



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA**

RENATA DINIZ SPÍNOLA RIBEIRO

**O PAPEL DA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO DE CRIANÇAS SURDAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

**CAMPINA GRANDE
2021**

RENATA DINIZ SPÍNOLA RIBEIRO

**O PAPEL DA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO DE CRIANÇAS SURDAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à banca examinadora do curso de
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R484p Ribeiro, Renata Diniz Spinola.

O papel da escola e suas implicações no desenvolvimento psicológico de crianças surdas na perspectiva histórico-cultural [manuscrito] / Renata Diniz Spinola Ribeiro. - 2021.

26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia ,
Coordenação do Curso de Psicologia - CCBS."

1. Educação inclusiva. 2. Crianças surdas. 3. Linguagem.
4. Desenvolvimento humano. I. Título

21. ed. CDD 371.912

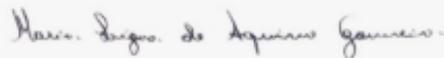
RENATA DINIZ SPÍNOLA RIBEIRO

**O PAPEL DA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO DE CRIANÇAS SURDAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à banca examinadora do curso de
Psicologia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de bacharel em Psicologia.

Aprovada em: 30/09/2021.

BANCA EXAMINADORA



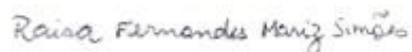
Profa. Dra. Maria Lígia de Aquino Gouveia (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Me. Raisia Fernandes Mariz Simões

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho a todas as pessoas surdas, em especial, às crianças, por acreditar e apostar em um futuro que, por meio da educação libertadora, as aceite como verdadeiramente são.

“Quando não conseguimos alcançar o que alguém diz, não nos comunicamos efetivamente com essa pessoa. E quando não nos comunicamos efetivamente com outro ser humano, perdemos a conexão humana, que é a conexão mais bela e mais poderosa da vida.”

(Paula Pfeifer)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
Prolibras	Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 Breve histórico sobre a surdez	9
2.2 Linguagem e desenvolvimento	11
2.3 LIBRAS e a importância da inclusão social	14
2.4 A importância da escola e suas implicações no desenvolvimento de crianças surdas	16
2.5 LIBRAS, Desenvolvimento da pessoa surda e Inclusão.....	19
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23

O PAPEL DA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DE CRIANÇAS SURDAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

THE ROLE OF SCHOOL AND ITS IMPLICATIONS IN THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF DEAF CHILDREN FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

Renata Diniz Spínola Ribeiro*

RESUMO

A linguagem configura-se como aspecto fundamental do desenvolvimento humano. Para a perspectiva histórico-cultural, a linguagem possui duas funções primordiais, a função da comunicação e a função do pensamento generalizante. Tendo as relações sociais como essenciais para o processo de desenvolvimento humano, as condições do meio histórico-cultural, no qual a criança está inserida, assumem grande importância como recursos dialéticos da sua relação com o mundo, por esse motivo, a diversidade das condições do ser humano devem pautar os contextos institucionais de desenvolvimento. No caso do processo sociolinguístico do surdo, por configurar-se de forma diferente do ouvinte, se não houver o investimento desses contextos a partir da condição de não ouvinte, se promove condições excludentes, repercutindo em vários âmbitos sociais. A escola que, por sua vez, assume importância por ser um dos principais elementos mediadores na constituição subjetiva do ser humano, deve então buscar garantir oportunidades para todos. Sendo assim, tendo em vista que é a partir do acesso sociolinguístico que o sujeito pode desenvolver-se, a proposta da presente pesquisa bibliográfica de caráter narrativo objetiva analisar e discutir as implicações que essa instituição educacional, da forma como está estruturada, têm repercutido no desenvolvimento de crianças surdas. Apresenta-se, para tanto, as propostas educacionais dispostas na atualidade, apontando para o déficit da Educação Inclusiva por não oferecer subsídios fundamentais para a garantia do direito ao acesso e permanência das crianças surdas nesse espaço. No Brasil, a luta da comunidade surda aposta na Educação Bilíngue como o meio democrático capaz de permitir a real oportunidade de desenvolvimento desses sujeitos. Nesse sentido, a aprovação da lei de educação bilíngue para surdos aponta para um caminho democrático a ser seguido frente ao contexto educacional, repercutindo em todos os outros âmbitos sociais.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Crianças surdas. Linguagem. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Language is a fundamental aspect of human development. For the cultural-historical perspective, the language has two primary functions, the communication function and the generalizing thought function. Considering social relations as essential for the process of human development, the conditions of the historical-cultural environment, in which the child is inserted, assume great importance as dialectical resources of his relationship with the world,

*Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. E-mail: renatadinizspinola@gmail.com

for this reason, the diversity of the conditions of the human beings should guide institutional development contexts. In the case of the sociolinguistic process of the deaf, as it is configured differently from the hearing person, if there is no investment in these contexts from the non-hearing condition, exclusionary conditions are promoted, with repercussions in various social spheres. The school, which, in turn, assumes importance for being one of the main mediating elements in the subjective constitution of the human being, must then seek to guarantee opportunities for everyone. Therefore, considering that it is from the sociolinguistic access that the subject can develop, the proposal of this bibliographical research of a narrative character aims to analyze and discuss the implications that this educational institution, in the way it is structured, has had repercussions on the development of deaf children. Therefore, the educational proposals currently available are presented, pointing to the deficit of Inclusive Education for not offering fundamental subsidies to guarantee the right to access and permanence of deaf children in this space. In Brazil, the struggle of the deaf community bets on Bilingual Education as the democratic means capable of allowing the real opportunity for the development of these subjects. This way, the approval of the law on bilingual education for the deaf points to a democratic path to be followed in the educational context, with repercussions in all other social spheres.

Keywords: Inclusive education. Deaf children. Language. Human development.

1 INTRODUÇÃO

Pensando o desenvolvimento humano como um processo que envolve as relações do ser humano com seu contexto biológico, histórico e cultural, se faz necessário compreender como ocorre tal desenvolvimento quando tais meios não são democráticos para uma parcela da população. Frente a uma sociedade baseada e estruturada no imperativo da “normalidade”, em que há resistência com o que é diferente, as pessoas com deficiência são colocadas à margem dessa, sendo destituídas do lugar de sujeito social e, portanto, vivenciando diversos processos de segregação, o que repercute em vários segmentos de suas vidas.

Segundo estatísticas, 5% da população brasileira é composta por pessoas surdas, o que corresponde a mais de 10 milhões de pessoas no país (G1, 2020). Nesse sentido, sabendo que as relações sociais possibilitam o desenvolvimento dos processos comunicativos e do pensamento e, tendo a compreensão de que a forma de comunicação da população surda é diferente da ouvinte, o predomínio da oralidade sobre o sujeito surdo acarreta em uma desintegração social, uma vez que a língua de sinais utilizada pela comunidade surda é muitas vezes inferiorizada e demarcada como uma barreira para a comunicação geral.

No contexto educacional, a escola configura-se como um ambiente importante no que concerne ao desenvolvimento psicossocial do indivíduo. É através das relações estabelecidas com diferentes pessoas nesse contexto, que o sujeito tem a oportunidade de constituir-se

subjetivamente e o seu desenvolvimento é impulsionado com as ferramentas culturais que circulam em seu meio. Contudo, ao pensar nas crianças surdas, diante de como as escolas estão estruturadas na atualidade, torna-se limitado o seu espaço social e comunicativo, tendo em vista a falta de condições sociolinguísticas presentes nessa instituição.

Nesse sentido, é necessária a discussão sobre como tal processo desdobra-se atualmente nas instituições sociais, uma vez que a verdadeira inclusão não se refere a colocar todos nos mesmos espaços sobre as mesmas condições, mas sim a materializar formas para as necessidades de cada sujeito e oferecer subsídios fundamentais que possam tornar acessível um espaço social comum.

A escola, se não for constituída de recursos que contemplem as necessidades daqueles que dela fazem parte, não assume a sua verdadeira função. No caso das crianças surdas em um contexto em que as relações sociais são estabelecidas sem considerar o seu processo sociolinguístico, estas passam a viver em mais um espaço disfarçado pela dominação da ideologia oralista, aspecto que se fez presente durante toda a sua história.

Sendo então a escola, na qualidade de função social, como um espaço mediador na constituição subjetiva do ser humano, é colocado em questão qual o lugar da criança surda dentro dessa instituição educacional. Se atualmente vê-se nos projetos políticos pedagógicos das escolas uma metodologia ouvintista, não se considera a criança surda como sujeito participativo nesse contexto. Portanto, é necessário se questionar sobre como é possível que essa criança possa se desenvolver de forma integral nesse cenário, uma vez que os aportes necessários para seu desenvolvimento não se fazem presentes.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivos abordar, por meio de pesquisa bibliográfica de caráter narrativo, os principais processos do desenvolvimento psicológico de crianças surdas na perspectiva teórica histórico-cultural, assim como discutir a inclusão da criança surda no contexto educacional, levando em consideração o seu processo sociolinguístico e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como o sistema linguístico legítimo capaz de proporcionar o contato do surdo com o mundo, tornando possível o seu desenvolvimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve histórico sobre a surdez

Para compreender o mundo da pessoa surda, é necessário inicialmente resgatar um pouco da história para visualizar os desdobramentos e implicações do que está configurado na atualidade. Os relatos científicos apontam que, ao longo dos anos, a vida das pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência foi marcada por uma relação de exclusão, influenciada principalmente na Idade Média, pela força da visão católica, que compreendia o homem como “imagem e semelhança de Deus”. Por consequência dessa perspectiva, tal imagem inscrevia um ideal de condição humana na qual as pessoas com deficiência não se enquadravam, sendo postas, por esse motivo, às margens da sociedade (MAZZOTTA, 1996 apud MARCHESIN, 2018).

Diante desse contexto, a visão que foi se instaurando no decorrer da história sobre a pessoa com deficiência, compreendia um caráter primordialmente negativo. Acreditava-se que o pensamento não poderia se desenvolver sem a linguagem e que a linguagem não poderia se desenvolver sem a audição, nesse sentido, a pessoa surda, por não se comunicar oralmente, não desenvolveria o pensamento (STREIECHEN, 2012). Essa ideia levou a concepção de que o surdo era uma pessoa primitiva, trazendo consequências para os processos de desenvolvimento e inclusão desses indivíduos, cujo impacto alcançou grandes proporções na vida e formação educacional dos mesmos.

Segundo os estudos de Goldfeld (1997), no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, foi discutida a questão da formação educacional e do ensino para surdos a partir de três abordagens possíveis: a primeira apontava a utilização da língua oral-auditiva como única metodologia de ensino possível; a segunda defendia a língua de sinais como o método mais eficaz para os surdos e, por fim, uma abordagem mista, que utilizaria as duas perspectivas. Vale destacar que não foi incluída a participação das pessoas surdas no processo de votação, ficando oficialmente determinado o emprego dos métodos orais na educação dos surdos, tornando o uso da língua de sinais definitivamente proibido na época.

Nesse cenário, influenciada pela decisão do congresso, a filosofia oralista passou a ser difundida por todo o mundo. Seu pressuposto fundamental consistia em colocar a língua oral-auditiva como centro do processo de integração do surdo na sociedade, rejeitando a língua de sinais com o intuito de fazer com que os surdos pudessem desenvolver a fala e recuperar a audição, pois só assim seria possível o seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Os relatos marcados na história trazem que os surdos que tentavam se comunicar através de gestos, tinham suas mãos amarradas e sofriam grandes castigos. Por esse motivo, tais sujeitos passaram a viver dominados pela filosofia oralista, submetidos a abandonar sua identidade por muitos anos (GESSER, 2012).

Com o baixo nível de escolarização dos surdos como consequência dos métodos de ensino empregados, com o passar dos anos foram sendo realizadas diversas pesquisas sobre a melhor forma de se educar a criança surda e, portanto, um outro movimento iniciou-se em oposição aos anteriores. Assim, o bilinguismo surgiu em passos lentos, até ser percebido que a língua de sinais poderia ser utilizada independente da língua oral, de forma que a primeira fosse o meio de comunicação principal e a segunda utilizada de forma sistematizada na sua modalidade escrita. Tal perspectiva trouxe mudanças significativas no olhar sobre a educação de surdos, uma vez que considera a condição sociolinguística dos mesmos.

Em resposta a esse e tantos outros movimentos no decorrer da história, no Brasil foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. A LIBRAS, portanto, se tornou o sistema linguístico legítimo utilizado pela comunidade surda brasileira, sendo estabelecida como a língua natural e primeira dessa população. Constituída de forma diferente das línguas orais por sua modalidade viso-espacial, a LIBRAS se configura como um objeto de conquista, mas ainda de luta. Tal marco na história das pessoas surdas do Brasil mobilizou um processo de democratização possível.

Nesse sentido, o que a história nos mostra é a necessidade de compreender que a diferença entre uma pessoa ouvinte e uma surda ultrapassa o fator biológico, que determina apenas que uma pode ouvir e a outra não. A surdez deve ser pensada como um modo de ser que compreende uma construção experiencial do sujeito, capaz de significar suas vivências através de um caráter identitário particular, que articula componentes culturais e linguísticos diferentes da pessoa ouvinte.

2.2 Linguagem e desenvolvimento

Sendo a comunicação um fenômeno fundamental para a condição de humanização e intercâmbio de significados comuns a determinado grupo social, atuando na estruturação da cultura e identidade de um povo, compreende-se que, na história evolutiva da humanidade, os processos comunicativos sempre estiveram presentes, seja através das primeiras formas de comunicação, como gritos, gestos e desenhos, até a fala e a escrita. Dessa forma, o ser humano no decorrer da sua história utilizou de diversos recursos linguísticos para se comunicar, demarcando a necessidade decorrente da complexificação das atividades coletivas e da comunicação como base para o desenvolvimento da linguagem e da espécie.

No livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (1991) aponta a linguagem como indissociável da vida social, sendo então por meio da relação dialética do homem com o mundo

que esse pode desenvolver-se. Em outras palavras, o ser humano se constitui como tal por meio das relações que estabelece na vida, o que envolve a história cultural do espaço no qual está inserido. Nesse sentido, a sociedade encontra-se na base do desenvolvimento da mente humana, pois é inserido nessa estrutura social que o indivíduo é capaz de construir e significar a sua realidade.

É pelo surgimento de atividades culturais e de formas de socialização que, diferente dos animais, o homem desenvolve uma atividade consciente orientada por necessidades que ultrapassam o fator biológico e as funções *psicológicas elementares*, marcadas pelo imediatismo dos comportamentos de estímulo-resposta. Essa atividade consciente, compreendida por um movimento de autorregulação do sujeito, é regida por sistemas simbólicos da linguagem que demarcam um funcionamento psicológico fundamentalmente humano, denominado de *funções psicológicas superiores*:

As funções psicológicas superiores são a estrutura complexa da consciência, que se constituiu ao longo do processo de desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. A consciência humana e as funções psicológicas superiores não estão prontas desde o nascimento, e não se desenvolvem com base apenas em um processo de maturação biológica. Elas são sociais, são o fundamento social da personalidade humana. (AITA e TULESKI, 2017, p. 97)

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores têm origem nos processos sociais de mediação que, “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; quando a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1997, pg. 26). Assim, segundo a teoria histórico-cultural, são apontados dois tipos de elementos que possuem a função de mediar a relação do homem com o mundo e transformar, tanto a realidade objetiva, quanto subjetiva: os instrumentos físicos e os instrumentos psicológicos (signos).

Os *instrumentos físicos* recebem importância a partir dos postulados marxistas, que estabelecem a relação do homem com o trabalho como um fator fundamental para a sua relação com a natureza, cultura e atividade coletiva. Com a função para qual foram destinados, eles possuem o objetivo de conduzir ações diretamente ao objeto, proporcionando a modificação do meio. Os *signos*, por sua vez, possuem uma orientação interna ao sujeito, visto que são representações mentais da realidade e implicam na resolução de aspectos psicológicos.

Para Vygotsky, esses signos sofrem um processo de internalização quando, através da atribuição de significado, as construções externas ao sujeito se transformam em processos internos de mediação, passando a ocorrer à nível do pensamento:

Com a internalização dos instrumentos e signos sociais, as funções psicológicas elementares são reconstruídas e reequipadas, tornando-se superiores. Quando o sujeito se apropria de um instrumento psicológico sua função psíquica natural se eleva a nível superior, reestruturando e ampliando sua atividade. (VIGOTSKI apud AITA e TULESKI, 2004a, 2004b)

É através do processo de internalização dos elementos mediadores que, ao longo do desenvolvimento do homem, este transforma-se de biológico em sócio-histórico, pois através das suas ações no meio, se torna possível interpretar, atribuir significado e se construir enquanto sujeito. Dessa forma, sua relação com o mundo deixa de ser uma relação direta e imediata e passa a ser uma relação fundamentalmente mediada pela regulação da consciência, sendo a linguagem um meio central entre o pensamento e o mundo. Esse processo permite a construção psicológica e, conseqüentemente, social e histórica do homem, sendo esses aspectos postulados por Vygotsky como fundamentais para a compreensão do sujeito em sua totalidade.

Diante desse contexto, sendo o processo de comunicação um dos fenômenos mais importantes presentes na vida humana por configurar-se como fundamental para a autopreservação do homem, deve-se pensar como se dá o desenvolvimento da pessoa surda em um cenário onde a sua língua não é alcançada e suas possibilidades de comunicação tornam-se limitadas. O surdo, por ser membro da sociedade, também é influenciado por esta, contudo, em um meio onde a língua oral impera, há uma imposição social e linguística que exige que todos se adequem aos seus códigos linguísticos, caso contrário, como ocorre com a língua de sinais, o sujeito acaba sendo limitado de outras possibilidades de significação, interação e participação social.

Levando em consideração esse contexto, os estudos desenvolvidos pela perspectiva histórico-cultural, trazem importantes contribuições para a compreensão acerca do desenvolvimento da pessoa surda, apontando para como se dá esse processo uma vez que a formação sociolinguística do surdo se configura de forma diferente:

"[...] a chave para o seu desenvolvimento [do surdo] será a compensação: o uso de um instrumento cultural alternativo — a língua de sinais — uma língua que foi criada para e por eles. A língua de sinais está voltada para as funções visuais, que se encontram intactas; constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade." (VYGOTSKY apud SACKS, 2010, p. 63).

Assim, tendo em vista que a forma como a pessoa representa o mundo internamente e age sobre ele é regulada pela função do pensamento, articulado a partir dos conceitos

apreendidos no seu processo cultural, esse movimento para o surdo é possível quando ele internaliza o sinal da língua da sua comunidade, atribuindo um conceito à uma imagem visual. Nesse sentido, assim como a fala repercute no processo linguístico para o ouvinte, no caso do surdo, será a atribuição de significados às imagens visuais que irá proporcionar o desenvolvimento da sua linguagem, que por sua vez, será de natureza imagética.

Segundo Dizeu e Caporali (2005), é a partir da aquisição e internalização de uma língua que a criança começa a construir sua subjetividade, pois dessa forma ela terá acesso aos recursos necessários para estabelecer processos comunicativos com a sua comunidade, podendo agir sobre ela, interpretar suas relações e significar o mundo. Sendo assim, fica evidenciado que a língua de sinais atuará como o recurso linguístico fundamental e imprescindível para a constituição subjetiva do surdo, visto que, por meio dela, será possível assumir uma posição ativa enquanto sujeito social.

No entanto, compreendendo que é somente por meio da linguagem que os processos mentais se tornam possíveis e, tendo em vista que o desenvolvimento humano ocorre desde a infância, onde são estabelecidos os primeiros contatos do sujeito com o mundo, é visto que, na realidade, os surdos aprendem a língua de sinais de forma tardia. Segundo estatísticas, mais de 95% das crianças surdas são filhos de pais ouvintes que não possuem conhecimento acerca da surdez, sendo assim, não oferecem, na maioria das vezes, nenhum contato com a língua de sinais (SKLIAR, 1997 apud Schemberg; Guarinello; Massi, 2012). Essa realidade, portanto, acarreta em diversas consequências no processo de desenvolvimento dessas crianças.

A partir desse entendimento, é possível observar que as limitações que existem para o desenvolvimento do surdo não envolvem a condição puramente biológica da surdez, mas as condições e oportunidades sociais que são oferecidas para essa população. Nesse sentido, se faz necessário que haja uma reestruturação do olhar da sociedade, visto que a visibilidade da condição da surdez só é possível se houver a ampliação da possibilidade da participação desse sujeito na comunidade.

2.3 LIBRAS e a importância da inclusão social

Segundo Saussure (2006, p. 22), a língua configura-se como a “[...] parte social da linguagem externa ao indivíduo, que por si só, não pode criá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade [...]”. Nesse sentido, compreende-se a língua como um fenômeno social, sendo um instrumento cultural necessário

para expressar enunciados, mediar a relação entre homem e sua comunidade e proporcionar a construção e expressão subjetiva deste enquanto sujeito.

Nas comunidades surdas, a Língua de Sinais é a língua materna da população, pois é a que possibilita os processos comunicativos do surdo a partir de seus recursos. O uso dela se constitui por meio dos sinais que são formados a partir de cinco parâmetros: configuração de mãos, que são os formatos que as mãos assumem durante a sinalização; movimento das mãos; ponto de articulação, que se refere ao lugar onde os sinais são realizados (corpo ou espaço); orientação e expressões faciais e corporais. Os parâmetros em conjunto formam os sinais que, assim como as palavras da língua portuguesa, cada um possui significado próprio, sendo, portanto, capazes de transmitir mensagens e estabelecer a comunicação (JÚNIOR, 2013).

A Língua de Sinais não é universal, ela é diferente em cada país, podendo também sofrer variações entre as regiões. A LIBRAS, que por sua vez, é a língua utilizada pelos surdos no Brasil, tendo sido assim oficializada em abril de 2002 pela Lei 10.436, é reconhecida legalmente desde então como o meio de comunicação e expressão dos surdos. Contudo, mesmo com sua oficialização como língua natural e primeira da população surda, ainda hoje sofre rejeição e estigmatização social por parte dos ouvintes, por desconhecerem o processo linguístico do surdo.

Linguisticamente, a LIBRAS diferencia-se da língua portuguesa por possuir formação linguística própria, com sua estrutura e regras gramaticais específicas. Ainda assim, é importante que seja respeitada e compreendida também como língua, pois assume igualmente a função de instrumento viabilizador da comunicação, participação e desenvolvimento social da pessoa surda. No entanto, quando esta está em uma sociedade em que a língua principal é oral e que a LIBRAS não é incluída nos processos comunicativos, há repercussões na mobilidade social da pessoa surda, acarretando muitas vezes em sentimentos de incapacidade e de não pertencimento social, por não ser disposto um espaço possível para a sua integração na comunidade.

Tendo em vista a concepção de que a constituição da identidade surda está intrinsecamente relacionada ao uso da sua língua, faz-se necessário apontar a língua de sinais como o meio central para a constituição subjetiva dessa população (SANTANA, 2015). Esse entendimento, por sua vez, demarca também a necessidade de que toda criança seja educada em sua própria língua, de forma a possibilitar o seu desenvolvimento. Por esse motivo, a língua de sinais e, mais especificamente, a LIBRAS no contexto do Brasil, assume um lugar indispensável para o desenvolvimento da pessoa surda, haja vista que, apenas adquirindo-a, será possível a significação e simbolização do mundo ao seu redor.

Sendo então a LIBRAS pouco conhecida e usada entre os ouvintes, a imposição social do oralismo faz com que a exclusão seja cada vez mais presente. A não inclusão da LIBRAS nas instituições sociais é uma realidade que se apresenta e tem implicações desde a infância das crianças surdas, quando estas estão inseridas nas escolas mas não conseguem aprender tendo como base a sua própria língua. O processo de alfabetização na maioria das escolas se dá por meio do método fônico, em que se tem a relação entre as letras e seus sons, todavia, a alfabetização da maioria dos surdos só é possível por meio de uma metodologia apoiada nos recursos visuais, sem isso, o processo de aprendizagem dessas crianças é comprometido.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que assegura os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, tem-se no Cap. IV, Art. 53, que é direito de toda criança e adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, para que assim seja possível o seu desenvolvimento enquanto pessoa (BRASIL, 1990). Dessa forma, entende-se, também por lei, que a escola assume o lugar de um instrumento necessário para a efetivação das políticas públicas necessárias à infância, de forma a viabilizar oportunidades democráticas para o seu desenvolvimento.

Entretanto, as escolas mostram-se carentes de recursos necessários que atendam as particularidades que pessoas com deficiência apresentam, sendo assim, não há ainda grande avanço na efetivação desses direitos. Ao entrar na escola, a criança surda depara-se com uma realidade a qual não consegue acessar, os conteúdos passados nas salas de aula e as relações estabelecidas não consideram as suas necessidades, o que influencia no desenvolvimento socioemocional e psicológico, além de comprometer o aprendizado dessas crianças, fazendo com que haja um alto índice de evasão escolar (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

Diante dessa realidade, faz-se urgente discutir de forma mais específica e prática sobre a realidade das escolas no Brasil para essa população, avaliando se as propostas educacionais dispostas na atualidade são congruentes com a realidade da criança surda, de forma a impulsionar e garantir esse espaço de desenvolvimento necessário à infância de forma democrática.

2.4 A importância da escola e suas implicações no desenvolvimento de crianças surdas

Segundo Pasqualini (2009), o desenvolvimento psicológico da criança se configura como um fenômeno de ordem particular e não universal, visto que está articulado com uma organização de ordem sócio-cultural. A criança então como ser social, constrói e aprende

através das significações que atribui ao meio em que está inserida, bem como através das relações que estabelece neste. Sendo assim, para o estudo do processo de aprendizagem vinculado ao desenvolvimento psíquico da criança, deve ser levado em consideração as condições do lugar onde esse desenvolvimento acontece.

Ao se tratar do processo de aprendizagem infantil, é discutido pela teoria histórico-cultural o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que coloca em questão o desenvolvimento da criança por meio da relação desta com um adulto ou uma criança mais desenvolvida. Conceitualmente, a ZDP refere-se a distância existente entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, que concerne ao processo em que a criança se torna capaz de realizar atividades de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que implica na capacidade de realização de atividades com a mediação de pessoas mais capazes, que já tenham desenvolvido aquela habilidade (VYGOTSKY, 1991).

O desenvolvimento e a aprendizagem, nesse sentido, se tornam possíveis diante da dialética entre os aspectos internos ao sujeito e a sua relação com o ambiente no qual está inserido. Assim, seja por meio da observação ou ajuda de terceiros, a mediação nesse processo configura-se como um aspecto essencial para que a criança possa desenvolver e internalizar novas habilidades. Por esse motivo, se entende que, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (VYGOTSKY, 1984 apud GÓES, 1995, p. 33), pois será por meio da relação com os outros que o processo de aprendizagem implicará no desenvolvimento do sujeito.

Nesse sentido, ao falar sobre o processo de desenvolvimento humano, a escola recebe grande importância e responsabilidade. Segundo Vygotsky, “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (1991, p. 57). A instituição escolar é um ambiente capaz de promover o desenvolvimento global de crianças e adolescentes, visto que se configura como uma ferramenta social capaz de viabilizar os relacionamentos interpessoais para além do espaço familiar, sendo um dos principais meios que impulsionam a construção da subjetividade do sujeito.

No ambiente escolar, a criança está em contato com muitas outras, cada qual em seu nível particular de desenvolvimento, assim sendo, será também por meio da interação entre elas que será possível o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Nesse sentido, o entendimento acerca da ZDP mostra-se fundamental para compreender o desenvolvimento infantil, visto que torna possível visualizar a aprendizagem como um processo que depende fundamentalmente das relações com os outros. Pensando nisso frente ao processo de

aprendizagem da criança surda, é importante que se discuta os caminhos dentro do ambiente escolar que possibilitem esse desenvolvimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/96), tem-se no capítulo V referente a Educação Especial brasileira, a importância de garantir às crianças com algum tipo de deficiência, por meio da inclusão escolar, um espaço educacional onde possam socializar, desenvolver e aprimorar suas capacidades pessoais. A proposta da inclusão escolar concerne ao direito ao acesso à educação das pessoas com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, tendo um atendimento especializado de complemento ou suplemento à escolarização, em que são assegurados recursos materiais, pedagógicos e profissionais que considerem as condições específicas dessa população (BRASIL, 1996).

A defesa da escola inclusiva tem como fundamento principal o olhar sobre a importância do convívio das crianças com as diferenças, de forma que, tanto crianças surdas quanto ouvintes, possam estar em contato com um outro que possui habilidades e necessidades diferentes das suas, proporcionando, através da interação, a sua aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. Essa convivência também possibilita o intercâmbio cultural, de forma a levar a criança ouvinte a adentrar no mundo da criança surda e vice-versa, favorecendo aspectos importantes como o respeito à diversidade.

Contudo, o discurso da Educação Inclusiva carece de políticas públicas que investem verdadeiramente numa escola possível para crianças surdas, visto que não possui investimento na formação adequada de professores que possibilitem o acesso dessas crianças ao aprendizado escolar. Essa lacuna passa a ter implicações diretas para além da estrutura pedagógica do ambiente da sala de aula para essas crianças, mas principalmente implicações sobre a forma como estas se sentem em um espaço que não a inclui verdadeiramente.

Na escola inclusiva, por estarem dispostos alunos ouvintes e surdos em um mesmo espaço, o ensino se dá por meio do português e auxílio de um intérprete, que muitas vezes passa a assumir o lugar de professor para a criança surda. Isso se dá pelo fato de que, muitas vezes, a criança surda ainda não desenvolveu conhecimento suficiente sobre a língua que predomina em seu país e não possui os subsídios necessários para a compreensão do que é passado em sala de aula, o que implica diretamente na sua aprendizagem. Sendo assim, tais dificuldades apontadas na perspectiva da escola inclusiva trazem em questão a urgência da estruturação de uma escola que abarque a realidade das crianças surdas.

A proposta da escola bilíngue surge então fundamentada na necessidade de um ensino voltado às necessidades das crianças surdas. Esta assegura-se, por sua vez, no entendimento de que, para que haja o verdadeiro desenvolvimento dessas crianças, é necessário que elas tenham

a língua de sinais como a língua principal para o aprendizado escolar. É com a internalização da sua língua própria que será possível o seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao contrário disso, a sua aprendizagem, principalmente no contexto escolar, será comprometida. A esse respeito aponta Dizeu e Caporali (2005, p. 592):

A concepção bilíngue linguística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que esta o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio.

Nesse sentido, a luta de muitos surdos pela urgência das escolas bilíngues se dá pelo fato de que as escolas inclusivas muitas vezes assumem o papel de clínica da reparação, pois tendo a língua portuguesa como língua principal no ensino, tira-se o lugar do papel da LIBRAS na constituição subjetiva e no aprendizado das crianças surdas, o que mascara uma perspectiva oralista, de homogeneização das diferenças e tentativa de silenciamento da condição da surdez. Essa concepção é apoiada também pelo que discute Foucault (1987) ao ver a dinâmica escolar assumir uma pedagogia da correção e da tentativa de normalização de um outro que é diferente.

É diante dessa discussão que Vygotsky (1997), sobre os princípios de educação social para a criança surda em seu livro *Fundamentos de defectologia*, aponta que, ao se tratar dos princípios psicológicos adotados pela educação, eles são e devem ser os mesmos para uma criança com ou sem deficiência. Trata-se, portanto, da necessidade da implementação de projetos pedagógicos que envolvam a responsabilização da instituição escolar nesse processo, contemplando fatores que tirem a pessoa com deficiência do lugar da incapacidade e desenvolvendo, por sua vez, o olhar sobre estas como sujeitos capazes de se desenvolver.

2.5 LIBRAS, Desenvolvimento da pessoa surda e Inclusão

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9394/96), tem-se disposto no Art. 58 que a Educação Especial se configura como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996). A partir dessa lei, compreende-se, portanto, a educação de surdos vinculada à Educação Especial dentro da instituição de ensino regular, configurando assim, o que é chamado de Educação Inclusiva.

Diante do que dispõe a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), a Educação Inclusiva valoriza os processos singulares dos alunos, de forma a garantir o direito de todo cidadão de acesso à escola e participação social. Assim, diante da proposta da Educação Especial, se tem como objetivo principal “integrar a proposta pedagógica da escola, complementando ou suplementando as práticas e os conteúdos desenvolvidos no ensino regular, de forma a possibilitar um currículo comum a todos, que contemple a diversidade e as necessidades específicas dos alunos”. (LODI, 2013, p. 52)

Todavia, segundo o que aponta Lino (2015), foi certificado pelo Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Prolibras), do Ministério da Educação (MEC), que apenas 6.507 profissionais entre os anos de 2006 e 2014, estão capacitados para o ensino da população surda, mesmo o país contando com mais de 2 milhões de professores. Assim, ao olhar para a realidade dentro das escolas regulares, tem-se professores sem a capacitação necessária para o ensino das crianças surdas, pois suas metodologias de ensino não envolvem recursos que contemplem essa população.

Diante dessa realidade, é disposto para essas crianças o profissional intérprete, que irá sinalizar para o aluno surdo o que para os alunos ouvintes é explicado pelo professor. Se perde então a relação professor-aluno, importante na construção de conhecimento e envolvimento emocional do aluno com o processo de aprendizagem:

A partir do discurso que constitui a Política [PNEE], apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE). (LODI, 2013, p. 56)

A esse respeito, conclui-se que não há benefício para essas crianças estarem inseridas nas classes regulares se o aluno surdo não é igualmente contemplado. Nessa perspectiva, faz-se necessário também refletir sobre a formação desses professores, tendo em vista que está disposto no Art. 3º do Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, a LIBRAS inserida como disciplina curricular durante a graduação de licenciatura (BRASIL, 2005), mas ainda assim é carente a atuação desses profissionais em sala de aula. A necessidade de um professor que saiba LIBRAS é de extrema importância, principalmente nas séries iniciais, em que se encontra em maturação o processo de aquisição de linguagem do sujeito.

Por esse motivo, as pessoas surdas apresentam a perspectiva de que a Educação Inclusiva, da forma que tem sido colocada na escola regular, permite o convívio entre os alunos, mas não investe nos processos psicológicos de aprendizagem das pessoas com surdez (CAMPELLO et al., 2012, apud NUNES et al. 2015). Por não ser suficiente, muitos movimentos surgiram pela necessidade de desvincular a educação de surdos da presente modalidade de ensino (Educação Especial), de forma que, em 3 de agosto de 2021, foi sancionada a Lei Nº 14.191, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ao acrescentar na LDB o capítulo V-A, que insere a Educação Bilíngue para surdos como uma modalidade de ensino independente:

Art. 60-A: Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, 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)

A Educação Bilíngue, ao inserir a LIBRAS como a língua norteadora do aprendizado do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua, permite ao aluno o acesso ao conhecimento e o conforto linguístico nesse processo. Isso implica não em um ensino adaptado como previsto na Educação Inclusiva, mas o aprendizado sendo possível através da língua de sinais, sua língua natural. Tendo isso em prática, retira-se do processo educacional do surdo a política de correção e ajustamento impulsionada pela perspectiva oralista, dando lugar e legitimando o processo linguístico dessa população.

A escola bilíngue para surdos também vê como fundamental o oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE), visto que é impossível que se contemple a realidade sem voltar-se às especificidades que envolvem esses sujeitos. A condição da surdez não se encerra na condição puramente biológica, deve-se também levar em consideração o contexto no qual o sujeito está inserido. O surdo, a depender do espaço familiar em que se desenvolveu, pode adentrar na escola sem saber a LIBRAS, sendo necessário um suporte especializado. É diante desse e de outros contextos que o AEE se faz presente, assumindo um papel importante ao garantir que as pessoas surdas possam ter condições no acesso e permanência na instituição escolar.

Nesse sentido, tendo a proposta da Educação Bilíngue de surdos como independente e assim disposta em lei, tem-se uma construção pedagógica voltada para uma perspectiva de

ensino com metodologias que valorizem a pessoa surda. Diante da diversidade, deve-se existir uma pluralidade de modalidades de ensinos regulares e não de educação especial. Ao retirar a educação de surdos da Educação Especial, retira-se também uma educação pautada em uma perspectiva clínica e fisiológica, em uma perspectiva normatizadora. Com a mudança dessa perspectiva, a educação passa a ser vista como uma questão que começa também pela acessibilidade linguística.

É com o acesso à educação por meio do contato do sujeito com a sua própria língua, que a escola bilíngue possibilita para o surdo o contato com a sua própria cultura, o que reflete na construção da sua identidade enquanto pessoa surda. Através da internalização da LIBRAS, torna-se possível a estruturação do pensamento do sujeito, se tornando a base para a construção do conhecimento do mesmo. Portanto, é de extrema importância que a educação dessa população valorize, além da língua de sinais, a cultura e identidade surda, para que seja possível o desenvolvimento dessa criança em todos os aspectos.

A educação formal é essencial nos processos de socialização e construção subjetiva da nossa cultura, portanto, o olhar para a forma como esta está disposta na realidade brasileira é fundamental. Neste sentido, destaca-se a consideração da diversidade de sujeitos presentes no contexto educacional para que os mesmos sejam potencializados nas dinâmicas da participação e transformação da realidade social. A partir dessa perspectiva, atribui-se à educação um papel político de legitimação dos direitos humanos e respeito às diversas subjetividades. A escola, portanto, passa a ser verdadeiramente inclusiva quando dispõe de um ensino democrático, contemplando todos que dela fazem parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática social de exclusão e invisibilidade em que se encontra a pessoa surda no acesso às instituições sociais, principalmente no que se refere a não efetivação das presentes políticas públicas no contexto educacional brasileiro, a pesquisa bibliográfica realizada buscou discutir as implicações que as atuais propostas educacionais têm nos processos de desenvolvimento psicológico de crianças surdas. Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano se configura como um processo dialético que envolve as relações ser humano-meio, se fazendo necessário, portanto, discutir sobre como esta relação está disposta, no Brasil, em relação a pessoa surda.

Nesse sentido, diante da análise e discussão realizada, compreende-se que a falta de recursos nas escolas, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, tem tido consequências negativas para o desenvolvimento da criança surda. A falta de professores bilíngues e de metodologias condizentes com a condição da surdez, implicam na impossibilidade dessas crianças terem acesso ao que é passado em sala de aula, barrando o aproveitamento das mesmas no espaço escolar e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e participação social.

Sendo limitado o contato da criança surda com a sua forma de linguagem dentro do ambiente escolar, para além do aprendizado, é limitado também a sua forma de expressão e construção subjetiva, de forma que o surdo passa a ser destituído do seu lugar de sujeito social, tendo dificuldades de acessar as ferramentas históricas e culturais. Nesse sentido, tendo em vista que a construção psicológica do indivíduo depende de fatores que envolvem a relação dialética do sujeito com o meio, os rumos do seu desenvolvimento também são comprometidos.

Todavia, com a recente aprovação da lei de Educação Bilíngue de surdos, surge a esperança de implicações positivas na vida desses sujeitos, pois essa perspectiva aponta para um espaço mais democrático, que considera as especificidades da surdez e dispõe dos recursos que a criança surda necessita nesse contexto. A aprovação dessa lei, sendo dissociada da Educação Especial, impulsiona e enaltece as potencialidades e particularidades da criança surda, de forma que sua educação se torna possível diante do reconhecimento da LIBRAS como a língua fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial.

Será, portanto, ampliando o olhar sobre a educação de crianças surdas e apontando para a necessidade da efetivação dessa lei como um direito que deve ser garantido, que será possível a pessoa surda participar efetivamente dos mais diversos contextos sociais. Compreende-se, portanto, o acesso à educação para todos como o meio imprescindível na defesa de uma sociedade democrática, sendo um recurso fundamental capaz de revolucionar as relações sociais.

REFERÊNCIAS

AITA, Elis Bertozzi; TULESKI, Silvana Calvo. O desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Brasil, v. 4, n. 7, p. 97-103, 16 jul. 2017.

ASQUALIN, Juliana Campregher. **A PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, ed. 1, 2009.

BRASIL. **Lei Federal Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 11 de set. de 2021

_____. **Lei Federal Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 de set. de 2021

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 11 de set. de 2021

_____. **Lei Federal Nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 11 de set. de 2021

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Grupo Folha, [2021]-. Diário. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934293-reducao-de-novos-surdos-e-evasao-explicam-tema-da-redacao-do-enem.shtml>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: Sobre ensinar e aprender a LIBRAS.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GÓES, M. Cecília Rafael de. A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação. **COGNIÇÃO E LINGUAGEM**, Ribeirão Preto, v. 3, 1995, p. 33.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. Brasil, Plexus, 1997.

JÚNIOR, Luiz Antonio Zancanaro. **Produções em LIBRAS como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes: Um olhar atento para os parâmetros fonológicos.** Orientador: Profa. Dra. Marianne Rossi Stumpf. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina – CEE/UFSC, Florianópolis, 2013.

LINO, Carla Cristine Tescaro Santos. **A formação de professores e dificuldades acadêmicas inclusão de alunos surdos em Escola Estadual.** Orientador: Profª Drª Samira Fayez Kfourri da Silva. 2015. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, Londrina, 2015.

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. 2013, v. 39, n. 1, p. 52-56.

MARCHESIN, Gláucia Ester Pereira. **Caminhos Para Inclusão Escolar de Alunos Surdos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018

NUNES, Sílvia da Silveira et al. **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?**. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2015, v. 19, n. 3

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico** (4a ed.). São Paulo: Scipione, 1997, p. 26.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. *Psicologia em Estudo*. 2009, v. 14, n. 1.

POPULAÇÃO brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas. **Portal G1, 2020**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/02/12/populacao-brasileira-e-composta-por-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas.ghtml>>. Acesso em: 05 de set. de 2021.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: SCHWARCS LTDA, 2010, p.63.

SANTANA, Ana Paula. **SURDEZ E LINGUAGEM: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Plexus, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 22.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores sobre interações com crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 18, n. 1, 2012.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**. Paraná: Unicentro, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 17-80.

_____. **Fundamentos de defectologia**. In: *Obras completas*. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Alda Cristina Diniz e Henrimar Spínola, por apostarem na minha educação e se fazerem presentes, com tanto amor, em todos os momentos da minha trajetória, sendo os verdadeiros alicerces da minha vida;

Aos meus irmãos, Diogo, Diego e Rennan, por tornarem a minha vida mais leve e feliz em todos os aspectos possíveis;

Ao meu avô Renato, o qual meu nome homenageia, por seu amor incondicional, que me faltam palavras para expressar;

Aos meus avós Luízinha, Nenzinha e Didi, porque sei que olham por mim onde quer que estejam, me enviando luz e amor;

Aos meus tios e tia, Alba, Carlinhos, Roberto e Ricardo, por todo amor, apoio e incentivo para que eu pudesse chegar aonde cheguei;

Aos meus primos e primas, por dividirem comigo momentos tão especiais e por tanto me apoiarem;

Aos meus tios e tias-avós, por todas as orações e por tanto me desejarem o bem;

Aos meus grandes amigos, por estarem comigo nesse e em todos os outros momentos da minha vida, sendo fundamentais para o meu crescimento enquanto pessoa;

Aos professores que tive no decorrer da minha vida, seja no colégio ou graduação, por impulsionarem identificações e me fazerem acreditar na educação;

À minha orientadora, Maria Lígia, pessoa e profissional que tanto admiro, por aceitar fazer parte desse momento tão importante para mim e, com tanto carinho e dedicação, me ajudar a chegar até aqui;

À minha banca examinadora, Laércia e Raisa, professoras importantes que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, por todo apoio e contribuição.

Sem vocês nada disso seria possível. Muito obrigada!