

A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil

*Bilingual Education and the Access to the Brazilian
Sign Language in Early Childhood Education*

DULCÉRIA TARTUCI

*Docente da Universidade Federal de Goiás – UFG – Regional
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDUC
- Unidade Acadêmica Especial de Educação. Catalão, Goiás,
Brasil. Líder do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e
Inclusão - Neppin. E-mail: dutartuci@brturbo.com.br .*

RESUMO

Ao considerarmos que mais de 90% das crianças surdas brasileiras têm pais ouvintes e que o acesso à Libras ocorre tardiamente é que este artigo teve por objetivo discutir a importância da educação bilíngue para as crianças surdas e o acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras na educação infantil. As análises apontaram que a produção acadêmica sobre esse tema é escassa no Brasil, inclusive nos Grupos de Trabalho que respaldam pesquisas sobre a educação infantil e educação especial, ressaltaram como meta a educação bilíngue no contexto escolar do aluno surdo, mas que essa prerrogativa não vem se efetivando amplamente na educação infantil. Além disso, apontaram a complexidade envolvida no aprendizado da Libras e no ensino da Língua portuguesa escrita, como segunda língua; a falta de acesso

ABSTRACT

Considering that more than 90% of deaf Brazilian children have hearing parents, and the access to the Brazilian sign language occurs late, this article aims to discuss how important is bilingual education for deaf children and the access to Brazilian sign language in their education. The analysis pointed out that academic work about it barely exists in Brazil, even in research groups, which works with early childhood education and special education. They also aim to achieve a bilingual education for deaf student, because this has not been effective in early childhood education; Furthermore, those groups point out the complexity on learning process of Brazilian sign language and written Portuguese as a second language; and the lack of access to the literate world through supports that consider the bilingual perspective, and also the demand for deaf teachers and hearing teachers who

ao mundo letrado por meio de suportes que considere a perspectiva bilíngue e a demanda por professores surdos e ouvintes com domínio da Libras.

knows Brazilian sign language.

PALAVRAS-CHAVE:

Crianças surdas; Educação bilíngue; Educação Infantil; Língua brasileira de sinais.

KEY WORDS:

Deaf children; Bilingual education; Early childhood education; Brazilian sign language

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização das pessoas surdas vem se efetivando em diferentes *lócus*, do preceptorado, à escola especial, à sala especial e à escola regular. Esses contextos fazem parte da trajetória educacional dos surdos. Analisar a educação desses sujeitos nos remete à própria concepção de deficiência e de surdez que foi construída ao longo da história. Atualmente essa análise implica também na discussão da inclusão escolar, porque é ela que vem (re)definindo ações e políticas para a educação das pessoas público alvo da educação especial.

No debate sobre questões relativas à implementação dos projetos de escola inclusiva, destaca-se a importância da língua de sinais para a concretização dessa inclusão. Conforme a Declaração de Salamanca, “[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país” (1994, p. 31).

Entendemos que a língua de sinais não se faz importante para a pessoa surda apenas pelo seu caráter comunicativo, mas vale a presença desta língua nessa declaração. Compartilhamos a visão de Vygotski (1993; 1995) sobre os pressupostos da gênese social da formação do sujeito e o papel constitutivo da linguagem para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, pois é por meio dela/nela/com ela que o ser humano elabora conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Além disso, ela é modo de significação e interação, e é nessa interação que o sujeito se constitui como pessoa. Assegurar o direito ao uso da língua de sinais ultrapassa as questões da comunicação ou o âmbito das propostas educacionais.

A educação bilíngue e o acesso à Língua brasileira de sinais – Libras desde a educação infantil é de suma importância na efetivação de uma inclu-

são escolar de qualidade para as crianças surdas. O desenvolvimento da Libras deve ser valorizado desde os primeiros anos escolares da criança, pois trata-se de um período de intensa descoberta de si, de seu corpo e do mundo. Nesta direção é que indagamos: Como as crianças surdas filhas de pais ouvintes tem adquirido a Libras? Que movimentos tem sido empreendidos nesta direção? As crianças surdas tem adquirido a Libras como primeira língua na educação infantil ou em outros espaços? Quais as implicações da ausência de professor e/ou instrutor de Libras nos primeiros anos de vida para escolarizações das crianças surdas? Como promover uma educação bilíngue nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior quando os sujeitos surdos não tiveram possibilidades de aquisição de sua língua materna?

Não pretendemos neste trabalho responder a todas as estas questões, todavia são elas que tem nos movido a pensar os processos de escolarização e a aquisição da Libras pelas crianças surdas na educação infantil. Diante do exposto, cabe questionar a pouca produção de pesquisas que tratam da educação da criança surda na primeira etapa da educação básica ou, ainda, a ausência de publicação sobre essa temática. Assim, o objetivo deste artigo é discutir a importância da educação bilíngue para as crianças surdas e o acesso à língua de sinais, a Libras, na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter exploratório, que se apoia principalmente nas formulações da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, e o estatuto da linguagem na constituição do sujeito, levando em conta, principalmente, as formulações de Lev Semenovitch Vygotski.

Nessa corrente, o desenvolvimento tem gênese nas relações sociais e transcorre na dependência das experiências do indivíduo na cultura. A linguagem é vista como uma produção humana, que emerge da necessidade de interação/comunicação do homem no processo de vida social ou de trabalho. A atividade prática humana transforma a natureza a fim de garantir a existência, e nessa prática o homem transforma a si mesmo, criando novas motivações e necessidades, e gerando novas produções e transformações.

1. Abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano e o estatuto da linguagem na constituição do sujeito

O desenvolvimento humano deveria ser considerado em uma perspectiva histórica, mas a noção de história é divergente de um sentido evolucionista que se vincula a um caminho cumulativo, contínuo e unidirecional de aquisições. Tampouco pode ser concebido como um processo de caráter in-

dividual, pois sua origem e seu curso dependem das experiências vividas no mundo social. Por isso, Vygotski (1993) privilegia uma ideia de desenvolvimento cultural, ainda que não negue a importância de sua base biológica, e salienta a complexidade do processo, que não pode ser tomado como acumulação gradual de mudanças isoladas, mas como

um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções [...] um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VYGOTSKI, 1993, p. 141).

O desenvolvimento abrange saltos e descontinuidades e não está moldado por uma sequência temporal de transformações. Isso porque a formação individual é interpretada na articulação entre história coletiva e história particular. Nessa concepção, a pessoa está imersa num mundo em constante transformação e, ao transformar-se, ela é também construtora ativa e permanente dessa cultura.

Em sua trajetória, o ser humano não nasce como um indivíduo construído. Essa construção vai-se fazendo a medida em que se relaciona socialmente. O que ocorre é um processo de um ser social na origem: desde cedo ele se forma pela apropriação ativa das experiências acumuladas pela humanidade. De acordo com Vygotsky (1995, p. 173), “a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, de sua inter-relação e colaboração com o meio social circundante”.

Como afirma Pino (2000), o desenvolvimento não é visto como um acontecimento de natureza individual, mas trata-se de um processo migratório em que o indivíduo se socializa conforme incorpora condutas e práticas sociais. O autor lembra que Vygotski inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade, pois o processo não segue a direção para a socialização. O homem é sempre social porque vive entre homens. Dado que a gênese do individual está no mundo social, o que ocorre é a individuação ou conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. Ou seja, nessa linha é afirmado um jogo de interdependência indivíduo-sociedade, em que cada aspecto da formação individual depende de experiências no plano da cultura.

De acordo com Vygotski e Luria (1996), o caráter sócio-histórico do homem se deve à mediação que está presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente,

que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

A linguagem emerge da necessidade de vida coletiva. É uma atividade sócio-histórica cuja origem está nas relações estabelecidas entre os homens em busca de percursos para suprir sua necessidade material e de interação. Ela também 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.

Ao atribuir à linguagem a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (1993, 1995) enfatiza a dimensão semiótica que perpassa todo o processo de apropriação e elaboração da cultura. A linguagem não é tomada somente como instrumento, como elo de ligação entre os homens, mas é destacada como constitutiva do próprio homem. A mediação semiótica está sempre presente na formação do indivíduo, constitui seu modo de olhar e de ser olhado por esse 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.

Nesse sentido, as explicações de Vygotski podem ser articuladas às proposições de Bakhtin (1995). Esse autor tem uma produção teórica distinta daquela de Vygotski, mas também postula a importância central da linguagem como organizadora e formadora da consciência, do funcionamento da cognição e do pensamento.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo social organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 1995, p. 35-36).

Nesse universo da linguagem, é a palavra o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Ela está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Embora isso não signifique que todos os signos não-verbais possam ser substituídos por palavras, eles “[...] banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN, 1995, p. 38), isso é, apoiam-se nas palavras e são por elas acompanhados.

Dois dos princípios que compõem a teoria de Bakhtin são o dialogismo e a polifonia. A linguagem e o próprio discurso são constituídos entre enunciadores e nas/pelas diferentes vozes. É nos processos dialógicos, nas interações verbais e nas relações com os outros, que o ser humano se faz sujeito. Conforme o sujeito mergulha na corrente da comunicação verbal, a consciência desperta e começa a operar. O indivíduo não recebe a língua pronta para ser usada, “[...] não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 1995, p. 108). Portanto, a atividade mental se constitui em território social, interindividual.

A palavra está sempre repleta de valores, de conteúdo vivencial. Conforme Bakhtin (1995, p. 113), “ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isso é, em última análise em relação à coletividade.

A produção das significações ocorre em contexto de interlocução, entre pessoas e na interação das vozes carregadas de valores culturais e ideológicos que ecoam nas enunciações dos diferentes interlocutores. O dizer é circunstanciado pelo lugar ocupado pelos interlocutores, que, por sua vez, produzem significações circunstanciadas pelas possibilidades e restrições das condições sociais em que interagem. Também defino-me em relação a mim mesmo a partir dos modos pelos quais sou representado ou interpelado pelos diferentes grupos nos quais me insiro.

Na relação com o outro, construímos significados do mundo. Nesse encontro, através da palavra, produzimos mudanças e significações que são, ao mesmo tempo, negadas, reiteradas ou compartilhadas em um constante jogo de discursos (negociações e réplicas) de diferentes vozes. Assim, o conhecimento de si, do mundo e da própria linguagem é sempre mediado pelo outro. A linguagem é heterogênea, carregada de valores antagônicos. Ela se constrói e se atualiza na enunciação dialógica, em contextos concretos de produção; sempre procede de alguém e se dirige a alguém.

Essas interpretações e aquelas já ressaltadas a partir da abordagem histórico-cultural permitem-nos refletir sobre questões da educação, especialmente a respeito da linguagem (em suas diferentes modalidades) como mediadora do desenvolvimento. Portanto, a natureza semiótica da mediação – mediação articulada a significação – é que distingue a concepção vigotskiana de outras, e é a emergência da significação, produzindo signos e sentidos, que propicia o princípio de regulação e de geração de novas formas de atividade.

Em Fundamentos da Defectologia, Vygotski (1989) apresenta discussões importantes a respeito do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Reconhece que as leis gerais que orientam o comportamento dos indivíduos são as mesmas, sejam eles com ou sem deficiência, mas salienta uma distinção: quanto a esses últimos, é necessário o entendimento de que a organização psicológica por eles apresentada é qualitativamente diversa, não em razão unicamente de suas diferenças orgânicas, mas sobretudo das experiências concretas e mediações oferecidas por seu meio social. Argumenta ainda que face à deficiência, processos de compensação são colocados em funcionamento, dependendo das ações de outros, da inserção em coletivos. Assim, atribui à pessoa com deficiência um papel ativo na construção de seu desenvolvimento e concebe-o como capaz de assimilar e internalizar formas sociais de comportamento, de participar como sujeito histórico do processo de construção de conhecimentos. Trata-se, pois, de uma postura dialética de desenvolvimento, que salienta a interdependência dos processos individuais e da vida social.

Conseqüentemente, o aluno público alvo da educação especial deixa de ser visto como alguém que tem menos possibilidades em comparação ao que é tido como “normal”, mas como tendo diferentes capacidades, delas devendo ser destacados os pontos fortes, as potencialidades em emergência. São essas características que devem ser estimuladas para construir a base do desenvolvimento das funções superiores.

Dessas proposições depreendemos diretrizes promissoras para o trabalho no âmbito da educação. A noção de mediação semiótica deve ser constantemente considerada no contexto da escola, no interior das salas de aulas. A linguagem não é somente um instrumento que permite que aluno e professor estabeleçam uma dinâmica de ensino e aprendizagem, de aquisição, processamento e produção de informação e conhecimento; ela é elemento fundante na constituição da pessoa humana – do aluno, do professor. A compreensão disso conduz (ou pode conduzir) a mudanças nas práticas educativas, que se referem a questões de ordem cognitiva, mas não somente. Num ambiente educativo estruturado, como a sala de aula, o professor realiza sua mediação visando ao desenvolvimento do aluno, que é um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. É preciso considerar no processo educativo a articulação entre as dimensões intelectuais e afetivas da constituição humana.

2. A educação bilíngue para crianças surdas

A política educacional inclusiva se fortaleceu como um movimento mundial, particularmente na Declaração de Salamanca, cujos princípios e diretrizes de ação reafirmam o empenho da comunidade mundial em proporcionar educação para todos, independentemente de suas particularidades (1994, p. 5). O documento aborda as “necessidades educacionais especiais” e aponta as condições requeridas para atendê-las no espaço da escola regular.

Portanto, esse projeto político educacional estabelece o compromisso de criar no espaço da escola regular condições de atendimento a especificidades linguísticas, culturais e curriculares de todos os sujeitos. A inclusão escolar aparece como possibilidade de acesso a uma educação comum, que seja compartilhada por todos os alunos. É necessário implementar ações que garantam a elaboração de conhecimentos e, para isso, é preciso adequar os processos educativos, as propostas pedagógicas e as formas de organização da dinâmica escolar.

Os estudos sistematizados acerca da língua de sinais, iniciados na década de 60 por Stokoe e continuados com Bellugi e Klima (ver, por exemplo, Ferreira Brito, 1995; Góes, 1996; Quadros, 1997, 1999 e 2000; e Souza, 1998), ao lado de críticas às práticas educacionais então vigentes, permitiram emergir um movimento em defesa de propostas de educação bilíngue.

Nessa perspectiva, a educação deve assumir a língua de sinais como língua dos surdos e a primeira a ser adquirida. A partir dela pode se dar a aquisição da língua majoritária, como segunda língua. Compreende-se que o surdo, ao se tornar bilíngue, adquirindo precocemente a língua de sinais como as crianças ouvintes aprendem a falar, poderá ter um desenvolvimento cognitivo e linguístico compatível com sua real capacidade.

O bilinguismo tem como meta educacional viabilizar a presença de duas línguas no contexto escolar do aluno surdo. Entende-se que, ao valorizar e tornar acessível o uso da língua materna dos surdos, essa vivência lhe oportunizará a construção de uma auto-imagem positiva, e ao mesmo tempo, que se desenvolva cognitivamente e linguisticamente, o que trará repercussões importantes em sua formação como pessoa. O domínio da língua de sinais deveria ser condição primeira para o aprendizado da língua escrita dos ouvintes como segunda língua.

Ao se falar em educação bilíngue para surdos, é preciso distinguir de outras abordagens de ensino e aquisição de segunda língua para ouvintes, uma vez que, nesse último caso, trata-se do envolvimento de duas línguas orais. Já

o bilinguismo das comunidades surdas envolve uma língua oral e uma visogestual, de sinais (como a Libras).

Existem diferentes interpretações da abordagem bilíngue. Alguns autores argumentam que o reconhecimento dos surdos enquanto comunidade linguística assegura, na sua educação, a aceitação e autonomia da língua de sinais dentro de um conceito de bilinguismo que considera a experiência psicossocial e linguística do aluno surdo. Outros autores acreditam que a comunidade surda, além de ter uma língua natural, apresenta uma cultura própria. Isso pressupõe uma proposta educacional articulada à política linguística e ao caráter multicultural das comunidades em geral, para que o surdo possa ter acesso ao mundo ouvinte e, ao mesmo tempo, identificar-se, reconhecer-se como parte da comunidade surda (BEHARES, 1990; SOUZA, 1998; SKLIAR e Colab., 1998; KARNOPP, 1999; STROBEL, 2009).

Nessa proposição, para que seja viabilizada a implementação de propostas educacionais que considerem a condição linguística dos surdos em uma perspectiva multicultural, são necessários investimentos como a formação de educadores de surdos; a presença de profissionais surdos que dominem a língua de sinais e a língua majoritária; o envolvimento das comunidades de surdos, e ainda o enfrentamento de questões ligadas à aquisição da língua de sinais, principalmente por parte das crianças surdas, dos familiares de surdos e da comunidade escolar.

Considerar a inclusão escolar do surdo implica a construção de propostas pedagógicas que incorporem e aceitem esses princípios e, para tanto, novas formas de organização escolar deverão ser exploradas, uma vez que compartilhamos com Góes (1996) a compreensão de que os problemas apontados como “inerentes” à pessoa surda são produzidos por condições sociais. 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. Isso significa que é preciso compreender as questões complexas e interdependentes entre origem social dos processos humanos, as práticas sociais e os sistemas de mediação.

O reconhecimento da Libras pela Lei 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto 5.626/2005 torna obrigatória a presença do professores e profissionais para a educação inclusiva bilíngue nos espaços educacionais que recebem alunos surdos, entre eles os professores de Libras e o tradutor intérprete de língua de sinais - TILS. O decreto define no Artigo 22, §1º que as escolas ou classes de educação bilíngue são “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Em seus nove capítulos, o referido decreto dispõe ainda sobre a distinção entre surdez e deficiência auditiva; a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia das instituições de ensino dos sistemas públicos e privados, e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional; a formação de professores para o ensino de Libras e de instrutores de Libras; o uso e difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; da garantia do direito à educação e a saúde das pessoas surdas e com deficiência auditiva; papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no apoio ao uso e à difusão da Libras.

O Capítulo III – Da Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras é apontado no Artigo 13º do Decreto 5.626/2005 dispõe que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 3)

A despeito de o referido decreto prever que o ensino da Língua portuguesa como segunda língua deve ser inserida nos cursos de Pedagogia e/ou Normal e Letras (Língua portuguesa) como uma disciplina curricular, esse é um aspecto do decreto que tem sido esquecido, pois, em nosso contato com diferentes matrizes curriculares desses cursos, não temos constatado disciplina que tenha como alvo essa discussão, ainda que isso tenha sido *decretado*.

Em relação ao que está previsto no Art. 5º desse mesmo Decreto – “a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.” –, a situação não é muito diferente. Portanto, se considerarmos as duas situações acima mencionadas: a inserção de uma disciplina que contemple o ensino de Língua portuguesa como segunda língua (do mesmo modo ocorre em relação ao curso de Letras – Língua portuguesa) e a implantação dos cursos de licenciatura acima mencionados, é possível afirmar que há pouco, ou quase nenhum,

investimento para a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para educação bilíngue.

Kelman e Buzar (2012) apontam a necessidade de expansão do curso Pedagogia Bilíngue para que os professores possam se qualificar para oferta de educação bilíngue para os alunos surdos, e que isto somente ocorrerá se tivermos professores fluentes em Libras e com prática pedagógica competente para alunos surdos.

A educação bilíngue é reconhecida no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11), todavia, essa educação é caracterizada como “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais”. A assunção da abordagem bilíngue no contexto brasileiro, a partir do reconhecimento da Libras, apesar de estar completando uma década, a formação dos diferentes profissionais ainda apresenta muitas indefinições, seja em relação ao papel que desempenham na educação da pessoa surda, seja em relação a definição de uma proposta formativa.

Nesse sentido, Lacerda (2010) problematiza que apesar do reconhecimento legal da diferença linguística (10.436/2002) vivemos atualmente um momento de transição em que os projetos bilíngues não consolidados e o acesso ao ensino superior pelo aluno surdo apresenta sérias dificuldades relativas ao letramento.

3. A produção acadêmica sobre educação bilíngue e o acesso à língua de sinais

A produção acadêmica sobre educação bilíngue e o acesso à língua de sinais na educação infantil para as crianças surdas ainda é escassa no Brasil. Um exemplo é a produção sobre esse tema, vinculada aos GTs 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos de idade – e GT 15 – Educação Especial –, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped nas últimas dez reuniões. O GT 07, apesar de se dedicar a pesquisa sobre a educação da criança na faixa escolar de educação infantil, não publicou nas últimas 10 reuniões nenhum artigo sobre esse tema. Uma das hipóteses para a falta de publicações sobre esse tema nesse GT é o pequeno número de matrículas de crianças com deficiência na educação infantil, apesar da política de inclusão escolar não ser muito recente.

No GT 15 foram identificados três artigos sobre esse tema. Apesar dos GTs 07 e 15 da Anped não se constituírem foco principal de análise deste

artigo, trata-se de fontes que respaldam a publicação do que vem sendo pesquisado nos Programas de Pós-Graduação do Brasil em diversas áreas.

Entre os três trabalhos completos encontrados no GT 15, um deles realizado por Casarin (2005), e publicado na 28ª Reunião da Anped, partiu do pressuposto que a literatura infantil é de suma importância na construção de conhecimentos das crianças. De acordo com a autora, é por meio das histórias infantis que as crianças traduzem suas experiências e exprimem seus desejos, anseios e aprendizagens. As personagens dessas histórias possuem papel importante no imaginário e equilíbrio emocional das crianças, por isso a importância do acesso das crianças, desde muito cedo, ao mundo letrado. Contudo, existe uma falta desse tipo de literatura no Brasil em língua de sinais, e uma parte dessas crianças, especificamente as das comunidades surdas, estão a margem desses recursos que a literatura infantil traz para o desenvolvimento intelectual dos mesmos. Tanto os livros juvenis quanto os infantis não são escritos em língua de sinais, o que dificulta a apropriação da leitura por parte das crianças surdas, uma vez que a língua de sinais é a sua primeira língua. No Brasil há poucas obras com esse formato, o que não contempla toda comunidade de crianças surdas. Diante do exposto é que surge a necessidade de produção de livros de literatura infantil na versão bilíngue, para que as práticas de letramento das comunidades surdas sejam qualificadas e eles possam ter acesso a um universo literário coerente com a cultura surda.

Em 2002, Casarin (2005) buscou implementar um projeto para produzir livros de histórias infantis em língua de sinais e em Língua portuguesa. Para isso, buscou-se as lendas regionais para que fossem transformadas em língua de sinais. As lendas foram escolhidas aleatoriamente, totalizando 12 doze lendas, mas devido a complexidade e o volume do trabalho, três das 12 passaram pelo processo: a Lenda do Pardal, Lenda da Eva Mate e dos Túneis das Missões. Essas lendas foram ilustradas e sintetizadas em pequenas frases e, em seguida, a instrutora de língua de sinais traduziu as histórias para Libras e todo processo foi filmado. Além disso, usou-se também fotografias e computação gráfica. Após esse processo foi feita a diagramação, e as lendas foram inseridas em Libras e em Português. Os resultados apontaram que a produção de material literário nessas duas línguas amplia o acesso dos surdos ao mundo letrado, além de oportunizar a leitura da literatura por meio de uma língua – a Libras, de forma natural, sem a imposição da Língua portuguesa.

Larcerda e Lodi (2007) publicaram, na 30ª Reunião, um estudo no qual argumentaram que a educação das pessoas surdas deve priorizar inicialmente o ensino da língua de sinais e, a partir dessa, eles devem ser expostos ao ensino da língua portuguesa e não o contrário, como vem acontecendo no

processo de escolarização das crianças surdas. Assim, as autoras implementaram um projeto de escolarização bilíngue para pessoas surdas em duas escolas de uma rede de ensino municipal - uma de educação infantil e outra do ensino fundamental - com objetivo de contemplar tanto a educação inclusiva quanto a educação bilíngue. Para tanto, montaram uma equipe composta por intérpretes de Libras/Português, educadores surdos, auxiliares de pesquisas e pedagogo especialista em educação de surdos.

Entre os resultados apontados por Lacerda e Lodi (2007), destacam-se aqui os dados sobre a educação infantil, quando afirmam que o precário conhecimento dos alunos em Libras dificulta a interação dos mesmos durante as aulas. Devido a essa precariedade, as aulas precisam ser interrompidas na busca de formas mais adequadas de ensino dos conteúdos, o que faz com que o papel do intérprete seja distorcido e complexo, pois apenas interpretar não é suficiente para as demandas das crianças da educação infantil. Condição que sugere a inadequação do TILS no âmbito da educação infantil e indica a necessidade de professores de Libras. As autoras ressaltam a necessidade de discussões acerca das estratégias pedagógicas utilizadas na educação infantil e no ensino fundamental por não serem adequadas às necessidades das crianças surdas em classes comuns. Apontam que, em relação à educação infantil, é frequente o uso de músicas e histórias infantis, atividades que, por envolverem a função auditiva, acabam excluindo as crianças surdas, que se dispersam e se mostram desinteressadas. No caso das histórias, ainda que tenha a presença do TILS é impossível para essas crianças estarem atentas a esse profissional e as imagens das histórias.

O estudo de Labedeff (2007), publicado na 30ª reunião da Anped, afirma que a língua de sinais é utilizada nas escolas como língua de tradução de conteúdos e não como uma língua que produz significados, práticas discursivas e cultura. Assim, ampliar as práticas de letramento para alunos surdos com base na língua de sinais é de fundamental importância para esses estudantes. A partir desse pressuposto, esse estudo teve por objetivo conhecer o programa *Shared Reading in loco* com intuito de analisar as diferentes experiências de práticas de leitura e escrita e tradução para surdos, tendo como princípio a prática discursiva. Os resultados apontaram que esse Programa pode ser adaptado e implementado no Brasil, e que o mesmo oferece às crianças surdas possibilidades de letramento que considerem a apropriação das duas línguas: a Libras e a portuguesa, desde a educação infantil.

Apesar do trabalho de Labedeff (2007), não trazer como objeto a aquisição da Libras pelas crianças surdas na educação infantil, ao avaliar as possibilidades do programa *Shared Reading* para as práticas de leitura e escrita

em uma perspectiva discursiva, aponta a necessidade da Libras ser focalizada não como mero instrumento de tradução de conteúdos, mas como uma língua que significa, ou seja, problematiza a relação da Libras como as práticas de letramento.

Os estudos de Cesarin (2005); Lacerda e Lodi (2007) e Lebedeff (2007), publicados no GT 15 da Anped, embora com temas diversos, trazem a centralidade do acesso da Libras na educação das crianças surdas. Essas pesquisas corroboram os estudos de Karnopp (2006); Marques, Barroco e Silva (2013) e Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti (2014).

Karnopp (2006), ao discutir sobre a literatura surda, questiona a concepção de uma cultura surda universal, pois os grupos surdos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida, entretanto afirma que compartilham alguns valores e experiências independente do local que vivem. Nos contextos educacionais ou clínicos que não toleram a língua de sinais e/ou a cultura surda, “[...] há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais etc. [...]” (KARNOPP, 2006, p. 99)

A pesquisa desenvolvida por Marques, Barroco e Silva (2013) cujo objetivo foi expor as considerações teóricas a respeito do ensino da Língua brasileira de sinais (Libras) na educação infantil como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, considerando sua importância para a inclusão, além de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem tanto dos alunos surdos quanto dos ouvintes. Os resultados apontaram que a inserção da Libras na educação infantil permite ao aluno surdo multiplicar o número de interlocutores e a ter acesso a trocas linguísticas com seus pares e vice-versa. Para os autores, o ensino da Libras nessa etapa educacional pode favorecer efetivamente a consolidação de uma escola inclusiva, mas que ainda são escassos os estudos nessa área.

Ao problematizarem o modo como a Língua portuguesa tem sido tratada, como língua estrangeira (apesar de não ser a língua dos alunos surdos, eles têm contato frequente com ela em seu cotidiano) e imposta nos processos educacionais de alunos surdos, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), assinalam que seu ensino não pode ser tratado como ideologicamente vazio, mas

precisa ser vivenciada em sua forma viva, ser posta em diálogo com a L1 dos aprendizes em sua dinâmica dialógica e interdiscursiva, a fim de que os processos socioculturais, históricos e ideológicos que lhes são constitutivos possam ser (re)significados. (p.134).

Ao lado das formas questionáveis de inclusão escolar e social, tem-se afirmado o propósito de uma política que considere a especificidade linguística da pessoa surda, isso é, problematizando o papel da língua de sinais no que se refere às esferas cognitivas, emocionais e culturais, salientando-se o debate sobre as relações de poder ouvinte-surdo e a construção de sua identidade no espaço escolar. São questionadas formas restritas de como a Libras é incorporada na educação das crianças surdas, ora como instrumento de comunicação, ora como instrumento de tradução de conteúdos ou ainda como instrumento de aquisição da Língua portuguesa.

Dessa forma, há que se considerar a importância da Libras como primeira língua, e que é com ela/nela que a criança surda se constitui como sujeito histórico e membro da cultura. No caso dos sujeitos surdos, “faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer, antes de escreverem nosso idioma (língua majoritária), deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta também em sinais”. (SOUZA, 2000, p. 92)

Existe um imperativo de construção de políticas públicas que propiciem o acesso de todas as crianças à educação, todavia esse direito ainda não pressupõe a universalização da educação infantil, o que pode ser confirmado pelo que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que prevê em sua quarta meta universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Em relação a forma de organização do atendimento educacional das crianças surdas em creches e pré-escola, essa condição já era apontada no documento “Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez”(BRASIL, 2006), que previa que essa poderia ser definida a partir do número de crianças com surdez e as políticas adotadas pelo sistema de ensino, podendo se organizar em classes (turmas) comuns inclusivas, em classes especiais e em escolas especiais.

Permanece mais uma vez a expressão preferencialmente na rede pública, o que pode gerar polêmicas e abrir precedentes para as mais diversas interpretações em relação ao atendimento educacional. Além da questão do termo preferencialmente, há previsão de universalização somente para pré-escola. Desse modo, a questão do acesso via matrícula ainda não foi alcança-

do, e, se considerarmos a própria legislação, veremos que isso não ocorrerá nessa década, principalmente no que se refere a educação da criança de zero a três anos. Conforme prevê a Meta 1 – da Educação Infantil –, a previsão até 2016 é somente de “ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”. Em relação ao atendimento das crianças público alvo da educação especial, vejamos o que diz a estratégia da Meta – 4.2 do Atendimento das crianças de 0 a 3 anos:

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2014)

Nessa perspectiva, cabe problematizar o significado de à demanda manifesta pelas famílias, quando o acesso à educação das crianças surdas (e as outras, público alvo da educação especial) se constitui em condição fundamental para que essas crianças filhas de pais ouvintes possam adquirir a Libras, ainda que se considere a importância de outros contextos, como a comunidade surda, para esse aprendizado. Portanto, faz-se necessário a presença de professor surdo e professor ouvinte, com funções específicas: a primeira, entre outras, terá como papel de regente da turma desenvolver o currículo em Libras, proporcionar ao aluno com surdez a aquisição da Libras e auxiliar na construção da identidade da criança com surdez, servindo como modelo; e o segundo, entre outros papéis, deverá ter domínio da Libras, desenvolver o currículo, utilizando a Libras para proporcionar o acesso e a apropriação da Língua portuguesa escrita, como segunda língua, e propiciar apoio pedagógico aos demais professores regentes quanto ao planejamento, à execução e à avaliação do processo educativo que envolva crianças surdas (BRASIL, 2006).

Sendo assim, a educação infantil deve se constituir em *lócus* de aprendizagem de todas as crianças, inclusive as crianças surdas e, para tanto, cabe promover práticas educativas que se pautem em uma perspectiva bilíngue. Essa condição essencial é reafirmada em documento publicado em Nota Técnica Conjunta Nº/2015:

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a

primeira etapa da Educação Básica, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças desta faixa etária. (BRASIL, 2015, p. 2-3)

A educação infantil, principalmente a creche, é a etapa vital para aquisição da Libras pela criança surda porque, conforme Quadros e Cruz (2011, p. 34), “[...] a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui analisados, embora apresentem temas distintos, ressaltam a necessidade da presença e, do ensino aprendido da Libras pelas crianças surdas, e, ao mesmo tempo, apontam a complexidade que envolve o ensino da Língua portuguesa escrita, como segunda língua, o acesso ao mundo letrado a partir da escrita – da literatura – que considere também a perspectiva bilíngue da educação dos surdos, além de apontarem a complexidade da atuação dos educadores neste contexto. O TILS por certo não é profissional adequado para atuar na educação infantil, uma vez que a criança está em fase de aquisição de linguagem e a demanda é por professores com domínio da Libras, inclusive professores surdos. Assim, cumpre questionar a ausência de disciplina nos cursos de Pedagogia ou mesmo do curso de Pedagogia Bilíngue que propicie essa formação e garanta a composição de equipes multiprofissionais para atender as especificidades linguísticas e educacionais dos alunos surdos.

Considerando que a educação bilíngue pressupõe a atuação de vários profissionais, as condições atuais ainda são muito precárias se considerarmos que, em 2013, no Brasil, o número de funções docentes no atendimento educacional especializado - AEE foi de 37.183 e o número de TILS, de 5.036. Nos dados apresentados, o número de professores que lecionam a disciplina Libras na Educação Básica é igual a 5.036, o que sugere que não há

uma distinção entre professores e TILS. Em relação ao número de funções docentes do AEE, foi de 1.224 em 2013 e de 1.399 em 2014.

O fato de mais de 90% das crianças surdas brasileiras serem filhas de pais ouvintes que não fazem uso da Libras, e de essas crianças acabarem tendo um acesso/aprendizado tardio à língua de sinais como primeira língua, a presença de professores de Libras e do professor regente é condição essencial para a oferta de educação bilíngue. Assim, a educação infantil pode se instituir como condição favorável para que o aprendizado da Libras como primeira língua pela criança surda ocorra na mesma idade de seus pares ouvintes, e para que ela tenha acesso a Língua portuguesa a partir de materiais acessíveis que considere a sua condição linguística, de modo a contribuir para a promoção da identidade da comunidade surda.

O acesso aos conteúdos escolares, a Língua portuguesa e a Libras, pelas crianças surdas na educação infantil e nos demais níveis de educação, resguardadas suas especificidades, nos convoca a empreender pesquisas sobre a acessibilidade dos materiais didáticos e aos demais bens culturais; bilinguismo; processos e práticas de letramento; ensino e aquisição da Libras; a organização do trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças surdas; formação de educadores para atuar com crianças surdas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; temáticas que possam contribuir para o fortalecimento de políticas linguísticas voltadas para educação de surdos, bem como para a operacionalização de práticas bilíngues.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. *Nota Técnica Conjunta N. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI* de 04 de agosto de 2015. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125) – Atualizada em: 1/12/2014.
- 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, p. 28. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> Acesso em: 6/01/2006.
- BRASIL.. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. [4. ed.] / elaboração profa Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p. : il.
- 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: 12/04/2012.
- CESARIN, M. M. Produção de livros bilíngues: língua de sinais e língua portuguesa. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped – GT 15*, 2005. Disponível em <http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15557int.pdf>. Acesso em: 30/11/2015.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- KARNOPP, L. *Literatura Surda*. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD, Educação Temática Digital. Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.
- KELMAN, C. A.; BUZAR, E.A.S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. *Espaço*: Rio de Janeiro, n. 37, jan/jun 2012.
- LACERDA, C. B. F; LODI, A. C. B. (2007). A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*

– GT 15, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>. Acesso em: 30/11 2015.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da Anped*– GT 15, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>. Acesso em: 30/11/2015.

LODI, A.C.B; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. dos S. A. da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400003&lng=en&nrm=iso>. Access em 28/11/2015.

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

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00

VYGOTSKI L. S. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira

Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

2001 (1993).

VYGOTSKI L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* – Obras Escogidas – vol. 3. Madri: Visor, 1995 (original 1931).