

# Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue

## *Teachers' conceptions of deaf students in inclusion and bilingual education*

Milena Maria Pinto<sup>1</sup>  0000-0001-7107-4347

Lara Ferreira dos Santos<sup>1</sup>  0000-0002-3196-9346

### Resumo

O sistema educacional inclusivo no Brasil apresenta diversos desafios, sendo os principais relacionados à organização social – desde valores e concepções dominantes aos meios mais adequados para uma educação de qualidade para todos. Considerando a surdez como diferença linguística, este trabalho tem como objetivo compreender as concepções sobre educação bilíngue e inclusão dos professores de

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, Centro De Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Rod. Washington Luis, km 235, Monjolinho, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.M. PINTO. E-mail: <milenamp015@gmail.com>.

Apoio/Support: Conselho Nacional De Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 88887355611/2019-00).

Artigo elaborado a partir da dissertação de M.M. PINTO, intitulada "A criança surda na Educação Infantil: o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor". Universidade Federal de São Carlos, 2021.

Como citar este artigo/How to cite this article

Pinto, M. M.; Santos, L. F. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225726, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5736>



alunos surdos na educação infantil, relacionando práticas pedagógicas, a Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário online. Participaram da pesquisa 15 professores ouvintes que atuam ou atuaram em salas de educação infantil com a presença de um ou mais alunos surdos em escolas da rede pública do Estado de São Paulo no período de 2016 a 2020. As análises são fundamentadas na abordagem histórico-cultural, a partir de trechos das respostas, proporcionando discussões sobre a realidade educacional de alunos surdos quanto ao modelo educacional, considerando a proposta inclusiva e o modelo bilíngue. Os resultados indicam que a satisfação escolar ainda é pautada apenas na inserção de surdos em escolas, mesmo que essas não promovam transformações efetivas no ensino e que não tenham metodologias e práticas pautadas na Língua Brasileira de Sinais. Assim, há falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua dos alunos surdos e como a língua de instrução na educação e centralidade no desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Crianças surdas. Docente. Educação especial. Educação inclusiva.

## Abstract

*The inclusive education system in Brazil presents several challenges, the main ones being related to a social organization - from dominant values and conceptions to the most appropriate means for quality education for all. Considering deafness as a linguistic difference, this work aims to understand the conceptions about bilingual education and inclusion by teachers of deaf students in early childhood education, relating pedagogical practices, Libras and development. This is qualitative research, with the online questionnaire as the collection data collection instrument. The participants are 15 hearing teachers who work or have worked in Early Childhood Education classrooms with one or more deaf students in state public schools in São Paulo, from 2016 to 2020. The analyses are based on the cultural-historical approach, from excerpts of the answers, providing discussions about the educational reality of deaf students regarding the educational model, and considering the inclusive proposal and the bilingual model. The results indicate that school satisfaction is still based only on the insertion of deaf people in schools, not promoting effective changes in education, which have methodologies and practices based on Libras. Thus, there is a lack of knowledge of Libras as the first language of deaf students, as the language of instruction in education, and as centrality in development.*

**Keywords:** Bilingualism. Deaf children. Teacher. Special education. Inclusive education.

## Introdução

A abordagem histórico-cultural e os pressupostos de Vygotsky (1991) consideram a linguagem central para o desenvolvimento humano, sendo fundamental para a constituição do sujeito tanto biológica quanto culturalmente. Faz-se necessário compreender a surdez como diferença linguística e não como limitação, e que o desenvolvimento da linguagem da criança surda depende do contexto social em que está inserida e da língua de circulação que ali acontece. Assim, os problemas tradicionalmente apontados como característicos da surdez são produzidos por condições sociais, considerando principalmente que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e convive com uma língua inacessível a eles: a oral.

Estudos interessados na realidade escolar de surdos no Brasil identificaram alguns desafios e apontaram caminhos possíveis para uma prática pedagógica adequada (Araújo; Lacerda, 2006; Lacerda; Santos; Martins, 2016; Lodi, 2013; Lodi; Lacerda, 2014; Matos; Mendes, 2015; Mendes, 2006, entre outros).

Quanto à educação de surdos, o Decreto nº 5.626, de 2005, dá orientações para o ensino no modelo bilíngue, sendo a proposta educacional referência que prioriza o direito linguístico da pessoa surda e o acesso aos conhecimentos na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e língua de instrução, e, assim, propõe a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita (Brasil, 2005). Embora proposto por um documento de alcance nacional, as escolas possuem diferentes realidades, possibilidades e organizações para atender aos alunos surdos. Assim, torna-se importante compreender os diferentes contextos educacionais para esses alunos, relacionando as concepções e práticas pedagógicas, especialmente de como, e se, a Libras está presente em cada meio. A partir dessa contextualização, este estudo tem como finalidade compreender as concepções do profissional (professor) que atua com o aluno surdo e as práticas que esse exerce, as quais estabelecem e revelam questões sobre o desenvolvimento da linguagem da criança surda.

No percurso de inclusão educacional e social, ocorreram transições de concepções e terminologias quanto às pessoas com deficiência, o que influenciou no modo como os profissionais trabalhavam com esses alunos. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual está em vigência, propõe o acesso ao contexto educacional regular para todos, a partir de uma transformação estrutural dos sistemas de ensino e a promoção da educação de qualidade a todos os alunos, considerando e atendendo suas especificidades. Em relação aos alunos surdos, é indicada a “[...] atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” por “[...] sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete” (Brasil, 2008, *online*). O documento indica que a “[...] inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008, *online*). Dessa forma, reconhece que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, favorecendo o meio social e proporcionando condições para que ele ocorra, exigindo recursos humanos e físicos que atendam às necessidades dos alunos desde a primeira fase escolar. Entretanto, como valoriza o ensino regular para todos, não proporciona a mesma visão de princípios para a educação de surdos em modelo bilíngue, como é abordado pelo Decreto. Assim, não traz as diferenças em cada etapa educacional conforme as necessidades dos alunos surdos, como, por exemplo, ter contato e constituição da primeira língua, a Libras, nos anos iniciais, para só a partir disso receber a educação em português pelo formato de tradução e interpretação pelo intérprete.

Os estudos de Lacerda, Santos e Martins (2016) e Pinto (2018) reforçam que as crianças – na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – devem ter acesso aos conteúdos escolares diretamente em sua língua de domínio – ou seja, em Libras –, transmitidos pelo professor bilíngue, conforme previsto no Decreto nº 5.626, de 2005. Nesse sentido, é necessário reconhecer o valor e o status de língua da Libras – considerando principalmente a Lei nº 10.436, de 2002 e a necessidade de ocupar a posição de instrução nessas etapas (Brasil, 2002). Esse reconhecimento permitiu a abertura de novos caminhos para a educação de surdos, como a proposta bilíngue abordada pelo Decreto nº 5.626, de 2005. Assim, as possibilidades organizacionais para esse grupo específico, apoiadas em uma equipe profissional diferenciada, ganharam espaço para discussões. Lacerda (2016) aponta como exemplo que o professor intervém e incentiva a construção do conhecimento por meio da mediação

entre o aluno e seus colegas; porém, o fato de o surdo, em geral, não compartilhar uma língua com seus colegas e professores e de estar em desigualdade linguística na sala de aula, cria lacunas sociais para seu desenvolvimento. Lodi e Lacerda (2014, p. 16) destacam que “[...] ainda a estes aspectos, no que se refere às crianças, o fato destas nem sempre conhecerem a Libras, por não terem contato, desde tenra idade, com interlocutores capazes de inseri-las nesse universo linguístico”. Portanto, a escola e, principalmente, os professores acabam se tornando responsáveis por ofertar esse modelo para a constituição de linguagem da criança surda, construindo o repertório linguístico e promovendo o uso e a circulação da língua.

Em agosto de 2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada, adicionando medidas específicas para definir a educação bilíngue e intercultural para surdos, sendo estabelecido:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, *online*).

O documento prevê o modelo de educação bilíngue desde a educação infantil, estendendo-se às outras etapas educacionais, assegurando materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Também indica a possibilidade do apoio educacional especializado (atendimento educacional especializado bilíngue). Em disposições gerais, propõe objetivos contemplando história e identidade surda, promovendo a valorização da língua e da cultura. Sendo assim, dá indícios de uma conquista educacional e social, mas também traz reflexões do alcance prático dessas disposições. As alterações na LDB, de 2021, reafirmam questões já trazidas pelo Decreto nº 5.626, de 2005 e que não são efetivadas em todos os contextos educacionais que possuem alunos surdos, conforme é discutido em estudos e pesquisas anteriores (Lacerda, 2016; Lacerda; Santos; Martins, 2016; Pinto, 2018). Cabe a reflexão: quais são as principais contribuições desse documento para a educação de surdos? Qual será o diferencial para que práticas já estabelecidas no Decreto sejam cumpridas através de outro documento? Acredita-se na potência da LDB, mas é necessário aguardar ações e práticas para refletir sobre a sua efetividade.

O estudo aprofundado de Lodi (2013) quanto aos diferentes sentidos de educação bilíngue e inclusão, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e no Decreto nº 5.626, de 2005, traz discussões significativas quanto à organização educacional para os alunos surdos apresentadas ao longo dos anos. Os pontos expostos pela autora enfatizam que, enquanto a Política considera adequada a inclusão dos alunos surdos no sistema regular, o Decreto contempla a ideia de que, como se trata de diferença linguística, a proposta bilíngue é uma área específica do conhecimento que se distancia de certo modo da educação especial. Além disso, a própria concepção de educação bilíngue é destoante: O Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a Libras e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua. “A *Política*, por sua vez, reduz a educação

bílingue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais” (Lodi, 2013, p. 49, grifo da autora).

Nesse sentido, reforça-se que a estrutura de apoio deve fazer parte do contexto educacional e não estar limitada à sala de aula. Além da presença de profissionais que atuem no acesso linguístico do conteúdo, garantir a inserção na educação é possibilitar participação social em todos os momentos e espaços que compõem o período escolar, assim como estabelecer relações sociais. Outra diferença destacada pela autora nos documentos: enquanto a Política visa instituir objetivos e diretrizes que contemplem a diversidade do alunado brasileiro, o Decreto propõe medidas educacionais peculiares para as pessoas surdas (Lodi, 2013). O olhar particular a um determinado grupo permite elencar aspectos e conhecimentos aprofundados que enriquecem o modelo educacional, o que reforça a relevância do Decreto para a educação de surdos. Esse se propõe a explorar e entender as especificidades linguísticas dos alunos de maneira que todos os profissionais da área estejam envolvidos e busquem melhores condições de ensino.

Como exemplo do cenário educacional brasileiro, a pesquisa realizada por Lacerda, Albres e Drago (2013) com a finalidade de analisar a política para a educação de alunos surdos no município de São Paulo articulou as propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva de modo que contemplassem o direito linguístico dos surdos, as metodologias de ensino e a atuação dos profissionais bilíngues. O município contava com alunos surdos em dois contextos escolares: escolas municipais de educação bilíngue para surdos e escolas regulares com alunos ouvintes e surdos. Os apontamentos feitos foram baseados em iniciativas da legislação, na busca por um meio educacional sensível às necessidades pedagógicas dos sujeitos surdos e que recebe destaque por considerar a pluralidade na educação. As autoras concluem que as pessoas surdas têm diversas necessidades e condições, sendo essencialmente acompanhadas pelos impactos das práticas educacionais no processo de ensino que envolvem sua posição como alunos, ressaltando quais profissionais especializados devem estar presentes e suas determinadas funções. O ponto essencial destacado foi que:

[...] os documentos analisados indicam um posicionamento político em relação à educação de surdos, mantendo a estrutura de escolas de surdos, assumindo a participação destes também nas escolas regulares e prevendo, contudo, uma estrutura mais atenta à condição bilíngue de tais sujeitos (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 70).

Portanto, o estudo reforça a responsabilidade de garantir o uso da Libras no ensino, bem como de integrar novos profissionais especializados no ensino de alunos surdos ao sistema de educação. Algumas medidas foram destacadas no município, como o desenvolvimento de ações tanto em âmbito documental das escolas quanto especificamente construindo um currículo de português e de Libras para surdos, revelando a preocupação e compreensão dos gestores da secretaria de São Paulo em organizar e ofertar melhores condições de ensino.

Ciclino, Giroto e Vitta (2018) problematizam que a formação inicial de profissionais não trata de critérios para a elaboração de propostas pedagógicas e matrizes curriculares e que podem não garantir que o professor tenha se apropriado de conhecimentos suficientes de e sobre a Libras – mesmo que em cursos de pedagogia, demais licenciaturas e fonoaudiologia haja a oferta da disciplina específica,

considerando também que essa não abrange singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos alunos surdos. Além disso, a carência de produções que contemplem a problemática das etapas educacionais iniciais representa a incipiente educação bilíngue vigente no país para os alunos surdos, sendo que a atual formação do professor não oferece os subsídios necessários para a prática no contexto educacional bilíngue e/ou num contexto inclusivo, indicando uma falta de convergência entre a realidade vivida por alunos surdos em sala de aula e a formação do professor (Ciclino; Giroto; Vitta, 2018).

Considerando documentos e estudos sobre o tema, pode-se perceber pontos essenciais para a educação de surdos e para a garantia de seus direitos, sendo fundamental que a Libras assuma a centralidade do desenvolvimento, especialmente quanto à aprendizagem, de maneira que seja um direito linguístico assegurado às pessoas surdas.

Quando se aponta que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, enfatiza-se que o modelo recebido majoritariamente por essas crianças é o da língua oral, ocasionando lacunas no desenvolvimento delas, que passam a necessitar de um olhar específico dos sujeitos formadores. Nesse sentido, Vygotsky (2011) discute o papel fundamental do adulto em relação às crianças, como modelo e mediador de experiências e conhecimentos. Através da mediação, o adulto colabora para os processos internos constituídos através das relações como sujeito de amplo repertório, modelo e referência linguística, que contribui para a aquisição de linguagem. As discussões quanto às necessidades linguísticas da criança surda relacionadas aos processos de aquisição de linguagem enfatizam que o desenvolvimento ocorre nas relações interpessoais e mediações que propiciam o uso da língua (Vygotsky, 2008). Assim, torna-se essencial a presença de adultos para o desenvolvimento da criança, como, por exemplo, o papel que o professor exerce ao possibilitar condições de aprendizado, principalmente pela instrução em Libras, reconhecendo a importância de estabelecer contato, gerar e compartilhar conhecimento.

Diante disso, é importante que a escola como um todo reconheça seu potencial de ser um dos primeiros contextos sociais do surdo e que os profissionais tenham um olhar atento e reflexivo para atender à diversidade, principalmente quanto ao desenvolvimento infantil. Este trabalho tem como objetivo compreender concepções de professores sobre a educação bilíngue e a inclusão relacionadas à Libras na primeira etapa educacional – a educação infantil –, refletindo sobre a atuação e a formação de contextos educacionais para crianças surdas.

## **Procedimentos Metodológicos**

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, fundamentada nos pressupostos da teoria de Vygotsky (1991, 1993, 1998, 2008, 2011) e nas discussões quanto à educação de surdos e o desenvolvimento de linguagem, considerando o modelo bilíngue (Brasil, 2005) e a proposta inclusiva (Brasil, 2008). Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda, que apresenta um dos eixos temáticos dentre outros explorados na pesquisa como um todo.

Estudos qualitativos com abordagem histórico-cultural possuem um objetivo central, que é o princípio para aproximar-se dos sujeitos e do contexto, tendo como base uma questão norteadora e outras que surgem durante a pesquisa, levando à compreensão da situação estudada (Freitas, 2002).

Desse modo, esta pesquisa mostra-se adequada para compreender as concepções dos professores de crianças surdas na educação infantil, considerando suas experiências e a realidade da educação brasileira.

A pesquisa aqui apresentada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo aos aspectos éticos necessários a uma pesquisa.

Participaram da pesquisa 15 professores ouvintes de escolas estaduais e municipais da rede pública de educação infantil do Estado de São Paulo que atuam ou tenham atuado nos anos de 2016 a 2020, com presença de um ou mais alunos surdos na sala. Em síntese, a maioria dos participantes tinham idade entre 30 e 49 anos, com graduação em Pedagogia e especialização, e metade considera ter conhecimento avançado/fluyente em Libras. No momento em que responderam ao questionário, 10 dos 15 participantes não estavam mais em contato com seus respectivos alunos surdos e cinco ainda atuavam com eles.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário online direcionado aos professores, disponibilizado através da ferramenta de extensão Google Forms, que era formado por 31 perguntas fechadas e abertas, divididas em três seções, sendo a primeira correspondente ao objetivo deste estudo e com questões que versavam sobre informações dos participantes e também sobre perspectivas dos profissionais quanto à educação de surdos, a inclusão e a educação bilíngue. Todo o contato e coleta dos dados foram executados de maneira remota e com uso de ferramentas online.

Segundo Gil (2002, p. 115), o questionário “[...] constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”; entretanto, o número de respondentes pode ser baixo. Nesta pesquisa, o retorno foi maior do que 50%; ou seja, mais da metade dos questionários enviados foram preenchidos. Como apontado, 15 pessoas participaram desta pesquisa, conforme os critérios de inclusão, sendo que todas concordaram com dos procedimentos envolvidos, assinaram o Termo de Consentimento e preencheram devidamente o formulário online.

Esse tipo de coleta de dados possibilitou a participação de professores de diferentes municípios, trazendo como retorno experiências e meios educacionais diversificados, permitindo a compreensão de contextos e concepções da atuação profissional com alunos surdos na educação infantil no Estado de São Paulo.

A análise de dados foi feita a partir da leitura e reflexão das respostas dos participantes com base em Spink (2010, 2013). Foram elaboradas categorias temáticas de acordo com trechos que se destacaram, com aspectos de semelhanças e diferenças significativas entre eles e que encaixavam-se nos objetivos propostos.

Spink (2013) aponta que é a partir desse confronto inicial que as categorias de análises surgem, considerando que não há uma predeterminação, mas sim um processo de construção a partir do objetivo da pesquisa e dos dados coletados. O processo de interpretação dos dados permite, então, aprofundar discussões embasadas nos primeiros questionamentos e trazer novos em um processo de reflexão, desenvolvendo as análises de maneira qualitativa. Nesse sentido, foi utilizada a técnica de Mapa de Associação de Ideias (Spink, 2010), desenvolvida para compreender conteúdos a partir de

núcleos temáticos. A técnica está relacionada com um processo de organização de temas que emergem no procedimento de pesquisa; ou seja, não tem temáticas predefinidas, sendo essas resultantes da interpretação do pesquisador (Spink, 2010).

Para apresentação e forma de análise, foram selecionados trechos<sup>2</sup> dos depoimentos, sendo recortes articulados e discutidos a partir do referencial teórico-metodológico escolhido (Vygotsky, 1991, 1993, 1998, 2008, 2011) e de estudos da área.

## Resultados e Discussão

Como resultados, foram trazidos os relatos de vivências dos professores e, conseqüentemente, também dos alunos surdos, através das respostas do questionário online. Buscou-se compreender as concepções desses profissionais associadas à política atual de inclusão – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) – e ao modelo de educação bilíngue estabelecido pelo Decreto nº 5.626, de 2005, e assim, as perspectivas sociais sobre a educação de surdos.

Essas concepções foram encontradas principalmente na análise de respostas a perguntas específicas sobre o entendimento dos participantes quanto aos termos “inclusão” e “educação bilíngue”, em formato de resposta aberta/livre. A partir dos trechos, são trazidas as discussões quanto a essas concepções relacionadas à deficiência, surdez e à Libras sob o olhar do professor e como isso interfere no processo educacional.

Quanto ao termo “inclusão”, foram encontradas semelhanças na perspectiva dos professores, como:

***Acesso** à escola para todos, independentemente de suas particularidades* (prof. 06 – bilíngue – avançado – co-docência).

*Dar **oportunidade** a todas pessoas* (prof. 07 – regular – básico – inclusão).

*Promoção da **socialização** das crianças com deficiência e a exploração de suas potencialidades* (prof. 09 – regular – não tem conhecimento – inclusão e co-docência).

*É estar com o outro* (prof. 11 – regular – intermediário – inclusão).

Os trechos indicam que a visão dos professores em contato com os alunos surdos coincide com a educação marcada pela perspectiva integracionista, na qual a matrícula do aluno, a inserção e a convivência social são consideradas suficientes para a conquista educacional. Assim como discutido por Almeida (2011), a inclusão eficiente é resultante do processo de reflexão pelo qual passam profissionais da educação, sistema de ensino e os familiares que assumem o papel de promover a educação e o desenvolvimento do aluno, voltados para a compreensão da diversidade. Ainda que a interação seja importante para o processo de inclusão, essa não pode ser dada como a mesma coisa e/ou suficiente para o contexto educacional; devem-se buscar transformações que garantam a aprendizagem efetiva e superem os desafios encontrados no processo educacional. Dentre os desafios discutidos pela autora,

<sup>2</sup> Os trechos serão apresentados em formatação especial a fim de diferenciá-los do texto corrente – com recuo, em itálico e indicando o participante entre parênteses (prof. nº). Na identificação dos professores, indica-se respectivamente a atuação profissional (professor regular ou bilíngue), nível de conhecimento da Libras (básico, intermediário, avançado/flúente ou não tem conhecimento) e modelo educacional (foram utilizados os termos bilíngüismo para o modelo bilíngue, inclusão para a proposta inclusiva e co-docência).



um deles é a formação pedagógica dos professores e de profissionais da educação, principalmente pela necessidade de capacitação e conhecimento específico para a proposta inclusiva, sobretudo para a educação de surdos (Almeida, 2011). Com isso, reflete-se aqui sobre a possibilidade de um conflito quanto ao posicionamento e conceituação entre os termos integração e inclusão em discursos dos participantes desta pesquisa, podendo ser um dos fatores para a falta de transformações no ensino, especialmente quando se trata de atender aos alunos surdos, o que exige adaptações linguísticas no meio social em que o aluno é inserido.

*Fazer uso de duas línguas para ensinar/aprender* (prof. 01 – bilíngue – avançado – bilinguismo).

*Educação bilíngue é a educação que ocorre em duas línguas, no caso dos alunos surdos você proporciona a possibilidade de aprender sua língua materna **como primeira língua (Libras) e a língua portuguesa como segunda língua*** (prof. 03 – bilíngue – avançado – bilinguismo).

Os trechos acima são referentes ao modelo de educação bilíngue. Os professores 01 e 03 atuavam na proposta bilíngue para surdos e foi possível perceber diferentes posicionamentos quanto a essa questão. A professora 03 se preocupa em esclarecer que, mesmo que haja o convívio com duas línguas no mesmo contexto, há diferentes níveis para cada uma: a Libras deve ser vista como primeira língua do sujeito surdo. A resposta "*fazer o uso de duas línguas*", do prof. 01, possibilita o entendimento de que uma língua pode ocupar o mesmo espaço que a outra, e assim promover diversas interpretações para a educação de alunos surdos, dando abertura para situações inclusivas citadas por Silva *et al.* (2018), nas quais a escola espera que o aluno surdo se adapte ao modelo tradicional (já existente) e/ou a surdez é vista como limitadora do ensino. O não estabelecimento de que a língua majoritária seja a segunda língua como modalidade escrita, permite que muitos alunos surdos convivam com experiências e metodologias baseadas na oralidade, em práticas ouvintes, considerando a língua de maior circulação do meio social, principalmente em modelos que possuem alunos surdos nas salas regulares – maioria ouvinte. No caso dessas duas participantes, a sala de atuação era formada apenas por alunos surdos, então esse ponto de preocupação pode não ser recorrente pela convivência e experiência bilíngue; porém, foi frequente a não diferenciação de primeira/segunda língua nas respostas. O bilinguismo, como apresentado anteriormente, é a referência para os processos educacionais de surdos e requer o reconhecimento que vai além da atividade pedagógica. Destaca-se a Libras como língua de instrução para o ensino, visto que a escola acaba assumindo o papel de construção da primeira língua da criança surda e deve favorecer todo o contato com ela.

Com isso, a educação infantil deve reforçar a finalidade de desenvolvimento da linguagem para o aluno surdo, como destaca uma das professoras entrevistadas quanto à educação bilíngue: "*ensino e aprendizagem da Libras*" (prof. 09 - regular – não tem conhecimento – inclusão e co-docência), focando especificamente no processo de aquisição da primeira língua do aluno surdo. Além disso, essa etapa torna-se fundamental para toda a trajetória educacional do aluno, considerando a função da linguagem para o desenvolvimento pleno e para a aprendizagem.

Destaca-se o reconhecimento da aprendizagem da e na primeira língua que acontece no Decreto nº 5.626, de 2005, que propõe uma equipe profissional diferenciada a cada etapa educacional e

especialmente para a educação infantil, com a presença de um profissional bilíngue, fluente em Libras, possibilitando que o ensino ocorra em língua de sinais para o desenvolvimento de linguagem do aluno surdo, que é o caso da professora regular acima que, embora não tenha conhecimentos da língua de sinais, conta com a profissional bilíngue para o ensino do aluno surdo.

O trecho a seguir, que também é de uma professora regular que atua em co-docência, aborda sua experiência com relação ao modelo de ensino ofertado ao aluno surdo. As partes grifadas enfatizam que embora ela reconheça o papel da reflexão sobre as práticas voltadas para os alunos surdos, coloca ênfase nas necessidades da turma, considerando favorecer a maioria (ouvinte) – o que pode não contemplar uma educação efetiva aos alunos surdos.

*O **Projeto Pedagógico** é um momento de reflexão, onde a equipe apresenta suas finalidades, concepções e diretrizes para o funcionamento da escola. Nele, além de estar presente a visão de educação, criança, aprendizagem, uso dos espaços e proposta de trabalho de acordo com os documentos da rede, cada **professor se atenta às necessidades específicas da turma** valorizando a cultura, a história e as experiências anteriores das crianças. No caso das professoras de Educação Especial e Bilíngue, seus planos além de abordarem os aspectos gerais citados, **são mais específicos aos casos e particularidades das crianças deficientes atendidas**. Propondo ações para que um **real desenvolvimento aconteça** (prof. 13 – regular – básico – codocência).*

Mesmo que indique especificidades que são trabalhadas por profissionais especializados – professora bilíngue e educadora especial –, ela refere-se aos alunos surdos como “crianças deficientes atendidas”, reforçando a terminologia deficiência e dando indícios de que talvez em sala de aula não ocorra um planejamento voltado para as diferenças linguísticas deles. Ainda que a participante indique que as práticas pedagógicas devem ser voltadas para o desenvolvimento das crianças, considerando o funcionamento geral da escola percebe-se uma responsabilidade restrita e complementar da educação na atuação dos outros profissionais específicos (professora bilíngue e educadora especial).

As diferenças de concepções e práticas de acordo com o participante, contexto e o(s) aluno(s) surdo(s) vão além do entendimento sobre educação bilíngue e/ou inclusão; convergem para reflexões sobre a deficiência e a surdez, vinculadas ao direito linguístico e ao reconhecimento do papel da Libras. As discussões sobre a inclusão de alunos surdos retratam caminhos de adaptações voltadas, principalmente, para a língua de instrução do contexto escolar, e não necessariamente para adaptações de recursos físicos; ou seja, os profissionais são determinantes. Assim, é fundamental investigar esse processo, a partir de profissionais responsáveis pela formação desses sujeitos (Silva *et al.*, 2018).

Nesse sentido, cabe retomar a Lei nº 14.191, de 2021, e refletir que, embora esta traga questões da educação bilíngue – que já são tratadas no Decreto nº 5.626, de 2005, faz um movimento para centralizar a educação de surdos, o que pode proporcionar um afastamento da educação e inclusão abarcadas pela educação especial – que foram importantes para conquistas de todos os alunos. Assim, como discutem Rocha, Mendes e Lacerda (2021), a movimentação acerca da educação de surdos deve ser mais plural e ampla, ao contrário do proposto (Brasil, 2021). Ainda, cabe considerar que questões acerca da educação bilíngue devem ser sustentadas e protagonizadas por uma mudança em nível de política linguística (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Os relatos dos trabalhos dos professores dão indícios dos desafios enfrentados na educação de surdos, pois o reconhecimento da língua de sinais como constitutiva do sujeito surdo e do desenvolvimento leva à valorização do modelo bilíngue e dos aspectos que esse contempla, desvinculando a surdez de uma concepção limitadora. Portanto, destaca-se como lacuna na educação a falta de protagonismo e de reconhecimento do papel formativo da primeira língua: a língua de sinais. Como complemento, os relatos abrem possíveis discussões quanto à estruturação dos contextos educacionais de educação infantil ofertados para as crianças surdas, considerando a diversidade de experiências relatadas. Assim, cabe ressaltar que os trechos destacados pelas professoras do modelo bilíngue apresentam os aspectos essenciais para a educação nos anos iniciais, como a instrução em Libras, a circulação da língua na sala de aula com pares e o acesso e construção de conhecimentos na língua. O trabalho pensado na primeira língua das crianças surdas é um diferencial para a trajetória educacional e o desenvolvimento. Assim, ressalta-se a necessidade de considerar a educação bilíngue a partir do Decreto nº 5.626 como referência para o sistema de ensino (Brasil, 2005).

### Considerações Finais

O processo de aprendizagem é influenciado pelo contexto social e pelos sujeitos envolvidos nele. Assim, esta pesquisa possibilitou reconhecer que a prática pedagógica ainda é embasada em perspectivas nas quais o aluno surdo é visto com dificuldades e limitações atribuídas à deficiência auditiva, e que não há uma percepção de que um modelo educacional deve favorecer o desenvolvimento; há falta de perspectiva marcada pela diferença linguística, de maneira que a língua de sinais e a cultura surda não são prioridades no processo de ensino. Dessa forma, é possível encontrar barreiras para adequar metodologias e contextos efetivos à educação de surdos. Além disso, o modelo bilíngue ainda não é o de referência para todas as escolas que possuem alunos surdos, especialmente para a educação infantil.

O ensino para os alunos surdos e as práticas pedagógicas pautadas na Libras ainda parecem distantes da realidade desses alunos. Por consequência, esse aspecto dá indícios dos desafios enfrentados na educação e que não existem estratégias e metodologias bilíngues como referência para os professores e para as escolas, distanciando a realidade atual de uma estrutura escolar adequada. Também, ao defender a proposta inclusiva como acesso à rede regular, pode-se deixar de refletir sobre as possibilidades e necessidades específicas dos alunos, como a língua para os surdos, e não garantir um ensino efetivo.

É necessário que a proposta educacional tenha como prioridade proporcionar o desenvolvimento da linguagem das crianças nos anos iniciais, principalmente das crianças surdas, que têm, majoritariamente, um contato tardio com a língua de sinais. Assim, os sujeitos – profissionais, modelos e pares linguísticos –, permitem que a escola seja um meio social potente para contato e circulação da Libras, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e a aquisição da língua.

### Colaboradores

M. M. PINTO foi responsável pela concepção e desenho, análise e interpretação de dados, revisão e aprovação da versão final do artigo. L. F. SANTOS contribuiu com a orientação de pesquisa, análise de dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.

## Referências

- Almeida, J. D. *Inclusão do aluno com deficiência auditiva*. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- Araújo, C. C. M.; Lacerda, C. B. F. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngue. In: Berberian, A. P.; Angelis, C. M.; Massi, G. (org.). *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 221-243.
- 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 República Federativa do Brasil*, 23 dez. 2005. Seção 1. Disponível em: [Decreto nº 5626 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2005/05626.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.
- Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: [L10436 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/le10436.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.
- Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [educacao inclusiva: politica nacional de educacoespecial \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/educacao-especial/politica-nacional-de-educacao-especial). Acesso em: 20 fev. 2022.
- Brasil. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, 4 ago. 2021. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- 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*, v. 22, n. 2, p. 794-809, 2018.
- Freitas, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- Lacerda, C. B. F.; Albres, N. A.; Drago, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.
- Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Martins, V. R. O. 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.
- 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*, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.
- Lodi, A. C. B.; Lacerda, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- Matos, S. N.; Mendes, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.
- Mendes, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, 2006.
- Pinto, M. M. *Aquisição da língua de sinais através de jogos e brincadeiras*. 2018. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- Rocha, L.; Mendes, E. G.; Lacerda, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. *Praxis Educativa*, v. 16, p. 1-18, 2021.
- Silva, C. M. et al. Inclusão escolar: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 38 n. 3, p. 465-479, 2018.
- Spink, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p.
- Spink, M. J. *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.
- Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Recebido em 22/2/2022, reapresentado em 21/6/2022 e aprovado em 29/6/2022.