CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Eliane Eugenia da Silva Abranches

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rio de Janeiro
2023

Eliane Eugenia da Silva Abranches

A socialização da criança surda na Educação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Alessandro Jatobá
Prof. Dr. Paulo Vitor de Carvalho

Rio de Janeiro
2023

ELIANE EUGENIA DA SILVA ABRANCHES

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
ALESSANDRO JATOBA
Data: 10/08/2023 13:54:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Alessandro Jatobá, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

gov.br Documento assinado digitalmente
VERONICA ELOI DE ALMEIDA
Data: 10/08/2023 14:30:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Veronica Eloi de Almeida, D. Sc. (UniCarioca)

gov.br Documento assinado digitalmente
GREICE DUARTE DE BRITO SILVA
Data: 15/08/2023 04:38:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Greice Duarte de Brito Silva, D. Sc. (UFF)

Rio de Janeiro

2023

A159s Abranches, Eliane Eugenia da Silva
A socialização da criança surda na educação infantil / ElianeEugenia da Silva Abranches.– Rio de Janeiro, 2023.
75 f.

Orientador: Alessandro Jatobá
Coorientador: Anderson Fernandes Pereira dos Santos
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.Surdez. 2. Educação infantil. 3.Crianças surdas. 4. Inclusão. I. Jatobá, Alessandro, prof. orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus filhos e netos, meus amores e motivo de muitas alegrias, e às crianças surdas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu Deus, pela Sua presença em todos os momentos da minha vida. Presença constante que me orienta, direciona, sustenta, fortalece e que não me deixa desistir, mesmo em situações complicadas em que a tristeza chegou, o cansaço e o desânimo. A sua Presença sempre me encheu de forças e me impulsionou a seguir em direção aos meus sonhos e aos propósitos que Ele estabeleceu para mim. “Porque Dele, por Ele são todas as coisas. Glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” (Romanos 11.36).

À mulher mais extraordinária que conheci. Determinada, persistente, alegre, desbravadora. Dona de um sorriso abundante, fala larga e firme sempre que necessário. Extremamente simples no seu jeito de ser, semeou em mim o prazer de aprender dizendo: “Estude, aprenda de tudo, porque o saber não ocupa lugar.” Exemplo de respeito, coragem, integridade, resiliência e fé. Me ensinou tudo que pôde e a amar a Deus sobre todas as coisas e a crer que para Ele não há impossíveis. Maria Eugenia da Silva (*in memorian*) minha mãe, a quem dedico este passo importante na minha caminhada profissional.

Aos meus filhos, presentes que Deus me deu. Sempre junto comigo, me apoiando sempre em tudo que sonho fazer, mesmo que para isso em alguns momentos a minha companhia não pudesse ser presente. São meus companheiros inseparáveis, incríveis. Sem o apoio de vocês não conseguira. Amo vocês.

Aos meus netos, “pacotinhos de amor” que foram chegando um a um e iluminando minha vida, fazendo meus dias mais brilhantes, mais alegres, mais trabalhosos às vezes, mas tudo seria muito sem graça sem vocês. Amo muito.

A minha irmã Geralda da Silva Lomonte que está sempre perto cuidando, ajudando; caminhando junto.

Há pessoas que chegam em nossas vidas por motivos específicos, mas com o passar do tempo a amizade e o carinho fazem do encontro algo muito maior. Noory Lisias Gomes Apolinário de Oliveira. Sem a sua ajuda esse momento seria muito mais trabalhoso.

A todo corpo docente do Mestrado por toda dedicação. Em especial ao meu Orientador Dr. Alessandro Jatobá pela partilha e pelo incentivo e pela forma com que sempre me acalmava dizendo: “Calma, você vai conseguir”. E ao Orientador Prof. Dr. Paulo Vitor de Carvalho pelo incentivo e ensinamentos.

As diretoras da UMEI Regina Leite Garcia Roseli Freitas Procópio de Toledo e Luziane Patrício Siqueira Rodrigues, pela compreensão e carinho demonstrado em todo o período da pesquisa.

RESUMO

O processo de socialização exerce uma função primordial para o ser humano, pois é no encontro com o outro que vamos nos apropriando dos conhecimentos, nos constituindo humanos, ou seja, é a partir desses processos de interação social, que o ser humano constrói redes de aprendizagens que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral: social, emocional, intelectual. A presente pesquisa de natureza qualitativa tem como objetivo analisar as condições que são oportunizadas para a socialização das crianças surdas que chegam na Educação infantil e, compreender, como acontecem as interações entre elas e o meio social em que estão inseridas, a partir da pesquisa em Dissertações de Mestrado e Teses Doutorado, pretendendo conhecer as publicações científicas atuais no campo da surdez na Educação infantil. O aporte teórico foi fundamentado nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, e nos estudos de Vygotsky que compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e culturais. Autores de áreas da saúde estão relacionados na pesquisa ancorados no tema da surdez e outros que tratam da Educação infantil. Para atender aos objetivos desta pesquisa, as fontes iniciais partiram da investigação em pesquisas bibliográficas, Dissertações e Teses a partir do banco de dados do sistema CAPES, Plataforma Sucupira órgão responsável pela divulgação e fomento de pesquisa em educação e áreas afins, contando com pesquisas que tratam da temática da criança surda na Educação infantil, utilizando os descritores "surdez infantil" e "educação infantil" no período de 2010 a 2022. Conclui-se que as interações da criança surda, na Educação infantil, por serem uma etapa importante no desenvolvimento da criança, não aconteciam de forma que levasse essa criança a explorar, a conhecer, e a constituir a sua subjetividade. Dessa maneira, o caminho percorrido por este estudo instiga que outras pesquisas sejam realizadas, para que a educação da criança surda seja de fato, desde a Educação infantil, um processo que priorize seu desenvolvimento em vez de sua deficiência.

Palavras-chave: Surdez; educação infantil; crianças surdas; inclusão.

ABSTRACT

The socialization process plays a primordial role for the human being, because it is in the encounter with the other that we are appropriating knowledge, constituting ourselves human, that is, it is from these processes of social interaction that the human being builds networks of learning that is fundamental for their integral development: social, emotional, intellectual. The present research of a qualitative nature aims to analyze the conditions that are created for the socialization of deaf children who arrive in kindergarten and, to understand, how the interactions between them and the social environment in which they are inserted take place, based on the research in Master's Dissertations and Doctoral Theses, intending to know the current scientific publications in the field of deafness in Early Childhood Education. The theoretical contribution was based on the assumptions of the historical-cultural approach, and on Vygotsky's studies, which understand human development from social and cultural relations. Authors from health areas are listed in the research anchored on the theme of deafness and others that deal with Early Childhood Education. In order to meet the objectives of this research, the initial sources started from the investigation in bibliographical research, Dissertations and Theses from the database of the CAPES system, Plataforma Sucupira, body responsible for the dissemination and promotion of research in education and related areas, with research that deal with the issue of deaf children in Early Childhood Education, using the descriptors “childhood deafness” and “childhood education” in the period from 2010 to 2022. development of the child, did not happen in a way that would lead this child to explore, to know, and to constitute his subjectivity. In this way, the path taken by this study encourages further research to be carried out, so that the education of deaf children is in fact, from early childhood education, a process that prioritizes their development rather than their disability.

Keywords: Deafness; child education; deaf children; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O cérebro e os órgãos dos sentidos 28
Figura 2 – Divisão anatômica da orelha 29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações que envolveram a socialização da criança surda na Educação infantil 47
Quadro 2 – Teses que discutiram sobre a criança surda na educação infantil..... 52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a. C.	Antes de Cristo
Art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
d. C.	Depois de Cristo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
GREI	Grupo de Referência da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orelha Esquerda
OI	Orelha Interna
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 Inquietação 11
1.2 Caracterização do problema 12
1.3 Relevância 14
2 OBJETIVOS 15
2.1 Objetivo geral 15
2.2 Objetivos específicos 15
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16
3.1 Histórico da surdez no Brasil 16
3.2 Legislação brasileira e a inclusão: marcos históricos e normativos 18
3.3 Neurociência e surdez 23
3.3.1 As origens das neurociências 23
3.3.2 Noções de anatomia e fisiologia da audição 27
3.3.3 Surdez: etiologia 30
3.3.4 Surdez infantil 31
3.4 Atrasos cognitivos e motores causados pela surdez 34
3.4.1 Desenvolvimento motor 35
3.4.2 Desenvolvimento cognitivo 39
3.5 Socialização da criança surda: dificuldades e potencialidades 42
3.6 Levantamento das teses e dissertações sobre a socialização da criança surda na educação infantil em pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil 47
4 MÉTODO 55
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 57
6 CONCLUSÃO 59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61

1 INTRODUÇÃO

As questões que envolvem a educação no Brasil têm avançado em muitos aspectos, impulsionados por ações governamentais, que tem criado políticas públicas relacionadas à inclusão, mas ainda são necessárias algumas mudanças. A política de educação tem como princípio a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos na Educação infantil, e não exclui as que tem deficiência, preconizando que estas devam estar em salas regulares. Essa política é chamada de Inclusão e tem a pretensão de garantir que todos tenham direito à educação. Dessa forma, as crianças surdas chegam à Educação infantil. Professores as recebem com o diagnóstico: surdez. Muitos ficam sem saber o que fazer, por onde iniciar o trabalho com a criança, por desconhecimento da patologia e de como se comunicar com essa criança.

A Educação infantil desempenha um papel importante no início da vida escolar da criança, pois é o período em que muitas experiências serão vivenciadas e serão levadas por toda a vida. É o momento onde acontece a socialização das crianças por meio do convívio com professores e outras crianças, e de sua participação e inserção nas mais diversificadas, nas práticas sociais e pedagógicas.

Faz-se necessário que cada educador busque conhecimento sobre a surdez para que a sua prática pedagógica não seja deficiente e excludente para este público, pois apenas ter ciência do diagnóstico não é suficiente para o trabalho na Educação infantil, já que não se tem apenas a criança surda como protagonista desse processo, mas crianças ouvintes também estão inseridas e pedagogicamente devem ser igualmente atendidas.

Dada a importância da socialização no processo de desenvolvimento social, motor e cognitivo das crianças surdas, pois nas relações é que somos constituídos como indivíduos, e sendo a surdez um elemento desafiador para as relações e aprendizagem, esse trabalho tem como objetivo analisar as condições que são oportunizadas para a socialização das crianças surdas na Educação infantil. Serão observadas inicialmente questões relacionadas à surdez, como a definição de sua etiologia e a anatomia da fisiologia da audição, a fim de embasar a prática pedagógica dos professores, para que ao se apropriarem de tais conhecimentos, estes sejam reverberados nas atividades a serem desenvolvidas no dia a dia da Educação infantil.

1.1 Inquietação

Ao atuar como professora na Educação infantil, tive minhas inquietações ainda mais aguçadas no que se refere à educação da criança surda. Sujeitos surdos ou hipoacústicas, por

vezes não têm sem seus direitos atendidos, mas precisam arcar com muitas obrigações. Essas crianças vêm sendo inseridas na escola de ensino regular, e talvez o obstáculo principal para sua inclusão esteja ancorado na ausência de uma metodologia de ensino eficaz e unificada entre os profissionais da educação, que abranjam crianças surdas e ouvintes, em um momento peculiar da sua vida.

Professora há alguns anos da Educação infantil e do ensino fundamental, minha vida profissional passou por mudanças nos últimos anos que reverberaram na minha forma de ver o mundo. No ano de 2016 começo a lecionar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), da Rede Municipal de Niterói ano Estado do Rio de Janeiro, no Grupo de Referência da Educação Infantil 5 (GREI-5), composto por 20 crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses de idade. Nessa unidade pude ter contato com a primeira criança surda.

Os primeiros dias foram muito tensos. A comunicação restrita. Era uma criança em adaptação pois pela primeira vez frequentava uma escola. O choro era inevitável sempre nos primeiros momentos em que os pais a deixavam. Aos poucos a criança se acalmava, mas ficava no seu mundo. Nenhuma comunicação era possível naqueles momentos de atividades dirigidas em sala de aula. As tentativas de socialização sem sucesso.

Os dias se passavam. Aos poucos o menino ia se soltando, percebia que nos momentos do pátio, ele brincava com as outras crianças, especialmente com os meninos que brincavam de futebol. Ele corrida, chutava de maneira como se soubesse sua posição no time. As risadas alegres, e às vezes irônicas, eram inevitáveis. Eu observava que nesses momentos a comunicação não era uma barreira, pois havia objetos reconhecidos por todos: bola, carrinhos, balanço, escorrega, utilizados nos momentos das brincadeiras, pois o brincar compõe o fazer pedagógico na Educação infantil.

Buscando respostas às minhas inquietações relacionadas ao processo de socialização dessas crianças na Educação infantil, procurei informações em pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema, sem sucesso. Percebe-se que a pesquisa sobre a inclusão de crianças pequenas é escassa, devendo-se possivelmente ao fato da Educação infantil, ser reconhecida como um direito das crianças na Lei de Diretrizes e Bases de 9394/1996 (BRASIL, 1996).

1.2 Caracterização do problema

No Brasil, a educação de crianças de zero a seis anos é assegurada na Constituição Federal, no Art. 208 (BRASIL, 1988), desencadeando a Política Nacional, ressaltando que a mesma é direito de todos. Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996

apresenta a maneira como deverá ser abarcada a educação para esse segmento: 2 a 3 anos – creche e, 4 e 5 anos com matrícula obrigatória na Educação infantil em escola públicas ou privadas.

Mediante a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 anos de idade na Educação infantil, primeira etapa da educação básica, estabelecida na Lei 12.796/2013, as crianças surdas chegam às escolas regulares, muitas vindo à escola pela primeira vez. Chegam com os mesmos sentimentos de medo e inseguranças como qualquer criança em um ambiente diferente e com pessoas totalmente estranhas para elas. Ao receber a criança surda e incluí-la nesse contexto, surge o primeiro desafio: a socialização da mesma, pois no primeiro momento a tendência da criança é se isolar.

Tal situação leva-nos a pensar sobre as condições sociais e históricas da criança surda, quando a intenção é oferecer uma educação que lhe permita ser criança e ser protagonista da sua história, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010, p. 13),

> [...] Sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura.

As relações estabelecidas no espaço escolar são essenciais para o desenvolvimento das crianças. A qualidade dessas interações vivenciadas resulta no desenvolvimento cognitivo e afetivo, além das contribuições que exercem para a construção da sua subjetividade e identidade. Góes (2012) reforça tal pensamento afirmando que a subjetividade também é constituída principalmente em função das experiências que as pessoas surdas têm nos encontros com o outro - ouvinte ou surdo - e da imagem do surdo no seu contexto social.

Diante disso, percebe-se que o processo de socialização exerce uma função primordial para o ser humano, pois é no encontro com o outro que vamos nos apropriando dos conhecimentos, nos constituindo humanos, ou seja, a partir desses processos de interação social, o ser humano constrói redes de aprendizagens que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral: social, emocional, intelectual.

1.3 Relevância

Considerando a relevância das ações para a efetiva inclusão e socialização da criança surda na Educação infantil, objetivando o desenvolvimento cognitivo, existe, portanto, uma urgência em reconhecer as diferenças, privilegiando atitudes que valorizem a socialização, o potencial da criança surda e garanta oportunidades de tratamento com igualdade e respeito, tanto por parte da escola quanto da sociedade.

A partir da experiência com crianças surdas na Educação infantil, o Mestrado me oportunizou o aprofundamento do tema, bem como me fez perceber a escassez de trabalhos acadêmicos sobre Educação infantil, e da urgência de se fazer mais pesquisa e promover ações que efetivamente tenham em seu bojo a socialização da criança surda na primeira etapa da educação básica.

Vygotsky (1998), ao descrever sobre o desenvolvimento infantil aponta a importância das relações estabelecidas entre elas e os adultos. Ressalta ainda que é através da mediação do adulto e do convívio com outras crianças que as práticas sociais são estabelecidas, pois não há como introjetar tais experiências sozinho. É nas relações com os outros, que estas são estabelecidas e na criança, desenvolvidas.

A interação social é de extrema relevância no constitutivo no desenvolvimento, contribuindo, por exemplo, para a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceitual, a experiência com as emoções, as funções mentais superiores, enfim, para os elementos essenciais que dizem respeito aos relacionamentos e à aprendizagem.

Vale ressaltar que não basta inserir a criança surda na escola. É necessário criar condições para que ocorram interações significativas, pois, através das trocas interacionais efetivas, os processos de intersubjetivação, de afetividade e de aprendizagem das crianças surdas se tornam possíveis.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar as condições que são oportunizadas para a socialização das crianças surdas na Educação infantil, a partir das dissertações de Mestrado e Doutorado, pretendendo conhecer as publicações científicas sobre o assunto.

2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, o estudo pretende:

- Apresentar o contexto histórico da surdez no Brasil e a legislação educacional brasileiraatravés das referências bibliográficas de publicações no país;
- Realizar um levantamento de teses e dissertações sobre a interação das crianças surdasna Educação infantil no período de 2010 à 2022, da rede de profissionais da Educação infantil;
- Analisar os objetivos dessas pesquisas e os resultados encontrados, de modo que se possa compreender como acontece a socialização entre as crianças surdas, professores e demais crianças ouvintes na Educação infantil.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Histórico da surdez no Brasil

A educação de surdos no Brasil se inicia com D. Pedro II, quando o francês E. Huet apresenta ao Imperador uma carta de intenção de fundar uma escola de surdos aqui. No relatório apresentado relata a sua experiência enquanto diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

Era comum contratar surdos formados em Institutos especializados para ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Foi assim na fundação do Instituto em Paris e na América.

A proposta de E. Huet foi aceita pelo Imperador D. Pedro II, que destaca o Marquês de Abrantes para acompanhar todos o processo de criação da que se tornou a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que inicia seu funcionamento em 1º de janeiro de 1856. Quanto à legislação de fundação do INES, bem como as mudanças de nomes pelos quais o Instituto passou, Doria (1958, p. 171) detalha:

> [...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o 'Imperial Instituto de Surdos-Mudos' (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, à denominação de "Instituto Nacional de Surdos-Mudos" (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (pub. No DO. de 8-7- 57), para 'Instituto Nacional de Educação de Surdos' [...].

Lima *et al*. (2015) relata que no período de dois séculos algumas mudanças significativas em conceitos e nomenclaturas foram necessárias para o processo da educação de surdos no país. Vale ressaltar que a mais significativa aconteceu no ano de 1957, quando houve a substituição da palavra "mudo" para surdo exclusivamente, e pela preocupação com escolarização dos mesmos, o termo "educação" começa a ser utilizado com mais significado. Tal mudança já refletia a modernização iniciada em 1950, quando houve discussões relevantes sobre a educação de surdos, nas quais o Instituto estava inscrito.

Os autores afirmam também que por muito tempo o INES foi a única escola para surdos no Brasil e, por ser referência, recebia alunos de outros países para assuntos relacionados à educação, profissionalização e também socialização de surdos. Nesse período, era utilizada a

Língua Francesa de Sinais que fora trazida por Huet, que acabava se misturando com a que já existia no país.

Em meio a esse cenário de educação dos surdos, ocorre em 1959 o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público, que reiterava o primeiro manifesto de 1932. O Manifesto reivindicava mais atenção à educação oferecida no país, mais clareza para a sociedade e política, melhor formação para os professores, uma visão democrática e cidadã de valores como honestidade, verdade, respeito e responsabilidade.

A partir da década de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional chamada de Comunicação Total. Segundo essa filosofia que surge nos Estados Unidos, busca-se uma melhor educação para surdos, pois em seu bojo ela contempla toda forma de comunicação: fala, sinais, teatro, dança, mímica etc.

Com isso, se inicia uma mudança de paradigmas nas escolas especiais. Se inicia lentamente o uso de sinais, pois os alunos eram oralizados. O oralismo objetivava a fala dos surdos ou, conforme explica Nogueira (2010), fazer com que os surdos se tornassem ouvintes e interagissem com o mundo usando o recurso da leitura labial e da fala. Mas, outro grupo de pessoas que eram simpatizantes dos sinais, usavam destes para se comunicar com os surdos e transmitir informações. Aos poucos os alunos vão aprendendo com outros surdos os sinais e vão então ensinando aos professores ouvintes, uma vez que não se tinha ideia de que estes sinais seriam reconhecidos como língua, possuindo inclusive gramática e sinais próprios de cada comunidade ou país. Ainda assim a língua de sinais não era oficializada no Brasil. Sacks (1989, p. 37) relata:

> Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Um projeto de Lei em 1993 inicia o processo de legalização e regulamentação da língua de sinais em todo Território Nacional. Porém, só em abril de 2002, é criada a Lei 626 de 22 de dezembro de 2005.

O Decreto contém nove capítulos, dispondo sobre os temas: Libras como disciplina curricular; o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; e também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados. Dessa forma há consolidação da proposta da educação

bilíngue para os surdos. Mas, para tanto foi necessário criação de uma legislação específica e normativas para regulamentar a inclusão de crianças com deficiências no contexto escolar, dentre elas as crianças surdas no Brasil.

3.2 Legislação brasileira e a inclusão: marcos históricos e normativos

No decorrer da história, tivemos seis Constituições Brasileiras anteriores a de 1988, vigente ainda hoje no país, a saber: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1969. Há que se considerar que, em maior ou menor teor de abrangência, todas abordavam o direito à educação. A seguir serão apresentadas resumidamente aspectos das Constituições:

Constituição de 1824 (conhecida como Imperial). A base de inspiração para o texto, foi do colonialismo inglês. Ela previa a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, assim como a criação de colégios e universidades. Um fato curioso é que a Constituição de 1824 não considerava os escravos como cidadãos, mesmo sendo eles um número considerável como parte da população da época.

Constituição Republicana de 1891. Editada a partir do modelo federal, apontando a competência de legislar da União para o Ensino superior e dos Estados para o Ensino primário e secundário, porém, tanto a União quanto os Estados poderiam criar e manter instituições de ensino nessas esferas. Vale ressaltar que esta Constituição preconizava a separação entre Igreja e Estado.

Constituição de 1934. Esta foi a primeira que destina um capítulo para a educação. Aponta a "educação como direito de todos, correspondendo ao dever da família e dos poderes públicos". Também incorporou os direitos sociais aos cidadãos. Para a organização da educação nacional apresenta os critérios para o plano nacional de educação.

Constituição de 1937. Teóricos a apontam como a Constituição de retrocessos, pois vincula a educação a valores cívicos e econômicos. Ela centraliza os poderes nas mãos do Poder Executivo, o que o constitui como governo autoritário.

Na década de 60 acontecem alguns posicionamentos legais. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Constituição de 1964. Recupera as prerrogativas apresentadas nas Constituições de 1891 e 1934, definindo a "educação como direito de todos", com ênfase na educação pública. Mantêm a estrutura de organização da educação nacional da Constituição de 1967 e de 1969,

sendo preservados os sistemas de ensino dos Estados; fortalece o ensino particular através do oferecimento de bolsas de estados, a necessidade de bom resultado para a garantia da gratuidade do ensino médio e superior e a limitação da liberdade para a vida acadêmica pelo medo subversivo (SOUZA; SANTANA, 2010).

Há um pensamento progressivo sobre a inclusão na década de 70. Em 1971, a Lei nº 5.692, altera a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, ao fazer a mudança da nomenclatura de "tratamento especial" para os alunos "com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Porém, não há uma reorganização do sistema de ensino para atender às necessidade especiais dos educandos, o que leva os mesmos a serem encaminhados para as classes especiais já existentes nas escolas ou para as escolas especiais.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) é criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.

> Art 2º - CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, n. p.).

O objetivo era de se fazer uma gerência da educação especial. Com base interacionista, o decreto nº 72.425 cria ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, porém, com viés assistencialista e com iniciativas isoladas de alguns estados brasileiros.

O cenário ainda não apresentava uma mudança efetiva, pois não havia política pública com o objetivo de acesso de todos à educação, o que ainda permanecia eram ações para tratar os alunos com deficiência. Os alunos superdotados, obtinham acesso ao ensino regular, mas não havia atendimento especializado para sua singularidade de aprendizagem e socialização no ambiente escolar.

A Carta Magna de 05 de outubro de 1988 pode ser considerada um divisor de águas no Brasil. Foi respaldada em concepções de cidadania e de democracia mundiais, e em seu bojo traz considerações sobre os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros como por exemplo o direito à saúde, educação, proteção a maternidade, etc. (CUNHA, 2013).

A partir da Constituição Brasileira de 1988, nosso país iniciou sua prática democrática em todos os âmbitos, níveis e situações da sociedade, preconizando o direito de todos, inclusive,

das pessoas com deficiência, pensando no atendimento às suas necessidades, na acessibilidade e na inclusão na área educacional e social.

A década de 90 é marcada por um novo momento na área da educação, há uma atenção às políticas relacionadas à inclusão, que ganham uma maior visibilidade com a proposta apresentada na Constituição da "escola para todos" e, é potencializada posteriormente com a Declaração de Salamanca (1994), que vem consolidar a educação especial. Vale ressaltar que o Brasil não participou, porém, assumiu o compromisso que foi celebrado na Conferência que contemplava "(...) princípios de integração e o reconhecimento da necessidade de ação para conseguir uma escola para todos" (BRASIL, 1994, p. 5).

No Capítulo II, item 21 da Declaração de Salamanca encontramos o reconhecimento das diferenças quando afirma:

> As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face a necessidades específicas de comunicação de surdos e surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (BRASIL, 1994, p. 30).

No art. 205 da Constituição Brasileira temos a descrição do direito da criança à educação, à escola e esta é anunciada como "direito de todos, (...) visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988). Portanto, toda criança tem direito à educação, independe de raça ou matizes de diferenças. Trata-se de um Direito assegurado.

Novas legislações trazem outros embasamentos para o sistema educacional. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), no art. 53 estabelece que a criança e o adolescente

> [...] têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando: igualdade de condições para acesso e permanência na escola pública e gratuita próxima de sua residência, além de garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990, n. p.).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça, ainda, os dispositivos legais supracitados ao determinar que "(...) os pais ou responsáveis têm

a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, n. p.).

É publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, que condiciona o acesso às classes de ensino regular, àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p. 19). Mas, tal proposta não altera a forma de atendimento às pessoas com deficiências ou superdotação, mantendo a responsabilidade desses alunos exclusivamente nas classes de educação especial, o que só vai mudar com a nova legislação, a partir de 1996.

Em 1996, é publicada a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior e as modalidades de educação, dentre elas, a educação especial. Com a criação da Lei a Educação infantil passa a integrar a Educação básica, sendo destacada como a primeira etapa da educação. Atualmente, a Educação infantil, dentro da LDB é descrita da seguinte forma, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013, n. p.).

Sendo a Educação infantil a etapa tratada dessa pesquisa, outro documento de relevância neste contexto são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), criadas em 2009, por meio da Resolução nº 5 de dezembro de 17 de dezembro. As DCNEIS colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Estes são os eixos norteadores da prática pedagógica, que proporcionarão a construção de novas formas inclusive de sociabilidade.

O processo de legislação educacional prossegue, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (MEC/SEESP, 2001, n. p.).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação – (PNE), Lei nº 13.005/2014, na Meta 4 propõe universalizar a educação para as crianças de 4 anos de idade, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Concordamos com Prieto (2008, p. 16), quando afirma que a educação inclusiva,

> [...] deve ser colocada como compromisso ético e político, que implica em garantir direito à educação pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades de todos os alunos.

Ao se pensar nesse compromisso, Capellini e Mendes (2004, p. 599) nos trazem o objetivo da educação inclusiva que é construir uma pedagogia centrada na criança, "[...] capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades".

Com isso, deve-se criar alternativas para assegurar o direito de todos acesso ao conhecimento, as condições favoráveis à autonomia escolar e social do estudante, contribuindo assim, para sua permanência na escola e para que se tornem cidadãos. Diante disso, podemos perceber que apenas a matrícula não é garantia de participação no processo educativo, pois não garante o aprendizado e desenvolvimento (DRAGO, 2005; PRIETO, 2008).

Visando, portanto, a inclusão, o desenvolvimento e o aprendizado do surdo na rede regular de ensino, pretendendo implementar políticas educacionais voltadas para o ensino bilíngue, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), no âmbito do Ministério da Educação em 2019, pelo então Presidente da República Jair Bolsonaro, tão logo assumiu o governo.

Em janeiro de 2022, o então Presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, ao assumir o governo, assina vários decretos, dentre eles, o Decreto 11.342/23, extinguindo o DIPEBS. A Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) publicou nota de repúdio e classificou a medida assinada pelo Presidente Lula como um retrocesso. A nota afirma que a extinção da diretoria ignora uma das metas do Plano Nacional de Educação, a de oferta de educação bilíngue, sendo uma a Língua de Sinais e a outra na modalidade escrita da Língua Portuguesa, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas bilíngues e inclusivas.

Mediante as críticas da comunidade surda e de políticos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) anuncia no dia 05/01/2023 que o DIPEBS permanecerá na estrutura do Ministério, e passará a funcionar dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nos últimos anos, apesar das idas e vindas no cenário político, e dos diferentes pontos de vista relacionados à inclusão, ações governamentais têm criado políticas públicas de inclusão. Mas o grande desafio é superar a superficialidade de algumas ações padronizadoras ou normativas que prejudicam o fator que é imprescindível: considerar as diferenças humanas como elemento que compõe o desenvolvimento e a construção de identidades e subjetividade dos sujeitos.

Para tanto, nos debruçaremos sobre a neurociência, que pode trazer luz à surdez infantil, porém, não sem antes falarmos sobre a anatomia e fisiologia da audição.

3.3 Neurociência e surdez

3.3.1 As origens das neurociências

Como uma ciência nova, faz-se necessário antes defini-la.

> O homem deve saber que de nenhum outro lugar, mas do encéfalo, vem a alegria, o prazer, o riso, a diversão, o pesar, o luto, o desalento e a lamentação. E por isso, de uma maneira especial, nós adquirimos sabedoria e conhecimento e enxergamos e ouvimos e sabemos o que é justo e injusto, o que é bom e o que é ruim, o que é doce e o que insípido...E pelo mesmo órgão nos tornamos loucos e delirantes, e medos e terrores nos assombram... Todas essas coisas nós temos de suportar no encéfalo quando não está sadio... Nesse sentido, opino que é o encéfalo quem exerce o maior poder sobre o homem (HIPÓCRATES, Sobre a Doença Sagrada. – Séc. IV a./c.).

Desde a pré-história as neurociências já detinham assuntos para estudos, porém, não com essa nomenclatura, pois é próprio do ser humano ter curiosidade sobre tudo que o cerca: do que vê, ouve, de situações relacionadas às emoções como prazer, mágoas, tristeza e ainda como se locomove, pensa, aprende, do que se lembra ou por que esquece, além de tantas outras situações do cotidiano e outras relacionadas à natureza. Tais situações que algumas pessoas chamam de mistérios começam a ser revelados e publicados pela Neurociência. Em seu livro "Neurociências, desvendando o sistema nervoso", Mark F. Bear (2008) apresenta a histórico da Neurociência, que apresentamos a seguir.

O termo Neurociência é recente. Aparece em 1970 quando uma associação norte-americana é fundada por neurocientistas profissionais, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, a saber: medicina, biologia, psicologia, matemática, física e química. Isso se dá quando estes neurocientistas que se dedicavam ao estudo do encéfalo, compreendem que a melhor abordagem para um conhecimento mais aprofundado desse órgão tão importante, se daria através do viés multidisciplinar (BEAR, 2008).

Neurociência é, portanto, o campo científico que se dedica ao estudo do sistema nervoso e suas funções. É formado pelo encéfalo, medula espinhal e nervos periféricos.

Ao buscar na história quando esses estudos sobre o encéfalo acontecem, Mark F. Bear (2008) relata que há registros de que na pré-história eles já compreendiam que o encéfalo era um órgão vital.

Na Grécia, no ano 460 – 379 a.C., Hipócrates, o pai da medicina ocidental acreditava que o encéfalo não era o órgão responsável apenas pelas emoções, mas responsável pela inteligência. Mas, havia controvérsias, porque Aristóteles (384-322 a.C.) discordava, pois para ele a sede do intelecto era o coração e o encéfalo era um aparelho responsável por resfriar o sangue que chegava superaquecido do coração, uma vez que emoções diversas eram responsáveis por acelerar os batimentos cardíacos (BEAR, 2008).

Durante o Império Romano o médico e escritor grego Claudio Galeno (130-200 d.C.) escreve sobre o encéfalo concordando com Hipócrates. Em suas pesquisas que incluía dissecações de ovelhas, aponta duas partes principais: cérebro e o cerebelo. Dessa forma sugere que o cérebro deveria ser o receptáculo das emoções e o cerebelo o órgão que comandava os músculos. Galeno, a partir de suas pesquisas, descobre um líquido nos espaços escavados dentro do cérebro, e afirma que o corpo funciona de acordo com o balanço de quatro fluidos vitais, que são os humores. Daí a concepção de que o temperamento resulta da interação desses quatro humores. Sua teoria prevalece por quase 1.500 anos e as mesmas não estavam tão desconectadas do que a Neurociência aponta hoje.

No final do século XVIII cientistas se dedicam aos estudos relacionados a essa substância, descoberta por Galeno. Observaram que o tecido cerebral tinha coloração diferenciada e que este era dividido em 2 partes: a substância cinzenta e a substância branca. Em busca das funções das mesmas perceberam que a substância branca tinha a sua continuidade nos nervos do corpo e que suas fibras eram responsáveis pelas informações para a substancia cinzenta.

Assim, ao final do século XVIII o sistema nervoso já havia sido reconhecido como é conhecido hoje e que este possui uma divisão central, constituindo de encéfalo, medula espinhal

e uma divisão periférica que consiste na rede de nervos que percorre o corpo, denominado posteriormente como sistema nervoso central. Tal reconhecimento permite a divisão do cérebro em lobos, sendo a base para as diferentes funções localizadas nas saliências do cérebro.

Nesse período acontece a descoberta de quatro outras situações relevantes. Primeiro, nervos são percebidos como fios, onde alguns carregam informações para o encéfalo e a medula espinhal e os outros para os músculos. Segundo, trata da localização, estas estariam em diferentes regiões do cérebro. Terceiro, seria a evolução do sistema nervoso, que é diferente em cada espécie animal e esta dos humanos. Ao comparar tais diferenças, neurocientistas identificaram as funções de cada parte do cérebro. Quarta, o neurônio, sendo a unidade funcional básica do encéfalo.

Atualmente a Neurociência avança, pois há pesquisas sendo realizadas acerca do cérebro e, com os avanços da tecnologia, das informações que são trocadas de maneira rápida por conta da internet, da globalização e dos equipamentos de imagem utilizados hoje não só no diagnóstico de doenças, mas também nas pesquisas diversas, tem feito com que o cérebro e seu funcionamento seja cada vez mais conhecido e com isso as diferentes áreas do conhecimento tem se beneficiado.

Para um estudo mais aprofundado devido à complexidade, os neurocientistas fizeram uma abordagem reducionista, tal expressão aparece no conjunto de termos filosóficos polissêmicos, dos quais não podemos citar sem primeiro recorrer às suas respectivas origens etimológicas.

Nascentes (1955) diz que o termo redução remonta ao latim “reductione”, que pode significar “ação de reconduzir ou de fazer voltar”. Na tradição filosófica, Abbagnano (2007, p. 836) vai dizer que se trata de uma “explicação que incide em considerar que certas ordens de fenômenos estão sujeitas a leis mais bem estabelecidas ou mais precisas que uma outra ordem de fenômenos”.

Considerando de maneira objetiva, o reducionismo é a concepção filosófica em que todos os fenômenos considerados complexos podem ser reduzidos em explicações ou divisões em termos que abarquem a natureza e o comportamento de seus componentes, como afirmam Bennett e Hacker (2005, p. 389): “No sentido mais alargado, o reducionismo é o compromisso com uma única explicação unitária de um tipo de fenômeno”. Sendo o reducionismo tratado de maneira consistente na filosofia e na biologia, outros autores especulam sobre a adequação no âmbito da psicologia, como por exemplo Piaget (1968).

Bear (2008), se apropriando do termo, subdivide as neurociências em áreas chamadas de nível de análise, dentro de uma abordagem também multidisciplinar. Dessa forma a Neurociência foi dividida em cinco campos que se relacionam com a sua finalidade:

a) **Neurociências Moleculares** – O encéfalo consiste em uma variedade de moléculas, muitas exclusivas do sistema nervoso, com funções diferenciadas, porém, fundamentaispara a função cerebral. Permitem a comunicação entre os neurônios, controlam os materiais que podem entrar ou não nos neurônios funcionando como sentinelas e são guias que direcionam o crescimento dos neurônios, assim como "arquivam" as experiências vividas.
b) **Neurociências Celulares** – Estudo voltado para compreender como as moléculas interagem para dar aos neurônios suas características particulares. Buscam por exemplo,responder perguntas: Quantos tipos de neurônios existem e como se diferem nasfunções? Como os neurônios se interconectam durante o desenvolvimento fetal? Dentreoutras.
c) **Neurociências de Sistemas** – Uma constelação de neurônios forma circuitos complexos, para realizar uma determinada função. Por exemplo, o movimento voluntário, como o sistema motor ou da audição. Cada neurônio possui seus próprios circuitos dentro do cérebro. Neurocientistas estudam como os circuitos neurais analisamas informações sensoriais.
d) **Neurociências Comportamentais** – Comportamentos integrados são resultados dos sistemas neurais que trabalham juntos e que geram resultados diferentes nos indivíduos. Por exemplo, diferentes formas de memória que são executadas por diferentes sistemas,assim como a regulação do humor e do comportamento. Uma pergunta que se relaciona com a Psicologia e a Psicanálise é feita pensando no encéfalo, a saber: De onde vem os sonhos?
e) **Neurociências Cognitivas** – Esse talvez seja o campo de maior desafio para a Neurociência. Compreender os mecanismos neurais que são responsáveis pelas atividades chamadas de superiores dos homens, como a consciência, a imaginação e a linguagem. A pesquisa nessa área busca descobrir como a atividade do encéfalo cria a mente.

A neurociência por si só não traz novas estratégias pedagógicas, mas, fornece uma fundamentação relevante e concreta, permitindo que o professor faça escolhas de abordagens

específicas para as crianças, ressaltando que o professor tem papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, a neurociência poderá contribuir de forma satisfatória para a interação e desenvolvimento das crianças surdas e ouvintes na Educação infantil.

3.3.2 Noções de anatomia e fisiologia da audição

O conhecimento sobre o funcionamento do sistema nervoso servirá como ferramenta para a prática pedagógica dos professores. Conhecer a anatomia do ouvido bem como a fisiologia da audição, tem caráter importante, pois é possível compreender o mecanismo sensorial responsável pela formação da audição humana, assim como algumas patologias que afetam este processo, causando a surdez, assunto abordado nessa pesquisa.

O desenvolvimento da audição se dá em um processo que começa no útero e quando o bebê completa um ano de vida aproximadamente está pronta. Apesar de pesquisas e uso de equipamentos de imagem demonstrarem que os bebês são capazes de ouvir a partir do quarto mês de gestação, o aparelho auditivo só está totalmente formado a partir do sexto mês (CARTER, 2012).

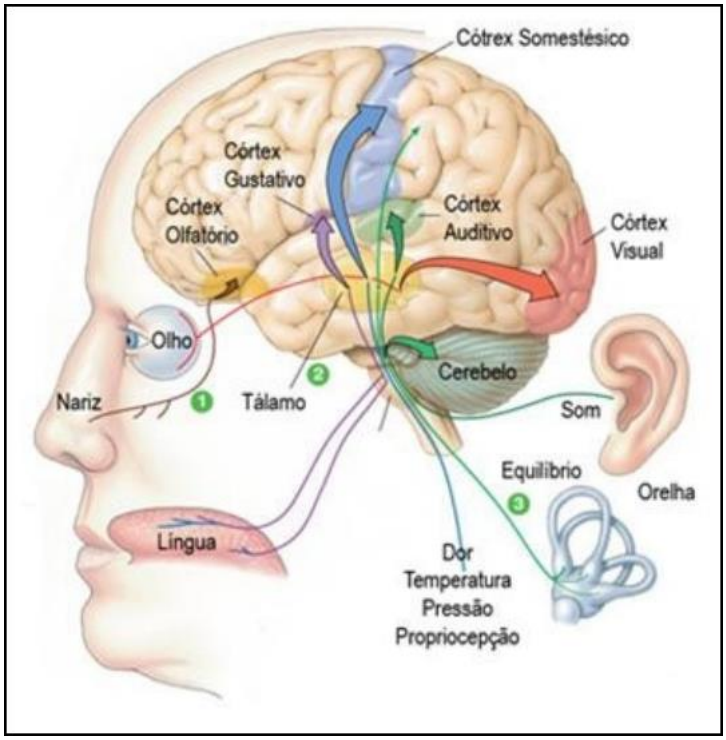
A audição é o sentido mais desenvolvido quando nascemos, o que nos permite iniciar a exploração do mundo. A partir do reconhecimento dos sons, o desenvolvimento auditivo posteriormente permitirá a diferenciar as falas do seu entorno, a entender as palavras e mais tarde a permitir que a criança se comunique através da fala.

Integrante do nosso sistema sensorial, a audição é uma parte consciente da vida dos seres humanos. Através dela somos capazes de perceber e localizar sons e suas nuances. Identificamos quando alguém nos chama ou ouvimos a buzina de um carro por exemplo. O ser humano também tem a capacidade de reproduzir uma variedade de sons e através da recepção no sistema auditivo se comunicar.

Isso acontece porque há mecanismos no cérebro que fazem a transdução, que é a condução do som do meio ambiente em sinais neurais significativos (CARTER, 2012). A transdução no sistema nervoso se refere a um estímulo que é convertido em potencial de ação, pois é transmitido para o sistema nervoso central para integração.

Nos órgãos sensoriais há células responsáveis em transformar os sinais químicos ou físicos em impulsos elétricos. No olho, a luz visível (fóton) é transformada em impulso nervoso e na orelha, as ondas de pressão sonora são convertidas em sinais elétricos e assim por diante (CARTER, 2012).

Figura 1 – O cérebro e os órgãos dos sentidos

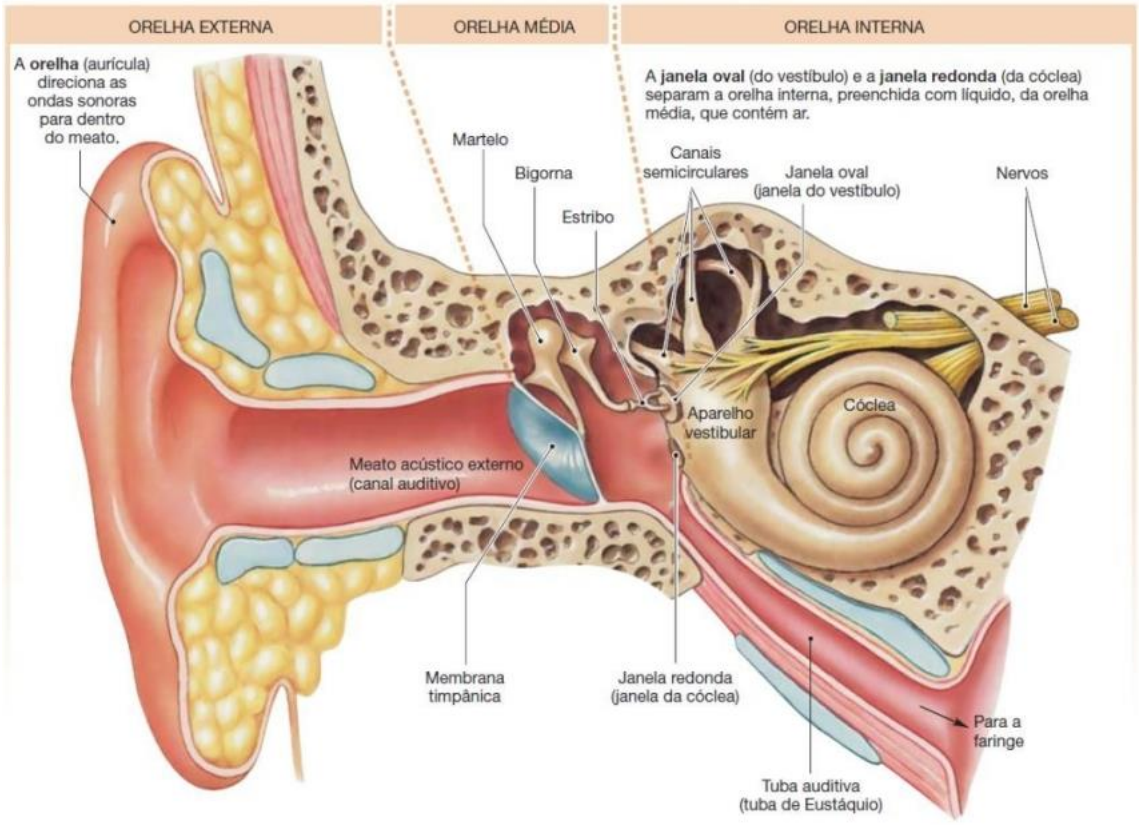


Fonte: Martini (2004).

A figura acima apresenta os órgãos dos sentidos especiais e somáticos gerais onde a transdução sensorial ocorre. Através de nervos periféricos, as informações que foram decodificadas chegam ao sistema nervoso central (na medula ou no encéfalo).

O ouvido capta as ondas sonoras e transforma em impulsos nervosos que são enviados ao cérebro para serem processados. Há outra função do ouvido, ele percebe o movimento e a posição do corpo ao emitir a mensagem que permite ao cérebro regular o equilíbrio. Essa função é chamada de via vestibular.

Figura 2 – Divisão anatômica da orelha



Fonte: Martini (2004).

Carter (2012) descreve a anatomia da audição e apresenta o ouvido como um órgão que é dividido em 3 partes básicas com funções distintas: externo, médio e interno. O externo é o primeiro a ser acionado, pois canaliza as ondas sonoras pelo canal auditivo até chegarem à membrana timpânica, onde começa o ouvido médio. As ondas sonoras fazem com que essas membranas vibrem e assim faz oscilar os ossículos da audição. Um deles chamado de estribo, ligado à janela vestibular, que é a membrana do início do ouvido interno, contribui para que a audição aconteça.

Adiante está o labirinto, assim chamado por sua forma espiral e por suas câmaras serem preenchidas com o líquido da cóclea. As vibrações recebidas que chegaram na janela do vestíbulo são convertidas em ondas de pressão, que se movimentam no líquido que está no interior da cóclea em direção ao órgão de Corti.

As fibras do nervo coclear se dividem quando recebem os estímulos provenientes de cada orelha conduzindo-os para os dois hemisférios do encéfalo: esquerdo e direito. As células

ciliadas sensoriais vão transformar as ondas de pressão em impulsos elétricos, que vão se movimentar através do nervo auditivo até o cérebro.

Essas informações sonoras recebidas na forma de impulsos elétricos, percorrem todo o nervo auditivo do ouvido até chegar ao córtex auditivo, no lobo temporal, para então serem processadas. Esse processo permite que o cérebro faça a localização do som.

O córtex auditivo também é formado por três áreas, mas é no córtex auditivo primário que diferentes neurônios respondem a frequências sonoras específicas. Alguns vão responder à intensidade de um som em vez da frequência e outros a sons mais complexos.

O córtex auditivo secundário é o responsável pelo processamento da harmonia, melodia e do ritmo. Já o córtex terciário é quem integra a diversidade de sons para uma impressão da audição completa.

O córtex auditivo esquerdo está mais relacionado com o significado e o córtex direito com a qualidade do som. “O ouvido tem um design perfeito para captar o som e transportá-lo até o cérebro” (CARTER, 2012, p.92). Quando há algum impedimento interno, então acontece a surdez total ou parcial.

3.3.3 Surdez: etiologia

Para que possamos direcionar o trabalho pedagógico com vistas a atender a criança surda, torna-se necessário entender o termo surdez. Para tanto, serão abordadas a etiologia como ciência e a origem do termo surdez.

Etiologia é um ramo de estudo destinado a pesquisar a origem e a causa de um determinado fenômeno. Usado por diversas ciências diferentes, como a psicologia, a biologia e a antropologia dentre outras, é o método muito comum na medicina. Nessa especialidade tem o objetivo de pesquisar as prováveis causas dos mais diversos tipos de doenças, congênitas ou adquiridas.

Diante disso, é coerente a fala de Caldas Neto e Caldas Neto (1994) sobre a perda da audição, sendo um transtorno neurossensorial, também chamado de perda auditiva, deficiência auditiva ou hipoacusia, definida como um déficit funcional quando uma pessoa perde em algum grau a sua capacidade de ouvir. O que pode ocorrer de forma unilateral, quando atinge apenas um ouvido, ou bilateralmente, quando atinge ambos os ouvidos. Pode ser total ou parcial.

> A Surdez Profunda Bilateral atinge cerca de 1 em cada 1000 recém-nascidos, valor que se eleva para 20 a 40 por cada 1000 se considerarmos apenas as crianças internadas em Unidades de Cuidados Intensivos Neo- natais (UCIN). Se entrarmos

> também em conta com os casos de menor gravidade ou unilaterais de surdez (3 a 6 por 1000 RN) e com as situações de deficiência auditiva adquiridas durante a infância, apercebemo-nos da verdadeira magnitude do problema (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002, p.76).

Há, portanto, graus de surdez que vão de ligeira à auditiva total ou absoluta, chamada de cofose. Na surdez ligeira a criança percebe a palavra, porém, alguns fonemas escapam. Na surdez moderada, as palavras não são compreendidas o que acarreta dificuldades na aprendizagem, porém, pode ser corrigida com uma prótese auditiva. Por último, na surdez severa ou profunda a palavra não é entendida.

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) “[...] 5% da população brasileira é composta por pessoas que são surdas e esta parcela corresponde a mais de 10 milhões de cidadãos, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda, e, por isso não escutam absolutamente nada”.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) aponta que até 2050, por questões adversas e por conta do processo de envelhecimento, 900 milhões de pessoas poderão desenvolver a surdez no mundo.

3.3.4 Surdez infantil

A surdez infantil não é um assunto que deva ser tratado de maneira simplória ou genérica, pelo fato de haver tipos e manifestações diferenciadas. Assim, quando a criança chega na Educação infantil, professores regentes, de apoio e de sala de recursos devem ter conhecimento sobre a surdez da criança com o objetivo de incluí-lo no grupo de que fará parte.

A deficiência auditiva está entre os principais problemas em recém-nascidos no mundo todo. Conforme a Academia Americana de Otorrinolaringologia e Cirurgia de Cabeça e Pescoço (2023) uma em cada mil crianças nasce surda ou com algum grau severo de perda auditiva, considerada como congênita, o que possivelmente irá comprometer a vida da criança.

É importante que os professores conheçam as causas e os prejuízos da surdez, uma vez que trará impactos na vida diária da criança, como: Atraso na fala e linguagem; não entende frases simples como “acenar tchau” ou “bater palmas”; não virar a cabeça na direção do som desde bebê. Às vezes, podem causar dúvida se de fato a criança é surda quando por exemplo a criança escuta batidas à porta por exemplo e elas reagem ou a barulhos produzidos pelas demais crianças ou ao que acontece no ambiente. O que ocorre é que as crianças surdas são

extremamente visuais, reagindo ao que lhes chama a atenção, que geralmente são os movimentos à sua volta e não o barulho.

Casanova (1997) apresenta as causas diferenciadas e os períodos da vida do indivíduo em que a surdez acontece.

Pré-gestacionais: Algumas situações que podem fazer com que pais gerem filho surdo: fatores genéticos, que podem apresentar algumas variações no período gestacional; fatores hereditários, a genética passa de pai para filho; incompatibilidade sanguínea entre mãe e bebê.

Neonatais: História familiar de surdez; Infeções congênitas, malformações anatômicas da cabeça e pescoço; baixo peso (crianças com peso inferior a 1.500g); hiper bilirrubinemia grave; estigmas de síndromes associados à surdez; uso materno de drogas; ototóxicos (medicamentos que comprometem a orelha interna); asfixia perinatal com Apgar igual ou menor que 4 e trauma cranioencefálico.

Perinatal: Pode ocorrer no momento do parto ou nas primeiras horas subsequentes devido a causas como: prematuridade, pós-maturidade, anoxia, fórceps, traumas no parto, baixo peso ouinfecção hospitalar.

Durante a infância: Crianças acima de 3 meses de idade: Trauma cranioencefálico; meningite bacteriana, encefalite ou labirintite; CMV perinatal (infecção pelo citomegalovírus); trauma acústico; trauma cranioencefálico; ototóxicos; história familiar; otites médias repetidas com derrame.

Causas adquiridas: As causas adquiridas podem levar à perda auditiva em qualquer idade, como: doenças infecciosas, incluindo meningite, sarampo e caxumba; infecções crônicas de ouvido; acúmulo de líquido no ouvido (otite média); uso de certos medicamentos, como os usados no tratamento de infecções neonatais, malária, tuberculose resistente a medicamentos e cânceres; lesão na cabeça ou orelha; ruído excessivo, incluindo ruído ocupacional, como o de máquinas e explosões; exposição recreativa a sons altos, como o uso de dispositivos pessoais de áudio em volumes elevados e por períodos prolongados de tempo e participação regular emconcertos, boates, bares e eventos esportivos; envelhecimento, em particular

devido à degeneração das células sensoriais; e cera ou corpos estranhos bloqueando o canal auditivo. Entre as crianças, a otite média crônica é a causa mais comum de perda auditiva.

Além disso, há necessidade de tomar conhecimento em outros aspectos da surdez, além dos vistos anteriormente. Anjos *et al*. (2014) classificam em:

a) De acordo com a topografia:

- Surdez condutiva – (Orelha Esquerda (OE) para Orelha Interna (OI) – Há uma interferência na transmissão do som desde o conduto externo até à cóclea. Nesse tipo, muitas vezes a surdez pode ser corrigida por meio de tratamento clínico ou cirúrgico.
- Surdez sensório-neural – (OI para o nervo auditivo) – Ocorre quando há impossibilidadede recepção do som por lesão nas células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Nesse caso, a surdez é irreversível.
- Surdez mista – Acontece as duas: Perda auditiva condutiva e sensório-neural.
- Surdez central –Normalmente não acontece diminuição da sensitividade auditiva, mas se manifesta em graus diferentes na dificuldade na compreensão das informações sonoras. Acontece a partir das alterações nos mecanismos do processamento de informação sonora do sistema nervoso central.
- Surdez Funcional – A dificuldade de entender o que é dito pode ser de fundo emocional oupsíquico, pois o indivíduo não apresenta nenhuma lesão no aparelho auditivo seja periférico ou central.

b) Tipos:

- Hipoacusia – Diminuição da sensitividade da audição. O indivíduo escuta pouco os sons menos intensos, porém, caso haja aumento das fontes sonoras, ele poderá ouvir de maneira correta.
- Disacusia –Dificuldade na audição que não consegue ser expressa em decibéis. Mesmo aumentando a frequência sonora das fontes, o indivíduo diz que está ouvindo, porém não compreende. É uma deficiência sensório-neural.
- Anacusia – Ausência de audição. É diferente da surdez, que em alguns casos apresenta resíduos auditivos. Nesse caso há total comprometimento do aparelho auditivo.
- Presbiacusia – Diminuição auditiva relacionada ao envelhecimento, por alterações degenerativas, fazendo parte do processo geral de envelhecimento do organismo. É caracterizada por alteração no órgão auditivo e/ou vias auditivas decorrentes do

> processo de envelhecimento. Ocorre a perda auditiva do tipo neurossensorial, bilateral e simétrica, comprometendo inicialmente frequências altas (detecção dos sons agudos)e a discriminação da fala.

Duarte e Gorla (2009, p.104) corroboram com profissionais da área da saúde no que tange aos tipos de surdez e às consequências da mesma na vida do indivíduo.

> Qualquer que seja o tipo de surdez, as alterações poderão ocorrer, em maior ou menor grau, dependendo da gravidade da lesão, nas seguintes funções: comunicação, estado de atenção, percepção de espaço, aprendizagem e percepção de tempo (sucessão de eventos /ordenação). O surdo, muitas vezes, escuta, mas não compreende o que está escutando, e isso pode desencadear irritação, frustração, curiosidade e desmotivação, que podem interferir em seu desenvolvimento cognitivo e psicológico.

A surdez infantil é um fato de extrema relevância para profissionais da área médica como pediatras, otorrinolaringologistas e audiologistas e não devem ser ignorados por nós, educadores, uma vez que recebemos laudos e precisamos conhecer os termos utilizados pelos profissionais da área de saúde e compreender as possíveis sequelas evidenciadas na criança como atrasos motores ou cognitivos que serão percebidas a partir do convívio na rotina na escola.

3.4 Atrasos cognitivos e motores causados pela surdez

Antes de falarmos sobre as dificuldades causadas pela surdez propriamente dita, é preciso definir os atrasos cognitivos e motores na infância.

Até o século XIX acreditava-se que o cérebro humano passa por etapas de desenvolvimento e maturação desde a concepção até o nascimento. “A herança genética e o ambiente atuam nessa formação, influenciando o desenvolvimento de crescimento, migração, diferenciação e descarte celular, que transformarão este ser em um adulto” (LUNDY-EKMAN, 2000, p.139). Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento das crianças é resultado da genética e das interações com diversos elementos do meio.

As dificuldades perceptivas poderão influenciar a captação de informações do ambiente e na forma de se estabelecer relações com outras pessoas. Dessa maneira, entende-se que a surdez é um fator que pode causar alterações no desenvolvimento tanto motor quanto cognitivo da criança surda.

Deve-se ponderar se a surdez da criança, foi adquirida após o nascimento ou se nasceu surda. São fatores consideráveis, pois se a criança adquiriu a surdez após já ter contato com sons (oralização das pessoas e sons diversos), consegue compreender algumas situações. A situação é diferente com a criança que nasceu surda e não teve tais experiências e, portanto, tem dificuldades de capturar os sons inclusive a comunicação oral.

É necessário nos debruçarmos na fisioterapia que objetiva em sua expertise a melhora da função articular, muscular e cognitiva do indivíduo. Para isto tem estudado e avaliado o assunto, conforme ressalta Oliveira (2016) que "[...] há uma imbricada relação entre o desenvolvimento motor e cognitivo, demonstrando que aquele pode afetar este", conforme veremos a seguir.

3.4.1 Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor normal e as variações deste, devem ser conhecidos pelo professor, a fim de adaptar suas atividades pedagógicas para melhor atender as crianças, e em especial à criança surda.

> As atividades propiciadas [...] devem ser organizadas de forma a garantir que habilidades motoras sejam adquiridas e refinadas de acordo com o esperado para a idade da criança. Portanto, atividades organizadas [...] devem ser estruturadas para garantir que o desenvolvimento pleno seja alcançado, considerando as necessidades e competências motoras esperadas nos respectivos períodos do desenvolvimento (RODRIGUES *et al*., 2013, p. 50).

Desenvolvimento motor como o nome nos sugere, aborda o processo, o que está em fase de maturação. Portanto, é um processo de mudanças que vai reverberar no comportamento, uma vez que envolve a maturação do sistema nervoso central, e, este se dá por meio da interação com o ambiente e estímulos recebidos, especialmente na infância.

Fonseca (1988) considera que a evolução neural vai proporcionar a integração sensório-motora, regida pelo sistema nervoso central em operações cada vez mais complexas, à medida em que há a maturação e a criança cresce e recebe estímulos através da troca com o meio.

O aprendizado progressivo das habilidades motoras acontece a partir da maturação do sistema nervoso, dessa forma a criança vai apresentando comportamentos e ações coerentes ao seu desenvolvimento sensório-motor. Vale ressaltar que todo comportamento está vinculado a processos neurais específicos. Segundo Kolb e Wishaw (2002), o desenvolvimento comportamental se dá de maneira inteira ou é restringido pela maturação cerebral.

As características do desenvolvimento da criança obedecem a padrões que foram catalogados por Inge Fleming (2002) e servem de parâmetro para este tópico. Para realizar uma determinada tarefa, ativam-se, ao mesmo tempo, alguns dos cinco órgãos dos sentidos, de modo a assegurar várias formas de reação. Porém, com a criança surda isso não acontece pelo fato da audição e, em alguns casos do sistema vestibular responsável pelo equilíbrio estarem comprometidos. Com o amadurecimento, e a sua evolução cerebral, os parâmetros de ativação da criança vão se refinando, tornando tal resposta mais e mais complexa.

> Para Oliveira (2016), o refinamento dos reflexos e o aparecimento da atividade cognitiva voluntária que determina a independência motora, e que, ao final do primeiro ano de vida, promove independência na locomoção, no alimentar-se e na expressão das vontades. Essas conquistas são denominadas Marcos Motores que devem se desenvolver ao longo dos primeiros dois anos do indivíduo e são a bases das aquisições futuras mais refinadas e difíceis, porém que obedecem a uma sequência lógica, previsível e cronológica (SCHOBERT, 2008, p.24).

Serão descritas a seguir as características do desenvolvimento da criança do nascimento ao primeiro ano de vida, apresentadas por Oliveira (2016), fazendo ressalvas para as dificuldades que serão vivenciadas pelas crianças surdas, que acarretarão comprometimento em seu desenvolvimento motor.

No período que vai do nascimento ao quarto mês de vida, a atividade reflexa da criança tem como objetivo o treino do controle de cabeça e a diminuição de padrões flexores estabelecendo uma relação com o seu corpo e a gravidade, determinando uma estabilidade rudimentar contra a gravidade. A seguir vem o rolar, gerando o controle de tronco e, logo após, os padrões abaixo identificados de desenvolvimento.

Durante o quinto e o sexto mês, o bebê, já usa os membros superiores para, em pronação, empurrar-se para trás. Experimenta o pé e descansa o corpo no antebraço. Com a preensão voluntária, apanha objetos no alto ou à frente.

A partir do segundo ou terceiro mês de vida, os objetos oferecidos às crianças devem possuir som, mobilidade e forte colorido para despertar sua atenção. Aqui percebemos uma questão a ser pontuada sobre a criança surda. Ela se move pelos movimentos que acontecem ao seu redor, de pais ou outras pessoas e pelos objetos coloridos que são apresentados a elas, e não pelos sons dos brinquedos ou do ambiente. Dessa forma, o rolar ou se mover a partir de um som emitido não acontece com a criança surda, fazendo com que outras formas de estímulos devam ser realizadas, caso contrário, o rolar que é essencial ao seu desenvolvimento motor, ficará atrasado.

No sexto mês, quando sentada, inclina o tronco para frente, apoiando-se nos membros superiores, com as mãos espalmadas. De pé, a criança salta pelo conhecimento dos pés, faz tomada de peso, experimenta a posição, e modela os ossos da pelve, facilitando a marcha, mais tarde.

Durante o sétimo mês, a principal característica é a evolução e aperfeiçoamento do que já foi ganho no sexto, com ênfase no levantamento e balanceio da cabeça, estimulando a musculatura do tronco, levantando-se primeiro com os cotovelos, ao mesmo tempo em que se empurra com as mãos, usando o eixo do estômago para, junto com os braços e pernas elevados, realizar um movimento em pivô (TECKLIN, 2002).

No oitavo mês, a criança, se colocada em pronação, arrasta-se para trás voluntariamente em um movimento chamado rastejamento, que é o ato preparatório para o engatinhar. A criança apresenta a tentativa de verbalização e contato com o meio. Fala sílabas duplas, como, por exemplo, “dá- dá”, “pa-pa”, imita os sons que ouve. Realiza trocas com o ambiente externo, através do olhar, sorrisos e ruídos, distingue a qualidade, respondendo positivamente a eles ou chorando quando não a agrada. Apresenta boa sonorização, com entonações que refletem suas emoções. Em alguns casos a criança surda pode ser confundida com Transtorno do Espectro Autista (TEA), porque como ela não ouve, não faz contato visual, não imita os sons e não responde a ruídos. Assim sua cognição, além do desenvolvimento motor fica comprometida, ressaltando que a cognição precisa do desenvolvimento motor e vice-versa.

Para a maturação do movimento, é necessário dominar mecanismos rotatórios, indicando a integração dos dois hemisférios cerebrais. Se senta e depois, experimenta a postura de “gatinhas”. No oitavo mês ainda, ela inclina-se, roda e senta, e a criança sem comprometimentos apresenta um equilíbrio perfeito.

No período citado do sexto ao oitavo mês quando a criança começa a inclinação de tronco, se preparando para arrastar e engatinhar, outro fator pode comprometer o equilíbrio postural, se há alterações no sistema vestibular, que resulta na alteração do sistema motor, caracterizando o desequilíbrio (SOUSA, 2010).

Do décimo ao décimo segundo mês, o engatinhar é constante. A criança roda em círculos, quando sentada, tendo controle de tronco e equilíbrio. As habilidades de membro superior apresentam uma evolução importante, que é a pinça superior; aponta, toca e remexe. Reage ao seu nome; modula a voz em tom baixo e alto. Sussurra, brinca com a língua e com a saliva, fazendo bolhas e produzindo barulhos. Já entende quando a repreendem ou elogiam. A ausência de audição não permite que a criança surda emita sons ou sussurre. Emite sons e não tem controle sobre o volume do mesmo, emitindo gritos em diferentes momentos e não

compreende quando é repreendida por alguma coisa que fez errada ou quando recebe um elogio. Nesses momentos precisa ser orientada pelo adulto mais próximo, no caso da escola, o professor deve fazer a mediação para ela compreenda a situação e aos poucos vá se regulando à medida que vai interiorizando as regras sociais.

Ao se tratar do desenvolvimento motor, na literatura há autores que divergem ao comparar o desenvolvimento da criança surda com o da ouvinte. Rodrigues e Nocchi (2007) afirmam que não há diferença entre os padrões de desenvolvimento. Mauerberg e Castro (2000) discordam e relatam que a deficiência auditiva congênita ou a precocemente adquirida, que é do tipo neurossensorial, afeta não só questões relacionadas diretamente com a surdez como a comunicação, a aquisição da linguagem oral e escrita, como também compromete o equilíbrio do indivíduo surdo, independentemente se se trata da criança ou do adulto.

Azevedo e Samelli (2009) realizaram um estudo comparativo do equilíbrio de crianças surdas e ouvintes e concluíram que as crianças ouvintes possuem melhor equilíbrio. O que foi percebido é que nas crianças surdas o aparelho vestibular, responsável pela posição da cabeça em todos os momentos, quando está comprometido, o equilíbrio é afetado, assim como a relação entre os sistemas visual, proprioceptivo, musculoesquelético e centros nervosos.

De acordo com Schmidt (2010), pessoas com surdez podem apresentar dificuldades de equilíbrio, uma vez que os sistemas vestibulares e a cóclea dividem o mesmo fluido. Enquanto os danos causados na cóclea vão causar perdas auditivas, os canais vestibulares responsáveis pelo equilíbrio de igual maneira sofrem complicações.

Outras questões devem ser pontuadas que podem afetar o desenvolvimento motor da criança surda na educação infantil, como por exemplo, quando a criança apresenta timidez, isolamento ou ainda hipercinesia – excesso de movimentos – que pode se manifestar em alguns casos, e, dependendo do grau pode ser confundida com uma criança com TEA, por conta dos movimentos constantes, ou por apresentar distúrbios na coordenação de movimentos, que, poderá acarretar prejuízos no desenvolvimento global da criança (SOUZA *et al*., 2008).

Paula e Oliveira (2004) ressaltam que a falta de convívio social, de socialização da criança surda e interação com o meio em que vive podem, portanto, desencadear um desenvolvimento atípico, fazendo com que seu desenvolvimento motor se apresente de maneira inferior ao esperado à sua idade cronológica.

O movimento corporal é uma base primordial no processo de comunicação, não só no que se refere à linguagem oral, mas à expressão corporal que também transmite mensagens. Portanto, se torna relevante para a criança surda participar da interação e socialização com outras pessoas da mesma idade e de outras faixas etárias em diferentes lugares e situações, pois

tais vivências farão com que ela desenvolva habilidades motoras, que não é resultado do que já traz em si, mas do convívio no contexto físico, social e cultural onde está inserida. Os movimentos permitem que os indivíduos se comuniquem e se relacionem com outros e com o ambiente, fazendo com que habilidades sejam desenvolvidas, fator importante para as vivências futuras.

Falar de movimento corporal é tratar de motricidade, expressão dos movimentos, que vai se construindo desde o nascimento. "É a partir do nascimento que os indivíduos passam a se organizar de forma motora, inicialmente a partir de movimentos reflexos como a sucção".

Kolyniak Filho (2010, p.31) reitera que a motricidade

> [...] refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc.

Segundo a neuropediatra Dra. Débora Kerches (2020, n. p.25), a motricidade:

> Envolve o ato motor, planejamento motor, percepções sensoriais, equilíbrio, tônus e força muscular, lateralidade, habilidades cognitivas e intelectuais, ritmo, persistência e controle inibitório para realização de qualquer tarefa, com começo, meio e fim. Cada atividade motora pressupõe integração de complexas redes neuronais que, em conjunto, dão início ao movimento, controlam seu desempenho e intensidade e determinam o seu término.

Lima (2008) afirma que crianças surdas em relação à organização temporal possuem um atraso bem significativo se comparada a uma criança ouvinte. Fenske (2007) mostra através de suas pesquisas que as crianças surdas possuem um atraso motor acentuado, sendo poucas as crianças que correspondem à idade motora com a idade cronológica.

O diferencial para a criança surda é a estimulação recebida desde o diagnóstico, pois mesmo sendo surda, ela passa por todos os estágios de desenvolvimento infantil assim como a criança ouvinte. Brazelton (2002), corroborando com a teoria ecológica, demonstra a capacidade do bebê de intervir em seu ambiente, sendo agente também de seu desenvolvimento, demonstrando que ele não é só um receptor, mas um transformador de seu desenvolvimento.

3.4.2 Desenvolvimento cognitivo

Considerando que o desenvolvimento motor afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo, Moore (1996) se debruça sobre três concepções sobre o desenvolvimento cognitivo

do indivíduo surdo, apoiado em autores que trataram do assunto em pesquisas ressaltando acontecimentos no desenrolar da história.

A primeira, os estudos de Pintner e Patterson (1917), afirmam que as pessoas surdas eram consideradas inferiores em seu desenvolvimento cognitivo nos mais diferentes aspectos. Os autores ressaltam que havia situações relevantes quando essa pessoa surda vivia e era educada em um ambiente oralizado, informando que nesse período da história essa era a forma com que se educavam os surdos, pois a Língua de Sinais não era reconhecida.

A segunda traz a visão de Myklebust (1964), que aponta que a partir do que é concreto e observável a inteligência da pessoa surda é construída, o que resulta na dificuldade com o pensamento abstrato e com a reflexão. Tal teoria foi rejeitada à medida que ocorreram mudanças na metodologia de ensino-aprendizagem, voltada para surdos. A inserção da Língua de Sinais facilitou não só a comunicação com o professor, como na mediação do conhecimento a ser ensinado, melhorando a aquisição do conhecimento.

A terceira apresenta os estudos de Vernon (1968) que vai se aprofundar nas funções cognitivas e não apenas na surdez propriamente dita, que resultou em uma melhor compreensão do cognitivo das pessoas surdas, pois buscava entender como as experiências comunicativas e sociais influenciavam no desenvolvimento do comportamento e da aprendizagem dos mesmos.

Outras pesquisas foram desenvolvidas, e trouxeram novas concepções, como a de Marschark (2003). Para o autor, a experiência exerce um papel determinante no desenvolvimento cognitivo, tanto no que se refere à organização quanto na utilização do conhecimento. Essa questão deve ser considerada com atenção quando se fazem conjecturas cognitivas sobre as crianças surdas e nas suas vivências diárias com outras crianças e professores na Educação infantil. Para Cardona *et al*. (2011, p.470): “Assim, portanto, a concepção de Vygotsky, para quem aprender é processo compartilhado de pensamento, adquire um papel determinante no momento de se propor como melhora a competência cognitiva dessas crianças”.

Piaget já abalizava a importância de se fazer a observação sobre o desenvolvimento motor e da cognição, bem como o mediador deve auxiliar no processo quando necessário. Entendia a formação e a aquisição da inteligência como resultado de fatores ambientais, hereditários e biológicos e que estes, portanto, determinavam a aquisição do conhecimento (OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, Piaget ao buscar compreender a inteligência da criança, elabora o conceito da Epigênese, e afirma que “o conhecimento não é procedente da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com

elaborações constantes de estruturas novas", ou seja, "é um mecanismo autorregulatório que consiste em equilibração com o meio social do indivíduo, formando o conceito de sujeito epistêmico". O autor afirma que as bases do mecanismo autorregulatório estão no externo, nas interações com o meio, e que estes influenciam e ativam no indivíduo condições inatas que são as biológicas (OLIVEIRA, 2016).

Freitas (2011) reitera dizendo que o ser humano possui capacidades inatas, que para serem desenvolvidas precisam de estímulos externos como: ambiente, objetos e pessoas que em alguns momentos se agrupam ou são agrupadas de acordo com a faixa etária como acontece nos grupos de referência na Educação infantil. "Porém, esse processo não pode ser resumido a simples interações com o meio, já que sem as aptidões inatas, não seria possível a aquisição do pensamento" (OLIVEIRA, 2016, p.32).

Terra (2010) ressalta que Piaget enfatiza também os processos internos como sendo principais, porém, não únicos estimuladores da cognição. Deve-se perceber a inter-relação entre o que é explorado, a maturação do indivíduo e a sua vivência social em um estágio de equilibração.

Para Piaget, a cognição é o processo de aquisição do conhecimento e é igual para todos os seres humanos, porém, as variações e limitações são determinadas também pelos fatores neurológicos do indivíduo, e pelo meio social e cultural onde está inserido.

> [...] esta conceituação permeia toda a teoria, explicando a forma de aquisição do conhecimento do indivíduo, que, mesmo sendo inata, pode sofrer alterações determinado pelos seguintes fatores: (1) invariantes: que são herdados; são as estruturas neurobiológicas inseridas no feto e fundamento para as aquisições futuras no processo de maturação biológica. Estas estruturas são inerentes e correspondem à parte fisiológica do indivíduo. (2) variantes: são chamados de esquemas, e sofrem transformações ao longo do tempo, estando sujeitos ao espaço, ao lugar e aos intercâmbios indivíduo-ambiente. Com isto, Piaget diz que a inteligência não é inata e sim um conjunto de fatores variáveis e invariáveis as quais o homem se insere (LA TALLIE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p.132).

Em uma abordagem específica e no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo de crianças surdas, percebe-se que todo indivíduo tem a capacidade de desenvolvimento, porém, alguns fatores externos e internos podem interferir nesse processo, como o ambiente e as experiências vivenciadas podem proporcionar diferentes maneiras de aprender, bem como de organizar o conhecimento e desenvolver diferentes tipos e graus de habilidades.

3.5 Socialização da criança surda: dificuldades e potencialidades

O primeiro contexto social que a criança vivencia e onde inicia seu desenvolvimento é a família. Quando uma criança nasce com surdez, toda a família é afetada e influenciada de maneiras diferentes, assim como qualquer deficiência afeta os familiares.

Eyken *et al*. (2015) reafirma a escassez de pesquisas sobre a socialização da criança surda de maneira geral e, também no âmbito da Educação infantil, especificamente, o tema raramente aparece nas pesquisas. As pesquisas abordam contexto familiar e apontam análises sobre as competências e desenvolvimento na área da comunicação, ou abordam o enfoque na vertente relacionada ao ensino-aprendizagem, não explicitando as dificuldades e possibilidades das interações das mesmas (MARCHESI, 1996).

As interações sociais desempenham um papel relevante no desenvolvimento da criança surda, que vai se ampliando à medida em que esta é exposta a outros ambientes e convívio com outras pessoas até chegar na idade em que será matriculada na Educação infantil, como a lei hoje preconiza a obrigatoriedade aos 4 anos, ampliando assim seu círculo social.

Vale ressaltar que a surdez tem sido apresentada com um obstáculo social, uma vez que pela ausência da comunicação oral a criança se isola tanto na família quanto nas comunidades que participa. A privação cognitiva e social dessas crianças gera possibilidades de desenvolverem problemas de comportamento, o que é visivelmente percebido em alguns casos quando chegam na Educação infantil.

Para Marchesi (1996) de maneira geral, a criança surda não tem habilidades sociais desenvolvidas suficientemente para iniciar as interações, buscando satisfazer suas necessidades e de outros. Ela precisa de mediação para que a interação de fato aconteça. Em se tratando do contexto da Educação infantil, a ação do professor é de extrema relevância, por ser a ponte entre a criança surda e as demais ouvintes.

Castro (2014), corrobora quando salienta a importância do ingresso e a vivência dessa criança na Educação infantil, pois é nesse período que se inicia o processo de socialização com outras crianças da sua faixa etária, ouvintes e também com crianças com outras deficiências no mesmo grupo de referência, pois a socialização é um processo com suas complexidades, diversidades que possibilita diferentes aprendizagens que serão levadas para vida, e aqui vale um adendo, pois não só a criança surda é atendida, mas todos são enriquecidos com tal vivência. Como já citado em capítulos anteriores dessa pesquisa, o desenvolvimento do indivíduo é um processo que acontece de maneira recíproca e integrada com outros sistemas do corpo humano,

que vão reverberar nas diferentes etapas da vida que se inicia na gestação e que prossegue até a fase adulta.

Segundo Bronfenbrenner (1996), todo estímulo externo que a criança recebe para suprir suas necessidades, irá proporcionar o desenvolvimento socioemocional de maneira saudável, fazendo com que ela se torne autônoma, facilitando suas ações e sua inserção no ambiente social. Tal fato acontece independente se esta é surda ou ouvinte.

As relações estabelecidas entre professores e crianças (surdas e ouvintes) nos GREIs de referência, no espaço da Educação infantil, propiciarão o desenvolvimento interno do modelo relacional das mesmas.

> As operações da mente como sendo didáticas e interativas na sua natureza; a experiência surge num campo interativo entre pessoas. Reforça a ambiguidade da realidade: cada indivíduo tem seu ponto de vista plausível; todo conhecimento tem como base uma perspectiva, mas há outras perspectivas e outros centros de subjetividade além do nosso (ARON, 1996, p.54).

Confiança, segurança são desenvolvidas a partir das vivências nesse ambiente, porém, caso haja interferências negativas nessas relações, o inverso poderá se estabelecer, desenvolvendo nas crianças medo e insegurança e, em se tratando da criança surda isso poderá ser potencializado.

Brito, Vieira, Costa e Oliveira (2011) apontam que, quando é oferecido um ambiente cognitivo social saudável para as crianças, há inclusive a probabilidade de diminuição dos marcadores sociais graves, diminuindo os impactos negativos nas emoções.

Vygotsky (1989) afirma que o processo de desenvolvimento tem bases biológicas e culturais da cognição humana, afirma que tanto crianças surdas quanto ouvintes podem desenvolver a cognição, pois esta é o resultado das interações entre o aparato biológico, meio físico e social onde estão inseridas e a partir das experiências sócio-histórica. Nesse ínterim, na teoria do autor o desenvolvimento do ser humano, na infância, se dá com a socialização. O autor reitera que "[...] ao nascer o ser humano está rodeado por seus pares, em um ambiente cultural, nesse sentido, se dá o desenvolvimento da inteligência que também é fruto dessa convivência" (VIGOTSKI, 1989, p.237).

O outro social desempenha um papel importante na vida da criança surda e está firmado nas relações que constrói com o ambiente sociocultural que lhe possibilitará diferentes aprendizagens, uma vez que o desenvolvimento cognitivo não está relacionado apenas ao fator biológico natural, mas está intimamente ligado às formas socioculturais em que a criança está

exposta. Pode-se dizer que a aprendizagem está ligada ao ambiente social em que a criança surda vive e das relações interpessoais que constrói.

Vygotsky (1989) afirmou que a surdez é a deficiência que causa maiores danos ao indivíduo porque atinge exatamente a comunicação, que por sua vez, está associada à interação, às aprendizagens e por conseguinte ao desenvolvimento.

A criança surda, assim como o adulto surdo, desenvolve uma comunicação viso-motora que lhe permite uma forma de comunicação com ouvintes. Esse tipo de comunicação também desempenha uma função que ajuda no processo de organização do pensamento e facilita a interação nos grupos, pois uma das dificuldades apresentada pela criança surda não está apenas no fator orgânico, mas também no fator social, que pode ser comprometido pela dificuldade de comunicação com ouvintes.

Sobre o desenvolvimento social de crianças surdas Calderón e Greenber (2003) afirmam que estas com regularidade apresentam impulsividade e sua regulação emocional é mais fragilizada. A falta de vivências grupais e das experiências com as diferentes formas de linguagem, levam o indivíduo surdo a apresentar dificuldades para identificar e expressar os estados emocionais internos, como tristeza, por exemplo, ou a demonstrar que está com fome. No ambiente da Educação infantil, assim que chegam, tais situações são evidenciadas, pois por não conseguir se expressar claramente ou fazer as trocas nos grupos, há o choro compulsivo ou o isolamento.

O fato de estar no grupo escolar não quer dizer que as crianças surdas estejam completamente inseridas e vivenciando de maneira compreensível e inteiramente as situações. Tais fatores podem causar rupturas relevantes no seu desenvolvimento social.

Outro fator a se considerar é que crianças pequenas são muito curiosas e isso as leva a ter comportamentos impulsivos, como por exemplo tocar ou pegar objetos. Culturalmente há a expressão: “Parece que crianças tem olhos nas pontas dos dedos”, até pela necessidade sensorial, que também traz aprendizagem, mas, no que se refere a situações quando o toque é perigoso como pegar objetos cortantes, as crianças são advertidas para não mexer ou não tocar por medida de segurança. Com a advertência de não mexer, de não pegar coisas que machucam, as crianças desenvolvem uma linguagem interna que as norteia.

Tal processo não acontece com as crianças surdas, ou ocorre com pouca intensidade, decorrentes da dificuldade de captar e compreender a linguagem ou expressões faciais e corporais das pessoas do seu convívio ou do meio que participa. Essa dificuldade é percebida quando a criança surda chega à escola, ambiente completamente estranho para ela.

Aprendizagens incidentais também se tornam difíceis para as crianças surdas, por ser um processo através do qual se aprende e assimila informações simplesmente pelo fato de estar em contato ou exposto a elas de maneira não voluntária. Não há ensino ou explicação de forma direta para tais conteúdos, é o que a pedagogia chama conteúdo oculto, ensinado "nas entre linhas", como comumente dizemos, sendo implícito, não mensurável e informal. Acontece na família, com amigos na escola, ou seja, nas práticas das relações do cotidiano.

Para que a criança surda assimile tais conhecimentos, é necessário repassar as informações de forma clara e específica, pois ela precisará da atenção voluntária para assimilação das mesmas, e então, compreender para praticar. Dessa forma na escola será necessário elaborar estratégias de acolhimento e estratégias pedagógicas para proporcionar o desenvolvimento da competência social e emocional da criança surda.

Outra questão relevante no desenvolvimento social é a interação da criança surda com crianças e professores ouvintes, especialmente na Educação infantil, onde o convívio com outras crianças possibilitará o aprender das nuances do convívio social. Pontos positivos e negativos dessas relações acontecem diariamente na Educação infantil. Por exemplo, a disputa de brinquedos, natural nessa faixa etária, onde o egocentrismo infantil ainda predomina e precisa ser mediado pelo professor. As habilidades sociais são aprendidas e desenvolvidas na prática, no dia a dia, nas relações com seus pares. No caso da criança surda, tal compreensão pode não estar desenvolvida o suficiente, por não ter tido contato com outras crianças da sua idade, o que acarretará sofrimento para mesma nos primeiros conflitos. Daí a importância da presença do professor não só para sanar o conflito, mas para trabalhar as habilidades sociais e emocionais da criança.

Antia e Kreimer (2003) sobre essa interação apontam que, por vezes, o desenvolvimento dessas habilidades fica comprometido por conta da pouca competência linguística e de socialização das crianças surdas com os ouvintes, fazendo com que as interações sejam menos frequentes e de curta duração. Cardona e Gomar (2004, p.459) relatam que:

> [...] não é que as crianças surdas tenham um problema específico para alcançar uma plena competência social, mas a relação entre uma baixa competência linguística de interação mútua com os demais, iguais e adultos, somadas às dificuldades para fazer aprendizagens incidentais, não dirigidas de maneira consciente para ela, é o que incide positiva ou negativamente e seu desenvolvimento social.

Apesar da perda auditiva acarretar sérias consequências na vida de uma criança surda, a questão não se apoia apenas na surdez, mas em fatores pessoais e outros, como a resposta que ela encontra da família, amigos e escola. Todas essas variáveis trarão impactos no

desenvolvimento global da criança surda. A relação entre as crianças poderá contribuir de maneira a potencializar a socialização e o desenvolvimento da criança surda, para isso a escola de Educação infantil, deverá criar estratégias de socialização e práticas pedagógicas visando a aprendizagem da mesma.

Dentro das estratégias desenvolvidas na práxis pedagógica, as habilidades sociais dessas crianças, devem ser avaliadas tão logo chegam à escola, pois possibilitarão a realização de um planejamento de ações sistemáticas com o objetivo de verificar e propiciar a inclusão da criança surda no seu grupo de referência.

Cardona e Gomar (2011, p.465) vão sugerir a avaliação dividida em três grupos:

> O primeiro grupo de comportamentos que é necessário avaliar gira em torno do reconhecimento do outro, e, portanto, está relacionado com as habilidades para iniciar e manter as relações sociais. Neste ponto se incluem habilidades como conhecer e aplicar adequadamente as fórmulas sociais, mostrar interesse pelos colegas, querer conhece-los, expressar empatia para com eles, cuidar deles e ajuda-los, manifestar os próprios direitos e respeitar o direito dos outros. O segundo grupo de habilidades tem a ver com fazer coisas conjuntamente, com o cooperar. Aqui se avaliará a capacidade de compartilhar com os outros, de participar ativamente, de ajudar os demais, de compartilhar decisões conjuntas, etc. Um terceiro grupo de habilidades a ver com a capacidade para resolver situações de conflito: saber expressar os próprios desejos e necessidades, saber negociar e manter acordos, saber parar de maneira tranquila ações agressivas dos outros, saber reconhecer que um comportamento inadequado produz consequências e ser capaz de reconhecer quando realizou ações inadequadas.

Outro fator relevante a ser avaliado é o equilíbrio emocional da criança surda, pois o meio pode afetar de maneira positiva ou negativa, partindo dos encontros e desencontros com outras crianças no período que está no GREI de referência que ela participa. O professor dessa forma, poderá perceber as reações diante de situações de conflitos, tolerância às frustrações ou como regula suas emoções, reiterando que as positivas devem ser potencializadas e as negativas depois de observadas, trabalhadas de acordo com a necessidade apresentada pela criança.

Tais aspectos permitirão traçar um perfil das capacidades das crianças surdas, demonstrando suas potencialidades e dificuldades no processo de socialização na escola, com seu GREI de referência. Góes (2012, p. 43) destaca que “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social” onde está inserida.

3.6 Levantamento das teses e dissertações sobre a socialização da criança surda na educação infantil em pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil

Para a realização desse levantamento recorremos ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma Sucupira, órgão responsável pela divulgação e fomento de pesquisa em educação e áreas afins, buscando as Dissertações e Teses defendidas no período de 2010 a 2022, que tratam de pesquisas sobre a temática da socialização da criança surda na Educação infantil. Tal levantamento amparou a justificativa e demonstrou que este objeto de estudo tem relevância para a área de educação, uma vez que a pouca demanda de pesquisa neste campo é latente. O descritor utilizado para fornecer os dados procurados foi "surdez infantil".

A partir da busca de pesquisas sobre a "surdez infantil", foram encontradas 199 dissertações, entre as quais 181 na área da surdez que tratavam de temas específicos relacionados à área da saúde. Desse total, 26 tiveram como tema "a criança surda", as quais abordaram questões como: educação infantil, espaços educativos, classes bilíngues, aquisição da língua portuguesa escrita, alfabetização de alunos surdos, inclusão na escola regular e Libras. Das 26 dissertações selecionadas, 4 focaram suas pesquisas especificamente sobre a criança surda na educação infantil e apenas 1 aborda o tema interação da criança surda no espaço da Educação infantil. Também foram pesquisadas teses sobre o tema, as quais serão apresentadas posteriormente. No quadro a seguir estão apresentadas as 4 dissertações que trataram do tema crianças surdas na Educação infantil.

Quadro 1 – Dissertações que envolveram a socialização da criança surda na Educação infantil

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO
CÔRTES, Diolira Maria (2012)	*"Brincar-vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos.*	Analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação de Libras, em um Centro Municipal de Educação infantil referência na educação de surdos no município de Vitória/ES.
SOARES, Filippe Paulino Soares (2016)	*A educação infantil de umacriança surda na cidade de João Pessoa – PB: estudo de caso.*	Analisar a Escolarização/educação de uma criança Surda em uma instituição, localizada em João Pessoa – PB, enfatizando os processos comunicativos da criança Surda, as possibilidades de desenvolvimento de língua(gem), identidade surda e cultura surda nesse espaço.
ANDRADE, Camila Neto Fernandes (2020)	*Bebês e crianças surdas nos espaços educativos.*	Mapear quantas são e onde estão matriculados os bebês e crianças surdas na modalidade Educação infantil, do município de São Paulo.

SANTOS, Patrícia Siqueira dos (2020)	*As interações da criança surda no espaço da educação infantil.*	Compreender, no espaço da educação infantil, como acontecem as interações entre a criança surda e o meio social em que está inserida e da qual é partícipe, em uma Unidade Municipal de Educação infantil(UMEI), situada na área urbana do município de Santarém/Pará.

Fonte: Autoral.

Para que possamos conhecer de maneira mais detalhada as dissertações de mestrado investigadas que abarcam o tema - a socialização da criança surda na Educação infantil, abordaremos os aspectos de cada dissertação supracitada, destacando os objetivos propostos pelos pesquisadores, bem como o referencial teórico, a metodologia adotada, os resultados e as conclusões das mesmas.

Côrtes (2012), na pesquisa "Brincar-vem": a criança surda na Educação infantil e o despertar das mãos", traz como objetivo analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil, que é referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES. Como aporte teórico foi utilizada a abordagem histórico-cultural. Os estudos de Vigotski e de Bakhtin foram tomados como referência, dando ênfase ao papel do outro e à linguagem na constituição humana. Como opção metodológica, a autora utilizou a pesquisa qualitativa, que se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. Para a coleta do material empírico, foram adotados os seguintes recursos: observação participante, registro em diário de campo, videogravação, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e análise de fichas de matrículas. A organização e análise de dados se apoiou na abordagem microgenética, opção metodológica utilizada por alguns estudos que se pautam na perspectiva histórico-cultural, na busca de compreender as condições de apropriação da Libras por três crianças surdas que estavam em processo inicial de apropriação da Libras. Foram selecionados como elementos para a análise o processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação com essas crianças surdas, bem como os indícios de apropriação da Libras por elas na sala de atividades e no atendimento educacional especializado. As análises indicam que as condições para a apropriação da Libras ainda se constituem um desafio para algumas crianças que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras, devido, entre outros elementos, à falta de conhecimento de Libras por adultos e crianças e ao fato de a equipe bilíngue não apresentar a quantidade de profissionais necessária para atendê-las em diferentes espaços. O estudo indica ainda outras necessidades a serem consideradas, como pensar sobre a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na Educação infantil; contratação de

profissionais surdos para atuar de forma direta com essas crianças na Educação infantil, o que contribui na constituição de sua identidade, de seu aprendizado e desenvolvimento. Para a autora, o potencial desta pesquisa se ancorou no fato de dar visibilidade às crianças surdas, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, despertando reflexões e apontando a necessidade de novas pesquisas. A situação leva a pensar, também, na necessidade de outros estudos que enfoquem as práticas pedagógicas em turmas de Educação infantil que possuem crianças surdas e ouvintes, bem como abordagens mais aprofundadas dessa temática, em cursos de formação de professores.

Soares (2016), em seu trabalho intitulado "A educação infantil de uma criança surda na cidade de João Pessoa - PB: estudo de caso", apresenta discussões sobre a educação de crianças Surdas em instituições de Educação infantil regulares, com base nos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Tem por objetivo analisar a escolarização/educação de uma criança Surda em uma instituição, localizada em João Pessoa – PB, enfatizando os processos comunicativos da criança surda, as possibilidades de desenvolvimento de linguagem, identidade surda e cultura surda nesse espaço. Trata-se de um estudo qualitativo, caracterizado como estudo de caso, que teve como participantes a criança surda e os profissionais envolvidos em sua escolarização/educação. A coleta de dados se deu através de observações e entrevistas semiestruturas, e as análises levaram em consideração, principalmente, as seguintes categorias: equidade, linguagem, identidade surda, cultura surda, educação e corpo. Os resultados apontaram para uma educação que infringe vários princípios básicos da Educação infantil e que desconsidera as diferenças inerentes às crianças surdas. O autor considera que as discussões que abordam a criança surda em instituições regulares de ensino na Educação infantil não consideram as problemáticas que as envolvem, fazendo com que não sejam duplamente contempladas pela forma como estão estruturadas tais instituições. O autor conclui afirmando que não há, na sua perspectiva, possibilidade de uma criança surda, ser contemplada educacionalmente, respeitando os princípios traçados para a Educação infantil brasileira, presentes nas DCNEI, e as diferenças linguísticas, culturais e de identidade inerentes às pessoas surdas, estando ela inserida em uma instituição regular de ensino.

Andrade (2020) em sua pesquisa "Bebês e crianças surdas nos espaços educativos" objetivou, primeiramente, mapear quantas são e onde estão matriculados os bebês e crianças surdas na modalidade de Educação infantil, do município de São Paulo. São objetivos posteriores conhecer a visão dos professores e fonoaudiólogos sobre a inserção da Libras na vida das crianças surdas, assim como conhecer quais orientações os pais recebem desses

profissionais e suas expectativas em relação aos trabalhos educativos e terapias orais realizadas por seus filhos.

Como referencial teórico foi utilizado Vigotski e seu aporte a respeito da construção do pensamento e da linguagem pelas crianças, e o que suas teorias colaboram com a socioconstrução da língua de sinais pelas crianças surdas. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórica e contou com pesquisas teóricas e de campo, visando realizar uma intersecção entre a pesquisa teórica e a pesquisa de campo, de modo descritivo e, a partir da análise de dados, estabelecer as relações entre as entrevistas com diferentes interlocutores para se chegar a um resultado final.

A pesquisa de campo foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), no município de São Paulo, com bebês e crianças surdas matriculadas. Foram participantes desta pesquisa: fonoaudiólogos, professores e familiares do público-alvo da pesquisa, que são os bebês e as crianças surdas de até cinco anos, descritos mais adiante. Segundo a autora, os resultados da pesquisa mostram que temos um número reduzido de bebês e crianças surdas matriculadas nas unidades de Educação infantil no município de São Paulo.

Na área da educação pudemos constatar que os profissionais bilíngues demonstram ter uma visão socioantropológica do sujeito surdo, reconhecendo a Libras como L1, tendo como prática a socioconstrução da Libras na rotina da Educação infantil, através de vivências e brincadeiras nos espaços educativos. A pesquisa aponta que a legislação municipal está sendo cumprida, porém, há um despreparo na inclusão de bebês surdos em CEIs no município de São Paulo.

Outro ponto importante a ser destacado é o fato de não se ter garantido legalmente o atendimento por professores bilíngues para atuarem com bebês surdos nos CEIs. Andrade (2020) afirma que as crianças surdas que acessou pela via do atendimento na área da saúde auditiva do município de São Paulo, estão em maioria matriculadas em espaços educativos de Educação infantil, sejam eles regulares ou bilíngues. E no embaraço de tudo isso há crianças surdas esperando pela socioconstrução de uma língua, para poder se comunicar e interagir com o meio e com os outros. Com o fim desse estudo, a autora espera que o Poder Público se mobilize e pense estratégias articuladas e que beneficiem os bebês e crianças surdas para que, de fato, tenham seus direitos garantidos.

Santos (2020), na pesquisa “As interações da criança surda no espaço da Educação infantil” tem como objetivo compreender, no espaço da Educação infantil, como acontecem as interações entre a criança surda e o meio social em que está inserida e da qual é partícipe, em

uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), situada na área urbana do município de Santarém/Pará. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural (THC), que compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e culturais. Para discorrer sobre a THC, a história da educação de surdos e a Educação infantil, os autores incluem Vygotsky e demais autores, além de documentos e legislações sobre as temáticas. Metodologicamente, como instrumentos de produção de dados, destacam-se as observações e entrevistas gravadas nos anos 2018 e 2019, realizadas com os professores que trabalhavam diretamente com a criança surda.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa de Santos (2020) foram 4 professores (3 ouvintes e um surdo) e uma criança surda. A análise dos dados ocorreu através de três categorias: interação entre a criança surda e seus professores; interação da criança surda nas atividades desenvolvidas; interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço. Essas análises recaíram sobre o "olhar cuidadoso" de compreender a prática pedagógica do professor para/com a criança surda no que tange às interações que eram estabelecidas. Como resultados, na primeira categoria - interação entre a criança surda e seus professores, os dados descritos revelaram que, mesmo os professores conhecendo a forma de comunicação da criança surda, a falta de sensibilidade com a criança era recorrente e isso refletia em suas práticas pedagógicas de não promover o acesso ao conhecimento de forma compreensível.

Na segunda categoria - interação da criança surda nas atividades desenvolvidas, chegou-se à compreensão de que o problema não estava na criança surda, em desenvolver as atividades ou se interessar por elas, mas centrava-se em como os professores procuravam envolver essa criança, para que pudesse interagir e delas participar.

Na terceira categoria - interação da criança surda com as demais crianças e o professor como organizador desse espaço, o docente não se fazia presente nos momentos que poderiam ser aproveitados como durante as brincadeiras e quando aparecia era para repreender as crianças por suas condutas consideradas "erradas". Dessa maneira, concluiu-se que as interações da criança surda, na Educação infantil, por ser uma etapa importante no desenvolvimento da criança, não aconteciam de forma que a levassem a explorar, a conhecer, e a constituir a sua subjetividade. Dessa maneira, o caminho percorrido por este estudo instiga que outras pesquisas sejam realizadas, para que a educação da criança surda seja de fato, desde a Educação infantil, um processo que priorize seu desenvolvimento em vez de sua deficiência.

Reitero que o aporte teórico das autoras Côrtes (2012) e Santos (2020) sustenta-se na teoria histórico-cultural, problematizando as interações da criança surda na Educação infantil,

tendo proximidade com a pesquisa em questão, sendo organizada dentro do contexto histórico-cultural, discutindo em seu bojo, a surdez infantil, a inclusão e interação da criança surda na Educação infantil, propondo perceber como se constitui a socialização dessas crianças no ambiente da Educação infantil.

Do levantamento de teses, foram encontradas 302, com temáticas variadas sobre as crianças surdas. Dessas, pré-selecionamos 15 que apresentavam o tema criança surda na Educação infantil e que abarcavam as informações sobre a inclusão na escola, o ensino de Libras, a leitura e escrita de crianças surdas, o ensino de Português como segunda língua e as brincadeiras de crianças surdas no contexto escolar. Dessas 15, somente 2 buscaram problematizar a criança surda na Educação infantil, porém, nenhuma tratou do assunto referente à socialização ou à interação da criança surda na Educação infantil de maneira específica. Dessa forma, apresentamos no quadro abaixo apenas as pesquisas que se relacionam com o tema criança surda e Educação infantil. A seguir, a partir das teses selecionadas, destacamos objetivo, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusão.

Quadro 2 – Teses que discutiram sobre a criança surda na educação infantil

AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO
TEIXEIRA, Keila Cardoso (2016)	*A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado.*	Analisar a apropriação do conhecimento de crianças surdas na Educação infantil pela via da linguagem, tomando por referência os trabalhos realizados na sala de atividade e no atendimento educacional especializado, em um processo contínuo de colaboração entre instituição, instânciasadministrativas locais e famílias.
RABELO, Dayane Bollis (2018)	*A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de vitória.*	Analisar as condições de implementação das propostas educativas em vigor para crianças surdas na Educação infantil em municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES. A pesquisa foi realizada em quatro municípios: Serra, Vila Velha, Cariacica e a capital, Vitória.

Fonte: Autoral.

Teixeira (2016), na tese intitulada “A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado”, relata que a mesma tem como objetivo geral Implementar uma “Política de Educação para Alunos com Surdez” no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, garantindo a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino-

aprendizagem, utilizando a Libras e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da Língua Portuguesa. Na coleta das informações necessárias para a análise preliminar, percebemos que há uma necessidade de sistematização das informações pertinentes aos grupos diversos e, neste caso, pertinentes ao sujeito surdo que é atendido no município. Portanto, faz- se necessário refletir com os profissionais da escola sobre as políticas de inclusão, sobre as políticas bilíngues, e sobre os processos de apropriação da língua pela criança surda na escola da Educação infantil, visando a sua inclusão escolar. Há necessidade de uma discussão mais ampla sobre a política bilíngue que tem se instaurado no Brasil e principalmente mais informações sobre o movimento surdo em prol de uma educação bilíngue e como ela se processa.

Na tese "A educação infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória", Rabelo (2018) busca como objetivo analisar as condições de implementação das propostas educativas em vigor para crianças surdas na Educação infantil em municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES. A pesquisa foi realizada em quatro municípios: Serra, Vila Velha, Cariacica e a capital, Vitória. Como procedimento de coleta do material empírico, foram analisados documentos oficiais nacionais e dos municípios investigados que norteiam a educação de crianças, especificamente, de surdos, bem como entrevistas semiestruturadas com profissionais de Secretaria de Educação desses municípios e de centros de Educação infantil, que possuíam crianças surdas matriculadas no período em que a pesquisa de campo foi realizada. O aporte teórico-metodológico foi embasado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendendo que o ser humano se constitui nas relações sociais e, nesse contexto, o seu desenvolvimento ocorre na relação com o outro, mediada pela linguagem. Além de meio de comunicação, a linguagem é fundamental para a constituição do pensamento.

Essa perspectiva considera que a inserção da criança na cultura permite o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, dentre elas, a linguagem, um sistema de signos que é criado e transmitido socialmente. A pesquisa aponta que políticas de educação de surdos distintas em nível nacional e municipais vêm sendo elaboradas. Todavia, muitas são as dúvidas e tensões encontradas pelos profissionais que atendem a essas crianças no que diz respeito à conceituação sobre a surdez, o ensino da Libras e uma prática pedagógica efetivamente de educação bilíngue.

A pesquisa concluiu que há fragilidades nas propostas de educação para crianças surdas na Educação infantil, nos municípios investigados, sobretudo no que tange à formação dos profissionais para o desenvolvimento de uma prática educativa que reconheça e considere suas

especificidades. Foi constatado que esforços têm sido feitos visando a educação dessas crianças, porém, há muito o que ser analisado sobre as orientações oficiais, as práticas pedagógicas e suas condições de implementação para uma educação que reconheça suas singularidades e possibilite a elas a sua constituição como sujeito, a participação na cultura, a apropriação de sua língua, enfim, o seu desenvolvimento integral.

Dessa maneira, as pesquisas das dissertações e teses aqui apresentadas destacaram como constante primária os processos comunicativos da criança Surda, o ensino de Libras como primeira língua, seguida do ensino de português. Com relação à Educação infantil, houve um número menor, somando a partir das buscas realizadas, um total de 6 pesquisas que se propuseram realmente a estudar a partir dessa etapa as relações estabelecidas no espaço da Educação infantil com as crianças surdas e, dentre elas, somente 1 abordando a interação da criança surda na Educação infantil. O que corrobora com Côrtes (2012), que abordou a necessidade de se fazer outros estudos com enfoque em práticas pedagógicas que priorizem as crianças surdas na Educação infantil, bem como pesquisas com abordagens aprofundadas sobre a formação de professores, incluindo conhecimento mais aprofundado sobre a surdez.

4 MÉTODO

Com a finalidade de investigar as dificuldades de socialização que a criança surda com 5 anos encontra ao chegar na Educação Infantil, tendo que se relacionar com professores e outras crianças ouvintes, agravado se é a primeira vez que esta frequenta uma escola, recorreu-se nessa pesquisa a uma abordagem qualitativa sócio-histórica que, de acordo com Freitas (202, p. 28), visa "[...] compreender os eventos investigados, descrevendo- os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social".

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa surge da inquietação do pesquisador em compreender a realidade social e relações que são construídas no espaço educacional e se associa consequentemente ao estudo da vida de grupos humanos dentro do recorte estabelecido na pesquisa. Para Freire (2021, p. 30)

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Vale aqui um adendo histórico no que se refere à pesquisa qualitativa. Esta surge no século XIX, quando cientistas sociais fazem indagações sobre o método a ser utilizado quando a pesquisa se referia aos fenômenos sociais, pertencentes aos estudos humanos e sociais, que não são mensuráveis ou possíveis de serem quantificados (ANDRÉ, 1995).

Segundo o mesmo autor, após vários registros de pesquisas que considerava a complexidade dos fenômenos, buscou-se então uma metodologia diferenciada que atendesse às pesquisas nas áreas das ciências sociais. Surge, portanto, após longos debates entre cientistas até meados do XX, a pesquisa qualitativa, objetivando a produção de conhecimento e, também, se contrapondo à forma de pesquisa positiva que era proposta até então. Dessa forma, há uma nova visão de conhecimento, que inclui o contexto vivenciado pelos indivíduos e todos os elementos e componentes relacionados às interações e influências que este recebe.

Para os autores que preconizam a pesquisa qualitativa, esta é em si mesma um campo de investigação, pois "é atividade situada que localiza o pesquisador no mundo, envolve uma abordagem naturalista e interpretativa" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.76).

A realidade é tratada como uma construção humana, organizada pela mediação social-semiótica, ressaltando a importância do outro, pois é no contato com o outro que somos

constituídos, além da importância dos signos e dos instrumentos que permeiam o processo de desenvolvimento humano, como é preconizado pelo sociointeracionismo, pois a pesquisa de algo que abarque a sua forma histórica, significa analisar o processo em todas as suas fases ou etapas, atentando para seu cerne ou natureza. Nesses termos, segundo Vygotsky (1998), o objeto não pode ser deslocado ou estudado fora do contexto em que surge.

Apoiamos os autores citados e citamos ainda nessa mesma linha de pensamento, com Alves e Aquino (2012 *apud* MINAYO, 2010) fazendo referência à definição da autora, que define a pesquisa qualitativa como aquela que abarca o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, que compõem os espaços das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser descartados ou reduzidos a operacionalização de variáveis.

Gil (2008) descreve que o delinear da pesquisa está diretamente relacionado ao planejamento da mesma, porém, em uma dimensão maior, pois no momento da pesquisa, o investigador vai delimitar os meios técnicos a serem utilizados.

Esta pesquisa apresenta um caminho metodológico objetivando compreender o que se tem no campo das pesquisas sobre a socialização da criança surda na Educação Infantil. Entendemos que a metodologia utilizada proporcionará um entendimento dos múltiplos contextos e situações em que a criança surda na Educação infantil fica exposta, e das relações estabelecidas com os demais adultos e crianças ouvintes.

Assim, a pesquisa qualitativa se apoia nas proposições teóricas sociointeracionistas de Vygostsky (2011), em autores da abordagem histórico-cultural, bem como em autores que tratam de assuntos referentes à surdez e ao desenvolvimento infantil.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, as fontes iniciais partiram da investigação em pesquisas bibliográficas, Dissertações e Teses a partir do banco de dados do sistema CAPES, Plataforma Sucupira órgão responsável pela divulgação e fomento de pesquisa em educação e áreas afins, contando com pesquisas que tratam da temática da criança surda na Educação infantil, utilizando os descritores “surdez infantil” e “educação infantil” no período de 2010 a 2022. A pesquisa ajudou a justificar e demonstrar que este objeto de estudo, a surdez na Educação infantil, tem relevância para a educação, uma vez que há pouca demanda de pesquisa de campo sobre a socialização da criança surda na Educação infantil.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa dissertação procurou iniciar questionamentos acerca da socialização de crianças surdas na Educação infantil no Brasil que poderão fomentar discussões sobre o tema no ambiente acadêmico. Propõe também conscientizar os profissionais da escola a promover o aumento da qualidade na prática pedagógica, visando a interação dessas crianças.

No contexto específico da pesquisa, para atender aos objetivos, os meios de investigação constituíram-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e análise de dissertações e teses sobre a socialização da criança na Educação infantil, utilizando os descritores: “surdez” e “educação infantil”.

A escola inclusiva, apesar das demandas, tem avançado pouco a pouco no sentido de assegurar a todos os alunos uma trajetória educacional marcada por experiências no acesso e na participação, reconhecendo assim o direito à diversidade. É bem verdade que a legislação trouxe mudanças e contribuições para que todos os alunos tivessem o direito de ingressar na escola, como prescrito no, no art. 205 da Constituição Brasileira, que é anunciada como espaço de direito de todos (BRASIL, 1988).

Dessa forma, as instituições de Educação infantil devem não só fazer a matrícula, mas incluir efetivamente, preconizando o desenvolvimento integral da criança como princípio básico, porque envolve o ser humano que é dotado de cognição, sociabilidade, interação e afeto.

A inexistência de interação entre a professora, a criança surda e as demais crianças, pode acarretar dificuldades de adaptação da mesma. Quando as crianças surdas são inseridas em um espaço onde a diferença cultural é valorizada e seu direito à singularidade é preservado, poderão ser criadoras e produtoras de significados e símbolos culturais que deem condições a elas de viverem com qualidade social, cultural e educacional (DORZIAT, 2018), do contrário, o isolamento pode ser uma reação da criança, demonstrando descontentamento com o ambiente.

Há que se considerar as diferenças. Assim como indivíduos chamados “normais” são diferentes na sua organização emocional e cognitiva, nenhuma criança surda é igual a outra, há algumas características semelhantes entre elas. Para Skliar (1998, p.93), “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabeleçam sólidos processos de identificação”. Assim como as crianças ouvintes, as surdas possuem múltiplas identidades, híbridas, fluidas, transitórias e contraditórias (HALL, 2006). Quando essas questões são desconsideradas as crianças surdas são representadas a partir do modelo de deficiência, confundidas com deficientes mentais ou com TEA, sendo enquadradas em normas de comportamento aceitos pela escola. Dorziat (2018, p.58) afirma que a

“normalização acontece com todas as crianças, mas as consideradas com deficiência são mais suscetíveis ao enquadrando”. A falta de clareza sobre a surdez pode gerar preconceitos, produção de estereótipos e incompreensão entre os membros da comunidade escolar.

Para tanto, nos debruçamos nos conceitos das neurociências, uma vez que esta, se dedica ao estudo do sistema nervoso e de suas funções, bem como da fisiologia e anatomia da audição, objetivando embasar teoricamente os professores sobre a surdez.

A dissertação tratou do tema a socialização da criança surda na Educação infantil discutindo a interação da mesma, apresentando as dificuldades e potencialidades. As interações sociais desempenham papel relevante no desenvolvimento da criança surda, que vai ampliando suas relações, à medida que é exposta a outros ambientes e ao convívio com outras pessoas.

Buscando entender o que se pesquisa na academia sobre o tema, realizamos o levantamento das teses e dissertações produzidas no Brasil que abarcam o tema, discutido no bojo da dissertação. Entendemos que apesar de haver pesquisas sobre surdez infantil na Educação infantil, o número ainda é reduzido, devendo o mesmo ser buscado por pesquisadores não só da área de educação, mas também das áreas da saúde.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as condições que são oportunizadas para a socialização das crianças surdas que chegam na Educação infantil e, compreender, como acontecem as interações entre ela e o meio social em que está inserida, a partir da pesquisa em Dissertações de Mestrado e Teses Doutorado, pretendendo conhecer as publicações científicas atuais no campo da surdez na Educação infantil.

Ao tratar do tema na pesquisa, foi possível perceber a dimensão que existe por trás da surdez, as implicações na vida da criança e como isso reverbera na sua interação na Educação infantil. Ao apresentar as pesquisas das dissertações e teses sobre o tema fica claro as lacunas que precisam ser preenchidas para que de fato a socialização da criança aconteça, e o desenvolvimento cultural da criança surda na constituição de sua subjetividade seja facilitado.

Diante da proposta levantada nesta pesquisa, de buscar compreender como aconteciam as interações da criança surda, no espaço da Educação infantil, a partir dos objetivos propostos, para assim, responder ao problema suscitado, pode-se dizer que as políticas de inclusão, ainda são incipientes, no que se refere à implementação de uma educação que de fato atenda e garanta o acesso ao conhecimento de forma integral. Percebemos que o grande desafio é transpor as vertentes normatizadoras que banalizam uma questão importante: a necessidade de considerar as diferenças humanas como elemento de desenvolvimento e de constituição de identidades e subjetividades.

Cabe também uma reflexão mais aprofundada sobre os processos educacionais que envolvem as crianças surdas, e isso nos remete à necessidade de se pensar desde a formação adequada inicial de professores, chegando às pessoas que estão no dia a dia diretamente com as crianças surdas na escola. É necessário refletir sobre uma formação continuada que traga informações consistentes a fim de viabilizar as relações entre professores e alunos e a prática pedagógica.

O desconhecimento sobre as características do desenvolvimento infantil, suas peculiaridades, assim como o que tange a surdez, suas causas e consequências, podem afetar negativamente a prática pedagógica do professor e consequentemente os processos atencionais e de aprendizagem das crianças surdas.

Fica a expectativa de que, ao ingressar na Educação infantil, a criança surda com 5 anos, possa desenvolver habilidades comunicativas, linguísticas, relacionais, cognitivas e identitárias, como acontece com as crianças ouvintes. As situações pedagógicas precisam ser analisadas a

fim se tornar efetivamente inclusiva. É preciso que o ambiente da Educação infantil seja um lugar onde as crianças surdas possam se desenvolver de forma fluida e espontânea.

Dessa forma, a discussão tecida, nesta pesquisa, não se encerra aqui. São necessárias outras investigações que apresentem práticas e abordagens condizentes com as de um professor que tenha seu olhar atento, que não se concentre apenas no que falta na criança surda, mas nas possibilidades de vivências que resultarão em experiências enriquecedoras, que possam compensar as ausências.

É preciso compreender que a surdez da criança não precisa ser um impedimento para que a mesma se desenvolva nas áreas motora, cognitiva e na vivência das relações sociais, mas para isso, condições reais precisam ser oferecidas, para que realmente ela possa se tornar partícipe como sujeito cultural, como defende a teoria histórico-cultural. O ser humano cresce em um ambiente social e a interação com as pessoas é imprescindível ao seu desenvolvimento, que ocorre a partir das relações estabelecidas nas trocas e nas que propiciam a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACADEMIA AMERICANA DE OTORRINOLARINGOLOGIA. **Fundação de Cirurgia de Cabeça e Pescoço**. 2023. Disponível em: https://www.enthealth.org/conditions/pediatric-hearing-loss/. Acesso em: 05 mar. 2023.

ANDRADE, C. N. F.. **Bebês e crianças surdas nos espaços educativos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, W. T.; BANCA, L.; RESENDE, L. M.; GUARISCO, L. P. C. Correlação entre as classificações de perdas auditivas e o reconhecimento de fala. **Rev. CEFAC**, v. 16, n. 4, p. 1109-1116, 2014.

AZEVEDO, M. G.; SAMELLI, A. G. Estudo comparativo do equilíbrio de crianças surdas e ouvintes. **Rev. CEFAC**, v. 11, Sup. l1, p. 85-91, 2009.

BEAR. M. F. **Desvendando o sistema nervoso**. São Paulo: Artmed, 2008.

BENNET, M. R.; HACKER, P. M. S. **Fundamentos filosóficos da neurociência**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 22 fev. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRAZELTON, T. B.; GEENSPAN, S. I. **As necessidades essenciais das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRITO, C. M. L. *et al*. Desenvolvimento neuropsicomotor: o teste de Denver na triagem dos atrasos cognitivos e neuromotores de pré-escolares. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 7, p. 1403-1414, jul. 2011.

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

CALDAS, N.; CALDAS NETO, S. Surdez súbita. *In*: LOPES FILHO, O. **Tratado de otorrinolaringologia**. São Paulo: Rocca, 1994.

CALDERÓN, R.; GREENBERG, M. T. Social and Emotional Development of Deaf children: Family, School and Program Effects. *In*: MARS CHARK, M.; SPENCER, P. E. **Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education**. New York: Oxford University Press, 2003.

CAPELLINI, U. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorcendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare – Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2004.

CARDONA, M. C. La evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en modalidad oral. *In*: SÁNCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. (coord.) **La evaluación psicopedgógica**. Barcelona: 2011.

CARDONA, M. C.; GOMAR, C. L'agrupació d'alumnes sords amb llenguatge oral en centres ordinaris. **Àmbits de Psicopedagogia i Orientació**, Barcelona, No 10 (2004): Hivern 2004 (1a època).

CARTER, R. **O livro do cérebro**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

CASANOVA, J. P. **Manual de Fonoaudiologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, P. Contributos para uma comparação crítica de três tradições em Psicologia Social: atitudes, representações sociais e cognição social. **Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 155-173, 1995.

CÔRTES, D. M. **"Brincar-vem"**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

CUNHA, C. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. *In*: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORIA, A. R. F. **Compêndio de educação da criança surdo-muda**. Rio de Janeiro: 1958.

DORZIAT, A.; ROMÁRIO, L. Crianças surdas na educação infantil: problematizando situações pedagógicas à luz dos estudos culturais da educação e dos estudos surdos. *In*: KELMAN, C. A. *et al*. (org). **Surdez**: comunicação, educação e inclusão. Curitiba: CRV, 2018.

DRAGO, R.; MICARELLO, H. A. L. S. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. *In*: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

DUARTE, E.; GORLA, J. I. Pessoas com deficiência. *In*: GORLA, J. I.; CAMPANA, M. B.; OLIVEIRA, L. Z. (org.) **Teste e avaliação em esporte adaptado**. São Paulo: Phorte, 2009.

EYKEN, E. B. B. O. *et al*. Conhecimento sobre desenvolvimento neuropsicomotor da criança. **HU Revista**, v. 41, n. 1 e 2, p. 23-31. jan/jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/2466. Acesso em: 22 mar. 2023.

FENSKE, S. G.; COSTA, M. P. R. Motricidade: Percepção espacial e temporal em escolares surdo. *In*: **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, PR, Brasil, 2007. Disponível em: http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/131.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

FLEMING, I. **Atlas do Desenvolvimento Normal e seus Desvios no Lactente**: diagnóstico e tratamento precoce do nascimento até o 18º mês. São Paulo: Atheneu, 2002.

FONSECA, V. **Manual da Observação Psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 20-39, jul.2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GÓES, M. C. **Linguagem, surdez e educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**: distribuição percentual da população nos censos demográficos (1960-2010). Brasília: 2011. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/ index.php?dados=9&uf=00. Acesso em: 15 abr. 2023.

KERCHES, D. O que é Motricidade. **Deborah Kerches - Neuropediatra,** 31/08/2020. Disponível em: https://dradeborahkerches.com.br/o-que-e-motricidade/. Acesso em: 15 jun. 2023.

KOLYNIAK FILHO, C. Contribuições para o ensino em motricidade humana. **Discorpo – Revista do Departamento de Educação Física e Esportes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, n. 13, p. 27-39, 2010.

LA TALLIE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LIMA, C. M.; SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, n. 43, p. 89-109, jan./jun. 2015.

LIMA, T. C. S.; YOSHIOKA, M. C. C. P.; MORAES, R. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças surdas. *In*: 15° SIICUSP, 2007, Ribeirão Preto. Anais do 15° Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo, 2007.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência - Fundamentos para a reabilitação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. *In*: COLL, C. *et al*. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARTINI, F. **Fundamentals of Anatomy & Physiology**. 6ª ed. Londres: Pearson Education, 2004.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1995.

OLIVEIRA, N. L. G. A. **Contribuições da intervenção fisioterapêutica no processo cognitivo e motor da criança em creches públicas de Petrópolis**. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis. 2016.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. **Rev. Bras. Otorrinolaringologia**, v. 68, n. 3, p. 417-423, maio/jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rboto/a/3RpTkQJtysX7RYwhbHTfYLn/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 28 abr. 2023

PAULA, L. S. B.; OLIVEIRA, M. C. S. L. A motivação social nas interações escolares e o desenvolvimento de crianças surdas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 10, n. 02, p. 183-198, 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382004000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2023.

RABELO, D. B. **A Educação Infantil para crianças surdas em municípios da região metropolitana de Vitória**. 2018. 230 f. Orientadora Ivone Martins de Oliveira. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, D.; AVIGO, E. L.; LEITE, M. M. V.; BUSSOLIN, R. A.; BARELA, J. A. Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil. **Motriz**, Rio Claro, suplemento, v. 19, n. 3, 2013.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, P. S. **As interações da criança surda no espaço da educação infantil**. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Santarém, 2020.

SCHOBERT, L. **O desenvolvimento do bebê em creches**: um olhar sobre diferentes contextos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2008.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. Invertendo espistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOARES, F. P. **A educação infantil de uma criança surda na cidade de João Pessoa – PB**: estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SOUSA, A. M. M. Avaliação do controle postural do equilíbrio em crianças com deficiência auditiva. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, 2010.

TECKLIN, J. **Fisioterapia pediátrica**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEIXEIRA, K. C. **A criança surda na educação infantil**: contribuições para pensar a educação bilíngüe e o atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

TERRA, M. R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget**. Campinas: Unicamp, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.