

Efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda na escola de Educação Infantil

Effects of the Brazilian inclusion policy on the linguistic education of a deaf child in the preschool

Kátia Regina Borges

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – Espírito Santo – Brasil

Keila Cardoso Teixeira

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – Espírito Santo – Brasil

Pedro Henrique Witchs

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – Espírito Santo – Brasil

Resumo: Neste artigo, objetiva-se discutir sobre possíveis efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda. Para tanto, com base na perspectiva teórica de autores do campo dos Estudos Surdos e das Políticas Linguísticas, desenvolveu-se um estudo de caso a partir da observação de interações de uma criança surda matriculada em uma escola pública de Educação Infantil localizada na região sudeste do Brasil. Com base na análise das observações em sala de aula registradas em vídeo e em anotações em diário de campo, foi possível evidenciar esforços e percalços para a implementação de uma educação bilíngue em que os papéis desempenhados pela língua brasileira de sinais (Libras) e pela língua portuguesa (falada pela maioria dos participantes na sala de aula) ainda não estão bem definidos. Além disso, identifica-se que a criança surda observada possui um acesso restrito às duas línguas envolvidas em sua formação humana. Conclui-se que, em busca de viabilizar a inclusão, a educação bilíngue de surdos no Brasil carece de direcionamentos mais precisos e de capacitação linguístico-pedagógica dos recursos humanos, incluindo familiares, para a promoção de um ambiente linguístico profícuo ao desenvolvimento integral de crianças surdas.

Palavras-chave: Criança surda. Educação linguística. Educação infantil. Ambiente linguístico. Política de inclusão.

Abstract: This article discusses the potential effects of Brazil's inclusion policy on the linguistic education of deaf children. To this end, based on the theoretical perspective of authors from the field of Deaf Studies and Language Policies, a case study was conducted, observing interactions of a deaf child enrolled in a public kindergarten school in southeastern Brazil. Through analysis of video-recorded classroom observations and field notes, the study highlights efforts and challenges in implementing bilingual education, where the roles of the Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese (spoken by the majority of the participants in the classroom) are still not well-defined. In addition, the study also revealed that the observed deaf child has limited access to both languages, crucial for his/her human development. In conclusion, in order inclusion to be viable, bilingual deaf education in Brazil requires more precise guidelines and linguistic-pedagogical training for all stakeholders, including family members, to create a linguistically-rich environment that supports the holistic development of deaf children.

Keywords: Deaf child. Linguistic education. Early childhood education. Linguistic environment. Inclusion policy.

1 Introdução

A educação escolar “exige”, por assim dizer, uma língua particular por razões pedagógicas. O resultado é que somente na escola, enquanto se é exposto à língua artificial da escola, algo como uma língua materna (a língua falada em casa ou em uma comunidade local) e uma língua paterna (a língua oficial, institucionalizada e/ou do Estado), assim como a sua relação (potencialmente conflituosa), se tornam uma questão. [...] Entretanto, tentaremos indicar por que e em que sentido poderíamos dizer que a língua da escola é de fato a língua das crianças (ou talvez melhor: a do aluno ou estudante) [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 28)

Iniciamos este artigo com uma discussão que propõe pensar a língua da escola como uma língua diferente da língua materna ou do Estado, estabelecendo-a como uma língua da criança. Masschelein e Simons (2017) explicam que falar sobre a língua da escola pode significar duas coisas: (i) a língua de instrução ou comunicação, uma língua comum por meio da qual se aprende; e (ii) a língua ou as línguas que se aprende a falar e escrever na escola ou que se estuda durante o tempo escolar. Os autores destacam que se referem à primeira, entendendo-a como uma “língua que é parte de práticas pedagógicas nas escolas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 29). Ainda que estejamos de acordo com esse pensamento, entendemos que a problemática da língua da escola adquire outras camadas ao se considerar a educação de crianças surdas, especificamente de crianças surdas oriundas de famílias ouvintes.

As barreiras linguísticas enfrentadas por crianças surdas no contexto de famílias ouvintes, segundo Lane, Pillard e Hedberg (2011), não apenas dificultam a comunicação direta, mas também fragilizam a socialização incidental no núcleo familiar. Embora um núcleo familiar possa possuir sua própria organização linguística inconsciente, Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) argumentam que ela costuma estar respaldada por fatores externos como a legislação do país e as línguas reconhecidas nele. As autoras evidenciam que “falta, frequentemente, uma rede de apoio efetiva a esses pais que não possuem nenhum

conhecimento sobre a importância do capital surdo” (RIBEIRO; BERTONHA; CASTRO, 2020, p. 218). O resultado dessas implicações é que crianças surdas de núcleos familiares ouvintes costumam alcançar a idade escolar não apenas com dificuldades linguísticas como também com questões de linguagem.

Considerando esses elementos e os instrumentos políticos que normatizam e orientam a educação de surdos no Brasil, neste artigo, objetivamos discutir sobre possíveis efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda. A partir da perspectiva teórica de autores do campo dos Estudos Surdos em Educação em articulação com a perspectiva teórica de autores do campo das Políticas Linguísticas, discutimos resultados produzidos no âmbito de um estudo de caso empreendido em uma escola pública de Educação Infantil localizada na região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo, estado da região sudeste do Brasil. A investigação foi mobilizada pelo registro — em vídeo e em diário de campo — da observação de interações de uma criança surda de cinco anos de idade.

O artigo está organizado como segue: após esta breve introdução, caracterizamos a atual conjuntura da política de educação de surdos no Brasil e estabelecemos suas relações com a política nacional de inclusão. Na sequência, descrevemos os aspectos metodológicos que envolveram o estudo de caso que possibilitou a discussão aqui apresentada, além de pontuarmos elementos característicos do contexto institucional investigado e dos participantes da pesquisa. Posteriormente, apresentamos uma discussão analítica, com base nas observações realizadas em sala de aula, de modo a indicar possíveis efeitos da política de inclusão de uma criança surda na sala de aula da Educação Infantil. Por fim, argumentamos que a educação bilíngue de surdos, no Brasil, requer orientações precisas e formação linguístico-pedagógica de profissionais para atuação com crianças surdas e seus familiares.

2 A política de educação de surdos no Brasil

Um problema atravessa a história da educação de surdos, desde a sua emergência no século XVII, e pode ser traduzido pela afirmação de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas constituem os principais desafios do seu processo educacional. Considerando que a experiência da surdez enfrenta desafios diante de processos linguísticos e sociais majoritariamente ouvintes — que centralizam a vocalidade ou a escrita de línguas vocais — assumimos a perspectiva de “que a articulação entre impedimento auditivo e diferença linguística operou — e opera até hoje — para que essa necessidade se expresse na importância de se tornar a educação de surdos, primordialmente uma educação linguística (WITCHES, 2021, p. 146). Nesse sentido, entendemos educação linguística como:

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO; RANGEL, 2012, p. 233)

Dessa forma, é possível compreender que, à sua maneira, a educação de surdos os conduz na direção de moldar um determinado comportamento linguístico neles e oferecer a eles um determinado conhecimento sobre as línguas e a linguagem. Alicerçada na concepção de que as pessoas surdas podem constituir uma minoria linguística, a educação bilíngue de surdos se destaca como uma perspectiva linguístico-pedagógica contemporânea vantajosa. Ela prevê o posicionamento de uma língua de sinais nacional como primeira língua (e também como língua

de instrução) no processo educacional de surdos. A segunda língua, nesse processo, é associada ao sistema de escrita do idioma oficial do país, categoria que costuma ser ocupada por uma língua vocal majoritária.

No Brasil, a busca por basear a educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue remonta ao final da década de 1980, quando observamos a emergência de discussões sobre o bilinguismo de surdos em algumas universidades brasileiras, principalmente mobilizadas por pesquisadores e estudantes do campo da Educação Especial. Essas discussões encontraram condições de possibilidade na medida em que a perspectiva do campo epistemológico dos Estudos Surdos adentra e se expande pelo país. Nesse mesmo período, conforme destacado por Favorito e Silva (2019), também se vê a construção de projetos pioneiros de educação bilíngue de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), no Rio de Janeiro, e no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto (Cepre), em Campinas. De acordo com as autoras, “estudos e pesquisas alinhados à necessidade de (re)criação de projetos de educação bilíngue para surdos têm cada vez mais inserção na agenda de grupos e linhas de pesquisa da educação, da Linguística e da Linguística Aplicada” (FAVORITO; SILVA, 2019, p. 205).

Os esforços na direção de fomentar o bilinguismo das pessoas surdas no Brasil culminaram em algumas conquistas basilares no início do século XXI. Dentre elas, destacamos, primeiro, o reconhecimento legal da língua brasileira de sinais (Libras). Na direção de um movimento internacional de promoção das línguas de sinais (DE MEULDER, 2015), o Brasil formalizou o reconhecimento da Libras com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Embora, muitas vezes, esse reconhecimento seja interpretado como a formalização de um segundo idioma oficial do país, a Lei de Libras, como é identificada popularmente, reconhece a Libras e outros recursos de expressão a ela associados como um *meio legal de comunicação e expressão*. Diante da circulação expressiva da ideia errônea de que a Libras

é uma segunda língua oficial do Brasil, Abreu (2018, p. 67) argumenta:

A imensa confusão taxonômica gerada pela Lei da Libras soma-se a um cenário maior de desorganização da questão linguística no ordenamento jurídico pátrio, revelando que, de fato, o país não possui sequer uma diretriz mínima de tratamento legislativo da classificação dos estatutos jurídicos dos idiomas no Brasil.

Além disso, outro aspecto que se destaca nesse reconhecimento, em parágrafo único da referida Lei, é a exigência de que a Libras não substitua a modalidade escrita da língua portuguesa. Embora isso possa ser entendido como uma estratégia para que pessoas surdas no Brasil permaneçam aprendendo o português como segunda língua, essa imposição reforça uma condição de desigualdade que recai sobre a Libras. Apesar de ser uma língua minorizada, a Libras permanece como a única língua de sinais legalmente reconhecida no Brasil, o que acaba por invisibilizar outras línguas de sinais faladas no território nacional por comunidades indígenas ou isoladas (GOMES; VILHALVA, 2021).

A Lei de Libras também estabelece que o poder público e empresas concessionárias de serviços públicos não apenas garantam formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras, como também garantam atendimento e tratamento adequado a *portadores de deficiência auditiva*, termo utilizado no documento. Também fica estabelecido, a partir da Lei, que os sistemas educacionais federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal garantam a inclusão do ensino da Libras em cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em níveis médio ou superior.

Na mesma direção, uma segunda conquista resultante dos esforços em prol da construção do bilinguismo de surdos no Brasil é o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ao regulamentar a Lei de Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000 — o qual previa a implementação da formação de intérpretes de *linguagem de sinais* (termo utilizado no documento) e guia-intérpretes —, o Decreto de 2005

detalha, dentre outras coisas, (i) a inclusão da Libras como disciplina obrigatória no currículo de cursos de licenciatura que visam à formação de professores e no curso de Fonoaudiologia, e como disciplina optativa nos demais cursos do Ensino Superior e na educação profissional; (ii) a formação de professores de Libras; (iii) o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso de pessoas surdas à educação (o que inclui a disponibilização de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos); (iv) a formação de tradutores e intérpretes para o trabalho com o par linguístico formado pela Libras e pela língua portuguesa.

Esse instrumento serviu de base legal para a criação do primeiro curso de graduação em Letras-Libras, uma licenciatura ofertada na modalidade a distância para todo o Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir de 2006. Como o curso objetivou a formação de professores de Libras, preferencialmente surdos conforme estabelecido pelo Decreto de 2005, profissionais ouvintes que reivindicavam formação superior em Tradução e Interpretação mobilizaram a oferta do bacharelado em Letras-Libras cuja primeira turma, na UFSC, teve início em 2008 (QUADROS; STUMPF, 2014).

No mesmo ano, o Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Impulsionada por diretrizes internacionais de inclusão, a Política fortaleceu a recomendação expressa para que estudantes da Educação Especial passassem a frequentar escolas de ensino regular. Constituindo parte do público alvo da Política, alunos com surdez vinham, até então, sendo exclusivamente educados em instituições de Educação Especial, algumas delas, especializadas na Educação de Surdos, como é o já mencionado Ines, a primeira escola voltada para surdos no Brasil, fundada na segunda metade do século XIX. Ao estabelecer um comparativo entre o Decreto de 2005 e a Política de 2008, Lodi (2013) aponta para uma questão relevante. A autora observa que:

[...] o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assumam seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. (LODI, 2013, p. 49)

Quatro décadas mais tarde dos primeiros empreendimentos na direção do bilinguismo de surdos, permanecem desafios para o estabelecimento de uma efetiva política linguística de educação de surdos no Brasil. Segundo Mertzani (2019), a implementação do bilinguismo para surdos, a legislação em torno das línguas de sinais e o desenvolvimento de um currículo direcionado à educação bilíngue ainda não estão materializadas na maioria dos países ao redor do mundo. Portanto, nem toda criança surda tem a oportunidade de se desenvolver bilíngue e, na maioria dos casos, de crescer em lares cujo ambiente linguístico seja favorável à aquisição de uma língua de sinais. Muitas dessas crianças são oriundas de famílias ouvintes que “estipulam sua própria organização sobre como ‘criarão’ linguisticamente suas crianças” (RIBEIRO; BERTONHA; CASTRO, 2020, p. 217).

Nesse sentido, o ambiente institucional da Educação Infantil, muitas vezes, se torna o primeiro contexto a possibilitar o início de um processo de desenvolvimento linguístico em língua de sinais a uma criança surda, integrando-a em um universo simbólico e cultural a partir de histórias, brincadeiras e outras experiências sociais. Trataremos mais especificamente sobre esse contexto na seção a seguir, ao explicitarmos aspectos metodológicos da pesquisa cujos dados permitiram a discussão que desenvolvemos neste artigo.

3 A pesquisa com a criança surda na escola de Educação Infantil

Compreendendo a complexidade e as implicações éticas da pesquisa com crianças e, em

especial, com crianças surdas (KARNOPP, 2017), este artigo compõe desdobramentos possibilitados por uma pesquisa sobre interações de uma criança surda na Educação Infantil, aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa em dezembro de 2022¹. A investigação compreendeu a realização de um estudo de caso (YIN, 2015) em uma escola pública municipal de Educação Infantil localizada no litoral da Grande Vitória, no Espírito Santo, estado da região sudeste do Brasil. O estudo de caso, de acordo com Yin (2015), compreende um estudo aprofundado de um ou mais objetos na intenção de conhecer uma determinada situação em detalhes, buscando descrevê-la e explicar suas variáveis. Considerando que a interação da criança surda na Educação Infantil foi o principal objeto de análise da investigação a partir da qual se desdobra este artigo, o estudo de caso foi a estratégia metodológica adotada.

A escola onde o estudo aconteceu foi fundada em 2013 e atende aproximadamente 300 crianças com faixa etária de três a cinco anos, nos turnos matutinos e vespertinos. Dois critérios basearam a escolha por essa instituição: ser uma escola de Educação Infantil e possuir matrícula de pelo menos uma criança surda. É importante salientar que, a partir de 2006, a Secretaria de Educação do município onde está localizada a escola trabalhou na perspectiva de sustentar um projeto que “visasse à inclusão do aluno surdo por meio da estruturação de uma política educacional que assegurasse o uso da Libras, [...], proporcionando a este o acesso e a permanência no sistema de ensino pelo fomento de classes bilíngues” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 27). Atualmente, conforme previsto em resolução de 2022 que institui diretrizes para a Educação Especial no sistema municipal de ensino, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado em três vertentes de atuação: (i) na sala de aula do ensino comum, por um professor de Educação Especial em colaboração com professor regente, compreendendo a intervenção pedagógica na elaboração de processos curriculares alternativos; (ii) em sala de recurso multifuncional, em contraturno de

¹Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa na Plataforma Brasil sob o nº 5.791.509.

escolarização, por professor de Educação Especial, constituindo-se um atendimento complementar ou suplementar ao currículo regular; (iii) em sala bilíngue por professor de Libras, professor bilíngue e/ou *professor tradutor intérprete* (nomenclatura utilizada no documento), na qual a Libras é utilizada como língua de instrução e primeira língua, e o português escrito como segunda língua.

A criança surda que protagoniza o estudo tem sido atendida no modelo da primeira vertente de atuação do AEE na instituição participante da pesquisa desde 2022. Ela pode ser descrita como um menino com cinco anos de idade, filho de pais ouvintes falantes da língua portuguesa. Optamos por não definir aspectos etiológicos de sua condição de ser surdo porque, para além de causas e níveis de impedimento sensorial, compreendemos a surdez como uma experiência. Assim, a entendemos “como uma forma de constituir sujeitos surdos subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar em um mundo regulado por normas audistas” (WITCHES; LOPES, 2015, p. 36). Uma vez diagnosticado o impedimento sensorial da audição nessa criança, ela passou a ser descrita, interpelada e conduzida como um sujeito surdo. Ainda que a sua trajetória individual seja marcada por contornos próprios — inerentes ao seu modo de ser, ao contexto e ambiente no qual se insere e às pessoas com quem interage —, assumimos que a subjetividade da criança surda também é produzida a partir de uma matriz de experiência com suficiente espessura histórica para que compartilhe características universais entre surdos do mundo inteiro.

Para a geração de dados, foi adotada a estratégia da observação participante, aqui entendida como uma técnica que possibilita entrar no mundo social dos participantes do estudo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Essa técnica permitiu o registro detalhado dos eventos testemunhados no interior da sala de aula frequentada pela criança surda. Os registros da observação foram feitos em vídeo e em anotações em um diário de campo. Os momentos de observação participante aconteceram pelo período de dois meses com a frequência de duas vezes na

semana, com o foco em episódios interativos entre criança surda e outras crianças e entre criança surda e docentes em situações de atividades em sala de aula.

Antes de iniciar a geração de dados, foi preciso obter autorização da direção da escola e também da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, as professoras que atuam na sala da criança surda e os responsáveis legais das crianças que estudam nessa sala foram consultados e autorizaram a participação na pesquisa. Todos os participantes (incluindo os responsáveis pelas crianças) assinaram dois documentos: o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e o *Termo de Uso de Imagem e Som*. As crianças participantes também foram consultadas e registraram seu assentimento ao preencherem o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*, que foi elaborado em linguagem acessível e também traduzido para a Libras. A adaptação desse tipo de documento, de acordo com Albres e Sousa (2019), possibilita que crianças tenham a oportunidade e o direito de serem informadas com adequação ao seu nível de linguagem.

A preparação e a análise dos dados foram realizadas por meio de uma abordagem indutiva. Nessa abordagem, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 220), “os dados são explorados em termos de unidades de significado”. Assim, ao se interpretar e articular esses dados no momento da leitura das transcrições das gravações e das anotações em diário de campo na forma de unidades de significados, são identificados temas, padrões e outras categorias relevantes ao estudo. É importante salientar que o objetivo traçado neste artigo é um desdobramento possível a partir de um movimento indutivo em que os dados gerados na investigação são generalizados para uma situação macro. Esse movimento, contudo, não está direcionado para considerar essa generalização uma verdade, mas sim para oferecer tensionamentos sobre possíveis efeitos de uma dada conjuntura política. Na seção seguinte, apresentamos elementos que surgiram dessa análise e que nos permitem discutir sobre efeitos da política de inclusão na educação linguística da criança surda participante da pesquisa.

4 Efeitos da política de inclusão na sala de aula da Educação Infantil

Considerando uma perspectiva reabilitadora, a infância da criança surda é assumida como a melhor fase para tratar do corpo com surdez e, assim, a educação precoce figura como a melhor possibilidade de instalação de tecnologias nesse corpo. Nessa perspectiva, segundo Vieira-Machado e Teixeira (2019, p. 62), a “infância cronológica da criança surda é alvo da Medicina desde o seu nascimento”. As autoras argumentam que, quando a família é informada sobre o diagnóstico de surdez da criança, profissionais da Fonoaudiologia entram em cena para, imediatamente, lançar mão de orientações e formas de superar a surdez, apresentando estratégias ou dispositivos que objetivam aproximar a criança surda de um ideal ouvinte. Em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado, segundo Pontin (2021, p. 15), “os pais e/ou responsáveis são convencidos à colocação do implante coclear nas crianças surdas, e os professores são capturados para a formação, aprendendo a manejar o Sistema FM”. Dito isso, destacamos que a criança surda sobre a qual a pesquisa se debruçou não utiliza implante coclear ou qualquer outro tipo de prótese auditiva. A mãe da criança, contudo, recebeu orientações e está decidida a encaminhar o seu filho para a cirurgia de implante coclear.

Com base nas primeiras observações das interações da criança surda em sala de aula, assim como a partir de informações obtidas em diálogos com docentes e equipe diretiva da escola, percebemos que a criança surda possui um acesso restrito à Libras e à língua portuguesa. É importante registrar que o estudo cujos dados são aqui desdobrados para pensar efeitos da política nacional de inclusão na educação linguística de crianças surdas não envolveu uma avaliação sistemática dos níveis de linguagem ou de proficiência linguística da criança surda participante da pesquisa. Assim, essa percepção importa para essa discussão na medida em que identificamos, como

destacado por Ribeiro, Bertanha e Castro (2020), que a política linguística no domínio familiar dessa criança está centrada no uso do português como primeira língua, de um modo que não aconteceram movimentos na direção de desenvolver um ambiente linguístico acessível em língua de sinais até a sua entrada na escola. Uma vez atendida pelo sistema municipal de educação, considerando a política de educação inclusiva e bilíngue do município, entendemos que a melhor estratégia de inclusão seria permitir que a criança frequentasse uma classe bilíngue em uma unidade municipal de educação considerada referência em educação bilíngue de surdos. Por razões particulares e de localização, a família precisou efetuar a matrícula da criança na escola de Educação Infantil que participa da pesquisa, de modo que ela era, no momento das observações, a única criança surda na escola.

Pelo fato de ser considerada público da política de educação especial, a criança passou a receber AEE em sala de aula regular de Educação Infantil, com acompanhamento de uma professora bilíngue que atuava em conjunto com a professora regente. O primeiro contato com a Libras junto da professora bilíngue precisou ser interrompido e a escola aguardou por um curto período de tempo a designação de outro profissional para a função. A ausência de um contato mais intenso com a língua de sinais em casa e também na escola condicionou a criança surda a tentar compreender o que é dito a ela por duas vias principais: leitura oro-facial e gestos.

Considerando isso, identificamos que, nos primeiros momentos de observação, ainda sem a presença de novo professor bilíngue, a criança surda se manteve por mais tempo sentada — ao contrário de grande parte das crianças ouvintes na mesma sala —, concentrando sua atenção na figura da professora regente. Embora não seja fluente em Libras, essa professora sempre se posicionava de um modo que a criança pudesse visualizar suas expressões faciais e o movimento de seus lábios quando se dirigia ao grupo de crianças como um todo. Em todos os momentos em que interagiu diretamente com a criança surda, a professora regente mesclou vocalização e gestos para

tentar se fazer entender, aproximando-se de seu interlocutor. Em diferentes momentos, as crianças ouvintes também interagem com a criança surda, principalmente, por meio de gestos. A despeito das limitações linguísticas do contexto, a criança surda, por sua vez, demonstra familiaridade com a rotina escolar, assimilando com certa facilidade o objetivo de algumas tarefas como, por exemplo, colorir um desenho entregue pela professora.

Em uma determinada sessão de observação, a criança surda voltou a ser atendida por uma professora bilíngue, que possibilitou um retorno da Libras à sala de aula. A partir dessa sessão, a profissional costuma se posicionar sentada em uma cadeira em frente à mesa da criança surda e, em determinados momentos, realiza a interpretação simultânea para Libras do que é dito pela professora em língua portuguesa, em outros, tenta estabelecer comunicação em Libras com a criança surda, na tentativa de explicar de outras formas o que é dito. Não é possível precisar o quanto das interações em Libras têm sido compreendidas pela criança surda. Desde a chegada da professora bilíngue, percebemos que a criança surda passou a demonstrar menos interesse em permanecer sentada, fazendo com que a profissional cobre sua atenção em muitos momentos.

Diante desses elementos, pontuamos algumas questões que podem ser consideradas efeitos da política nacional de inclusão na educação linguística da criança surda centralizada na pesquisa. O primeiro deles — e que consideramos mais significativo — é a ausência de estruturas que ofereçam condições para que a família dessa criança seja linguisticamente instruída. Não apenas no sentido de aprender língua de sinais, mas também de ser igualmente informada ou orientada sobre as vantagens de a criança surda crescer em um ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento de sua *bilingualidade* — aqui entendida na definição apresentada por Salgado e Dias (2010, p. 149) como “a expressão individual de uma situação de bilinguismo”. Com a criação desse ambiente, de acordo com as autoras,

[...] podemos favorecer o exercício da bilingualidade dos alunos, dando a eles oportunidades de se expressarem nos repertórios linguísticos que possuem. O próprio contato linguístico será agente motivador para o exercício da bilingualidade e, por consequência, agente impulsionador de novas aprendizagens linguísticas. (SALGADO; DIAS, 2010, p. 150)

Embora tenhamos muitas conquistas na direção de promover uma educação bilíngue de surdos, os instrumentos normativos e as diretrizes curriculares que orientam a educação de surdos, no Brasil, não preveem mecanismos para que a aquisição da língua de sinais aconteça no contexto familiar. Parece haver um receio generalizado em relação à determinação para aprendizagem dessa língua desde a mais tenra idade. Ainda que seja *aceita*, visibilizada e festejada, a Libras permanece em uma condição limitadora, quase como se ela pudesse ser um fator que inviabilizasse a inclusão das crianças surdas. Assim, a política deixa em aberto, condicionada a uma suposta escolha parental, a decisão pela aprendizagem da Libras, que, na melhor das hipóteses, é iniciada apenas no contexto escolar.

Outro efeito da política nacional de inclusão são as estratégias encontradas pelos sistemas de ensino para considerar a presença de crianças surdas em uma instituição cujo ambiente linguístico não é propício ao seu desenvolvimento. Apesar de compreendermos que o impedimento para a criança surda frequentar uma classe bilíngue no município se deve a uma dificuldade familiar em relação à localização da escola de referência em educação de surdos, a inserção de um professor bilíngue em uma escola onde a maioria das pessoas interagem em língua portuguesa parece reduzir o bilinguismo à simples presença de duas línguas na escola conforme argumentado por Lodi (2013).

Um terceiro efeito pode ser associado à prática pedagógica. A professora bilíngue atuante na sala de aula regular, em conjunto com a professora regente, dificilmente reunirá condições para promover uma educação bilíngue ou a bilingualidade da criança surda. No caso de interpretar simultaneamente as

atividades conduzidas pela professora regente, de que forma o lugar ocupado pelas línguas envolvidas nesse processo fica definido? Se a professora regente desenvolve conteúdos relacionados à aprendizagem da língua portuguesa como primeira língua dos alunos ouvintes, cabe perguntar pelos modos como esse processo é concebido, no interior da sala de aula compartilhada, para que ela seja aprendida como segunda língua pela criança surda.

A partir da discussão suscitada pelo estudo de caso, podemos dizer que os esforços, mas também percalços, para o desenvolvimento da educação bilíngue da criança surda podem ser associados à restrição de acesso e uso da Libras e da língua portuguesa, bem como uma indefinição dos papéis desempenhados por essas línguas no contexto da instituição. Com isso, de forma alguma intencionamos responsabilizar a escola ou o sistema municipal, mas demonstrar que as condições disponíveis para o desenvolvimento da educação bilíngue, no país como um todo, carecem de aprimoramento. Na sequência, apresentamos nossas considerações sobre isso.

5 Considerações finais

Iniciamos este artigo a partir de uma discussão que propõe a língua da escola como a língua da criança. Evocamos Masschelein e Simons (2014) para finalizarmos a discussão a partir de sua compreensão sobre a infância como *potência* e *exposição*. Nessa perspectiva, a potência da infância está no movimento ou no deslocamento para fora de si; (ii) na palavra ou na tradução; e (iii) no pensamento ou na reminiscência. A tríplice potência da infância se desdobra, para os autores, em uma *ex-posição* que pode ser entendida a partir de ser-entregue a outros, da dependência ou da vulnerabilidade da infância. Na esteira dessa percepção, temos o desafio de interpretar as práticas que constituem o espaço pedagógico que busca o bilinguismo e o desenvolvimento da bilinguagem da criança surda.

Neste artigo, discutimos possíveis efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda. A partir de um estudo de caso

que envolveu a observação de interações dessa criança em uma escola pública de Educação Infantil, identificamos esforços e desafios para o desenvolvimento de sua educação linguística. Os efeitos da política podem ser compreendidos, sobretudo, nas implicações limítrofes à aprendizagem das línguas por parte da criança surda e de sua família, bem como na ausência de estruturas que possibilitem um uso pleno das línguas previstas em uma educação bilíngue de surdos.

Na esteira dessas percepções, podemos concluir que, para tornar a inclusão possível, a educação bilíngue de surdos exigirá orientações e diretrizes que ofereçam balizas mais concretas para ser efetivada. As instituições precisarão conceber mecanismos que possibilitem a capacitação linguístico-pedagógica de profissionais para o trabalho na educação de surdos, mas que também incluam as famílias de crianças surdas no processo de promoção de um ambiente que viabilize as potencialidades linguísticas da criança surda. Talvez, assim, deixamos de dizer que a língua da escola é a língua da criança para afirmar que a língua da escola são as línguas da criança.

Referências

- ABREU, Ricardo Nascimento. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 2, p. 46–76, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i2.1324>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- ALBRES, Neiva Aquino; SOUSA, Danielle Vanessa Costa. Termo de assentimento livre e esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v4.57756>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. 392 p. p. 233–255.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- DE MEULDER, Maartje. The Legal Recongnition of Sign Languages. *Sign Language Studies*, v. 15, n. 4, p. 498–506, 2015. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26191000>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- FAVORITO, Wilma; SILVA, Ivani Rodrigues. A construção de projetos de educação bilíngue de surdos: travessias em comum em percursos singulares. In: SOUZA, Regina Maria de (Org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll*. Curitiba: CRV, 2019. 260 p. p. 187–211.
- GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. *As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais*. Curitiba: CRV, 2021. 115 p.
- KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Orgs.). *Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. 326 p. p. 209–225.
- LANE, Harlan; PILLARD, Richard C.; HEDBERG, Ulf. *The People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 269 p.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a *Política Nacional de Educação Especial* e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 237 p.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 318 p. p. 19–40.
- MERTZANI, Maria. Para um currículo de língua de sinais e a experiência grega. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 62, p. 176–196, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i62.19150>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245 p.
- PONTIN, Bianca Ribeiro. *Narrativas docentes sobre alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos*. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 523 p. p. 9–35.
- RIBEIRO, Gilmar dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. *Revista Gatilho*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 211–230, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v18.27635>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SALGADO, Ana Claudia Peters; DIAS, Fernanda Henrique. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo*, Santa Cruz, v. 35, n. esp., p. 145–153, dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1426>. Acesso em: 30 jun. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa.

Educação de surdos: pensar uma política na prática. In: VICTOR, Sonia Lopes et al. (Orgs.). *Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos*. Vitória: GM, 2010. 214 p. p. 15–31.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa;

TEIXEIRA, Keila Cardoso. A educação bilíngue para crianças surdas: surdez como experiência e infância como potência. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 10, n. 26, p. 59–68, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v9i27.12624>. Acesso em: 30 jun. 2023.

WITCHES, Pedro Henrique. A situação minoritária dos

surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144–152, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC239651>. Acesso em: 28 jun. 2023.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini.

Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 32–48, jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1287>. Acesso em: 28 jun. 2023.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*.

2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.