interação

e construção de conhecimento. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP, 2001.

TARTUCI, D. A educação bilíngue e o acesso à língua brasileira de sinais na educação infantil. **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/70>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXn-qBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

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

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 jul. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Moraes. 2021. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras-língua portuguesa. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.