

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**“BRINCAR–VEM”: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
DESPERTAR DAS MÃOS**

**VITÓRIA  
2012**

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**“BRINCAR–VEM”: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
DESPERTAR DAS MÃOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Diversidade e práticas Educacionais Inclusivas

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

**VITÓRIA  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Côrtes, Diolira Maria, 1964-  
C828b "Brincar-vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos / Diolira Maria Côrtes. – 2012.  
180 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Surdos - Educação. 4. Mediação. I. Oliveira, Ivone Martins de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**"BRINCAR-VEM": A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O DESPERTAR DAS MÃOS.**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 21 de setembro de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Ivone Martins de Oliveira*

---

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Rogério Drago*

---

Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

*Vera Lúcia Messias Fialho Capellini*

---

Professora Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder grandiosa conquista e por ser na minha vida um oleiro cuidadoso, pois faz de mim um vaso novo a cada dia.

Ao meu marido, Elimar, que, na minha ausência, com seu amor e competência gastronômica gerenciou de forma brilhante as situações com nossos filhos, além de ler a produção com muito carinho quando era solicitado.

Aos meus filhos, Fágner, Thaísa e Elimar, pelo carinho e atenção. Os dois primeiros me orientando para vencer os desafios com o computador e o Elimar pelos seus sorrisos que tiravam o meu cansaço. Filhos, foi desafiador esse projeto e a certeza é que nós crescemos juntos.

À minha família: à minha mãe, Filomena (*in memoriam*), “filha da luz divina”, como estrela fica ao longe iluminando o meu caminhar; ao meu pai, homem cheio de sabedoria – a cada visita que fazia em sua casa, suas palavras e seu sorriso contagiante se transformavam em manancial para minha caminhada. Às minhas cunhadas Vivia e Benvinda – a primeira por compartilhar suas experiências e conhecimentos, escutando-me sabiamente e a segunda por nunca ter dito não, acolhendo o meu filho sempre que eu precisava; ao meu sogro e sogra por terem torcido por mim e pela minha irmã Divina, sempre presente, mesmo ausente.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, que, com todo o seu conhecimento, sabedoria e dedicação, se dispôs a ser mediadora na construção deste trabalho. Agradeço por acreditar em mim, usando toda sua sensibilidade na busca de contornar e vencer os desafios que surgiam a cada dia me fazendo mais forte como pessoa e pesquisadora.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação: Dr<sup>o</sup>. Rogério Drago e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Lopes Victor pelas valiosas contribuições naquele momento. Pude, assim, retomar o projeto, apresentando agora o processo de análise e organização dos dados e os resultados.

Aos amigos Emilene e Alexandre pelas contribuições e por fazerem parte desta conquista. E às amigas Fernanda, Emília e Jaqueline pelas discussões em grupo, contribuindo para o enriquecimento do trabalho.

À Faculdade São Geraldo pela compreensão e liberação para a escrita do trabalho.

À Secretária Municipal de Educação de Vitória por viabilizar a realização deste projeto.

A “Ana”, “Murilo” e “Marcos” por serem a razão desta pesquisa, e às suas mães pela amizade e confiança.

Às professoras regentes e às equipes bilíngues por aceitarem fazer parte do estudo. Agradeço também a todos os funcionários do CMEI.

A Alina pelo cuidado minucioso na revisão do texto.

Aos colegas da Turma 24 do Mestrado em Educação por compartilhar saberes e experiências enriquecedoras em cada momento de debate nas aulas e nos corredores.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

*Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que o ontem estava atrás de mim, e o amanhã diante de mim, dei um salto fantástico, [...] depois compreendi outras palavras que designavam pessoas: Emmanuelle, era eu. Papai, era ele. Mamãe, era ela. Maria era minha irmã. Eu era Emmanuelle, eu existia, tinha uma definição, logo uma existência.*

*(EMMANUELLE LABORIT)*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil 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, 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 também a necessidade de se pensar qual a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na educação infantil. Tendo em vista que os indivíduos se apropriam da língua quando são imersos na corrente da comunicação verbal, para se avançar em direção a uma educação bilíngue, como define a legislação, o estudo aponta a necessidade 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.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Libras. Criança surda. Mediação.



## **ABSTRACT**

This study had the objective of analyzing the conditions which are available for deaf children to learn Libras (Brazilian Sign Language) in a Municipal Center of Child Education, which is a reference for the education of such children, in the city of Vitoria, Espírito Santo. The theory used was historic- cultural. The studies of Vigotski and Bakhtin were used as reference, and emphasis was given to language and to the role the other has in the human constitution. As a methodological option, the qualitative research was chosen, which was developed by means of an ethnic case study. For the collection of empirical material, the study made use of participative observation, daily record, video-recording, interviews with the participants in the research, and analysis of school enrollment registrations. The organization and analysis of data had the support of the micro genetics, a methodological option adopted by some studies that have a historic-cultural perspective as reference, in order to understand the conditions in which three children, who were in the initial stage, learned Libras. The selected analysis elements were the mediation process established by adults and other children in relation to the deaf children, as well as the learning signs shown by them in the classroom and during the specialized educational attention. The analysis indicated that the conditions for learning Libras still constitute a challenge for some children who experience a restrict context for interaction in Libras due to, among other reasons, the lack of knowledge in Libras among adults and children, and to the fact that the bilingual team do not have the necessary number of professional to work with them in different places. The study also indicates the need to find the best way when considering the specificity of deaf children in child education. Keeping in mind that individuals learn language while they are emerged in the flow of verbal communication, the study points out the necessity of having deaf professional working directly with these children, which would contribute to the formation of their identity, to their learning and to their development, as the legislation defines.

**Keywords:** Child Education; Libras; Deaf Child; Mediation

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 –	Configuração de mãos.....	49
Figura 2 –	Alfabeto manual e numeral cardinal.....	50
Figura 3 –	Ponto de articulação.....	50
Figura 4 –	Movimento.....	51
Figura 5 –	Expressões faciais ou corporais.....	51
Figura 6 –	Orientação/Direção.....	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Espaços definidos para observações.....	61
Quadro 2 –	Eventos analisados do Grupo III.....	61
Quadro 3 –	Eventos analisados do Grupo V.....	62
Quadro 4 –	Eventos analisados do atendimento educacional especializado	62
Quadro 5 –	Unidades de ensino referência para a educação bilíngue na educação infantil.....	64
Quadro 6 –	Crianças surdas matriculadas e as que participaram da pesquisa.....	75
Quadro 7 –	Professoras e assistentes da sala de atividade do ensino regular.....	81
Quadro 8 –	Organização do trabalho da Equipe Bilíngue.....	88
Quadro 9 –	Rotina do Grupo III.....	89
Quadro 10 –	Rotina do Grupo V.....	89
Quadro 11 –	Organização para o Atendimento Educacional Especializado....	144

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Apoio aos Surdos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEESP – Secretaria de Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	19
2.1	MOVIMENTO INCLUSIVO: OBSERVANDO OS DOCUMENTOS LEGAIS	19
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS SURDAS.....	27
<b>3</b>	<b>LINGUAGEM: LIBRAS E O ENSINO DE LIBRAS</b> .....	35
3.1	A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
3.2	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS TRAÇANDO CAMINHOS.....	44
3.3	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	47
<b>4</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	54
4.1	ESTUDO DE CASO.....	54
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	62
4.3.1	<b>A entrada no campo</b> .....	67
4.3.2	<b>O movimento para análise dos dados</b> .....	70
<b>5</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA</b> .....	72
5.1	OS GRUPOS III E V E AS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA.....	73
5.2	A EQUIPE BILÍNGUE.....	81
5.2.1	<b>A organização do CMEI para o Atendimento Educacional Especializado</b> .....	83
5.3	A EQUIPE GESTORA E A EQUIPE BILÍNGUE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
5.4	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.....	88
<b>6</b>	<b>AS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS DIFERENCIADOS</b> .....	94
6.1	O GRUPO III: MARCOS.....	96

<b>6.1.1</b>	<b>O processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Marcos .....</b>	<b>100</b>
<b>6.1.2</b>	<b>O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto?.....</b>	<b>110</b>
<b>6.2</b>	<b>O GRUPO V: ANA E MURILO.....</b>	<b>119</b>
<b>6.2.1</b>	<b>O processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras no Grupo V.....</b>	<b>120</b>
<b>6.2.2</b>	<b>O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Ana e Murilo a partir das condições oferecidas nesse contexto?.....</b>	<b>136</b>
<b>6.3</b>	<b>O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3.1</b>	<b>A mediação pedagógica realizada durante o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional.....</b>	<b>148</b>
<b>7</b>	<b>E A CONVERSA CONTINUA.....</b>	<b>168</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>

## 1 O ENCONTRO COM O OUTRO DA PESQUISA

*Sam nasceu numa "Família Surda", [...] por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. [...] Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar [...]. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e esta moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha [...] (PADDEN; HUMPHRIES, 1999).*

O encontro de Sam com a menina e a sua tentativa de se comunicar com este outro, inserindo-o em suas relações, de fato, levou Sam, a pensar sob novas coordenadas. Sam por conviver apenas com a família, ele se reconhece no princípio da unidade. A percepção do outro em sua particularidade gerou para Sam a diferença. Essa diferença, marcada pela oralidade, concebida como única forma inteligível de comunicação, foi, ao longo da história da humanidade, um atributo que levou os surdos<sup>1</sup> a serem considerados pessoas destituídas de direitos.

A visão do filósofo Girolamo Cardano de que os surdos poderiam ouvir pela leitura e falar pela escrita foi colocada em prática pelo abade De L'Épée que, desde o século XVI, vem contribuindo para desencadear transformações na história da educação dos surdos (SAKS, 1998). De L'Épée anuncia a língua de sinais como fundamental na educação dos surdos, dando início à polêmica: de qual língua o surdo tem que se apropriar para a comunicação, a língua de sinais ou a língua oral?

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho optarei pelo termo "surdo" considerando a surdez inserida em um contexto sociocultural e compreendendo este sujeito "[...] como indivíduo que pertence a um grupo minoritário, e não como patologicamente diferente dos demais indivíduos da sociedade" (MECCA, 2001, p. 8).

Ainda hoje, com a Libras<sup>2</sup> reconhecida e regulamentada pela legislação brasileira, encontramos dificuldades para oportunizar à criança surda processos mais amplos de interação com os outros, o acesso ao conhecimento do mundo e de si próprio. Diante de duas novas legislações com importância particular para educação das pessoas surdas, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.625 (BRASIL, 2005), novos desafios são lançados, como: a disseminação da Libras para toda comunidade escolar, crianças surdas distribuídas pelas diversas salas, sem um quantitativo de pessoas com o conhecimento de Libras para atender à especificidade linguística desses sujeitos e um número ainda pequeno de adultos surdos com formação pedagógica para atuar na área educacional, entre outros.

Mesmo diante das garantias legais colocadas pela política nacional para a educação de surdos, tem sido necessário um grande esforço e investimento, por parte da Secretaria de Educação, para delinear uma política de educação de surdos em que a Libras se apresente efetivamente como uma língua que possibilite experiências educativas significativas e a apropriação do conhecimento pelas crianças surdas.

Por outro lado, o embate político e linguístico também vem sendo marcado pelo movimento da comunidade surda, organizando-se na luta por escola bilíngue para surdos, em oposição ao modelo da escola inclusiva, com o argumento de que essa escola se traduz como homogenia para todos.

Em meio a esses embates que perpassam o universo educacional, o interesse pelo presente estudo surgiu a partir de minha experiência profissional vivida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES, escolhido para ser uma das escolas referência<sup>3</sup> na educação de surdos.

Ao atuar como professora bilíngue na educação infantil, tive minhas inquietações ainda mais aguçadas no que se refere à educação da criança surda desde a educação infantil. Sujeitos que são invisibilizados como crianças, como surdas, sem

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais.

<sup>3</sup> No município de Vitória, escolas referência são aquelas onde a Secretaria Municipal de Educação buscou concentrar a matrícula de alunos com surdez, numa perspectiva de respeito à identidade surda (VITÓRIA, 2008a). Essas escolas visam a possibilitar a interação entre alunos surdos e profissionais adultos com surdez, bem como à otimização das ações técnico-pedagógicas e administrativas necessárias à materialização do uso da LIBRAS no universo escolar.



seus direitos atendidos e com muitos deveres. Essas crianças vêm sendo inseridas na sala do ensino regular, onde o obstáculo principal para sua inclusão está ancorado na ausência de uma língua comum entre profissionais, crianças surdas e crianças ouvintes, num momento peculiar da sua vida, que é o de apropriação de uma língua e, conseqüentemente, determinante para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, diante dessas inquietações, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES.**

Diante do contexto da educação infantil e da implantação da política bilíngue nessa etapa da educação básica, de modo específico, pretendo tratar das seguintes questões:

- a) Quem são as crianças surdas atendidas na educação infantil?
- b) Quais são as ações pedagógicas propostas e implementadas para a efetivação da política bilíngue nas escolas referência?
- c) Como são estabelecidas a mediação dos professores regentes com essas crianças? Quais as implicações que essas relações trazem para apropriação da Libras pela criança surda?

Assim, apresento, neste trabalho, os resultados da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil. Considerando a finalidade da pesquisa, que consiste em analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um Centro de Educação Infantil referência na educação de crianças surdas, optei por uma metodologia qualitativa que se desenvolveu por meio do estudo de caso do tipo etnográfico à luz do aporte teórico histórico cultural. A análise dos dados foi fundamentada pela concepção bakhtiniana de linguagem e pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, especificamente no papel do outro e

da linguagem no desenvolvimento da criança surda. Assim, este trabalho foi organizado em cinco capítulos.

Inicialmente, apresento o problema a partir da minha vivência como professora da primeira etapa da educação básica que atua como professora bilíngue numa escola referência, com uma proposta bilíngue para crianças surdas na educação infantil.

No segundo capítulo, esboço uma breve trajetória do movimento inclusivo, da educação infantil, a partir dos documentos oficiais, trazendo a educação infantil de crianças surdas, situando um diálogo com a produção acadêmica referente à apropriação da Libras pelos sujeitos surdos

No terceiro capítulo, abordo a importância da linguagem na constituição do sujeito surdo. Apresento um breve percurso histórico da educação de surdos e das concepções que nortearam essa educação. Ainda neste capítulo, focalizo princípios básicos da Libras e algumas ações governamentais e não governamentais desenvolvidas para favorecer a efetivação da educação bilíngue para surdos.

O percurso metodológico é descrito no quarto capítulo em duas partes. Na primeira parte descrevo os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para recolhimento do material empírico. Na segunda parte, encontra-se a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa, que são crianças surdas filhos de pais ouvintes.

No quinto capítulo, apresento a organização do espaço pesquisado, os grupos analisados, a equipe bilíngue, a organização desse espaço para o atendimento educacional especializado, a equipe gestora, o planejamento e a avaliação.

No sexto capítulo, analiso os dados coletados, buscando compreender as condições oportunizadas para a apropriação da Libras pelas crianças surdas em diferentes contextos, focalizando as salas de atividades e o Atendimento Educacional Especializado, durante a mediação pedagógica realizada pelos sujeitos adultos envolvidos no trabalho com essas crianças. Abordo, ainda, algumas possibilidades de apropriação da Libras pelas crianças surdas nesse contexto.

Para concluir, teço algumas considerações sobre a importância do mediador em língua de sinais, desde a educação infantil, e a participação do adulto surdo nesse processo. Destaco também a importância do envolvimento da família para que a experiência linguística dessa criança não seja limitada ao espaço educacional. De modo geral, os dados indicaram que é possível o atendimento dessa criança num centro de educação infantil referência, desde que sejam oferecidas condições reais para a apropriação da Libras.

Considero, assim, que este estudo poderá contribuir com as discussões a respeito das condições que vêm sendo oferecidas para a apropriação da Libras pela criança surda desde a educação infantil, bem como suscitar reflexões e discussões sobre as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dessa criança.

## 2 O MOVIMENTO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las [...], do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, ao mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros (PIERRUCI, 1999).*

Esse capítulo foi organizado em dois itens. No primeiro, movimento inclusivo e sua trajetória, observando os documentos legais, tomamos como marco inicial a Constituição Federal de 1988 e, no segundo, situamos a educação infantil como direito legal da criança, sobretudo o direito da criança surda desde a educação infantil.

### 2.1 MOVIMENTO INCLUSIVO: OBSERVANDO OS DOCUMENTOS LEGAIS

Na década de 1990, as políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade a partir da proposta de “escola para todos”, com a Declaração de Salamanca (1994). Mesmo não participando, o Brasil, assumiu o compromisso celebrado nessa conferência, adotando “[...] princípios de integração e o reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos” (BRASIL, 1994, p. 5).

A referida Declaração, no Capítulo II, item 21, aponta uma linha específica para o reconhecimento das diferenças, afirmando:

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).

As escolas especiais apontadas pela Legislação nos remetem a pensar no modelo de educação especial em que os surdos eram submetidos ao treinamento da fala, “aprendendo” uma língua artificial, sendo submetidos a conteúdos repetidos e infantilizados, em detrimento de apropriação do conhecimento, especialmente antes da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No que se refere ao direito da criança à educação, a escola, no art. 205 da Constituição Brasileira, é anunciada como espaço de direito de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). “Toda criança tem direito à educação”, esse princípio, contido na Constituição Federal, é válido para todas as crianças, comportando os mais diversos matizes de diferenças. Dessa forma, deverão ser dadas condições para que a criança possa, desde a tenra idade, desfrutar de um ensino capaz de promover seu desenvolvimento, emancipando-a para a vida e promovendo uma progressiva autonomia.

Esse direito é reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que estabelece, em seu art. 53, 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).

A educação dos surdos na escola regular começa a tomar destaque na legislação brasileira a partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida com Lei de Diretrizes e Base da Educação. A referida lei, ao adotar os princípios fundamentais de liberdade, igualdade e fraternidade, contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que anuncia que toda pessoa tem direito à educação, dedica o Capítulo V inteiramente à educação especial. Essa lei, ao anunciar que os sistemas de ensino deverão favorecer a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala comum, desde a educação infantil, vem delinear uma proposta educacional para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, econômica, social e linguística.

Nesse período, começa a se expressar com mais força o interesse em compreender o contexto das crianças surdas. É nessa perspectiva que Gesueli (1998) realiza seus estudos em uma instituição de educação especial.

Gesueli (1998), em sua tese, teve como objetivo analisar os processos dialógicos ocorridos na sala de aula e caracterizar a participação da língua de sinais na construção do conhecimento, em atividades com narrativas. Seu estudo foi baseado nas proposições teóricas de Vigotski e Bakhtin e de outros autores contemporâneos relacionados com a abordagem sociocultural e semiótica do processo humano. A pesquisa foi realizada numa instituição de educação especial localizada na cidade de Campinas/SP. O trabalho de campo envolveu uma classe com seis crianças surdas na faixa etária de cinco a seis anos, que frequentavam o ensino regular desse município. Gesueli utilizou para análise os registros, videogravados de situações de sala de aula, abrangendo um período de um ano e meio, iniciando em meados de 1995 até final de 1996.

A pesquisa reitera a necessidade da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a interação desse aluno surdo no contexto escolar. Ressalta a emergência de reflexões sobre as necessidades educacionais das crianças surdas, tais como: a importância da língua de sinais e de adultos surdos no processo de desenvolvimento dessas crianças; a necessidade de professores ouvintes e surdos bilíngues para buscar garantir a escolaridade na língua natural dos surdos; a necessidade de vivência mais intensa na língua, pois as condições propiciadas às crianças não podem resultar num processo “lentificado” de aquisições.

A autora contribui para pensarmos em uma educação que respeite a singularidade linguística do aluno surdo, oportunizando a Libras como língua de instrução, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento das capacidades superiores e contribuindo para interação com o meio social e o aprendizado.

Como resultado de diversos movimentos, em especial da comunidade surda, em 2002, foi aprovada a Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão a ela associada. Em 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), dando início a novas formas

de organização no ensino nas redes públicas para atender às particularidades dos sujeitos surdos, apontando para uma diferença ancorada numa língua. A partir dessa legislação, as políticas linguísticas referentes a Libras tomam corpo e dão início a um novo momento histórico para a comunidade surda brasileira.

Ao falarmos de diferença linguística, é importante ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 22, ao dispor sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destaca que, para assegurar a educação de surdos, é necessário que se organizem escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

Referendada pelo Decreto nº 5.626/2005, a comunidade surda vem lutando para a consolidação de escolas bilíngues para surdos, tendo a Libras como língua de instrução e o português escrito. Essa comunidade, representada por sete doutores surdos, recentemente enviaram uma carta ao Sr. Aloízio Mercadante, ministro da Educação, ressaltando a importância da política de educação inclusiva, que favoreça a convivência entre todos os alunos. Reivindicam uma escola que, acima de tudo, ensine (STUMPF, 2012). A luta da comunidade surda por uma escola que ensine se traduz em uma escola bilíngue para os surdos em que a língua de instrução seja a Libras.

Essa ideia é fortalecida quando as políticas produzidas para garantir uma educação bilíngue, na perspectiva inclusiva, não têm se mostrado eficazes às necessidades educacionais das crianças surdas, diante da forma como a inclusão desses alunos vem acontecendo.

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.

Além desse compromisso, Capellini e Mendes (2004, p. 599) apontam que o objetivo da educação inclusiva 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”.

Dessa forma, devem se construir alternativas para assegurar o direito de todos a ter acesso ao conhecimento, condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, contribuindo assim, para que se tornem cidadãos. Para isso, apenas a matrícula não é garantia de participação no processo educativo, de fazer parte dela em sua essência e muito menos de aprendizado e desenvolvimento (DRAGO, 2005; PRIETO, 2008).

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a educação especial integra-se à proposta pedagógica do ensino regular, e os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam a ser atendidos no contraturno, como forma complementar e suplementar, não substituindo o ensino da sala regular. De acordo com essa política, o acesso à educação, desde a educação infantil, visa a proporcionar bases necessárias para o desenvolvimento global da criança público-alvo da política (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado, que faz parte de ações para transformar as escolas em espaços inclusivos, “[...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade” (BRASIL, 2001), devendo esse atendimento ser realizado na sala do ensino regular. Vale destacar que esse atendimento foi instituído como garantia legal no art. 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), de forma ampla, não definindo em que momento e em que modalidade deveria ser iniciado.

Beyer (2006, p. 73) conceituou educação inclusiva como “[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas”. Nessa perspectiva, é possível constatar uma diversidade de ações e documentos compondo a política educacional na perspectiva da educação inclusiva e, mais particularmente, da educação de surdos.



Nas últimas décadas, estudos sobre a educação de sujeitos surdos têm sido realizados sob diferentes perspectivas, analisando as condições de implementação da política de educação inclusiva e as condições de aprendizagem desses sujeitos. Um desses estudos é o de Valiante (2009).

O trabalho de Valiante (2009) traz como tema central a oficialização da Libras, com reflexões sobre os principais documentos que a reconhecem como instrumento de inclusão do aluno surdo.

Seu estudo teve como objetivo apresentar os discursos que circulam acerca da língua de sinais e da inclusão escolar de crianças surdas nas diferentes instâncias acadêmicas, nas políticas públicas e na visão dos profissionais que buscam viabilizar a implantação dessas políticas, refletindo sobre suas possibilidades e contradições. A autora destacou, entre os temas apresentados, os problemas relativos à formação e ao perfil dos profissionais envolvidos na implantação dos projetos, professor bilíngue, tradutor/intérprete e instrutor de Libras, e a proposta de educação bilíngue – que designa a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

A autora apontou questões relacionadas com a educação de surdos, lembrando decretos e leis às práticas de inclusão. Discorre sobre os direitos garantidos pela Constituição, educação inclusiva e Libras como instrumento de inclusão. Aborda, ainda, temas associados à formação e perfil dos profissionais referidos no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) para implantação das políticas bilíngues. Traz relatos de experiências com a educação inclusiva, destacando as dificuldades enfrentadas para o cumprimento da legislação. Os autores nos quais a pesquisadora se baseou e os entrevistados não negam a importância da inclusão, mas pontuam as dificuldades na implementação da proposta bilíngue, geradas pela falta de profissionais capacitados. Demonstrem, ainda, preocupações referentes ao domínio da Libras pelos professores bilíngues, intérprete/tradutor e instrutor de Libras.

Podemos perceber que Valiante (2009), ao analisar a legislação que dá suporte ao aluno surdo, sinaliza que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que se observa uma grande distância entre os textos oficiais e as práticas. Porém,

apesar das dificuldades vividas para a implementação da educação bilíngue, esses foram os primeiros passos.

Por outro lado, a pesquisa de Merselian (2009) nos aponta que a efetivação dessa política é possível quando se estabelecem as condições apropriadas para a educação das crianças surdas na escola regular.

Meserlian analisa o processo de inclusão de alunos surdos nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Araçongas em Londrina/PR. Trata-se uma escola de ensino regular, sem sala especial para surdos, que assumiu a responsabilidade de se constituir uma escola inclusiva. Merselian utilizou os autores Quadros e Lacerda, além de manter diálogo com documentos referentes às políticas estadual e federal. A pesquisa se constituiu em um estudo de caso realizado numa escola regular, em que os alunos surdos estavam em diversas salas.

Os resultados apontaram a importância de uma organização da escola, quanto à inclusão dos alunos surdos. Para tal, houve o investimento na formação dos professores para o domínio da Libras, aquisição de recursos pedagógicos, inclusão da disciplina Libras do primeiro ao quinto ano (alunos de 7 a 12 anos de idade), reformulação do Projeto Político-Pedagógico e o atendimento educacional especializado na própria escola, visto que, até então, esse serviço se dava em outro local. Ao analisar as práticas desenvolvidas em sala de aula, a autora verificou a utilização de diversos recursos imagéticos e objetos. As aulas eram planejadas em conjunto: professor regente e de apoio.

De acordo com a autora, os professores avaliaram positivamente a experiência de inclusão, ressaltando a importância na formação em curso de Libras e especialização na área da surdez. Houve, também, a contratação de uma professora surda para oportunizar a convivência e aprendizagem de todos os alunos e funcionários da escola, além da contratação de uma instrutora de Libras. A autora ressaltou que a organização dessa escola valoriza o aluno surdo, respeitando sua diferença, favorecendo um ambiente bilíngue, estando, portanto, de acordo com as políticas educacionais.

Meserlian apontou para a necessidade de os surdos aprenderem a Libras precocemente, além de considerar que a falta de educadores surdos seja um dos grandes desafios para a efetivação de uma proposta bilíngue.

Diante dos relatos da autora, percebemos que o êxito do programa possibilitou deslocamento de uma inclusão contida nos documentos legais para uma prática em movimento. O projeto contou com o envolvimento de várias instâncias, além do comprometimento dos profissionais da escola, ao assumirem a responsabilidade de construir uma escola inclusiva. Concordamos com a autora, ao apontar a falta de educadores surdos como um dos grandes desafios para a efetivação de uma proposta bilíngue; entretanto, diante da complexidade da temática, consideramos que há outros fatores a serem levados em conta.

De acordo com Capellini e Mendes (2004, p. 602) as experiências de inclusão “[...] merecem reflexões e planejamento no processo de implantação e, além disso, o envolvimento de todos os profissionais é imprescindível”.

Dando continuidade à política na área da educação especial, em 2009, foi criado o decreto que estabelece o atendimento educacional especializado. Essa modalidade de educação terá uma grande repercussão nos rumos da educação de sujeitos surdos no ensino comum.

Em 2009, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que regulamentou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2009), “[...] institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica para, modalidade Educação Especial”, devendo os alunos considerados público-alvo da educação especial serem matriculados nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Esse atendimento, de acordo com o documento, poderá ser ofertado em outros espaços diferentes da unidade de ensino frequentada pela criança (BRASIL, 2009).

Nessa direção, em novembro de 2011, foi instituído o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que revoga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e vem, em seu art. 1º, reforçar que, para a realização da educação dos estudantes surdos e com

deficiência auditiva, deverão ser observados as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626 (BRASIL,2005).

Essas diretrizes e princípios vieram apontar políticas linguísticas para educação dos surdos brasileiros. O decreto prevê ações para garantir a educação bilíngue, Libras como L1 (língua de instrução) e, Português como L2, na modalidade escrita desde a educação infantil, entre outras providências. Assim, percebe-se que, embora se configurem no panorama brasileiro diversas legislações referentes à temática inclusiva, a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, conforme apregoa o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), vem se constituindo baseada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), legislação específica desse público-alvo.

A partir desse movimento, abordaremos, no item a seguir, a educação infantil e as conquistas legais. A educação infantil que teve sua trajetória inicial marcada pelo caráter assistencialista, assumindo, a partir das legislações, um caráter educacional, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica. Conforme os documentos oficiais, a educação infantil se apresenta como o marco inicial da inclusão institucional.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS SURDAS

Considerando que esta pesquisa enfoca a educação de crianças surdas na primeira etapa da Educação Básica, é interessante trazer algumas considerações sobre a educação infantil.

No Brasil, a educação de crianças de zero a seis anos que, historicamente, foi orientada por um caráter assistencialista, teve seu reconhecimento assegurado no art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), marco inicial que desencadeou uma política nacional para educação infantil. O direito à educação infantil foi cunhado na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo 3º, que indica o reconhecimento do direito da criança de 0 a 6<sup>4</sup> anos a atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1988). Esse direito foi reiterado pelo Estatuto da Criança e do

---

<sup>4</sup> Idade modificada pela Lei nº 11.274/2006.

Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1986), que institui a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo novos direcionamentos para o trabalho com as crianças.

A partir da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), houve um fortalecimento da concepção de cuidar e educar como funções básicas e indissociáveis da educação infantil, apontando para a importância de profissionais com um nível mínimo para atuar com as crianças, além de indicar novos eixos para o trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Observamos que, a partir dessas legislações, as crianças brasileiras passam a ter seus direitos sociais e fundamentais reconhecidos, devendo a educação infantil ser garantida a todos, como dever do município e opção da família.<sup>5</sup> Contudo, a efetivação desse direito ainda não é uma realidade.

Como primeira etapa da educação formal, no que concerne às crianças surdas, suas famílias chegam à escola com uma orientação clínica, apontando possibilidades para o implante coclear, cujos procedimentos objetivam o desenvolvimento da oralidade. Entretanto, a presente pesquisa não se propôs a investigar essa criança. Uma das recomendações clínicas feitas a crianças implantadas tem sido o não aprendizado ou o não uso da Libras para estimulá-las a usar a oralidade. Diante disso, para compreender as condições de apropriação da Libras, este estudo priorizou crianças surdas sem implante.

Nesse sentido, mediante essas conquistas legais, na busca de uma educação que atenda às necessidades de todos, foram e vêm sendo delineadas políticas públicas para a educação infantil, registradas em documentos oficiais do Ministério da Educação. Dentre eles, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); o documento Subsídio para Credenciamento e Financiamento de Instituições de Educação infantil (BRASIL, 1988); o documento Parâmetro em Ação (BRASIL, 1999); a cartilha Ação Compartilhada das Políticas de Atenção Integral à Criança de Zero a Seis anos (BRASIL, 1999); Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das

---

<sup>5</sup>A educação de crianças a partir de quatro anos de idade passa a ser obrigatória com base na emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009.

Crianças (BRASIL, 1995); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Diante das diversas frentes para assegurar o direito à educação, a educação infantil toma novos contornos e, ao reiterar a prerrogativa concernente aos direitos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) estabelece o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Essa lei define a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Entretanto, a partir da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), definindo o ensino fundamental de nove anos, a educação Infantil passa a atender às crianças até cinco anos de idade. Essa etapa de educação, reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do Estado, sofreu alteração com a emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, instituindo a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir de quatro anos de idade. Desse modo, a política de educação infantil aponta que essa etapa da educação básica vem assumindo lugar de destaque no panorama educacional brasileiro, nos últimos anos.

No município em que foi realizada a pesquisa, a partir da Lei nº 4.747 (VITÓRIA, 1998) que institui o Sistema Municipal de Educação, a educação infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica e a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com Drago (2007, 2011), Vitória é considerada pioneira no reconhecimento da educação infantil, como garantia legal e no investimento para essa faixa etária.

Tendo em vista uma nova concepção de infância e de criança que vem sustentando as políticas propostas para a educação infantil, vamos discorrer brevemente sobre esse tema.

O conceito de infância como um período da vida diferente da idade adulta é uma invenção construída na modernidade (ÁRIES, 2006; SARMENTO, 2006). Antes disso, no decorrer da Idade Média, a infância era reduzida à fragilidade. O infante,

cuja definição é aquele que não tem voz, nem bem começava a andar com desembaraço, era logo colocado junto dos adultos. Com essa prática, a criança era inserida muito cedo no mundo do adulto, sendo vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 2006).

O autor acima citado, por meio da arte do século XIII ao século XVII, resgata as representações que a sociedade faz das crianças, no intuito de compreender suas diferentes representações, em épocas distintas. A arte, como referência documental, capta e retrata a posição assumida pela criança na sociedade. Ariès, pela análise das obras de arte, revela e resgata a criança e sua história social e aponta diferentes representações de infâncias em cada período da história (ARIÈS, 2006).

Com efeito, ao estudar as representações de crianças nas diversas linguagens da arte, o autor revela a posição social que a criança foi ocupando no decorrer da história. A criança “não visível” estava participando da vida adulta. Com as transformações sociais e a ascensão da burguesia e seus novos modos culturais, o modo de ver a infância assume novos contornos.

Para Ariès (2006), o processo complexo de produção de representação sobre as crianças resultou na construção histórica da infância e com isso o surgimento de instituições para a infância. A partir dos estudos de Ariès, novas pesquisas surgiram lançando luz sobre as infâncias. É o que podemos constatar nos trabalhos de Kramer (2002), Sarmiento (2006) e Corsaro (2010).

O surgimento da escola propiciou a institucionalização da infância, oportunizando às crianças que se encontravam tuteladas por adultos em trabalhos produtivos frequentar o espaço educacional, caracterizado pelo encontro de sujeitos da mesma idade (SARMENTO, 2006). Nessa perspectiva, verificamos que, a partir do séc. XIX, a escola se constituiu como espaço destinado à criança.

No que se refere às crianças brasileiras público-alvo da educação especial, elas passaram a ter esse direito garantido a partir da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que nem sempre garantias legais culminam com situações reais de exercício do direito. Estar nesses espaços não tem se configurado como

possibilidade de desenvolvimento pleno para todas as crianças. No caso da criança surda, Góes (1999) afirma que essas possibilidades dependerão das oportunidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial, a consolidação da linguagem.

As concepções de infância, como categoria social, conforme a conhecemos hoje, e da criança, como sujeito de direitos, decorrem de uma complexa rede envolvendo os sujeitos e seus interesses diante da criança e de sua educação. Assim como a concepção de criança e infância não se dissocia da história e da cultura da sociedade da qual a criança participa (KRAMER, 2002), da mesma forma ocorre com a concepção de criança com deficiência.

A denominação de criança com deficiência, de acordo com Plaisance (2005), não foi um conceito elaborado pela escola. Inicialmente, foi utilizada por “técnicos da infância anormal”, denominação dada pelos especialistas que reivindicavam espaços de classes especiais para atender às crianças denominadas anormais. Esse modelo foi, conforme o autor, aos poucos se estabelecendo no meio educacional.

Plaisance (2005), em seus estudos sobre a criança com deficiência, aponta que, de modo geral, o realce é dado à deficiência enquanto a criança se estabelece ao fundo da composição. Essa visão contribuiu para práticas educacionais pautadas em perspectivas biologizantes que desconsideram as condições sociais e históricas desses sujeitos.

Essa situação pode ser notada nos estudos de Costa (2007), quando os surdos, em suas narrativas, deixam pistas indicando que passaram suas infâncias em clínicas ou em escolas especiais treinando a fala. Essa condição, aos poucos, passa por transformações, motivadas pela luta da comunidade surda. Vêm-se ampliando as possibilidades de novas infâncias que poderão ser narradas com menos sofrimento e uma educação que foque suas potencialidades.

Considerar as condições sociais e históricas da criança surda é considerar sua condição linguística, é oferecer uma educação que lhe permita ser criança, ter infância e ser protagonista de sua história, transpondo o fundo e surgindo como



figura central. É oportunar que ela seja “criança” 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 (2010, p. 12).

Ainda hoje, as pesquisas corroboram as ideias de Abramowicz (2003), apontando que o direito à educação infantil, de fato, ainda não se concretizou, visto que temos uma parcela significativa de crianças que não têm acesso à escola. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças que necessitam de atendimento especial também têm seus direitos comprometidos.

Documentos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), evidenciam, em seus textos, o direito da criança de zero a seis anos a atendimento na educação infantil.

Quando falamos de crianças que demandam um atendimento específico, no caso das crianças surdas, esse atendimento começa a tomar corpo a partir do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), ao definir, em seu Capítulo IV, que, para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso às pessoas surdas à educação, entre outras prerrogativas, deve-se:

[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Esse decreto vem apontar a importância do atendimento à especificidade dessa criança. Assim, a escola deve propiciar o aprendizado de Libras, seja no ensino comum, seja no atendimento educacional especializado. Possibilidades de atendimento ao direito da criança no ensino comum desde a educação infantil são discutidas nas pesquisas de Drago (2005) e Tenor (2008).

O estudo de Drago (2005) teve como objetivo investigar como se dá a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da educação infantil do município de Vitória, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca, levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, infância e inclusão. Para a realização do estudo, Drago enfocou um grupo de crianças de uma turma de pré-escola com uma criança surda em processo de inclusão, além da professora da turma, o corpo técnico-administrativo, bem como o Serviço de Assessoramento de Educação Infantil e Educação Especial da Secretaria de Educação. De acordo com o autor, a pesquisa evidenciou uma distância entre o que se fala acerca da inclusão e o cotidiano dos atores do processo educacional. Além disso, de acordo com o autor, pôde-se perceber que existem diferentes ações no contexto pesquisado que, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolarização, e isso a partir da educação infantil. Esse trabalho foi pioneiro no município de Vitória ao tratar sobre a inclusão de crianças surdas na educação infantil.

Tenor (2008), em sua pesquisa, teve como objetivo investigar como a política de educação inclusiva e seus processos de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede de ensino de Botucatu. Participaram da pesquisa professoras de quatro escolas da rede municipal que tiveram experiências educacionais com crianças surdas – três da educação infantil e uma do ensino fundamental.

Como metodologia, a autora optou por uma pesquisa qualitativa, utilizando dinâmicas de grupo com cartazes contendo estímulos disparadores da discussão. Os dados para análise foram coletados a partir de audiogravações, utilizando, assim, a construção de categorias propostas por Merriam (1992), visando a solidificar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados.

Ao analisar as categorias – comunicação, língua oral e de sinais; aprendizagem; inclusão escolar e socialização – a autora evidenciou que os profissionais não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula. Com a

intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos, os profissionais acabam lançando mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, revelando a falta de planejamento para atuar em relação a eles. Apontou, ainda, a falta do envolvimento das famílias e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão dos alunos surdos.

Diante da pesquisa, evidenciamos as barreiras encontradas na proposta apresentada, visto que os alunos surdos estão inseridos numa sala de aula regular, onde o obstáculo principal para a inclusão desses alunos está ancorado na ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes, dificultando as relações dialógicas.

Há a valorização do esforço comunicativo, da socialização, porém desconsidera-se a particularidade linguística. As práticas pedagógicas são elaboradas tendo como premissa a linguagem como código, com objetivo de transmitir conteúdos. Evidencia-se a falta de clareza, pelos professores, da necessidade de surdos e ouvintes compartilharem uma língua comum – a Libras. Mesmo os alunos surdos se esforçando para acompanhar as atividades propostas, da forma como são planejadas, não há uma contribuição para o seu aprendizado.

Vale destacar a escassez de estudos quando falamos de educação infantil, e a situação se agrava quando essas crianças são surdas.

Considerando que a língua assume papel fundamental no desenvolvimento dos processos mentais, para a criança surda estar incluída demanda um atendimento que reconheça sua diferença linguística e forneça condições para essa apropriação.

### 3 LINGUAGEM: LIBRAS E O ENSINO DE LIBRAS

*Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento (BAKHTIN, 2006).*

Este capítulo, em seu primeiro item, discorrerá sobre a apropriação da linguagem na abordagem histórico-cultural, fundamentada na concepção bakhtiniana da linguagem, e pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, tendo como representante Vigotski, em seguida, a educação e as concepções educacionais que nortearam essa educação. No último item, apresentaremos princípios básicos da gramática da Libras.

#### 3.1 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural compreende a linguagem como um fenômeno social e ideológico, constitutivo da identidade e da consciência humana.

Bakhtin (2006), ao contrapor as correntes linguísticas do Idealismo Abstrato e do Subjetivismo Idealista, define linguagem como expressão das relações de lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material.

Para esse mesmo autor, a linguagem se constitui na interação e

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2006, p. 127).

Na interação, os interlocutores alternam-se nos turnos de fala por meio da produção de enunciados que veiculam sentidos.

Para Bakhtin (2006), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, realizada por meio de enunciação concreta, portanto a enunciação, produto da interação, é dialógica. Como é constituída por signos, a interlocução gerada nesse processo é carregada de sentidos. Cada um dos participantes tem uma história social, tem um modo específico de conceber a realidade e a si próprio nessa realidade. Dessa forma, os sentidos produzidos são diversos e esses estão intimamente ligados à história de cada interlocutor. No contexto da criança surda, essa interação assumirá um caráter predominantemente visual, tendo em vista a característica da língua de sinais.

De acordo com o autor acima, os signos só podem aparecer num terreno interindividual. Trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural”, no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. Os signos só podem aparecer em um contexto de relação entre pessoas. É fundamental que os interlocutores estejam socialmente organizados e que formem um grupo: só assim um sistema de signos pode constituir-se. O signo carrega consigo a história e a cultura de um povo.

O signo ideológico, segundo Bakhtin (2006, p.31),

[...] faz parte de uma realidade (natural e social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Sendo assim, ao se encarnar materialmente, ou seja, no diálogo com outro, a língua, seja ela oral, seja espaço-visual, adquire existência do signo linguístico. De acordo com Bakhtin (2006, p. 33), “[...] todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento ou como outra coisa qualquer”.

Para esse mesmo autor, compreender um signo consiste em interpretá-lo de forma contínua, no fluxo da interação, ou seja, não são apenas palavras soltas, mas um aglutinado de sentidos concretizados nas palavras que se materializam na interação.

Conforme Bakhtin (2006, p. 98),

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas [...]. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores.

Dessa forma, numa concepção de linguagem à luz do referencial histórico-cultural, é importante destacar que Bakhtin nos desafia a uma problematização da Libras na educação de surdos: que implicações essa concepção traz para se pensar a educação de crianças surdas?

Compreender que a linguagem se constitui na interação contribui para pensar sobre o aprendizado e a apropriação da língua de sinais na educação de surdos. Quando Bakhtin (2006) afirma ser o fenômeno social da interação verbal a verdadeira substância da língua, ele traz elementos, a nosso ver, que indicam a necessidade de interlocutores em língua de sinais para criança surda.

Bakhtin nos ajuda a pensar as interações realizadas no contexto da inclusão da criança surda na educação infantil. Para Lacerda e Lodi (2009, p. 14) “[...] uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento das crianças surdas [que] deve estar atenta à diferença dos sujeitos surdos e à sua dificuldade de acesso à língua/cultura majoritária”. Percebemos, então, a necessidade de interlocutores surdos e ouvintes que dominem a língua de sinais desde a educação infantil, marco inicial da educação institucionalizada.

A partir das proposições apontadas por Bakhtin (2006), Jobim e Souza (2008, p. 24) afirma:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo.

Portanto, a apropriação da linguagem permitirá à criança, desde a mais tenra idade, passar de objeto a sujeito, modificando e sendo modificada. Sendo sujeito, a criança passa a ser autora de sua própria palavra (JOBIM e SOUZA, 2008). A criança transcende o lugar que ocupava anteriormente, passando de fundo para figura.

Conforme indicado, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem propicia à criança uma nova relação do homem consigo mesmo e o seu entorno (JOBIM e SOUZA, 2008).

Assim como Bakhtin (2006), Vigotski (2003) atribui à linguagem a centralidade na investigação das questões humanas e sociais.

Para Vigotski, o homem é constituído em suas relações de forma dialética. Ele age sobre o meio em seu entorno, transformando-o e por ele é transformado. Suas pesquisas, com base na Psicologia, fundamentaram-se na matriz histórica e cultural para compreender o desenvolvimento humano. Afirma que o ser humano é constituído nas relações sociais presentes em uma determinada cultura.

Analisando o desenvolvimento infantil, Vigotski enfatiza a importância do adulto no desenvolvimento das crianças. É por meio dos outros, pela mediação do adulto e de outras crianças que elas se envolvem nas práticas fundamentalmente sociais. Essa mediação contribui para a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Portanto, a interação social assume papel constitutivo no desenvolvimento, contribuindo para o aparecimento da atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, funções mentais superiores, entre outros (VIGOTSKI, 1998).

A inserção da criança na cultura amplia suas possibilidades de interação com essa própria cultura e produz transformações em sua atividade mental. Nesse contexto, os instrumentos produzidos pela cultura exercem um papel fundamental, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1998).

A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam e, depois de convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental que aciona os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOSKI, 1988). Portanto, o signo exerce um papel de extrema importância. Nesse movimento, ele passa de agente comunicador para organizador e controlador do comportamento humano.

Vigotski, apoiado na tese de que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de transformação dos instrumentos sociais, aborda as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano. Para ele, esse desenvolvimento não está atrelado unicamente ao fator hereditário. O meio social é determinante, contribui para aprendizagens advindas das interações e, por meio delas, a criança é introduzida no mundo da linguagem (VIGOTSKI, 1998).

Considerando que é por meio da linguagem que ocorre o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 1998), não basta apenas inserir a criança surda na escola; é necessário criar condições para que ocorram interações significativas por meio da apropriação de sua língua materna – a língua de sinais.

Assim, por meio das interações com adultos, a língua (palavra) passa a constituir, a mediar essas relações, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento. “[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2003, p.156-157).

Para Vigotski (1998, 2003), a relação entre pensamento e linguagem, a partir de certo período do desenvolvimento humano, constitui-se em um processo imbricado, apontando o meio e as interações sociais como mediadores desses processos. Dessa forma, a palavra, considerada por ele como signo linguístico desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

O significado das palavras está em constante transformação ao longo do desenvolvimento da criança. Em se tratando da criança surda, esse significado tem uma raiz histórico-cultural alicerçada numa comunidade linguística que usa uma língua gesto-visual, carregada de lutas travadas ao longo da história dos surdos. A língua, como instrumento ideológico, carrega consigo aspectos ideológicos constituídos na história de um determinado grupo social.

Vigotski (1998), ao afirmar que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de apropriação da linguagem, contribui para pensarmos numa educação que proporcione de fato essa transformação na educação de surdos.



Ao longo de seus estudos, esse teórico se interessou em pesquisar também questões relacionadas com as crianças com deficiência. Suas reflexões na área da deficiência não se voltaram para o enfoque do déficit dos sujeitos; buscavam realçar suas potencialidades.

Em “Fundamentos da Defectologia”, Vygotski (1997), ao abordar o aprendizado da criança com deficiência, afirma que, quando a criança nasce com algum tipo de limitação ligada às funções biológicas, é necessário que se desenvolvam processos culturais auxiliares, compensatórios, criados, sobretudo, para que não haja prejuízos no desenvolvimento cultural dessa criança.

Considerando o papel da linguagem na constituição do psiquismo, o autor atribuía significativa importância à linguagem no desenvolvimento da criança surda. Assim, de acordo com o autor, o surgimento da consciência nas crianças surdas estava associando à experiência social.

No período desses escritos, as propostas de educação da criança surda pautavam-se no oralismo e, diante disso, acreditava-se que a ausência da fala comprometeria seu desenvolvimento. Entretanto, mesmo diante da supremacia do oralismo, Vygotski (1997, p.119) reconhecia que, na comunicação dos surdos, “[...] os hábitos mímico-gestuais já estão tão fortes que a linguagem oral não se encontra em condições de lutar contra eles”.<sup>6</sup>

Esses processos mímico gestuais descritos por Vygotski na década de 30 assumem *status* de língua, no Brasil, em 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), apontando uma nova fase para o processo de desenvolvimento de crianças e adultos surdos.

De acordo com Quadros (1997), as pesquisas realizadas sobre a aquisição de língua de sinais americana, que normalmente envolvem crianças surdas, filhos de

---

<sup>6</sup> “[...] los hábitos mímico-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está em condiciones de luchar contra ellos”.

pais surdos, indicaram que essa aquisição é análoga ao processo de aquisição das línguas orais.

Estudos recentes trazem novas contribuições para entendermos o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

Lacerda e Lodi (2006), ao focalizarem aspectos do desenvolvimento de narrativas por crianças surdas filhas de pais ouvintes em um grupo de crianças de três a sete anos, coordenadas por um adulto surdo fluente em Libras, revelaram que a participação desse adulto fluente em Libras foi fundamental para esse processo e também que crianças com atraso de linguagem podem desenvolver práticas de narrar, desde que sejam inseridas em espaços propícios em que a língua de sinais seja privilegiada nesse processo. Mostram também que é necessário considerar a frequência do acesso em interações em língua de sinais e os parceiros de interação dessas crianças. As autoras apontam que, se essas crianças, juntamente com os pais, estabelecem contatos frequentes com interlocutores em língua de sinais, isso favorecerá o desenvolvimento da linguagem da criança surda, filha de ouvintes.

Lodi e Luciano (2009), ao escreverem sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais, apontaram pesquisas voltadas para sua aquisição, em que o foco está na produção, na quantidade de sinais produzidos, relacionando essa produção com a idade, precisão e uso gramatical. Afirmaram ainda que, até o momento, não houve preocupação com a compreensão do desenvolvimento dos processos discursivos das crianças, os quais são dependentes das relações dessas crianças com interlocutores que interajam com elas em Libras e das próprias situações de produção de enunciados.

Florêncio (2009), em sua pesquisa “Comunicação e intersubjetividade: um olhar sobre processos interacionais em crianças surdas”, teve como objetivo investigar o papel da linguagem no desenrolar do processo de intersubjetividade em crianças surdas que se expõem à aprendizagem da língua de sinais e que convivem com pessoas falantes de uma língua oral (ouvintes). Para tanto, dialogou com teóricos sociointeracionistas, como Henri Wallon, Michael Tomasselo, George H. Mead e Colwyn Trevarthen, que destacam a importância da interação na constituição do homem como ser social, fator principal para o seu desenvolvimento.

O lócus da pesquisa foi uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, na qual Florêncio (2009) observou um grupo de dez alunos surdos, na faixa etária de quatro a oito anos, que vivenciavam processos interacionais. A escola, adotando a perspectiva inclusiva, possui classes especiais para alunos surdos, fazendo parte de uma política que visa ao encontro com o par linguístico, com uma língua comum, auxiliando no processo de identificação e cultura. Essa classe tem, como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, uma professora bilíngue e um instrutor de Libras. A língua de instrução é a Libras, e o Português é trabalhado na modalidade escrita.

O autor assinalou os seguintes resultados: as crianças surdas utilizam movimentos, gestos, mímicas e sonorização em seus esforços comunicativos com o outro parceiro; tanto quanto crianças ouvintes, elas imitam umas às outras ou encenam situações, facilmente reconhecidas pelo observador; sem o domínio da língua de sinais, ainda em processo de aprendizagem, as crianças completam as lacunas comunicativas por meio de gestos, movimentos do corpo e outros modos de expressão, demonstrando intencionalidade em orientar a atenção do outro; os processos interacionais parecem propiciar aos sujeitos surdos o esteio necessário para a assimilação e interpretação da cultura da qual fazem parte.

Percebemos, assim, que as trocas interacionais efetivas que constituem o processo de intersubjetivação de crianças surdas são possíveis, levando em consideração os recursos comunicativos ao seu alcance, bem como o domínio progressivo da língua de sinais. Ressaltamos, ainda, que a Libras deve fazer parte do cotidiano escolar dessas crianças, evidenciando a participação de interlocutores com conhecimento dessa singularidade.

Pautando-se na abordagem histórico-cultural e na concepção baktiniana de linguagem, Rodrigues (2009) investigou a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas matriculadas na 2ª série de uma escola do ensino fundamental do município de Vitória/ES. A autora elegeu para análise três eventos, focando a produção textual em língua de sinais, atividades sobre o sistema de escrita, produção textual escrita e as interações linguísticas ocorridas no atendimento educacional especializado.

Rodrigues apontou que os conhecimentos sistematizados das diversas disciplinas podem ser apropriados pelas crianças surdas, desde que seja por meio da língua de sinais. Destacou a importância do instrutor surdo no processo como interlocutor, pois este possibilita trocas dialógicas em língua de sinais, língua natural das crianças surdas e, portanto, diálogos vivos e significativos. Ressaltou, ainda, que a mediação por meio da língua de sinais é condição permanente para que haja êxito na produção escrita. As crianças constroem seus textos a partir de experiências compartilhadas. O autor considera a educação escolar fundamental nesse processo, concluindo que as concepções de sujeito e de linguagem do professor influenciam significativamente nas possibilidades de aprendizagem das crianças surdas e que o atendimento educacional especializado se constituiu locus privilegiado de trocas linguísticas.

Observamos que, ao desenvolver sua pesquisa, Rodrigues usa a língua de sinais como mediadora no processo de aquisição da linguagem escrita, considerando a especificidade linguística desses alunos. Seu estudo contribui para pensarmos temas importantes de serem tratados nos programas de formação de professores sobre concepções de sujeitos e linguagens, além de nos levar a considerar que as trocas linguísticas significativas não devem se restringir apenas ao atendimento educacional especializado como sala de recurso.

Nessa direção, autores, como Quadros (1997), Góes (1999) e Lacerda (2009, 2011), apontam a importância de interlocutores surdos na apropriação da linguagem, destacando a língua de sinais como mediadora desse processo.

As pesquisas de Gesueli (1998), Florêncio (2009) e Rodrigues (2009) seguem uma direção semelhante, quando reiteram a necessidade da Libras e a presença de adultos surdos no processo de desenvolvimento das crianças surdas.

Considerando o exposto até o presente, pensar numa educação que venha contribuir para que as crianças surdas tenham uma infância diferente daquela narrada pelos adultos surdos, hoje, constitui-se num desafio. Nesse sentido, pensar uma política de educação bilíngue, alicerçada em uma concepção de linguagem compreendida como produção humana, como trabalho, como construção histórica,

enfim, como fenômeno ideológico constitutivo da consciência humana, poderá permitir um novo percurso na educação das crianças surdas.

### 3. 2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS TRAÇANDO CAMINHOS

Ao longo da história da humanidade, o lugar do surdo na sociedade foi marcado pela “ausência” de linguagem. Considerava-se que a ausência da linguagem verbal comprometia o desenvolvimento, e esses sujeitos eram concebidos como deficientes e, algumas vezes, como não humanos.

Na Grécia antiga, as pessoas, ao nascerem com deficiência, eram consideradas incompletas, portanto eram sacrificadas, pois a ausência de linguagem as caracterizava como não humanas. Na cidade de Roma, os surdos eram vistos como imperfeitos. Os não oralizados foram proibidos de assinar contratos e possuir bens (VIEIRA-MACHADO, 2010). Na Idade Média, mesmo aceitando os gestos utilizados pelos surdos como equivalentes à fala para salvação da alma, a compreensão da surdez estava ligada às questões religiosas; ao ter um filho surdo, as pessoas eram consideradas pecadoras.

Entretanto, no período conhecido como Idade Moderna, o monge beneditino Marlon Ponce de Leon dá início à educação do surdo por via da oralidade, pois falar era a condição para aquisição de alguns direitos. A possibilidade de o surdo falar implicava o seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, o direito de receber a fortuna e o título familiar (MOURA, 2000).

Em 1770, o abade Charles Michel de L'Éppe, inventor do método de sinais, fundou, em Paris, a primeira escola de “surdos-mudos” e publicou, em 1776, sua obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” (MAZZOTA, 2001). Influenciado por essa escola, o uso de linguagem gestual predominou na maioria dos países europeus.

De acordo com Vieira-Machado (2010, p.16), “[...] também começa nessa época um reconhecimento da língua de sinais para além de um outro aspecto importante: olhar o sujeito surdo como humano”.

Esse é considerado um período em que a educação de surdos teve seu apogeu, pois, instruídos na língua de sinais, língua natural das pessoas surdas, eles puderam ocupar diversos cargos e destaque na sociedade.

A linguagem gestual desenvolvida por L'Épée encontra, como opositores, o médico Jean-Marc Itard e Graham Bell, cientista, inventor do primeiro AASI.<sup>7</sup> Tanto o médico como o cientista visavam à normalização dos surdos. Dessa forma, temos duas correntes, uma defensora do oralismo e outra defensora da linguagem gestual.

A oposição das correntes extrapolou o campo científico alcançando o campo educacional, e é nesse contexto que, em 1880, em Milão, na Itália, acontece o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, ficando definido que a educação de surdos deveria ocorrer pela via da oralidade. A partir dessa data, as escolas do mundo inteiro passam a privilegiar a língua na modalidade oral como objeto de ensino.

Para os defensores do oralismo, o uso dos sinais era considerado prejudicial ao desenvolvimento da linguagem. Os surdos eram obrigados a falar, prevalecendo, então, uma visão clínico-terapêutica, reforçando, dessa forma, a deficiência e a incapacidade desses sujeitos. As práticas educacionais eram voltadas para a reabilitação. Em primeiro lugar, estava a oralização, a leitura orofacial e o treino auditivo. A escolarização se dava após a oralização. Essa corrente, ao focar a oralidade como meio de integração e desconsiderar outras formas de comunicação, pouco contribuiu para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda (GÓES, 1999).

Surge, então, a Comunicação Total. Essa corrente ganha força na década de 1970, privilegiando a comunicação em detrimento da língua, utilizando vários recursos comunicativos, como sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto datilológico, entre outros. Essa proposta, envolvendo uso simultâneo da fala e dos sinais, valoriza a comunicação, desvalorizando as características históricas e culturais das línguas de sinais (GOLDFED, 2001).

---

<sup>7</sup> Aparelho de amplificação sonora individual.

Nessa mesma linha sobre a Comunicação Total, Góes (1999, p. 3) afirma:

Na implementação das diretrizes da comunicação total, o trabalho pedagógico envolve interlocução em sala de aula centrada em práticas bimodais, compostas a partir de elementos das línguas falada e de sinais (em nossa realidade, da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais). Trata-se de práticas de comunicação em que estão envolvidas duas modalidades, fala e sinais, usadas concomitantemente; também podem incluir outros recursos tais como a soletração manual.

Embora tenha ampliado os recursos comunicativos, assim como o oralismo, a Comunicação Total desconsidera a condição sócio-histórica desses sujeitos.

Propondo considerar a condição sócio-histórica dos surdos, na tentativa de romper com a visão patológica da surdez, surge o bilinguismo. No Brasil, tem início, a partir de 1980, convergindo com a tendência mundial. Essa abordagem vem resgatar o direito da pessoa surda em ser instruída em sua língua, considerando as particularidades do povo surdo, possibilitando o uso de duas línguas, o Português escrito e a Libras como língua de instrução, tornando o ensino mais significativo. O bilinguismo preconiza que “[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’” (LACERDA, 2000, p. 73).

De acordo com a proposta oficial, no bilinguismo coexistem duas línguas na educação das pessoas surdas no espaço educacional. Nesse sentido, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são utilizadas simultaneamente como línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005). Em contraponto à proposta oficial, a comunidade surda brasileira vem lutando para uma educação bilíngue que se pautar numa perspectiva socioantropológica, como comunidade de minoria linguística, em que a Libras se constitua figura nesse processo, sendo, assim, utilizada como língua de instrução no âmbito educacional ao longo da escolarização, tendo início desde a educação infantil.

Ao analisar as narrativas dos surdos capixabas, Costa (2007) remonta à história dos surdos do Estado do Espírito Santo e revela que, na educação de surdos nesse Estado, também ocorreram norteamientos pedagógicos. O primeiro, denominado pela autora de momento oralista; o segundo, outro momento oralista; e um terceiro,

sob o nome de momento de transição. Esse último começa a ser colocado em xeque a partir do momento em que, mesmo sem nenhum direcionamento teórico-metodológico, a Libras passa a fazer parte das práticas educacionais dos surdos.

Observamos uma consonância entre a tendência mundial e as reveladas por Costa (2007), anunciando a Libras como possibilidade na educação dos surdos. Essa língua foi aprovada pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), configurando-se a segunda língua oficial do nosso país, marco decisivo para a educação dos surdos brasileiros.

### 3.3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ao considerar a Libras modalidade espaço-visual, língua natural dos surdos (BRASIL, 2002), a legislação vem resgatar o direito da pessoa surda em ser instruída em sua Língua, respeitando a particularidade do povo surdo.

A língua de sinais, de acordo com Góes (1999), Goldfeld (2002), Lacerda e Lodi (2006) e Lacerda (2009), é a única língua a ser dominada plenamente, de forma natural, pelo surdo e que atenderia às suas necessidades comunicativas e cognitivas, permitindo a sua entrada na linguagem e sua constituição como sujeito linguístico. Ao considerarmos a língua de sinais como meio, esta, além de permitir à criança surda acessar os conteúdos educacionais, favorece uma melhor relação com o mundo, significando e ressignificando-o. Contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores,<sup>8</sup> por intermédio da relação com aqueles que a cercam (VIGOTSKI, 1998).

Em 1960, Willian Stokoe (apud QUADROS; KARNOPP, 2004) confere à língua de sinais *status* linguístico. Comprovou que a língua de sinais atendia a todos os quesitos necessários para se constituir uma língua, sendo o seu trabalho o primeiro passo nos estudos da língua de sinais. Posteriormente, outras pesquisas realizadas,

---

<sup>8</sup> São funções resultante das interações estabelecidas pelos sujeitos que, ao serem internalizadas, modificam-se para constituir o funcionamento interno.



em sua maioria com ASL<sup>9</sup> vêm ressaltar, entre outras características, as riquezas de combinações, favorecendo a ampliação do vocabulário.

Assim como as línguas orais em que cada país tem a sua, excedendo ao regionalismo, a língua de sinais se comporta da mesma forma. Sendo assim, esta não é universal, “[...] uma vez que esta universalização está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um ‘código’ simplificado apreendido e transmitido aos surdos” (GESSER, 2009, p. 11). Dessa maneira, teríamos uma ideia simplista da língua de sinais. O que pode ser denominado de universal é a forma como ela se constitui, utilizando, para se efetivar, o canal gesto-visual e os sinais realizados pelos usuários dessa língua.

Enquanto na língua oral as palavras são formadas a partir de unidades menores, como os fonemas e as sílabas que se articulam de forma linear, na língua de sinais a unidade menor constitui o próprio sinal. Segundo Gesser (2009, p.19), “[...] as línguas de sinais incorporam essas unidades de forma simultânea”.

Como as outras línguas, a Libras é estruturada a partir de unidades mínimas, passando a unidades mais complexas. Possui, também, os níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. A palavra ou léxico das línguas orais e auditivas correspondem aos sinais da língua de sinais. Esses sinais são formados a partir da combinação de cinco parâmetros: configuração de mãos (Figuras 1 e 2), ponto de articulação (Figura 3), movimento (Figura 4), expressão facial (Figura 5) orientação ou direcionalidade (Figura 6). Combinando esses cinco parâmetros, teremos as palavras, as frases que se efetivam num contexto (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

A seguir apresentaremos os cinco parâmetros, iniciando pela configuração de mãos, que são as formas (posições) das mãos utilizadas para a realização dos sinais. Entre as 64 configurações, encontramos os numerais cardinais e o alfabeto datilológico que serão apresentados no (Figura 2) para melhor visibilidade.

---

<sup>9</sup> Língua de Sinais Americana

Figura 1 – Configuração de mãos



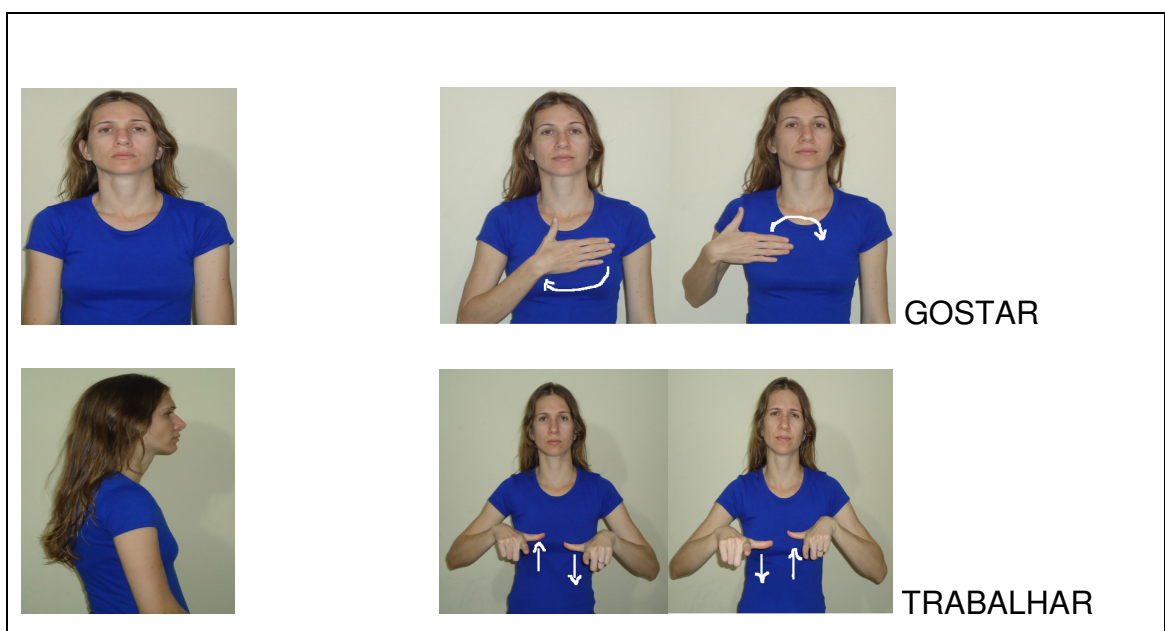
Fonte: <http://interpretelipe.blogspot.com.br/>

Figura 2 – Alfabeto Manual e Numeral cardinal



Fonte: pead.faced.ufrgs.br

Figura 3 – Ponto de articulação



Obs: Local onde é feito o sinal, podendo ser em alguma parte do corpo ou no espaço neutro

**Figura 4 – Movimento**



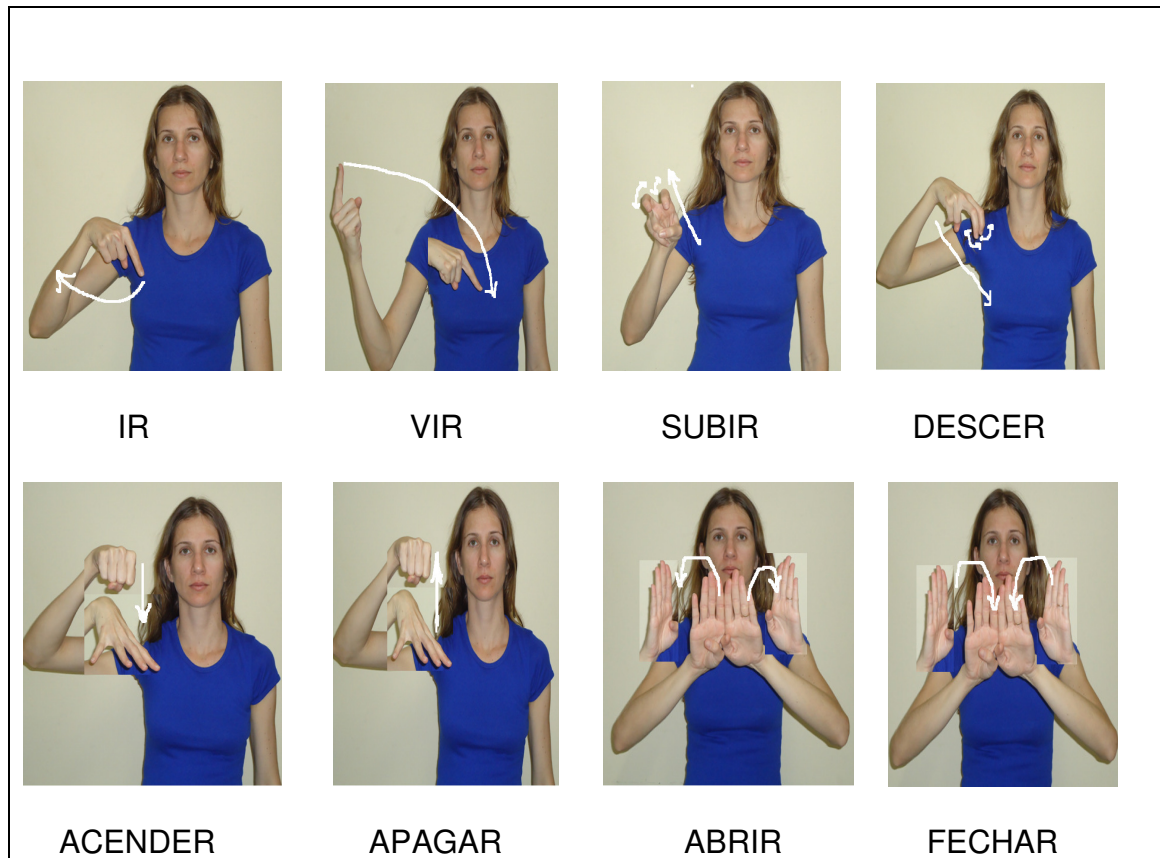
Obs: os sinais podem ter movimento ou não

**Figura 5 – Expressões faciais ou corporais**



Obs: As expressões são fundamentais para a compreensão dos sinais. A expressão facial dá entonação ao sinal

**Figura 6 – Orientação/Direção**



Obs: Os sinais também possuem direção – esquerda, direita, para cima e para baixo

Portanto, a junção desses parâmetros formará o sinal na Libras, correspondente à palavra na língua oral. Esses sinais são feitos em um espaço delimitado à frente do sinalizador (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

Sendo assim, a Libras é uma língua natural das comunidades surdas brasileiras, possibilitando a aquisição dos bens culturais e sociais, permitindo a comunicação entre seus usuários. As línguas de sinais são “[...] consideradas pelos linguistas como línguas naturais, um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS, 2004, p. 30).

Considerando a língua como sistema de signos constituído de forma ininterrupta num determinado contexto (BAKHTIN, 2006), a língua de sinais assume papel de extrema importância na educação dos surdos.

Essa importância é apontada nos estudos de Góes (1996), Gesuele (1998), Turetta (2006), Costa (2007), Tenor (2008), Lacerda e Lodi (2009), Rodrigues (2009), Valiante (2009), Merselien (2007) e Florêncio (2009).

Nesse sentido, a educação infantil passa a ser espaço privilegiado para aquisição da Libras e espaço de aprendizagem de conhecimentos diversos, desde que, nesse espaço, existam pessoas que dominem essa língua, como apontam Rodrigues (2009), Turetta (2006) e Tenor (2008), um instrutor ou professor surdos. A presença desse sujeito permitirá à criança se reconhecer positivamente como surda e não como deficiente. A interação interlocutor surdo/criança surda, em língua de sinais, dar-se-á de forma dialógica, potencializando o desenvolvimento do pensamento, visto que, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”(VIGOTSKI, 2003, p. 62).

Sendo assim, a interação por meio da língua de sinais contribuirá para o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da atenção voluntária e da memória mediada. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.

Nessa via, a Libras não é apenas um conjunto de gestos e mímicas, “[...] visão simplista, influenciada pela ideia da supremacia das línguas orais em detrimento das outras línguas” (RODRIGUES, 2009, p. 34), e sim uma língua com organização e gramática própria. De acordo com os documentos oficiais pertinentes à educação dos surdos, seu ensino deve ser garantido desde a educação infantil.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, em sua primeira parte, abordamos os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para coleta do material empírico. Na segunda parte, trataremos da caracterização do local em que foi realizada a pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

### 4.1 ESTUDO DE CASO

Para nos auxiliar a compreender como se dá a apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil de uma escola referência do município de Vitória, considerando esse espaço constituído por diversos participantes – enfim, um espaço tecido por múltiplos sujeitos e seus discursos –, escolhemos a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. O critério de escolha da unidade de ensino infantil diz respeito ao fato de ser um escola referência, cujos profissionais aceitaram participar do estudo.

A abordagem qualitativa de pesquisa começa a ser usada na educação nos anos 1980, vindo contrapondo-se aos ideais positivistas, utilizados para pesquisar fenômenos naturais e sociais (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Freitas (2002, p. 28), a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, visa a

[...] compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Permitindo [...] trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem sua origem no século XIX, período em que os cientistas sociais começam a indagar se o método utilizado para pesquisar os fenômenos físicos e sociais utilizados pela perspectiva positivista seriam pertinentes aos estudos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995).

Conforme André (1995), após vários apontamentos de estudiosos na busca de uma metodologia diferenciada para as ciências sociais, considerando a complexidade dos fenômenos, surge a pesquisa qualitativa como uma nova forma de produzir conhecimento e, paralelamente, a contraposição à forma positivista de pesquisa com debates prolongados até segunda metade do século XX.

Nessa nova visão de conhecimento, o contexto vivenciado leva em conta todos os componentes das suas interações e influências recíprocas. Essa visão de totalidade inclui também o pesquisador na situação pesquisada, ignorando sua neutralidade.

A etnografia não é só uma técnica utilizada pelos etnógrafos; ela possibilita ao pesquisador a atitude de buscar entender a realidade, viver o processo, não enfatizando apenas o resultado. Para ser etnógrafo, é necessário mergulhar no campo, exercitando o olhar e a escuta sensível para capturar os fenômenos em suas inter-relações por meio de reflexões. Portanto, a pesquisa etnográfica não consiste apenas na descrição dos fatos experienciados.

André (1995) afirma que, para se caracterizar um estudo de caso do tipo etnográfico, é necessário atender a alguns requisitos da etnografia em um campo delimitado. Ainda segundo essa autora, enquanto a etnografia exige um longo tempo do pesquisador no campo, para que assim possa compreender a cultura de uma forma mais ampla, a pesquisa do tipo etnográfica utiliza os mesmos instrumentos da etnografia, podendo o tempo de permanência no campo ser reduzido, se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. Nesse contexto, o pesquisador assume diversos papéis interligados às necessidades vivenciadas nos contextos em que se encontra inserido.

Desse modo, para esta análise, foi fundamental observar os pressupostos defendidos por Matta (1978, p. 28), quando afirma que “[...] vestir a capa do etnógrafo significa realizar uma dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”. Assim como o etnógrafo, o pesquisador deverá estar atento aos acontecimentos, para ultrapassar o pensamento ingênuo da realidade aparente adentrando em sua complexidade.



Como já ressaltado, os pressupostos teóricos pautaram-se na perspectiva histórico-cultural que tem como base o desenvolvimento do homem resultante de um processo social e cultural, destacando o papel da linguagem na constituição do sujeito. A compreensão da realidade e atuação sobre ela é organizada pela mediação social-semiótica, realçando, assim, a importância do outro, dos signos e dos instrumentos no processo de desenvolvimento humano. Estudar algo de forma histórica significa analisá-lo no processo, em todas as suas fases, realçando sua natureza e seu cerne. Nesse sentido, o objeto não pode ser deslocado e estudado à parte do contexto em que surge (VIGOTSKY, 1998).

De acordo com André (1995, p. 49), “[...] o estudo de caso do tipo etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa. Além de contribuir para tomadas de decisão sejam elas práticas ou políticas”. No contexto desta pesquisa, o estudo de caso de tipo etnográfico permitiu analisar o sujeito em uma trama constituída pela criança surda, o professor regente, a instrutora de Libras ou a professora de Libras, a professora bilíngue, a família, o corpo técnico-administrativo e as outras crianças. Nesse sentido, observa-se que o objeto a ser pesquisado não é deslocado do seu ambiente natural. São consideradas as diversas influências advindas de suas relações e busca-se captar as nuances do sujeito e do espaço em que a pesquisa está sendo realizada. Cabe ao pesquisador, portanto, reconstruir as ações e interações dos atores envolvidos, considerando sua trama vivencial, buscando a significação do outro (ANDRÉ, 1995).

Ao realizar pesquisa com crianças, Ferreira (2005, p. 149) resalta a importância da etnografia, “[...] porque ela permitir uma voz mais direta das crianças e sua participação na produção de dados sociológicos”, oportunizando-lhes serem sujeitos da pesquisa e, assim, serem atores sociais que se transformam e são transformados pelos ambientes sociais e culturais em que vivem. Reconhecendo as crianças como atores principais de suas próprias experiências, atua-se no sentido de “[...] conceber as crianças como seres humanos semelhantes aos adultos, mas possuindo competências diferentes” (p. 149).

Conforme propõe Ferreira (2005), para focalizar as interações das crianças nas suas relações cotidianas, necessitamos interpretar e compreender as relações, os significados e os sentidos que as atravessam, por meio da linguagem, desvelando o

que nos é ofuscado pela percepção imediata. Diante da particularidade desta pesquisa, concordamos com Ferreira (2005, p. 154), quando ela afirma que se trata de “[...] prestar sentido e não impor, entendendo-se prestar como sinônimo de cuidado e abertura ao outro”, devendo ser a criança observada na sua singularidade.

Entendemos que a metodologia utilizada permitiu uma abordagem dos múltiplos contextos em que a criança surda circula na educação infantil, em suas relações estabelecidas com adultos e crianças e com a própria Libras no processo de sua apropriação. Sendo assim, o estudo de caso do tipo etnográfico – apoiado nas proposições teóricas de L. Vygotski e de outros autores que se baseiam na abordagem histórico-cultural e nas contribuições de estudos da Sociologia da infância (FERREIRA, 2005), que veem as crianças como sujeitos de suas ações – nos auxiliou a compreender a apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil, em uma escola referência, considerando os vários contextos e as múltiplas vozes que a interpelam em sua constituição como ser singular e único.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para coletar o material empírico que subsidiou a pesquisa, foram utilizadas observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Para o registro do material pesquisado, usamos videogravação e diário de campo.

A observação participante, característica da investigação etnográfica, permite ao pesquisador compartilhar o processo vivo e dinâmico da pesquisa, passando de mero observador a sujeito que participa do contexto investigado. Numa constante interação com o sujeito pesquisado, o pesquisador transforma-se e é por ele transformado (FREITAS, 2002, 2007). A relação não se constitui na fusão do pesquisador/sujeito.

Freitas (2002, p. 28) ressalta que o verdadeiro objetivo da observação participante “[...] é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações”. De acordo com Freitas (2002, p. 28), a observação é, nesse sentido,

[...] um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Indo ao encontro dessas vozes, a inserção do pesquisador no campo de pesquisa ocorreu por meio da observação dos contextos da sala de atividades, dos momentos de pátio, refeitório, aula de Educação Física, sala de artes, salas de atividades e no Atendimento Educacional Especializado realizado na sala de recurso multifuncional, no contraturno. Após observação dos diversos contextos, buscando focar situações que evidenciavam a apropriação da Libras pela criança surda, foi feita a opção pelas salas regulares de atividades dos Grupos III e V e atendimento educacional especializado no contraturno, portanto, no vespertino.

Em alguns momentos da pesquisa, a observação assumiu um caráter colaborativo, de forma a auxiliar no trabalho da equipe bilíngue ou da professora regente. Nesses momentos, a pesquisadora interagiu com as crianças em Libras, forneceu informações sobre sinais para as profissionais que atuavam com elas, fez sugestões de procedimentos pedagógicos a uma das professoras regente, sugeriu e providenciou os sinais das cores e o alfabeto datilológico.

Sendo assim, essa colaboração assumiu um caráter mais colaborativo no Grupo III, pelo fato de os profissionais desse grupo possuírem um conhecimento restrito da Libras, dificultando a interlocução e comunicação com a criança surda.

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa, também foram analisados documentos que subsidiam o reconhecimento da Libras e que apontam caminhos para a educação bilíngue de surdos no Brasil. Foram analisados os seguintes documentos: Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

A entrevista utilizada para esta investigação foi a semiestruturada. Esse procedimento metodológico “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). Na pesquisa de campo, foram entrevistadas 13 pessoas. Dentre elas, duas professoras regentes, três mães, a

diretora, duas pedagogas, uma professora bilíngue, uma instrutora surda, uma professora de Libras e duas assistentes de educação infantil.<sup>10</sup>

Também foram realizadas entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado com a diretora, a pedagoga, a equipe bilíngue e com as duas professoras regentes da sala regular que frequentavam as três crianças foco da pesquisa (duas no Grupo V e uma no Grupo III) e as assistentes de educação infantil que atuavam no Grupo III.

A entrevista com a diretora teve como finalidade resgatar o processo de instituição dessa unidade de educação infantil referência, como também esclarecer questões pertinentes às condições e práticas desenvolvidas para o ensino da Libras e língua portuguesa, materiais utilizados, planejamento entre pedagoga, professores regentes e equipe bilíngue, o envolvimento e atuação da equipe bilíngue no apoio ao trabalho com a criança surda, os desafios da inclusão da criança surda desde a educação infantil, as concepções dos profissionais sobre a criança surda e o uso da Libras na mediação das diversas situações de educar/cuidar.

Para a equipe bilíngue, além dessas questões, foram abordados outros aspectos sobre os desafios do atendimento educacional para crianças sujeito da pesquisa. Realizamos também conversas e uma entrevista semiestruturada com as mães das crianças, com o objetivo de conhecer um pouco sobre a trajetória dessa criança, o envolvimento da família com a escola e a Libras, as concepções e possibilidades que as famílias traçam sobre seus respectivos filhos e possíveis experiências em língua de sinais da criança no ambiente familiar e em outros contextos.

Marcados pela dimensão social, os sentidos são produzidos durante o diálogo entre pesquisador e entrevistado e dependerão do conhecimento de ambos sobre o objeto, além dos horizontes sociais ocupados pelo pesquisador/entrevistado. Portanto, as enunciações terão marcas polifônicas que evidenciam o momento histórico e social vivido, revelando a realidade em que os sujeitos estão inseridos (FREITAS, 2002). Nesse contexto, as entrevistas permitiram a identificação de

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei nº 7.857/2009, as assistentes têm como atribuições: executar atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extraclasse realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs (VITÓRIA, 2009).

concepções sobre a surdez, história pessoal das crianças, conhecimento de Libras e condição socioeconômica da família, possibilitando, assim, conhecer a criança em contextos sociais para além do espaço educacional.

A videogravação, como recurso metodológico, permitiu captar a dinâmica do processo, registrando momentos da interação entre as crianças surdas com crianças ouvintes e com adultos surdos e ouvintes, buscando capturar situações que envolveram a Libras. Esse recurso auxiliou a entender o objeto de estudo, constituído por relações complexas, visto que o observador tem a oportunidade de acessar os eventos gravados, fazendo o exercício do olhar mais detalhado do fenômeno investigado.

Outro instrumento utilizado para anotação foi o diário de campo, que funcionou como apoio ao processo de investigação, tornando-se suporte para os apontamentos de eventos observados. As anotações no diário de campo não se resumiram a registros dos fatos que emergiram durante os eventos observados. Nele o pesquisador imprimiu sua forma particular de ver e compreender os diferentes momentos vivenciados (FREITAS, 2002).

Diante das possibilidades de interpretação, ao utilizar os diversos instrumentos para produzir dados na pesquisa qualitativa, seja na educação, seja em outras áreas, buscamos compreender e significar o objeto de pesquisa, os diversos conhecimentos ali produzidos e as várias vozes que ecoam, numa visão da totalidade dos fenômenos, levando em consideração o contexto em que se dá o movimento.

Nesta pesquisa, o estudo de caso do tipo etnográfico direcionou a pesquisa, na tentativa de buscar compreender as condições de apropriação da Libras pela criança num centro de educação infantil referência do Sistema Municipal de Vitória/ES.

Em síntese, a organização para o desenvolvimento da pesquisa se deu da seguinte forma:

**Quadro 1 – Espaços definidos para observações**

ESPAÇOS PRIORIZADOS	DIAS DA SEMANA	TOTAL DE DIAS	HORAS FILMADAS
Grupo III	Segunda-feira	18	18
Grupo V	Terça-feira	18	20
Atendimento Educacional Especializado	Segunda-feira	15	10

Como foi informado, após análise inicial dos eventos videogravados, buscando situações que evidenciavam a apropriação da Libras e a interlocução em língua de sinais, os eventos eleitos na respectiva ordem para análise foram:

**Quadro 2 – Eventos analisados do Grupo III**

GRUPO III	
DATA	EVENTOS
26-09-2011 – diário de campo	Guardando a blusa
31-10-2011 – diário de campo	Procurando letras
14-09-2011 – videogravação	Hora da chamada
10-10-2011 – videogravação	Ensinando cores
10-10-2011 – videogravação	Acolhida do dia
01-11-2011 – vídeo/diário de campo	Relato da instrutora
26-09-2011 – vídeo/diário de campo	Colagem do alfabeto
12-10-2011 – diário de campo	Brincando no pula-pula

**Quadro 3 – Eventos analisados do grupo V**

GRUPO V	
DATA	EVENTOS
13-09-2011 – videogravação	Contando porquinhos
30-08-2012 – diário de campo	Sorveteria
24-10-2011 – videogravação	O desenvolvimento do sapo
08-11-2011 – videogravação	Escrevendo a palavra morango
24-10-2011 – diário de campo	Organizando o desfile
20-09-2011 – videogravação do dia	Brincando
11-10-2011 – videogravação	Festa para as crianças

**Quadro 4 – Eventos analisados do atendimento educacional especializado**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
DATA	EVENTOS
15-09-2011 – videogravação	Recortar, colar e escrever
22-09-2011 – videogravação	Hora de ir para o pátio
26-09-2011 – videogravação	Dia do surdo
24-10-2011 – videogravação	Usando o computador

#### 4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A educação especial no município de Vitória, visando a atender às crianças com necessidades educacionais especiais, seja por deficiência, seja por outra demanda a ela atribuída, trilhou diversos caminhos, que se constituíram processos para o atendimento educacional especializado. No decorrer desse processo, tivemos: as escolas ou unidade polo com laboratórios pedagógicos, sala de apoio pedagógico e

as salas de recurso multifuncional. A efetivação desses processos, dentro de uma política inclusiva, assinala uma “[...] Educação Especial que passa a constituir proposta pedagógica da escola, deixando, então, de ser ‘apêndice’ desse processo” (VITÓRIA, 2008b, p. 4).

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nesse mesmo ano, o Sistema Municipal de Vitória iniciou um movimento para implantação da Política de Educação Bilíngue por meio do Projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, visando ao uso, ensino e difusão da Libras.

A proposta de Educação Bilíngue, fundamentada na perspectiva da Inclusão, busca atender à Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), à Lei nº 10.098 (BRASIL, 1994) (Acessibilidade) e à Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Esta última que dispõe sobre a Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Este decreto aponta orientações sobre políticas educacionais para os sujeitos surdos, propondo uma educação bilíngue, garantindo o acesso aos conhecimentos por meio da Libras e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos desde a educação infantil, devendo a língua oral ser ofertada no turno contrário, por meio de ações integradas entre saúde e educação. Dessa forma, a escola deve estar ciente da singularidade linguística, reconhecendo e valorizando o potencial cognitivo e contribuindo para o processo de inclusão desses sujeitos desde a educação infantil (VITÓRIA, 2008a).

Em concordância com a implantação da Política de Educação Bilíngue, inicialmente, as matrículas das crianças surdas foram concentradas nas nove escolas referência. Essas escolas são do ensino fundamental, e duas da educação infantil. Esse quadro foi modificado em 2009, passando para cinco do ensino fundamental e as duas da educação infantil que ainda permanecem.



**Quadro 5 – Unidades de ensino referência para a educação bilíngue na educação infantil**

CMEI	TURNO	RECURSOS HUMANOS PREVISTOS
1	Horário integral <sup>11</sup>	Professor Bilíngue e Instrutor De Libras
2	Horário integral	Professor Bilíngue e Instrutor De Libras

Portanto, para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma dessas unidades de ensino. A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2011 a novembro de 2011, numa unidade de educação infantil, elencada em 2008 pela Política Educacional Bilíngue do Município de Vitória/ES, para ser uma das nove escolas referência para educação de surdos.

A escola referência, lócus da pesquisa, está situada em um bairro considerado pela equipe de educação especial como estratégico, de fácil acesso e locomoção.

Embora a unidade de ensino já existisse, como local alternativo de atendimento às crianças da comunidade, ela foi inaugurada em 5 de fevereiro de 1998. Funciona em um espaço com dois andares, apresentando capacidade aproximada para 300 crianças, somando os turnos matutino e vespertino, distribuídas nos Grupos I a VI, regulando a faixa etária de seis meses a cinco anos distribuídas em 14 turmas – sete no turno matutino e sete no vespertino – contando com o atendimento de 15 crianças em tempo integral, que são escolhidas mediante pesquisa socioeconômica e deliberação do Conselho de Escola.

Possui, no primeiro pavimento, sala da direção, secretaria, sala das pedagogas, duas salas de atividade, sala dos professores, onde está em construção uma copa e dois banheiros, sala de recurso multifuncional, três banheiros para funcionários, dois

---

<sup>11</sup>Vale destacar que o projeto socioeducacional, em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais das crianças surdas, possui características diferentes da escola de tempo integral.

banheiros infantis, um refeitório, pequeno depósito de material pedagógico e outro de material de limpeza, uma cozinha, lavanderia, uma sala que atende aos projetos de balé, ginástica e vídeo, um pátio com dois banheiros infantis.

O segundo pavimento, no qual o acesso se dá por uma escada e por uma rampa que tem, ao longo de sua extensão, um corrimão, é composto por cinco salas de atividades – duas conjugadas que atendem aos Grupos I e II. Essas salas possuem banheiros conjugados, uma minicopa, solário/refeitório – composta por um corredor com brinquedos. Esse corredor é separado por um portão com trava que dá acesso a outro longo corredor que contém sala de artes, uma pequena sala para reunião para conversa com pais e atendimento dos alunos, uma sala de informática em desuso que vem sendo reconfigurada para utilização, ateliê, banheiro para funcionários e dois banheiros infantis, uma sala com banheiro para o Grupo II e duas outras salas de atividade para as demais idades. As dependências da escola vêm, gradativamente, sendo reformuladas, estruturando a sala de recursos multifuncionais, instalando sinal luminoso na sala de recurso, para atender aos padrões de acessibilidade previstos na Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

O quadro funcional atualmente possui 72 pessoas. Desse quantitativo, 41 atuam no matutino e 31 no vespertino. O quadro é constituído pela diretora, pedagogas, professores regentes, professores dinamizadores de Artes e Educação Física, assistente-administrativo, agentes de segurança, auxiliares de serviços operacionais, assistente de educação infantil, professora da educação especial – deficiência intelectual – estagiárias, merendeiras, professor bilíngue, instrutora de Libras e professora de Libras (VITÓRIA, 2011).

As salas em que foi realizada a pesquisa estão situadas no primeiro e no segundo pavimentos. Na sala de atividade do Grupo III, à esquerda, estão localizados o quadro-negro e o armário da professora; à direita, na parede da porta de acesso à sala, estão os ganchos para pendurar as mochilas e sobre eles um janelão. A parede paralela à do quadro-negro possui um armário tipo balcão para organizar os brinquedos e sobre ele há uma prateleira. Ao lado do balcão, encontra-se um outro armário que funciona como estante; ao lado da estante está fixado o espelho que

tem em sua frente um tapete emborrachado. A sala possui mesa e cadeira para a professora, quatro mesas pequenas quadradas com dezesseis cadeiras e um conjunto de seis mesas com seis cadeiras nas cores verde, azul, amarela, rosa e salmão, em tons claros. A disposição dessas mesas era organizada de acordo com a necessidade do dia. A parede ao fundo tem a metade inferior revestida de azulejo e a metade superior com combogó<sup>12</sup> ao longo de sua extensão. Possui também dois ventiladores de teto.

Com referência ao material pedagógico contendo Libras, na sala constavam apenas três potes com pinos coloridos com um rótulo escrito em alfabeto datilológico indicando as cores.

No primeiro pavimento, situa-se a sala do Grupo V. Na parede da esquerda, localiza-se o armário da professora. À direita da entrada, está fixada a lousa (quadro-negro) e, bem no canto próximo à parede do fundo, uma prateleira para materiais diversos, cola, lápis, tintas e outros. No canto esquerdo há um espelho. Além da cadeira da professora, há 24 conjuntos de mesas com cadeiras nas cores, rosa, verde, azul, amarelo, salmão, todas em tons bebê. A organização das cadeiras não é fixa. Nessa sala, ao fundo, na metade da parede, entre o piso e o combogó estava fixado o alfabeto em Libras. Sobre o armário de brinquedos ficavam a sorveteria, várias caixas de arquivo contendo bolas coloridas, simbolizando sabores de sorvete e, sobre elas, o sinal da fruta e a escrita em alfabeto datilológico e, em português, uma caixa de fichas com os nomes das frutas em alfabeto manual em português e dinheiro de papel para as crianças brincar de sorveteria. Pela organização estrutural das unidades de educação infantil, obedecendo a um padrão, alguns itens não foram repetidos.

Ambas as salas são amplas. Possuem um corredor de acesso que se localiza ao longo da extensão da escola, no qual foi sendo utilizado combogó, tijolo e lajota, com entrada de luz e ar para garantir um ambiente claro e ventilado. As paredes das salas são revestidas de piso na cor salmão até aproximadamente um metro e meio. Na última camada, encontra-se, alternando com o revestimento, piso de cor azul, e a

---

<sup>12</sup> Bloco de cimento vazado que permite a entrada de ar e de luz.

outra parte é pintada em tonalidade clara. Ao fundo dessas duas salas, nas paredes acima de um metro e meio, são utilizados combogó para arejar, visto que o limite do terreno da escola não oferece espaço para janelas.

A sala de recurso multifuncional está localizada no primeiro pavimento. À direita, possui um sinal luminoso, um armário com brinquedos, uma mesa suporte contendo um computador com acesso à *internet*, uma impressora preto e branco, uma TV de Led, uma cadeira, um armário para guardar materiais diversos utilizados no atendimento educacional especializado. No que refere ao material para educação de surdos, temos: dicionário trilingue, jogos em Libras, CDs e DVDs com histórias infantis, livros e materiais utilizados na prática diária. Esses materiais são os mesmos distribuídos para as escolas que atendem crianças do primeiro ao nono ano. Aos fundos, encontra-se outro armário, onde são guardados materiais diversos. À esquerda, fica uma mesa retangular alta com seis cadeiras para adulto. Essa sala possui um ventilador de teto e uma báscula com acesso à rampa. Na parede localizada atrás da mesa, estão fixados os números até 10 em Líbras, o alfabeto datilológico e o cartaz de chamada contendo a foto, o sinal e a escrita dos nomes das crianças em alfabeto datilológico e português. Devido ao tamanho da sala de recursos, que é menor do que a sala de atividade, muitos materiais não eram fixados nas paredes.

#### **4.3.1 A entrada no campo**

Antes de entrar no campo de forma definitiva, fizemos, no mês de julho, duas breves visitas à unidade de ensino escolhida para realização da pesquisa. Na primeira visita, ao nos aproximar da escola, antes de entrar, o agente de segurança que abriu o portão foi logo perguntando se estávamos de volta.

Ao entrar, informamos à pedagoga da nossa visita, e ela logo perguntou quando retornaríamos para trabalhar. Sem nenhuma restrição, sorriu e disse: “Você é sempre bem-vinda. Fique à vontade”. Nesse caso, temos uma “[...] observação participante natural” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 93), situação em que o pesquisador participa da mesma comunidade ou grupo que investiga.

Em seguida, já que teria início o desjejum das crianças, caminhamos para o refeitório, e cada funcionário que passava nos acenava e nos perguntava se estávamos de volta. Dizíamos que estávamos de volta parcialmente e que, em um determinado momento, eles iriam nos ver mais vezes na escola, e que isso não significava o retorno para assumir nossa função. Estaríamos, sim, frequentando o espaço para realizar a pesquisa.

Mediante as perguntas do grupo matutino, dissemos à pedagoga que iríamos retornar outro dia para conversar com as professoras do ensino regular e com as do Atendimento Educacional Especializado do vespertino. Naquela mesma semana, voltamos para conversar com as professoras do matutino, retornando à tarde para apresentar o projeto de pesquisa. Nesse dia o segurança não era o mesmo. Chegamos e nos apresentamos. Pelo corredor, passava uma auxiliar de serviços operacionais e ela logo disse pra ele: “Pode abrir. Essa é a professora das mãozinhas”. Entramos e fomos dar ciência à diretora e à pedagoga informando que estávamos ali. As duas, sempre gentis, deram-nos as boas-vindas e disseram que ficássemos à vontade. Aproveitamos para visitar a sala de recursos multifuncionais e os outros espaços da escola.

O primeiro momento das visitas foi para um contato descontraído com os profissionais e para, de certa forma, conversar com a diretora sobre a escolha do CMEI para a realização da pesquisa e entregar a carta de apresentação. Num segundo momento, ao retornar à unidade de ensino, apresentamos à diretora o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e combinamos com as professoras os dias para realização da pesquisa. Dessa forma se deu o início ao ensaio investigativo. De acordo com Freitas (2002, p. 33 e 34), “[...] precisamos aprender num ensaio investigativo como nos aproximar do objeto [considerando que] numa pesquisa qualitativa o movimento inicial deve ser o de aproximação”; portanto essas visitas, segundo Freitas, seriam um momento exploratório que permitiria um trabalho de campo mais produtivo.

Participar da pesquisa do mesmo grupo ou comunidade investigada exige do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento. Esse

estranhamento implica, por parte do pesquisador, o duplo movimento no olhar, “[...] transformar o exótico em familiar e/ou o familiar no exótico” (MATTA, 1978, p. 28).

Matta considera essa tarefa uma via de mão dupla, pois o pesquisador deverá estar atento àquilo que não é visível, devendo se deslocar da sua posição para que aquilo que lhe é familiar e corriqueiro se transforme em exótico. Isso exige que o pesquisador “[...] dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e, por outro lado, que se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o ‘familiar’” (MATTA, 1978, p. 28).

Estranhar o familiar exige do pesquisador observar atentamente as práticas naturalizadas pela vivência no cotidiano e, como um garimpeiro atento, fazer emergir desse familiar pistas e indícios que poderão contribuir na produção da pesquisa. Para isso é necessário estar sempre revisitando o eixo da investigação.

Nesta pesquisa, a permanência do investigador no campo teve que ser constantemente negociada, a começar pela conversa com os professores das turmas das crianças sujeito das pesquisas, ver a disponibilidade em nos receber e a possibilidade de respostas, sabendo-se que a aceitação não deve ser por imposição. Após a conversa e a aceitação, os professores assinaram o Termo de Consentimento. Nessa oportunidade também entramos em contato com as mães das crianças que fizeram parte da pesquisa. Esse encontro serviu para apresentar o resumo do projeto e solicitar que eles assinassem um documento autorizando a participação das crianças. Além das informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, informamos que o responsável pela criança também seria entrevistado.

A pesquisa foi realizada inicialmente às quartas-feiras no Grupo III. Como, nesse dia, a rotina não contemplava planejamento para professora, negociamos a troca para segunda-feira, dia de planejamento, e a professora não se opôs. Dessa forma, além de viabilizar estar junto com o grupo nos diversos contextos, havia possibilidade de participar do planejamento com a professora regente desse grupo. Dissemos à professora que estávamos ali para o que ela precisasse no trabalho com a turma e com Marcos. A pesquisa no Grupo V foi às terças-feiras, dia em que o grupo tinha aula de Artes e Educação Física. Nas segundas-feiras, ficava para dar continuidade à pesquisa no turno vespertino, horário em que ocorria o Atendimento

Educacional Especializado, contrário ao horário de escolarização da turma, conforme prevê a legislação. Entretanto, no dia em que as crianças sujeito da pesquisa de uma das turmas faltavam, havia flexibilidade por parte das professoras para que eu me deslocasse e fosse ficar na sala em que um dos sujeitos da pesquisa estivesse presente.

Dessa forma, entrar no campo familiar exige do pesquisador um exercício constante de negociação, afastamento e aproximação. Requer também que ele tenha discernimento diante dos conflitos que emergem, devendo estar sempre atento para não se desviar do eixo de sua pesquisa. O pesquisador deve exercitar o entendimento, observando até que ponto ele pode ir, para não se envolver em questões que não sejam pertinentes e que possam atrapalhar o desenvolvimento da sua pesquisa.

#### **4.3.2 O movimento para análise dos dados**

Diante do objetivo, que foi analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES, a proposta de análise pautou-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

O movimento realizado para análise de dados contou com a seleção de eventos que foram filmados e registrados no diário de campo ao longo da pesquisa. As filmagens foram realizadas nos diversos espaços da unidade de educação infantil nas diferentes situações de interações envolvendo as crianças surdas e as ouvintes, os professores regentes, o instrutor de Libras, a professora de Libras, a professora bilíngue, as assistentes de educação infantil e os outros funcionários da unidade de ensino.

Os eventos em Libras foram transcritos utilizando o sistema de notação adotado por Lacerda (1996, p. 72), de forma que “[...] as vocalizações e falas foram transcritas em itálico; os sinais padronizados entre barras, em letra maiúscula; gestos e pantonímias foram descritos e aparecem entre parênteses”.

As análises das fontes documentais permitiram compreender as diretrizes do trabalho pedagógico da escola e a política de educação bilíngue implantada em 2008, no município de Vitória, para as crianças surdas. Os documentos também nos possibilitaram conhecer um pouco mais de cada criança, por meio de informações registradas em suas pastas de matrículas. Ao manusear os documentos, tivemos o cuidado de considerar o contexto de sua produção e de assumir uma atitude de análise crítica, uma vez que esses documentos são marcados por determinadas condições e estruturas sociais, pessoais, históricas, administrativas, que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Nossa análise teve como foco as interações, as maneiras de agir e interagir da criança surda com o meio e com os outros. Para isso, apoiamos-nos na observação das interações (adulto e crianças, criança e criança) e das práticas educativas (rotina, atividades e conteúdos) que aconteceram no contexto do CMEI pesquisado.

Para organização dos dados, consideramos como eixo as condições de apropriação nos dois grupos que frequentavam (Grupo III e Grupo V) e no AEE.

Para análise dos dados, utilizamos a abordagem microgenética. Essa escolha metodológica foi usada como opção de análise e organização dos dados em alguns estudos (LACERDA; LODI, 2006; TURETTA, 2006), que se pautam na perspectiva histórico-cultural. Portanto, o uso dessa abordagem permitiu dar ênfase às minúcias indiciais e situações singulares de utilização de sinais pelas crianças surdas e outros sujeitos envolvidos na dinâmica do processo.

Destacamos que a análise microgenética não é considerada micro pela brevidade dos eventos, mas por ser guiada para pormenores indiciais; e genética por buscar captar o movimento no processo, considerando a cultura, as práticas sociais e os discursos que atravessam os sujeitos (GÓES, 2000).

Diante disso, para esta discussão, organizamos os dados em dois capítulos. O primeiro capítulo discute a organização do trabalho educativo para atender às crianças sujeito da pesquisa, e o segundo, a apropriação da Libras pelas crianças surdas em contextos linguísticos diferenciados.



## **5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos; a organização do trabalho educativo para atender às crianças surdas e propiciar a apropriação da Libras por essas crianças; a equipe bilíngue (que atua com os grupos no ensino regular com o ensino da Libras para todas as crianças); os regentes que trabalham com essas crianças; e a organização do CMEI para o atendimento educacional especializado.

Desde 2008, ano da implantação da política bilíngue no município de Vitória, essa unidade de ensino vem se organizando para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças surdas. Essas crianças eram matriculadas em diversas unidades de ensino municipais, não tendo garantido o atendimento da sua especificidade no ensino regular nem o atendimento educacional especializado. Dessa forma, buscou-se atender às peculiaridades do seu processo ensino-aprendizagem (VITÓRIA, 2008a).

A partir dessa política, criaram-se as escolas referência, localizadas em bairros estratégicos, buscando atender à demanda desses alunos que se encontravam dispersos pelas unidades escolares.

De acordo com a direção, representante da escola na Secretaria Municipal de Educação, a princípio, a proposta foi apresentada pela Equipe de Educação Especial ao corpo técnico-administrativo, formado pela direção e pedagogas, deixando a critério do grupo a decisão de que a escola viesse a se configurar ou não no quadro de escolas referência. De acordo com a diretora, a ideia foi compartilhada com o grupo e, num segundo momento, a proposta foi apresentada aos professores e demais funcionários. Nesse momento, os representantes da Secretaria de Educação esclareceram sobre a legislação e informaram que seriam oferecidos os recursos humanos para a efetivação da proposta. Sendo assim, foi dada ciência ao corpo técnico-administrativo e aos demais funcionários da unidade de ensino sobre a nova designação que receberia o espaço com a implantação da Política de Educação Bilíngue.

A partir disso, deu-se início à implantação do “Projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras”. Esse projeto, atendendo às diretrizes da Política Nacional da Educação Inclusiva, aponta uma política de educação para os alunos com surdez nesse município, visando a garantir uma educação bilíngue, “[...] utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua [...] respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino-aprendizagem” (VITÓRIA, 2008a, p. 6).

Considerando que, para Vigotski (2003), a fala é essencialmente social e, para Bakhtin (2006), a linguagem se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, a abordagem desses itens se faz importante à medida que nosso objetivo é compreender as condições de apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil de uma escola referência do município de Vitória. Apoiando-nos nas ideias de Vigotski e Bakhtin, entendemos que a criança se apropria da Libras na relação com o outro em um dado contexto histórico-cultural. Assim, é preciso conhecer que espaço é esse, como ele está organizado, de maneira a permitir a apropriação da Libras pelas crianças surdas.

## 5.1 OS GRUPOS III E V E AS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA

As crianças participantes da pesquisa se encontravam na faixa etária de três anos a cinco anos de idade, frequentavam a sala regular no período matutino e, em três dias da semana, ficavam em período integral para participar do atendimento educacional especializado. Logo, para analisar as condições de apropriação da Libras pela criança surda, a observação se deu nos diversos espaços vivenciados e explorados pelas crianças.

Nessa perspectiva, buscamos participar das atividades, na medida em que éramos autorizada pelas crianças surdas, pelas crianças ouvintes e pelas professoras regentes, na tentativa de valorizar cada criança na sua dimensão social, cognitiva e afetiva.

Foi feita a opção por três crianças que estão em processo de apropriação da Libras: um menino e uma menina, que se utilizam gestos e alguns sinais em Libras aprendidos na escola; e outro menino que usa gestos, oralidade e alguns sinais em Libras para se comunicar. Lembramos que a “[...] utilização de gestos na comunicação entre os seres humanos não é exclusividade das crianças surdas” (RODRIGUES, 2009, p. 34).

Vale destacar, conforme a ficha de matrícula, que essas crianças moram em bairros diferentes daquele da unidade de ensino que frequentam, entretanto a Secretaria de Educação disponibiliza transporte via vale social “[...] para deslocamento de alunos de suas residências às Unidades de Ensino referência, e retorno às suas residências” (VITÓRIA, 2008a, p. 8)

Nessa unidade de educação infantil, há um total de seis grupos. Além dos grupos pesquisados (Grupos III e V), o Grupo VI também possui uma criança surda que não foi observada no contexto da sala de atividade, mas que também frequentava o Atendimento Educacional Especializado junto com as crianças sujeito da pesquisa. Diante dessa organização, os professores têm cinco planejamentos semanais com o objetivo de elaborar projetos individuais e/ou coletivos, bem como organizar atividades e materiais (VITÓRIA, 2011).

O Grupo III, formado por crianças na idade de dois anos e sete meses a três anos e oito meses, possuía 19 crianças, 8 meninas e 11 meninos, sendo 18 ouvintes e 1 criança surda do sexo masculino, filho de pais ouvintes. A sala de atividade do grupo era localizada no segundo pavimento.

O Grupo V era formado por 14 crianças na faixa etária de quatro anos e meio a cinco anos e quatro meses de idade. O grupo se constituía de oito meninas e seis meninos. Desse quantitativo temos duas crianças atendidas pela política bilíngue – uma delas, do sexo feminino, comunica-se por sinais, e gestos e a outra, do sexo masculino, por sinais, gestos e oralidade.

Em síntese, como já apresentado, as crianças sujeito da pesquisa são:

### Quadro 6 – Crianças surdas matriculadas e as que participaram da pesquisa

CRIANÇAS	IDADE	GRUPO	CONHECIMENTO DE LIBRAS
Marcos	3 anos	III	Iniciante
Murilo	4 anos e 9 meses	V	Iniciante/oraliza
Ana	5 anos e 4 meses	V	Iniciante
Marlon	5 anos e 7 meses	VI	Bem desenvolvido – filho de pais surdos

#### As crianças<sup>13</sup> e suas famílias

No Grupo III, encontra-se Marcos. De acordo com as informações da mãe, ele nasceu de parto normal. Ao nascer, era ouvinte. Sua surdez é proveniente de meningite constatada pelo BERA<sup>14</sup> aos dois anos de idade. Quando sua mãe descobriu que ele era surdo, disse: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer? Eu não sei como vou me comunicar com ele!”. Por intermédio da assistente social do posto de saúde de seu bairro, a mãe de Marcos conseguiu uma vaga na creche e informações sobre o Centro de Apoio aos Surdos (CAS). Foi informada sobre a escola referência. Marcos frequenta essa unidade de educação infantil desde outubro de 2010. Ao descobrir essa escola referência, a mãe afirmou que ficou bem mais tranquila, porque já era possível ver o desenvolvimento do filho.

Segundo as avaliações realizadas no final de 2010 pelas professoras da sala de atividade, ele não apresentou dificuldades na adaptação. Participava das atividades propostas com interesse e era acompanhado por uma professora de Libras no horário do ensino regular. Matriculado em 18-10-2010, Marcos foi indicado para o atendimento no contraturno no mesmo período. A avaliação do Atendimento

<sup>13</sup> Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

<sup>14</sup> Audiometria de Tronco Cerebral (BERA) avalia a condução eletrofisiológica do estímulo auditivo da porção periférica até o tronco cerebral (Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.com/trabalhos/estudantes/estudante-001/estudante-001-bera.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2012).

Educacional Especializado veio confirmar sua adaptação tranquila, além de relatar o seu interesse pela Libras e seus ensaios para realizar sinais.

Após o falecimento do avô, a família: de Marcos passou a ser sua mãe e um irmão da sua mãe – ambos, mãe e tio, possuem baixa visão. No período da pesquisa de campo, a mãe informou que estava grávida de três meses.

Podemos destacar um duplo desafio para a família: o deslocamento, visto que a criança mora em bairro vizinho, e o fato de a mãe possuir baixa visão, o que fez com que algumas vezes chegasse atrasada à escola por embarcar em ônibus errado. Diante disso, pode-se salientar o esforço da mãe em prol da educação de seu filho.

Além do aprendizado em Braille, a mãe tem se esforçado em aprender Libras, envolvendo-se em curso de Libras oferecido em outros espaços. De acordo com a mãe, para se comunicar com Marcos, ela usa Libras: “[...] que é o único modo de conversar com ele. Não adianta eu gritar com ele, falar com ele, porque ele não vai me entender. Em casa ele não passa aperto /COMER<sup>15</sup>/, /AGUA/, /BANANA/ ele também já sabe pedir sinalizando”, informa a mãe de Marcos.

O contato de Marcos com pessoas surdas não se restringe ao espaço educacional. De acordo com a mãe, ele frequenta uma igreja que possui uma comunidade surda.

A outra criança que participou da pesquisa foi Ana. Ela é uma menina de cinco anos, que tem lindos olhos amendoados e longos cabelos negros. Mora com os pais e duas irmãs. Sua família é constituída por ouvintes. Sua surdez foi provocada por meningite. Sua mãe, depois de várias visitas e convites de representantes da Gerência de Educação Especial e da Educação Bilíngue da Secretária Municipal de Vitória ao CMEI que a criança frequentava, decidiu transferi-la. Após visitar a escola referência, em 13 de novembro de 2009, a mãe pediu a transferência da filha. Ana foi recebida com muito carinho e atenção pelos profissionais da nova escola.

---

<sup>15</sup> A representação em letra maiúscula está de acordo com o Sistema de Transcrição para Libras. Esse sistema é utilizado em outros países e aqui no Brasil, tendo esse nome “[...] porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais” (FELIPE; MONTEIRO, 2007, p. 24).

Ao perguntar à professora que trabalhou com Ana, no ano de 2009, como foi a adaptação das crianças, ela informou que, nas primeiras semanas, “[...] a criança apresentava comportamento agressivo, ela se assustava muito”. Com o intuito de promover sua interação com o grupo e vice-versa, as atividades propostas pela professora envolviam todo o grupo: “Ninguém fazia nada se ela não participasse, era junto”. O grupo, no momento da roda de conversa, foi informado de que, ao invés de gritar ou falar com Ana, eles deveriam tocá-la, como faziam com Marlon, e se não conseguissem compreendê-la era para chamar um adulto que estivesse por perto. Com o tempo, as crianças surdas foram interagindo e brincando com os demais colegas. A professora foi aprendendo os sinais básicos, o que facilitou o envolvimento com as crianças. A presença de Marlon nesse grupo, criança surda, filho de pais surdos, foi fundamental na adaptação de Ana.

Em 2010, Marlon foi para outro grupo, e Ana continuou com a mesma professora do ano anterior. A professora afirma que o trabalho foi bem interessante, e que o pouco de Libras que aprendeu na sala com a instrutora e nas oficinas de Libras ajudou muito no trabalho pedagógico.

Em 2011, ano da pesquisa, Ana frequentou o Grupo V juntamente com Murilo, companheiro da sala regular e do atendimento educacional especializado. Nessa turma, a professora regente possui conhecimento acerca da singularidade linguística da criança surda e de Libras.

A família de Ana é composta de pai, mãe e duas irmãs. O pai trabalha como soldador e sua mãe no comércio. Ana e suas irmãs ficam na companhia da avó para os pais trabalharem. A rotina de trabalho dificulta a participação da família no envolvimento com a Libras. A mãe de Ana tentou algumas vezes participar das oficinas oferecidas pela escola, mas, devido ao trabalho, não conseguiu dar continuidade.

Embora não ocorra o envolvimento da família com a Libras, a mãe afirma: “[...] depois que sua filha começou a frequentar a escola referência e ter contato com pessoas surdas, ela se desenvolveu, ficou mais calma”. Sua comunicação em sinais com Ana se restringe às necessidades básicas de /COMER//BEBER//ÁGUA/. Esses e outros poucos sinais aprendidos favoreceram a relação com a filha.

A terceira criança, Murilo, com quatro anos e oito meses, ao nascer, permaneceu internado por 12 dias com infecção sanguínea. Sua surdez foi em decorrência de meningite, detectada aos dois anos de idade após realizar o exame BERA. Ele frequenta esse espaço desde o início da educação infantil. Em 2008, a mãe foi informada e convidada para transferir Murilo. Com um ano e sete meses, em 20-07-2008, ele foi transferido para escola referência, a qual passou a frequentar no turno vespertino.

Em 2008, frequentou o Grupo I com crianças da mesma faixa etária do grupo do CMEI do qual veio transferido. Nas primeiras semanas, Murilo contou com a presença dos pais para melhor adaptação. Conforme a professora que atuou com Murilo após o período de adaptação, nos momentos de atividade propostas, a criança se distanciava do grupo. Na tentativa de aproximá-lo dos colegas, eram oportunizados momentos estabelecidos na rotina da equipe bilíngue em que os profissionais, professora bilíngue e de Libras, ficavam na sala viabilizando a interação da criança com o grupo. Inicialmente, além das brincadeiras que evidenciam o contato, foi utilizada uma pasta com a foto da família e os sinais correspondentes.

As professoras não desconsideravam a surdez de Murilo, mas buscavam propiciar atividades que estimulassem os resíduos auditivos: “[...] Chamava-o pelo nome e ele virava pra procurar” (PROFESSORA do Grupo I).

Em 2009, a criança frequentou o Grupo II no turno vespertino. Inicialmente a professora percebeu o distanciamento da criança e, durante as brincadeiras, buscava aproximá-lo do grupo. No segundo semestre, ele reagia com mais expressões, chegando a disputar brinquedos. De modo geral, ele acompanhou a turma. Uma das professoras desse grupo relatou que, em alguns momentos, tinha dúvida da surdez de Murilo, pois percebia que “[...] ele compreendia, ele tinha entendimento do que estava sendo realizado” (PROFESSORA do Grupo II).

Conforme a professora Daniela, em 2010, Murilo frequentou o Grupo III do turno matutino, o mesmo grupo de Ana. De acordo com a professora, ele participava das atividades utilizando a oralidade, presenciando a Libras em alguns momentos em que tentava se comunicar com Ana. Às vezes falava e sinalizava ao mesmo tempo.

Em 2011, Marlon e Ana permaneceram na mesma turma. Marlon estabelecia interação com todas as crianças. Com as crianças ouvintes, ele oralizava, com Ana e a instrutora ele sinalizava e às vezes ele sinalizava e oralizava.

Murilo é filho de pais ouvintes e vive atualmente na companhia da mãe que faz faxinas para complementar o auxílio do Instituto Nacional de Serviço Social recebido pela criança. O envolvimento da mãe com a Libras se deu quando Murilo começou a frequentar a unidade de educação infantil. Entretanto, nos últimos meses, esse envolvimento diminuiu (relato da mãe).

Mesmo utilizando a oralidade e a Libras, a mãe ressalta a importância da unidade referencial e da Libras para o desenvolvimento do filho, quando ela diz: “Se ele tivesse continuado lá, na outra escola, o cuidado seria tão grande, que o desenvolvimento seria menor. Aqui ele viu outras pessoas igual a ele”, afirmou referindo-se às crianças surdas, à instrutora de Libras e à professora de Libras (surda).

#### As professoras

A professora Regina, do Grupo III, possui uma experiência de 25 anos na educação infantil da Prefeitura de Vitória e vem há 13 anos trabalhando nessa escola, em regime de CLT. Atuando inicialmente como berçarista, foi beneficiada pela Lei nº 4.264/95, passando para o quadro funcional, na classe de professor de educação infantil. É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Sobre Libras, afirma estar aprendendo. Disse que se inscreveu para fazer o curso de Libras, mas precisou fazer uma cirurgia em um dos olhos e cancelou o curso.

Durante as observações realizadas em sua sala, a professora manteve a vivacidade na rotina escolar, desenvolvendo suas atividades educacionais com muito dinamismo. Dentro de suas possibilidades buscou desenvolver o trabalho educativo com o grupo do qual era responsável. Por essa vivacidade e dinamismo, a professora despertou em uma das entrevistadas admiração, ao dizer: “[...] mesmo



com suas limitações ela está ali incentivando as crianças no vamos, vamos, sempre trabalhando com alegria e disposição” (PROFESSORA de Educação Física).

Nesse grupo, o trabalho da professora regente é assessorado por duas assistentes de educação infantil, Linda e Kátia, que são concursadas e fazem parte do quadro geral. A assistente Linda possui formação pedagógica e se encontra na unidade de ensino desde 2008, ano da implantação da política bilíngue. Sobre o seu envolvimento com a Libras, participou de algumas oficinas oferecidas na unidade de educação infantil, não dando continuidade devido à dificuldade de participar, às atribuições do cargo no horário das oficinas. Já a assistente Kátia tem licenciatura em Geografia, ingressou na Prefeitura de Vitória no final 2009, teve licença-maternidade em 2010, etornou em 2011. Foi sua primeira experiência com criança surda. Embora não tivesse conhecimento de Libras, reconheceu a importância da Libras desde a educação infantil. Afirma ver a criança surda como qualquer outra criança, com possibilidades de se desenvolver, desde que lhe seja possibilitada a comunicação em língua de sinais.

Essas profissionais têm como atribuições, de acordo com o Decreto nº 15.159/2011:

[...] executar atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extra-classe realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs.

Quanto à professora Daniela do Grupo V, grupo frequentado por Ana e Murilo, também possuía 25 anos de experiência na educação. Ela faz parte do quadro efetivo e atua na Prefeitura de Vitória desde 2002, trabalhando nessa escola desde 2004. É graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *stricto sensu*. Atuou, em 2010, como professora bilíngue, fez curso básico de Libras e cursava pós-graduação em Libras. Essa professora, com fala que sugere tranquilidade, é questionadora e busca em sua prática, principalmente por meio de brincadeiras, possibilitar a todos os seus alunos um aprendizado significativo.

Sendo assim, as professoras regentes e assistentes de educação infantil que participaram da pesquisa foram:

**Quadro 7 – Professoras e assistentes da sala de atividade do ensino regular**

GRUPO	PROFESSORAS	ASSISTENTES	CONHECIMENTO DE LIBRAS DOS PROFESSORES E ASSISTENTES
III	Regina	Linda e Kátia	Professora – não possui conhecimento de Libras  Assistente Linda – possui restrito  Assistente Kátia – não possui conhecimento de Libras
V	Daniela	Este grupo não possui	Professora possui conhecimento de Libras

## 5.2 A EQUIPE BILÍNGUE

Com vistas à implantação da educação bilíngue, as escolas referência tiveram alteração no quadro funcional e, conseqüentemente, tiveram sua rotina modificada. Essas unidades de ensino passaram a ter em seu quadro uma equipe bilíngue formada pelo instrutor ou professor de Libras, o professor bilíngue e o intérprete de Libras. Já nas unidades de educação infantil, a equipe foi composta por instrutor ou professor de Libras e professor bilíngue.

Na educação infantil, de acordo com o documento (VITÓRIA, 2008a, p. 11), o professor bilíngue tem como função,

- a) Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA;
- b) Ministras aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas,

- valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- d) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização do aluno com surdez;
  - e) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico;
  - f) Exercer a função de Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS quando necessário.

Embora as funções do professor bilíngue sejam assim estabelecidas, a educação infantil, na sua especificidade que configura o trabalho educativo como cuidado e educação assentado no direito de a criança viver a infância, exige o deslocamento do olhar e do fazer desse profissional para questões pertinentes a essa etapa da educação. A responsabilidade pela criança, seja ela ouvinte, seja surda, deve ser de toda a comunidade escolar, não se restringindo apenas à equipe bilíngue.

Em relação à função do instrutor, o mesmo documento destaca que ele deve:

- a) Apoiar o uso e a difusão da LIBRAS; ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar;
- b) Utilizar a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos;
- d) Orientar alunos com surdez no uso de equipamentos e/ou novas tecnologias de informação e comunicação;
- e) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização;
- f) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (p. 11).

Além de garantir a operacionalização da política bilíngue no turno em que as crianças frequentam a sala de atividade, o instrutor também busca estar com os professores regentes que têm crianças surdas na sala regular, quando estes solicitam sua participação nas atividades; realiza oficina de Libras para todas as turmas do turno em que atua, adequando estratégias para cada grupo; e, nos dias de atendimento educacional especializado, ele fica responsável pelos cuidados da criança no intervalo dos dois turnos, atuando no banho, lanche e descanso, a fim de

garantir que essas crianças estejam preparadas para as atividades do contraturno, que são realizadas no turno vespertino.

O documento municipal anuncia, no seu item 7, o professor bilíngue e o instrutor de Libras e/ou professor e Libras como recursos humanos previstos para atuar na educação infantil.

Na ausência do professor bilíngue<sup>16</sup> na unidade de educação infantil, profissional que começa a fazer parte do cenário educacional nacional, via decreto, a partir de 2005, e a partir de 2008 no cenário educacional da Prefeitura de Vitória, a Secretaria de Educação encaminhou uma intérprete para apoiar o trabalho da instrutora.

Essa intérprete vinha atuando diretamente com o Grupo VI, pois esse grupo tinha um aluno com Libras (L1) como primeira língua, e a professora não possuía o domínio de Libras. Na ausência da intérprete, a instrutora apoiava o grupo, buscando garantir o desenvolvimento das atividades propostas na sala de atividade. Entretanto, no início do mês de novembro, a intérprete que vinha atuando nessa unidade teve que se afastar por motivo de doença. As ações do instrutor passaram então a abarcar os Grupos III, V e VI, que possuíam crianças surdas.

Destacamos que as crianças elencadas para a pesquisa foram uma do Grupo III e duas do Grupo V, tendo em vista que a criança do Grupo VI utiliza Libras como L1.

### **5.2.1 A organização do CMEI para o Atendimento Educacional Especializado**

O atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é garantido por dispositivos legais, que definem o direito a uma educação bilíngue. De acordo com esses dispositivos, o atendimento deve ser realizado no contraturno. Nesse sentido, o fato de todas as crianças atendidas pela política bilíngue, nesse CMEI, frequentarem a sala regular no turno matutino, favoreceu o encontro das crianças

---

<sup>16</sup> Que se encontra licenciado para estudos.

surdas no contraturno. Essa decisão buscou levar em consideração o encontro entre as crianças surdas, o instrutor e o professor bilíngue, de modo que essas crianças, em contato com a instrutora, pudessem ter experiências ampliadas da significação de si, favorecendo a construção da identidade.

A viabilização desse trabalho contava com o apoio direto da instrutora, que era responsável pelo banho, lanche e repouso das crianças no intervalo dos turnos. Portanto, entre 11h30min e 12h30min todas as providências eram tomadas. Na ausência da instrutora, a diretora organizava essas ações de forma que o atendimento fosse garantido (Diário de campo – 09-08-2011).

Essas crianças, em idade entre três a cinco anos e três meses, chegavam ao CMEI no mais tardar às 7h15min. Quando não havia nenhum imprevisto, vivenciavam a rotina da sala de atividade e, em três dias na semana, ficavam para o Atendimento Educacional Especializado das 13h às 17h. No entanto, o cansaço e o sono acabavam interferindo no trabalho realizado com essas crianças no turno vespertino.

Por várias vezes, as professoras de Libras e bilíngue chegaram a acordar as crianças para realizar o trabalho. Faziam essa árdua tarefa com muito pesar, pois ambas ficavam com sentimento de desrespeito à criança por interferir no repouso: “Fico com o coração apertado”, diz a professora bilíngue.

Verificamos que o atendimento no contraturno, para essas crianças, espaço com condições favoráveis à apropriação da Libras, ainda é um desafio para muitos sistemas de ensino.

A singularidade da criança, não mencionada na lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), conhecida como Lei de Libras, é citada no corpo textual do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) em seu art. VI, quando se refere ao acesso da pessoa surda à educação. Esse decreto determina que deve ser ofertado

[...] obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

O decreto visa a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas regulares e em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização e prover o professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Entretanto, a proposta oficial de trabalho do Atendimento Educacional Especializado no CMEI pesquisado, no que se refere ao atendimento complementar ou suplementar ao ensino da sala regular, conforme prevê a legislação, acaba não se efetivando integralmente, devido às situações enfrentadas pelos profissionais, decorrentes de não haver planejamento com o professor da sala de atividade, pois o encontro desses profissionais acaba sendo inviabilizado pelas condições impostas pela realidade da própria profissão.

### 5.3 A EQUIPE GESTORA E A EQUIPE BILÍNGUE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora tenha dificuldade com a Libras, por reconhecer o direito da criança surda à educação infantil, a diretora abriu as portas da unidade de ensino para que ela se tornasse escola referência e disponibilizou os recursos e materiais possíveis para a operacionalização.

Inicialmente, com diálogos intensos com o Conselho de Escola, foi criado um espaço para o atendimento especializado. Esse espaço foi separado por divisória e mobiliado pela escola com um armário e uma mesa com quatro cadeiras pequenas. Também foram disponibilizados os recursos da secretaria da escola, como computador e impressora. Foi feita pesquisa na *internet* para instalação da fonte LIBRAS<sup>17</sup> e busca de material em Libras para alavancar a Política Bilíngue, tendo em vista que os recursos multifuncionais foram instalados em 2009, um ano após a

---

<sup>17</sup> Fonte que utiliza o alfabeto de Libras.

implantação das escolas referência. “Embora tenha ainda algumas resistências, avançamos”, diz a diretora.

Ainda de acordo com a diretora, mediante o trabalho desenvolvido, foi possível perceber a mudança na forma de se referir à criança surda por parte dos funcionários de modo geral, especialmente do apoio (merendeira, limpeza) que, embora tivessem interesse em se envolver com a Libras, faltava tempo para frequentar as oficinas. A Libras despertou o interesse de vários funcionários, levando-os a buscar formação para além das oficinas realizadas na unidade de ensino.

Para a organização do trabalho nesse CMEI, a direção conta com o apoio de três pedagogas, uma de 40 horas e duas de 25 horas. A pedagoga de 40 horas é quem realiza o intercâmbio entre os turnos matutino e vespertino e, em parceria com o pedagogo de turno e a diretora, coordena técnica e administrativamente as propostas de trabalho a serem realizadas (VITÓRIA, 2008c).

As duas pedagogas de 25 horas atuam uma no matutino e outra no vespertino. Elas devem coordenar a implementação das ações técnico-pedagógicas, buscando elevar a qualidade do ensino e aprendizagem. Ademais, em parcerias com a comunidade escolar, devem avaliar o processo educativo, promovendo e acompanhando as atividades pedagógicas que são desenvolvidas (VITÓRIA, 2008c).

Ainda que as pedagogas, a de 40 horas e as de 25 horas, tenham essas funções definidas, a rotina de uma unidade de educação infantil, como sabemos, é dinâmica. Portanto, o pedagogo, além de realizar os planejamentos diários com os profissionais da educação, é solicitado o tempo inteiro para resolver situações diversas: “[...] na verdade, no dia-a-dia, sou solicitada o tempo todo” (DIVA, pedagoga de 40 horas). Karen, pedagoga de 25 horas do matutino diz que: “[...] ser pedagoga está sendo um desafio porque é diferente da sala de aula, você lida com todos os pais, todos os professores e todas as crianças”.

É importante ressaltar que o planejamento, considerado, no Projeto Político-Pedagógico, como instrumento essencial na organização do trabalho do professor,

passa a ter novos elementos. Além de novos componentes no quadro funcional, uma nova língua passa a ser vivenciada nessa instituição, exigindo novas estratégias, novas práticas e, acima de tudo, um novo olhar sobre as crianças surdas e sua forma de aprendizado. Elas apreendem o mundo pelo visual, e quando oportunizado, contribuem para o desenvolvimento da pessoa surda (LACERDA, 2000; GÓES, 1999).

Diva, a pedagoga de 40 horas que atuou no matutino e no vespertino, sobre o planejamento com a equipe bilíngue, afirmou que era procurada para ser informada sobre o trabalho desenvolvido.

As diversas atribuições desenvolvidas pela equipe bilíngue, quando esta está presente na escola, acabam causando desencontros nos planejamentos com as três professoras que possuem crianças surdas em seus grupos, considerando que, embora tenham um quadro que organiza os espaços e tempos do CMEI, essa rotina pode ser alterada.

Nesse sentido, o acompanhamento das práticas e sua mediação ficam comprometidos no caso do professor que não possui domínio da Libras, além de não contribuir para o desenvolvimento linguístico da criança surda. Esses são alguns dos desafios na atualidade, quando se ambiciona uma escola inclusiva bilíngue, em que as necessidades das crianças surdas sejam efetivamente atendidas (LACERDA, 2000).

Inicialmente, a equipe bilíngue, que era formada pela instrutora e pela intérprete, dividia-se na tentativa de garantir o atendimento às crianças. Na quarta-feira, era dia de oficina de Libras para todas as turmas; na sexta-feira, dia do planejamento da equipe bilíngue, ficando para o trabalho com os alunos os dias de segunda, terça e quinta-feira. Na ausência da intérprete, a instrutora, conforme já informado, além de atuar nos grupos participante da pesquisa, auxiliava nos trabalhos desenvolvidos no Grupo V, tendo em vista que essa turma possuía uma criança surda fluente em Libras, e a professora regente não sabia Libras.



Para facilitar a operacionalização do trabalho para atendimento das crianças foco da política bilíngue e ensino da Libras para todas as crianças, durante a semana, a instrutora se organizava da seguinte forma.

#### **Quadro 8 – Organização do trabalho da Equipe Bilíngue**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	Oficina de Libras nos grupos	Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	PL da Equipe Bilíngue

Mediante o referencial teórico utilizado nesta pesquisa que dá ênfase ao papel do outro e da linguagem no desenvolvimento humano, o quadro acima nos revela a ausência de condições para efetivação de situações que de fato venham a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. No grupo em que o professor regente não sabe Libras, o contato e a interação das crianças surdas com a língua de sinais estão atrelados apenas à presença de uma das pessoas da Equipe Bilíngue.

Para analisarmos o desenvolvimento do trabalho e a apropriação da Libras pelas crianças surdas, devemos considerar o fato de dois dos três professores regentes não possuírem o domínio da língua de sinais e a composição da Equipe Bilíngue que, devido ao afastamento por doença da intérprete de Libras, se resumiu à instrutora no turno matutino, dificultando assim o desenvolvimento do trabalho.

#### **5.4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**

Os planejamentos dos Grupos III e V estão previstos nos quadros de rotina, de acordo com a organização do quadro a seguir. No horário de planejamento do professor regente, as crianças participam de atividades coordenadas pelo professor de Educação Física e Artes.

**Quadro 9 – Rotina do Grupo III<sup>18</sup>**

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada
7horas30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum
	7h20min – 8h10min Ed. Física	8h10min – 9h Parquinho	8h10min – 9h Artes	7h30min – 8h10min Parquinho
7h50min – 9h 10h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade	7h30min – 8h10min 10h – 11h30min Sala de atividade	7h30min – 8h10min 9h20min – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade	9h – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade
9h40min Almoço	9h40min Almoço	9h20min – 9h40min Oficina de Libras	9h40min Almoço	8h10min – 9h Ed. Física
9h20min – 10h10min Ed. Física	10h – 10h50min Artes	9h40min Almoço		9h40min Almoço
				5 Planejamentos da equipe bilingue

**Quadro 10 – Rotina do Grupo V**

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h -7h20min Entrada	7h – 7h20m Entrada	7h – 7h20min Entrada
7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h20min–8h10min Artes	7h30min Desjejum
7h50min – 9h 9h20min – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade	9h – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min – 10h20min 11h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min–10h20min 11h – 11h30min Sala de atividade	7h50min – 8h 9h20m – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade
10h20min Almoço	7h20min–8h10min Artes	7h30min Parquinho	7h30min Desjejum	8h10min – 9h Ed. Física
10h10min – 11h Ed. Física	8h10min – 9h Ed. física	9h50min Oficina de Libras		
	10h20min Almoço	10h20min Almoço	10h20min Almoço	10h20min almoço
				5 Planejamentos da equipe bilingue

<sup>18</sup> Esse e outros horários dos dois grupos não podem ser considerados fixos e pontuais pela dinâmica de cada criança, os deslocamento e possíveis contratempos, levando em consideração o interesse das crianças pela atividade e a organização para a chegada dos pais.

Além dos Grupos III e V, devemos considerar, na organização dessa unidade, também o Grupo VI, que possui uma criança surda que não foi foco desta pesquisa no ensino regular. Mediante essa organização, é possível observar que os professores regentes e a Equipe Bilíngue realizam cinco planejamentos semanais com o objetivo de elaborar projetos individuais e/ou coletivos, bem como organizar atividades e materiais (VITÓRIA, 2011).

O planejamento é descrito no PPP do CMEI “[...] como Instrumento fundamental que contribui para prever e organizar o trabalho do professor no cotidiano escolar” (VITÓRIA, 2008c, p. 29). Esse mesmo documento destaca sua flexibilidade para atender às situações imprevistas e necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano.

Conforme o Plano de Ação (VITÓRIA, 2011), esse horário destinado ao planejamento poderá também ser dedicado a pesquisas com estudos de textos pertinentes ao cotidiano escolar. Durante os planejamentos, os grupos participam de atividades com os professores dinamizadores de Artes e Educação Física.

De acordo com os professores regentes, o planejamento sistematizado com a Equipe Bilíngue ficou prejudicado. Em 2011, a unidade de ensino passou por dificuldades referentes a recursos humanos o que contribuiu para os desencontros. Na hora do planejamento da professora do grupo que tinha criança surda, o profissional da Equipe Bilíngue que se encontrava atuando no dia tinha outros dois grupos para dar assistência, além das oficinas para os outros grupos. De acordo com os professores regentes, o planejamento sistematizado com a Equipe Bilíngue ficou prejudicado.

Embora os planejamentos não tenham ocorrido de forma sistematizada, os profissionais demonstraram preocupação com as crianças surdas. A instrutora, mesmo na ausência da intérprete, tentava se desdobrar para estar nos diversos espaços e tempos, atuando colaborativamente com os professores regentes. A Equipe Bilíngue que trabalhava no contraturno, diante da impossibilidade de encontros devido aos compromissos desses profissionais em assumir outra carga horária em escolas diferentes, buscava informações sobre as crianças, como estavam no ensino regular, para tentar dar um direcionamento ao trabalho.

Sobre a avaliação, o Projeto Político-Pedagógico desse CMEI, documento que engloba todas as ações realizadas na escola, traz três situações de avaliação, a saber, a avaliação de aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação do PPP. A primeira, que está relacionada diretamente com a criança, deverá ser vista como um processo permanente e significativo no cotidiano escolar, devendo ser realizada de forma contínua e abranger os diversos espaços e tempos buscando compreender a realidade da unidade de educação infantil na sua singularidade e complexidade (VITÓRIA, 2008c).

A avaliação institucional, também proposta como processo permanente, busca rever as ações realizadas na condução dos projetos, distribuição de tarefas, alimentação e horários, visando a contribuir para a organização do trabalho escolar. A terceira forma de avaliação está associada ao documento PPP e prevê que sua avaliação seja realizada de dois em dois anos, com o objetivo de atualizá-lo e estruturá-lo. Diante dos três tipos de avaliação previstos no PPP, destacamos a avaliação de aprendizagem, tendo em vista que abordaremos a apropriação da Libras pela crianças.

Vale salientar que a avaliação na educação infantil não possui caráter promocional, “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Como preconiza a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), a avaliação será descritiva, evidenciando o modo como a criança, individualmente e/ou em grupo, se apropriou dos diferentes conhecimentos. Esse momento será entendido também como processo avaliativo da ação pedagógica revendo os caminhos percorridos (VITÓRIA, 2008c).

Considerando que o processo avaliativo exige a compreensão da criança na sua totalidade (VITÓRIA, 2008c), no caso da criança surda, a avaliação necessita contemplar a sua singularidade linguística, juntamente com os aspectos psicomotor, sociais, afetivos e cognitivos. Para isso, é imprescindível que o professor regente, além de possuir conhecimento acerca da singularidade da criança surda, tenha o domínio língua de sinais que, em nosso caso, é a Libras.

Assim, mediante a proposta de relatório processual descritivo do CMEI, considerando os conhecimentos dos profissionais em Libras, a avaliação poderá ser comprometida, pois um gesto, dependendo de sua constituição, pode vir a ser um sinal, constituir-se em enunciado repleto de sentido para o profissional que tem conhecimento da Libras, enquanto, para o que não tem esse conhecimento, o desenvolvimento da criança poderá ficar invisibilizada pela não compreensão de possíveis sinais produzidos pela criança e atribuição de sentidos a esses sinais. Sendo assim, como relatar o processo de apropriação, se o profissional não possui parâmetros e nem conhecimento para avaliar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda?

Vale destacar que, mesmo diante dos obstáculos, houve esforço, por parte dos professores regente e instrutor, para viabilizar a avaliação das crianças surdas. A participação dos profissionais da Equipe Bilíngue na avaliação não se deu na hora de registrar aspectos do desenvolvimento dessa criança. “A conversa sobre as crianças se dava nos diversos espaços. Não ocorreu o encontro para efetivar a escrita. Talvez seja o momento de pensar em se reunir pra escrever”, diz a professora Daniela.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) indica, em seu art. IV, que, em relação à avaliação, “[...] deve-se desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Para a avaliação de aprendizagem de uma segunda língua que, em nosso caso, é o português na modalidade escrita, de acordo com o referido decreto, deve-se “[...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, [...] valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), as instituições devem criar procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo promocional, classificatório e de seleção. Nessa perspectiva, Tenor (2008) aponta a necessidade de construir parâmetros para avaliar essas crianças e suas condições de desenvolvimento.

A mesma autora revelou a falta de planejamento ao investigar como a política de educação inclusiva e seus processos de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e ensino fundamental da rede de ensino de Botucatu. A falta de planejamento levou os profissionais a lançar mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, com a intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos.

Neste capítulo, buscamos apresentar os Grupos III e V e as crianças sujeito da pesquisa; a equipe bilíngue – organização do CMEI para o atendimento educacional especializado; a equipe gestora e a equipe bilíngue; organização do trabalho na unidade de ensino de educação infantil; planejamento e avaliação. Chamamos a atenção para o desdobramento da Equipe Bilíngue na tentativa de garantir o atendimento às particularidades dessas crianças no turno da escolarização. Por outro lado, ressaltamos as condições em que essas crianças realizam o AEE: muitas vezes precisam ser despertadas do sono para as atividades, o que compromete o trabalho realizado. Diante disso, destacamos os principais pontos relacionados com a organização do trabalho pedagógico para atender às crianças surdas apontando o envolvimento por parte da Equipe Bilíngue e as condições de planejamento para organizar situações que venham a favorecer práticas que possibilitam a aprendizagem da criança surda.

## 6 AS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICOS DIFERENCIADOS

*Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006).*

Ao estudarmos a apropriação da Libras por crianças surdas na educação infantil, é necessário considerarmos essas crianças e suas relações estabelecidas com os adultos surdos, adultos ouvintes, crianças surdas e ouvintes, bem como as formas de mediação entre a criança e a Libras

Conforme apontado, para Vigotski (2003), a linguagem possui papel fundante no desenvolvimento humano, na mediação das interações e na significação do mundo. Para pensar a apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil, é importante levar em consideração que a aquisição dessa linguagem não ocorre de forma natural, como nos parece em relação à apropriação da linguagem oral pelas crianças ouvintes. Apoiando-nos em Vigotski, entendemos que o processo de apropriação da Libras no espaço da educação infantil envolve a mediação do outro de modo intencional, possibilitando a entrada dessa criança no universo de uma linguagem específica, que não tem apenas a função de comunicar, mas que é fundamental para inseri-la no campo das significações, envolvendo a constituição do pensamento e de si mesma.

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587).

Desse modo, a apropriação da Libras coloca em jogo uma forma de linguagem diferente da língua oral e auditiva. A atenção visual se constitui como escuta no desenvolvimento da função comunicativa entre os envolvidos. Para compreender o que o outro sinaliza, precisamos estar de olhos atentos aos movimentos daquele que enuncia para entender o que ele quer dizer. Para que isso ocorra, a mediação da criança surda com o meio necessita de um interlocutor que interaja com ela em língua de sinais, que signifique esse meio – físico e social – em língua de sinais. Nesse processo, criam-se condições que favorecem, ainda, o domínio de formas de

pensamento construídas historicamente. A linguagem desencadeia o crescimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2003).

Diante disso, nas próximas páginas, buscaremos aprofundar essa discussão, tentando compreender as condições de apropriação da Libras pela criança num centro de educação infantil referência da Prefeitura Municipal de Vitória.

Para esta reflexão, vamos nos apoiar nas observações realizadas por meio de filmagens que foram transcritas e registros realizados no diário de campo que revelam práticas realizadas em sala de atividade, refeitório e Atendimento Educacional Especializado.

Para compreendermos e darmos sentido às produções de sinais durante os eventos, é importante considerarmos que a produção textual em

[...] língua de sinais é uma relação que envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço e movimento. Portanto, diferente de uma dinâmica presente nas línguas orais, as línguas de sinais convivem com o cênico como um elemento de atribuição de sentidos. Por isso, o ambiente ou espaço físico não é um mero componente ou detalhe, é um elemento decisivo para a produção de sentidos (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 12).

Esse procedimento nos remete aos cinco parâmetros que devem ser considerados na produção dos sinais da Libras: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão e direção/orientação. Combinando esses parâmetros, não necessariamente todos no mesmo sinal, teremos as palavras (sinais), as frases num contexto mais amplo (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

Para a análise, foram selecionados eventos que revelam momentos interativos das crianças surdas com os diversos sujeitos no contexto da educação infantil. A análise permite aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas à criança surda para consolidar a apropriação da Libras e sobre as implicações que essas relações estabelecidas com adultos e crianças surdas e ouvintes trazem para apropriação da Libras por essa criança.

Embora fosse possível notar a preocupação das professoras com todas as crianças do grupo durante a rotina diária, os recortes dos eventos apresentados para análise enfocam as interações que envolvem as crianças sujeito da pesquisa.



Tendo em vista que as crianças surdas se encontram matriculadas em duas turmas diferentes (Grupo III e Grupo V), com condições de interação diferenciadas, consideramos interessante organizar nossa análise a partir de três espaços distintos. Inicialmente, vamos analisar aspectos do processo interativo da apropriação da Libras por uma criança do Grupo III, cuja professora não tem conhecimento de Libras. Em seguida, tomaremos para análise o Grupo V em que há duas crianças surdas e a professora regente tem conhecimento de Libras; em terceiro lugar, o espaço do atendimento educacional especializado, caracterizado pela presença de uma professora de Libras (surda), de uma professora bilíngue e quatro crianças surdas com níveis diferenciados de conhecimento de Libras.

### 6.1 O GRUPO III: MARCOS

Uma análise inicial do material produzido no campo, buscando entender como ocorreu a apropriação da Libras pelas crianças surdas numa unidade de educação infantil referência do município de Vitória, apontou a pertinência de definir como eixos de análise para cada turma: a) o processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras; b) o que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto.

Assim, na tentativa de acompanhar os indícios que apontam para apropriação da Libras e apreender possíveis mudanças com essa apropriação, a pesquisadora buscou estar atenta, durante as filmagens e análise, à captura das pistas, dos indícios da apreensão da Libras nas interações das crianças surdas com as crianças ouvintes, com crianças surdas, com adultos surdos e adultos ouvintes. A análise dessas interações permitiu descrever como ocorre a mediação da relação da criança surda com a Libras. Consideramos que a significação do mundo pela criança surda dependerá da qualidade de suas relações com os outros, nas vivências cotidianas no meio social.

O Grupo III possuía tempos e espaços delimitados para as ações educativas. Após o desjejum que era realizado às 7h30min, as crianças retornavam para a sala de

atividade e, em seguida, a professora dava início às atividades. As assistentes, além de apoiarem a professora durante as atividades pedagógicas planejadas, tinham como função o cuidado das crianças, conforme estabelecido no Decreto nº 15.159/2011 do município.

O início das atividades desse grupo, nos dias de pesquisa, era marcado pela atividade de rotina de chamada. Para essa tarefa, a professora utilizava as fichas com os nomes das crianças escrito em português. A ficha de Marcos possuía o alfabeto datilológico em Libras e a escrita em português. Essa atividade era sempre acompanhada por uma música que evocava o nome das crianças. A professora convidava as crianças para sentar num tapete emborrachado, formado por quadrados de cor roxa, vermelha, azul e verde, localizado próximo ao espelho. A professora e as assistentes se posicionavam sentadas nas cadeirinhas, e a professora ficava de frente para o grupo e as assistentes nas laterais, sempre atentas às necessidades das crianças.

Além dessa prática, eram realizadas brincadeiras orientadas usando encaixes, alinhavos, pintura, colagem, tentativa de escrita entre outras atividades livres em que a criança escolhia o brinquedo.

De acordo com o horário estabelecido na rotina desse grupo, das 9h20min às 10h10min, era a aula de Educação Física. Enquanto a professora regente planejava as aulas, as crianças desciam com a professora de Educação Física e as assistentes para o pátio, ou para a sala de vídeo, dependendo das condições climáticas. No pátio, elas brincavam de escorrega, casa, barco, cavalos. Segundo a professora de Educação Física, Marcos gostava de brincar com uma cadeirinha de plástico azul: “Ninguém podia se aproximar da cadeira que era motivo de briga”, relato da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 31-8-2011).

O horário de Educação Física era recortado pelo horário do almoço. A professora de Educação Física, juntamente com as assistentes, era responsável por levar as crianças para o almoço. Para isso, as assistentes realizavam a higienização das mãos e outras necessidades das crianças. Após o almoço, aproximadamente às 10h10min, o grupo era levado para sala de atividade. Quando chegavam à sala, era

providenciada a higienização da boca, o beber água e a troca de roupas das crianças.

Para a realização das atividades em sala que envolviam a utilização de papel em branco ou com impressão, para a pintura, colagem e recorte, a professora comunicava às crianças e às assistentes sobre a atividade. Em seguida, escrevia os nomes das crianças nas folhas em que as atividades seriam desenvolvidas e, na proporção em que escrevia, as assistentes iam entregando às crianças e orientando-as.

Marcos, ao perceber o movimento, aproximava-se da mesa da professora e, enquanto não recebia a folha com seu nome escrito, não se sentava; ficava próximo à professora emitindo sons como se estivesse resmungando. Com o tempo, começamos a nos perguntar sobre os significados desses sons: seriam para evocar atenção, tentando comunicar algo? Ao receber o papel, normalmente Marcos costumava se afastar sorridente e ia se sentar para realizar a atividade que era mediada pela assistente Linda, que conhecia alguns sinais.

A interação da professora Regina e da assistente Kátia com Marcos, na ausência da instrutora, era estabelecida por meio de olhares, gestos e toques leves nos ombros, nos braços, nas costas, para chamar a sua atenção. Quando havia a mudança de uma atividade para outra, ao ver a movimentação, Marcos seguia o fluxo. Quando estava brincando e não percebia o movimento, as crianças ouvintes, a pedido da professora, aproximavam-se e o tocavam para chamar a sua atenção. Já a assistente Linda, além dos gestos e contato, utilizava sinais restritos na tentativa de estabelecer comunicação com Marcos.

Durante a realização das atividades em que Marcos estava presente, a professora sempre pedia o apoio dessa assistente para auxiliar a criança. No transcorrer das atividades, a professora passava pelas mesas para orientar as crianças. Em alguns momentos, chegava a pegar na mão de Marcos para mostrar a ele o movimento que deveria ser realizado.

No começo da pesquisa, a sala de atividade do Grupo III, conduzida por uma professora regente e duas assistentes de educação infantil, não continha nas

paredes informações em língua de sinais; estas eram restritas à língua portuguesa. A interlocução em língua de sinais era restrita a sinais ligados às ações de sentar e brincar, à busca de informações sobre o desejo da criança de beber água. Ao se deslocarem para levar as crianças que pediam para ir ao banheiro, as assistentes sempre chamavam Marcos e sinalizavam /BANHEIRO?/.

Nesse grupo, além das restrições na comunicação com a criança surda, era evidente a ausência de materiais em Libras na sala. Esses materiais começaram a fazer parte do contexto dessa sala após a participação da pesquisadora num planejamento com a professora regente, problematizando a questão e sugerindo a exposição desses materiais na sala.

No decorrer da pesquisa, a professora, com o apoio da pesquisadora e da instrutora, providenciou o alfabeto, os números, as atividades de brincadeiras com cores em Libras no grupo, a chamada com foto e a primeira letra do nome de cada criança no alfabeto de Libras. Aos poucos, a sala de atividades foi sendo organizada pensando na criança surda.

Embora a professora não soubesse Libras, ela colocou-se disponível para rever suas práticas a partir de algumas orientações da pesquisadora. Aos poucos, buscava, do seu jeito, utilizando gestos, oralizando e arriscando poucos sinais, envolver Marcos nas atividades. A instrutora Linda lançava mão dos sinais que havia aprendido na escola e em um curso básico que iniciou, mas não concluiu. Assim, o posicionamento dessas profissionais diante de Marcos evidenciou o reconhecimento desse sujeito como criança capaz de aprender e se desenvolver a partir das relações estabelecidas.

Após essa breve apresentação da turma, da rotina e da organização para o desenvolvimento das atividades do Grupo III, passaremos a tratar da mediação na relação entre Marcos e a Libras no contexto da sala de atividade.

### **6.1.1 O processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Marcos**

Vigotski (1998, 2003), ao conceber o homem como sujeito histórico e cultural, delineia que o desenvolvimento humano se dá do social para o individual, a partir dos processos interpsíquicos. A interação da criança com o mundo é mediada pelo adulto e, desse processo, originam-se ou ampliam-se as funções psíquicas superiores.

A mediação pedagógica possui, conforme Rocha (2000), em sua essência, o trabalho intencional e sistematizado que é realizado pelo adulto de forma consciente e deliberada, produzindo alterações diferenciadas na atividade mental. Nesse sentido, a “[...] a escola é [...] o espaço constituído para esta tarefa, devendo ser organizado para tornar possíveis mediações qualitativamente diferentes” (ROCHA, 2000, p. 43).

Na perspectiva do trabalho sistematizado e intencional, os eventos analisados a seguir possibilitam descrever mediações que aconteceram nos processos interativos entre Marcos, as crianças ouvinte, a professora regente, as assistentes de educação infantil e a instrutora e pesquisadora no percurso de apropriação da Libras pela criança surda.

Constatamos que a mediação pedagógica era limitada, devido ao pouco conhecimento em Libras da professora regente e das assistentes e à ausência de planejamento apontando ações para o trabalho com Marcos. A atuação da assistente Linda, mesmo sem planejamento, revelava certa intencionalidade no direcionamento das ações, utilizando sinais de comando e produzindo reação na criança. De forma semelhante, a presença da instrutora, mesmo sem planejamento, dava outra dinâmica à sala de atividades.

Em linhas gerais neste subitem, os eventos analisados tratam das seguintes temáticas: a concepção de criança surda da professora regente e das assistentes de educação infantil; a configuração da sala de atividades, organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto do grupo; os tipos de relações

existentes entre adultos/crianças; o uso da Libras para a comunicação com a criança surda; e a metodologia que permeava as práticas pedagógicas.

Para darmos início às nossas reflexões, no primeiro evento,<sup>19</sup> abordaremos a imagem de criança surda. Uma criança que, pelo seu jeito particular de estabelecer relações, acabava sendo poupada de algumas ações pertinentes às práticas que permeiam a educação infantil, que devem contribuir também para o cuidado e reconhecimento de seus objetos pessoais e sua autonomia. Verificamos que os adultos deveriam fazer por ela. Essa situação foi observada durante uma situação de troca de roupa que era realizada após o almoço por uma das assistentes.

Guardando a blusa - Diário de campo 26-9-2011

[...] Assistente – (estava sentada próximo das crianças)

Marcos– (acabou de beber água, tirou a blusa de frio e colocou-a no colo da assistente e se afastou)

Assistente – (se levantou para guardar a blusa)

Pesquisadora – (perguntou para assistente:) “*você sabe como sinalizar guardar*”.

Assistente – (chamou atenção de Marcos sacudindo a blusa de frio e sinalizou) /GUARDAR/ (apontando para as bolsas das crianças).

Marcos– (pegou a blusa foi até a sua mochila e guardou-a).

A tentativa inicial da assistente em poupar Marcos nos sugere uma imagem de sujeito surdo como deficiente, a criança surda como incapaz, necessitando que o outro sempre faça as coisas por ela. Conforme aponta Góes (1999), os efeitos dessa imagem produzem uma visão de incapacidade, desconsiderando a criança como um todo, traçando possibilidades mínimas, ao invés de delinear possibilidades diferentes. Ao longo da pesquisa, a relação dessa assistente com a criança foi

---

<sup>19</sup>Conforme ressaltado na metodologia, os eventos em Libras que serão apresentados ao longo deste capítulo foram transcritos utilizando o sistema de notação utilizado por Lacerda (1996), em que as vocalizações e falas foram transcritas em itálico; os sinais em caixa-alta, entre barras; gestos e pantonímias foram descritos e apresentados entre parênteses.

tomando novos contornos, possibilitando outros olhares, a partir da atividade colaborativa da pesquisadora.

No evento, observamos que a utilização do sinal /GUARDAR/ deu um novo direcionamento à ação da criança. A assistente, ao direcionar o olhar da criança para sua solicitação em Libras, oportuniza a ela guardar aquilo que é seu, proporcionando autonomia. Os sinais do rosto da assistente, ou seja, a expressão facial, contribuíram para que Marcos atribuísse significado ao sinal e realizasse a ação. Assim, a atenção visual de Marcos voltada para a assistente favoreceu a captura de expressões que deram significado ao sinal e, em seguida, para realizar a ação.

De forma diferente, um mês depois, percebemos, nas ações da professora e da assistente Linda, indícios de concepção de criança surda como um sujeito com possibilidades de aprender e de adquirir certo nível de autonomia. O evento a seguir foi registrado no diário de campo do dia 31-10-2011.

#### Procurando letras

A professora colocou sobre a mesa diversas letras plásticas. Com a mediação da professora, as crianças deveriam pegar as letras, colocar sobre o papel em branco contendo o nome da criança e realizar o contorno. A professora tocou no braço de Marcos, apontou para as letras e fez o movimento que ele deveria fazer para desenvolver a atividade. Em seguida, colocou, sobre a mesa do grupo em que Marcos estava sentado, diversas letras recortadas. Prosseguindo a atividade, a professora mostrou a ficha do nome e indicou oralmente para as crianças ouvintes que achassem a primeira letra do nome, apontando para as fichas das crianças. A professora pegou a ficha de Marcos, tocou nele, buscando seu olhar e sinalizou /M/. Marcos espalhou as letras, encontrou a letra M, elevou o olhar para professora sacudindo a letra para mostrar que tinha encontrado. A professora orientou que a criança colasse a letra M na folha. Após a atividade, a assistente Linda notou que Marcos necessitava de banho, tocou nele e disse sinalizando: /BANHO//TOMAR/, Marcos – (foi até o local em que sua mochila estava pendurada, pegou a mochila e seguiu a assistente até o banheiro para tomar banho).

Embora a professora não tenha utilizado a Libras para interagir com a criança e mediar a atividade, ela buscou proporcionar a Marcos a mesma experiência das outras crianças, acreditando no seu potencial e o colocando em primeiro lugar. Já a assistente, ao utilizar a língua de sinais, provocou na criança uma resposta por meio da ação, traçando possibilidades diferentes. Observamos que essa forma de interação provoca uma resposta da criança, estimulando sua participação na atividade.

Na ausência de uma língua, a professora e assistente tocam em Marcos evocando o seu olhar para elas, na tentativa de envolvê-lo na atividade. Stumpf (2009) aponta que o toque no corpo, o posicionamento do corpo ou da face ao alcance do olhar da criança são fundamentais para estabelecer a comunicação visual. Portanto ao utilizarem essas estratégias, elas buscam inserir a criança nas práticas, na tentativa de possibilitar novas aprendizagens.

Ao utilizar a configuração de mão em M para relacionar com a primeira letra do nome da criança, a professora busca envolvê-la criança na atividade junto com os outros colegas. Mesmo não sabendo Libras, a professora não deixa essa criança alijada das atividades realizadas com o grupo. Nessa situação, de uma forma mais direta, o alfabeto datilológico funcionou “[...] como código de representação das letras alfabéticas” (GESSER, 2009, p. 28).

Diferenças observadas em relações a concepções e práticas dos adultos com referência a Marcos, a partir da atuação da pesquisadora, indicam a relevância de pedagogos com conhecimento sobre a particularidade linguística da criança surda, para atuarem de forma mais significativa em situações de planejamento e de promoção de formação para os adultos que trabalham com a criança.

Alves (2009) chama a atenção para o papel fundamental do gestor nos processos de inclusão no espaço escolar. Entretanto, mudanças consistentes nas práticas do professor implicam um trabalho contínuo de reflexão coletiva. O autor considera que é,

[...] no âmbito de uma reflexão sobre o cotidiano e no cotidiano, principalmente nas relações dos sujeitos que dele participam, que podemos compreender melhor as ações desses sujeitos que articulam e movimentam as relações sociais na escola (p. 28).



Seus desafios e suas possibilidades “[...] é, pois, no cotidiano que emergem as relações, as ações, as escolhas e decisões e que se cumprem as ‘criações’, aquelas que produzem homens e mulheres no curso da humanização” (ALVES, 2009, p. 29)

O próximo evento nos mostra a organização do espaço e do tempo da sala de atividades para a realização da chamada. A professora regente, inicialmente, chamou as crianças oralmente para sentarem no tapete próximo ao espelho; gesticulou, e apontou o tapete para Marcos, a seguir se posicionou sentada de frente para as crianças e ia conduzindo a chamada ao ritmo de uma música. A professora, ao oralizar os nomes das crianças, direcionava o olhar para cada uma delas. As assistentes se posicionavam próximo às crianças e à professora, cantando e participando da atividade, auxiliando quando solicitadas.

Hora da chamada (vídeo 14-9-2011).

Assistente Linda – (aponta para o tapete e sinaliza para Marcos) /SENTAR/  
Marcos– (olha para a assistente, e senta no tapete junto com as outras crianças)

Professora – (dá início aos cumprimentos do dia convidando a turma para cantar).A professora canta: *“Menino como é seu nome? Seus amiguinhos querem saber. Menina como é seu nome? Seus amiguinhos querem saber”*. (No desenvolver da música, a professora ia apontando para cada criança, e elas iam respondendo seus respectivos nomes, a professora anunciava a primeira letra do nome da criança e elas completavam, e assim prosseguia a chamada. A professora cantava e as crianças batiam palmas e algumas cantavam). (Enquanto cantavam, outra forma de diálogo era estabelecida entre elas).

Marcos– (sentado junto ao grupo, próximo ao espelho, permanecia com os dedos na boca, e às vezes balançava a cabeça. Marcos, sentado, olhou para pesquisadora e bateu o pé no chão para mostrar a sandália)

Pesquisadora – (não atendeu prontamente à sua tentativa de interação).

Marcos– (bateu novamente o pé no chão e apontou para a sandália que estava desabotoada e tentou abotoá-la. Visto que ele tentou e não conseguiu abotoar, a pesquisadora se aproximou, ajeitou a sandália e sinalizou para ele) /TUDO BEM/

Marcos– (sorriu, apontou em direção à lousa e, sentado, se afastou para trás).

Professora – (continuou cantando e batendo palmas. Em um dado momento,avisou para pesquisadora que ia chamar o Marcos. Apontou para ele e junto com as outras crianças começou a cantar: *“Menino como é seu nome seus coleguinhas querem saber”*).

As crianças ouvintes – (respondem:) “*Marcos*”.

Professora – (enquanto isso, fez a configuração em M e apontou para Marcos. As outras crianças também tentam fazer a configuração de mão em M).

Marcos – (permaneceu com os dedos da mão esquerda na boca e tentou realizar com a outra mão a configuração em M, utilizando quatro dedos, sugerindo a configuração em B voltada para baixo).

Professora – (disse em voz alta) “*Marcos*”. (Em seguida prosseguiu a chamada. As crianças começaram a andar de quatro no tapete, Marcos imitou as outras crianças entrando na brincadeira).

Embora a professora revele uma preocupação com a participação de Marcos no grupo, convidando-o por meio de gestos, o evento nos revela que a dinâmica utilizada não favoreceu o envolvimento de Marcos na atividade. A criança ficou indiferente ao movimento que estava sendo realizado, à música e ao objetivo proposto para aquela situação e voltou-se para a pesquisadora chamando a atenção para ajeitar sua sandália.

Marcos, por não possuir uma língua comum, não participa da interação verbal estabelecida entre as outras crianças, pois a materialidade da linguagem utilizada pelas demais crianças desse grupo não favorece o diálogo de Marcos com os colegas.

Durante o desenvolvimento da atividade, a professora, por ter que dar atenção a todas as crianças, não se detém à forma como Marcos realizou a configuração de mão em M, o que impossibilitou que ela pegasse em sua mão, auxiliando-o no refinamento da utilização das mãos e, assim, contribuir para o processo de apropriação da Libras pela criança surda e pelas demais crianças.

A limitação às possibilidades de interlocução das crianças surdas com os professores e à efetiva participação em certas atividades, sobretudo canto/música, também foi destacada por Turetta (2006) quando investigou os modos pelos quais as crianças surdas se envolvem nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular, com os educadores. Logo, o envolvimento dessa criança dependia de uma comunicação

diferenciada que evocasse sua participação na mesma rotina que as outras crianças.

No caso da atividade de chamada, é interessante que a professora altere sua rotina com atividades diferenciadas e variadas formas de fazer a chamada, buscando assim, proporcionar a participação dessa criança com mais frequência. De acordo com Turetta (2006) e Turetta e Góes (2009), não se trata de retirar a música ou canto do currículo das crianças surdas, mas de ponderar que espaço deve tomar em relação a ela.

Essa situação nos leva a pensar também na necessidade de um profissional com conhecimento em Libras o tempo todo na sala para mediar as interações, considerando a educação infantil como um espaço em que a criança se apropria das possibilidades de uso da linguagem e as amplia favorecendo a transformação e o desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, a percepção, a atenção, a imaginação e o pensamento. A situação nos leva a pensar também na necessidade de outros estudos que enfoquem práticas pedagógicas em turmas de educação infantil que possuem crianças surdas e ouvintes, bem como abordagens mais aprofundadas dessa temática em curso de formação de professores.

O evento a seguir vem ilustrar a dinâmica da sala de atividade do Grupo III, quando a instrutora é inserida no trabalho educativo, mesmo sem um planejamento prévio de sua participação na atividade. Contribui também para compreender as formas de interação criança/criança, e criança surda/adulto ouvinte em situações de brincadeiras orientadas.

Ensinando cores – videogravação10-10-2011

À medida que a professora vai mostrando os potes de pinos, ela vai falando a cor e tentando sinalizar. Em seguida, entorna os pinos sobre o tapete para as crianças irem brincando.

Instrutora – (observa as cores mostradas pela professora e vai sinalizando, /AZUL//VERMELH@<sup>20</sup>//VERDE//AMAREL@/

---

<sup>20</sup> Marcação de gênero da Libras

Marcos e as crianças – (pegou os pinos e começou a encaixar).

Instrutora – (senta no tapete com as crianças e começa a encaixar. Nesse momento, uma das crianças que estava na roda entrega para instrutora o brinquedo que tinha montado e fala alguma coisa com a instrutora que sinaliza) /ENTENDER//NÃO/.

Professora – (senta-se no chão e começa brincar de encaixe).

Crianças – (uma das crianças pede ajuda à instrutora para aumentar sua peça e enquanto isso outra criança imita o movimento que a instrutora fazia com o brinquedo).

Instrutora – (dá uma peça para criança encaixar).

Marcos– (pega seu encaixe e direciona para uma menina como se tivesse mostrando e ela responde: “*meu*” (como se estivesse dizendo, “olha o meu”).

Professora – (aponta para uma criança e diz:) “*ele está fazendo um castelo*” (ele, apontando para Marcos), “*está fazendo uma torre*”.

Instrutora - /O QUÊ/? (perguntando à professora o que ela disse).

Professora – (repete) “torre”, e a instrutora então faz o sinal /TORRE/).

Professora -(diz para outra criança) “*você pega o azul*” (a professora toca em Marcos que estava sentado à sua frente e aponta para uma parte do encaixe e sinaliza /VERMELH@/?

Marcos– (vira-se para professora, balança a cabeça e continua a brincar).

Instrutora – (permanece sentada encaixando, quando um menino toca nela e diz:) “*ele me bateu*” (a instrutora estava atenta e viu que ele havia provocado e o outro menino havia revidado).

Instrutora – (que foi oralizada, falou bem baixinho, para o menino enquanto sinalizava também, “*não pode bater, papai do céu não gosta, ele chora porque você bateu no amigo*”.

Menino – (ficou atento aos movimentos realizados pela instrutora).

Marcos– (enquanto a instrutora falava com o menino, Marcos entregou a peça que havia construído, entregou para instrutora e foi dando mais pinos para ela ir encaixando).

Instrutora – (ela dá a peça por terminada e simula ser um avião, entrega para Marcos e ele vai em direção à pesquisadora mostrando seu brinquedo).

Mesmo sem o planejamento, a presença da instrutora deu uma dinâmica diferente à atividade, promovendo o envolvimento da criança surda e da ouvinte na brincadeira.

Vale destacar que a realização do planejamento é essencial para pensar em atividades que busquem atender a todas as diferenças; atividades em que Marcos e as outras crianças possam participar de forma efetiva. A apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil demanda se pensar na ação dos profissionais que atuam diretamente com essa criança. Nesse processo interativo, a presença da instrutora “[...] inscreve-se em várias direções, destaca, nomeia e dá relevância aos objetos” (ROCHA, 2000, p. 34), contribuindo para que Marcos entre na brincadeira com as outras crianças.

A presença de uma pessoa surda adulta que se utiliza da língua de sinais para se comunicar não causou estranheza e nem foi foco de estranhamento pelas crianças, ao contrário, a participação da instrutora contribuiu para a construção da imagem de instrutora como mediadora, com possibilidades semelhantes às da educadora ouvinte, como profissional da educação, colaborando para a percepção positiva da surdez pela criança surda e da diferença na forma de se comunicar pelas crianças ouvintes.

Quando esse profissional acompanha a criança nas atividades cotidianas, a qualidade da interação se altera e as possibilidades de aprendizado se ampliam. Conforme ressalta Vigotski (1998) é na interação com o outro que a criança se desenvolve. No caso das crianças surdas, essa atenção implica o uso da Libras.

Em uma situação de acolhida em que a instrutora estava presente, Marcos tocou na instrutora em busca de estabelecer comunicação em sua língua. A Libras, que até o momento era utilizada prioritariamente para direcionar ações da criança, na interação com a instrutora, assume os contornos de um diálogo mais elaborado.

Acolhida - Videogravação do dia 10-10-2011

Marcos – (Marcos tentou chamar a atenção da instrutora tocando em sua perna).

Instrutora – (fixou o olhar no rosto da professora que cantava, captando algumas

palavras e sinalizou para Marcos) / SOL/ / ÁRVORE CANTAR/

Instrutora – (pegou sua garrafa de água).

Marcos – (aponta para tampa da garrafa e sinaliza) /VERMELH@/

Instrutora – /VERMELH@//NAO//LARANJA/ (buscou com o olhar alguma coisa vermelha para mostrar a Marcos).

Instrutora – (apontou para o tapete e sinalizou) / VERMELH@ ESTE/ e /LARANJ@ AQUELA/ (apontando para a tampa da garrafa).

Marcos– (Marcos tocou novamente na instrutora, olhou para o tapete, apontou para parte vermelha e fez o sinal de /VERMELH@//, apontou para tampa e fez o sinal de /LARANJ@/).

No evento, a criança surda inicia com a instrutora uma comunicação em Libras. Nesse caso, o uso da linguagem, em sua função comunicativa, requer das partes envolvidas no diálogo o conhecimento de uma língua comum para compartilhar sentidos. A instrutora ao apontar os objetos e representar as cores utilizando sinais, orienta a atenção de Marcos para as cores dos objetos que estão à sua volta. Ao fazer isso, ela favorece a apropriação dos sinais por Marcos que imita os sinais realizados pela instrutora.

Os efeitos positivos da participação da instrutora nas atividades da turma e da interação com Marcos também podem ser verificados no relato da instrutora registrado no diário de campo do dia 01-11-2011. Durante uma oficina realizada no Grupo III, Marcos imitou a instrutora e interagiu com as crianças ouvintes, conforme registro no diário de campo:

A instrutora estava realizando oficina ensinando sinais de animais, e Marcos estava em pé próximo ao alfabeto datilológico que foi colado na sala. No decorrer da oficina, a instrutora mostrou a imagem de uma tartaruga e sinalizou/TARTARUGA/, ensinando o sinal para as outras crianças. Marcos se aproximou da instrutora e imitou o sinal /TARTARUGA/. Ao ver a instrutora pegar nas mãos das crianças para ensinar o sinal, da mesma forma, ele segurou na mão de uma das crianças para auxiliá-la a fazer o sinal.

Marcos se utiliza da imitação tanto para realizar o sinal de /TARTARUGA/ como para auxiliar outras crianças a fazerem o sinal, segurando suas mãos. Ao mesmo tempo em que aprende, Marcos ensina outras crianças. Enquanto as auxilia a produzirem sinais de sua língua, ele também vai construindo uma imagem da própria língua e de si como criança surda. Nesse contexto, a participação da instrutora é fundamental.

Em seu processo de aprendizado, Marcos vive momentos de imitação. Vigotski (2003) afirma que a imitação desempenha um papel importante na formação da criança. Por meio dela, a criança alcança novos níveis de desenvolvimento. De acordo com esse autor, “[...] na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem de matérias escolares, a imitação é indispensável” (2003, p. 129). Quando falamos de imitação envolvendo a criança surda, devemos estar cientes de que essa imitação concernente à apropriação da Libras só será possível mediante interlocutores que compartilhem uma mesma língua, significando e orientando as experiências vivenciadas pela criança surda e favorecendo assim a transposição do plano social para o individual.

Ao descrevermos, neste item, as condições de apropriação de Libras por Marcos, percebemos que diferentes concepções de criança surda coexistem nas interações realizadas pelos adultos com essa criança: por um lado, uma imagem de criança que depende do outro; por outro, a emergência de uma imagem de criança como sujeito que aprende e se desenvolve a partir das relações estabelecidas com esse outro. Constatamos, também, o desconhecimento da Libras pelos adultos, o que se reflete na comunicação incipiente com a criança e na dinâmica educativa instaurada. Percebemos ainda o papel fundamental da instrutora na inserção da criança nessa dinâmica, na constituição da sua identidade como surda e em sua apropriação da Libras e vivência.

### **6.1.2 O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto?**

Embora a presença da criança surda não tenha paralisado a ação docente da professora, as condições de apropriação da Libras dessa criança estiveram

vinculadas ao conhecimento de sinais restritos de uma assistente de educação infantil, de oficinas esporádicas realizadas pela instrutora e ao trabalho colaborativo em que tinha que dividir o tempo com três grupos com crianças surdas envolvidos em rotinas diferentes. Marcos compreendia as solicitações realizadas em sinais e passou a explorar os materiais que foram colados na sala, ensaiando as mãos e se arriscando na produção de sinais.

Em meio à mediação pedagógica, percebemos que o planejamento se torna significativo quando, ao ser realizado, leva em consideração a imagem de criança surda com capacidade de aprender e se desenvolver, realizando os mesmos percursos que a criança ouvinte.

Um dos movimentos de aproximação das crianças ouvintes, juntamente com Marcos, da Libras ocorreu no evento relatado a seguir, no qual a professora e a pesquisadora colaram o alfabeto manual da Libras ou o alfabeto datilológico na lousa conforme combinaram durante a semana anterior. As crianças do Grupo III foram convidadas a se sentarem próximo à lousa, para participar de uma atividade diferente, uma surpresa! As crianças ouvintes foram convidadas oralmente a se sentarem. Para Marcos, que permaneceu em pé, a pesquisadora mostrou o alfabeto e sinalizou /AJUDAR//COLAR//A//B//C//D/... Marcos era só sorriso!

Colagem do alfabeto – 26-09-2011 – diário de campo

Professora – (convidou a pesquisadora para colar o alfabeto datilológico).

Pesquisadora – (mostrou o alfabeto datilológico e convidou Marcos e as demais crianças para se aproximarem e explicou para elas que ia colar o alfabeto em Libras, e disse:) *“vem, vai ser legal! Tem letras, tem animais”* (solicitou oralmente que as crianças se aproximassem e sentassem).

Pesquisadora – (solicitou que as crianças ouvintes se sentassem na roda para iniciar a atividade). Marcos – (permaneceu em pé, entregando os cartões com o alfabeto para professora e pesquisadora. Enquanto isso, as assistentes ficavam auxiliando as crianças).

Pesquisadora – (foi mostrando as letras do alfabeto em Libras e fazendo a configuração). A professora falava esse é o A de..., esse é o D).

Crianças – (enquanto isso tentavam fazer as configurações de mãos, algumas auxiliadas pelos adultos ali presentes, e foram pronunciando os nomes dos



animais que conheciam).

Marcos – (dirigiu o olhar para pesquisadora e a assistente e fez a configuração em V no braço).

Assistente Linda – (que já conhecia as crianças e suas necessidades, olha para Marcos e sinaliza perguntando) /BANHEIRO/? (tentando descobrir o que ele queria).

Marcos– (balançou a cabeça indicando que sim).

Professora – (levantou-se e foi conversar com uma criança que chorava)

Pesquisadora – (esperou Marcos retornar para dar continuidade e, enquanto isso, conversou com as crianças).

Marcos – (voltou sorridente e continuou auxiliar na colagem do material).

Marcos – (na hora da letra M, ele sorriu, emitiu alguns sons, mostrou a letra de forma enfática e tentava fazer o sinal da letra M. Batendo no cartão colado na lousa, observou a imagem que tinha no cartaz junto com a letra, aponta para imagem e sinaliza) /MAÇÃ/.

Marcos – (ao término da atividade, em que ficaram algumas letras sem colar, devido à dispersão das crianças, Marcos abriu os braços para alcançar a extensão da colagem, como se tivesse protegendo o espaço com o braço).

Percebemos que, quando há certo planejamento, ou uma certa intencionalidade, maior é a participação da criança surda na atividade. A colagem do alfabeto teve como objetivo tornar a sala de atividades um espaço com informações com referentes em Libras que proporcionassem o envolvimento tanto da criança surda como da ouvinte e, assim, favorecesse a apropriação da Libras pelas crianças. O alfabeto, colado na sala, configurou-se como mais uma estratégia utilizada para possibilitar a apropriação da Libras pela criança surda.

Numa proposta de ensino na perspectiva da educação inclusiva, numa sala em que tem crianças surdas e crianças ouvintes, o alfabeto manual ou datilológico – que está inserido no grupo mais amplo de configurações de mãos, que constitui a fonologia, um dos aspectos formais da Libras, (KARNOPP; QUADROS, 2001) – funcionou como mais um recurso de acesso à sua língua, deu visibilidade a um membro do seu corpo que, ao ser orientado, possibilitou apontar indícios do

desenvolvimento da linguagem, contribuindo, assim, para que a Libras, mais que mero código de representação das letras do alfabeto da língua portuguesa, se constituísse em linguagem, produção humana no contexto coletivo (BAKHTIN, 2006).

Observamos que tanto Marcos como as outras crianças se envolveram na atividade. Enquanto Marcos pegava os cartões com as letras e entregava à professora e à pesquisadora, que iam colando na lousa, as outras crianças pronunciavam algumas letras e o nome de alguns animais que reconheciam, já que além de os cartazes trazerem o alfabeto datilológico, continham a letra correspondente em português e a imagem de um animal, frutas e objetos cujo nome iniciava com a letra em Português. Assim, elas se arriscavam na configuração de mãos.

A atividade, que envolvia signos utilizados na formação de sinais da Libras, proporcionou a Marcos um sentimento de pertencimento naquele espaço. Afinal, o espaço passou a ter as configurações de mão do alfabeto exposto, apresentando características que o remetiam à sua possibilidade de comunicação. Por exemplo, quando foi o momento de colagem da letra M, ele sorriu, emitiu alguns sons, mostrou a letra de forma enfática, e tentava fazer o sinal da letra M, batendo no cartão colado na lousa. Da mesma forma das crianças ouvintes, com menor intensidade, Marcos também nomeia a imagem que estava colada junto à letra do seu nome, quando sinaliza /MAÇÃ/.

Identificamos que a relação afetiva entre a assistente Linda e a criança surda favoreceu a compreensão das necessidades da criança. Ao realizar o sinal de /BANHEIRO/, a assistente usa seu conhecimento para tentar compreender o que Marcos deseja.

Ao analisar produções em sinais de crianças surdas filhos de pais surdos, Quadros (1997) evidencia que crianças surdas, na faixa etária de três anos, produzem muitos sinais. A autora denomina esse período de “explosão do vocabulário”. Nesse sentido, observamos que Marcos apresentava produções restritas. Percebemos que, embora a professora se esforçasse, as oportunidades oferecidas à criança surda na educação infantil, no contexto da sala de atividades desse grupo não tem se efetivado como proposta que garante à criança surda “[...] acesso a processos de

apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.18).

A atividade propiciou o envolvimento das outras crianças na colagem do alfabeto e também a Marcos um sentimento de valorização e felicidade. Afinal, a dinâmica da sala foi pensada para ele, que se percebeu inserido nesse contexto naquele momento, a exemplo do que ocorreu com a instrutora na atividade do evento do dia 10-10-2012 cujo título foi, ensinando cores.

A presença de Marcos, antes notada mais pela pronúncia do seu nome pelas crianças na hora da chamada, e pelos olhares durante as brincadeiras na sala de atividade, passou a ser percebida durante a exploração do alfabeto colado na lousa e dos números colados na parede por iniciativa da professora. Não só Marcos se aproximava, mas a maioria das crianças chegavam mais perto e tocavam nos cartazes, ensaiando as configurações.

Marcos, em diversos momentos durante os eventos, atendeu às solicitações dos adultos, realizadas em Libras, evidenciando a compreensão dos sinais utilizados para o direcionamento de algumas ações. Isso pode ser observado quando a assistente solicitou que ele se sentasse fazendo o sinal para /SENTAR/; quando permitiu que ele fosse ao banheiro sinalizando /PODER/; quando foi solicitado que guardasse o casaco /GUARDAR. Vale ressaltar que ele, atendia às solicitações básicas dos adultos, desde que elas fossem realizadas em sinais.

Dois fatos importantes deslocaram nosso foco da sala de atividade para eventos observados no pátio. O primeiro ocorreu durante a Semana da Crianças. Marcos, ao entrar no pula-pula, começou a brincar. Ele viu, na borda próxima à tela de proteção do pula-pula, máscaras de ursos que enfeitavam o brinquedo. Marcos agitou as mãos para chamar a atenção da pesquisadora, em seguida, apontou para os ursos, sorriu e sinalizou /URSO/, repetidamente.

O conteúdo “animais” estava sendo ensinado nas oficinas e também estava sendo desenvolvido pela equipe bilíngue do Atendimento Educacional Especializado. Foram apresentadas para a criança várias formas de representação, por meio de história infantil, em vídeo e imagens. Sendo assim, a criança utilizou conhecimentos

vivenciados no contexto do contraturno em outras situações. De acordo com Bakhtin (2006), os contextos não são indiferentes uns aos outros, eles encontram-se numa situação de interação.

Ao ver a máscara, Marcos produziu o sinal /URSO/ pleno de significado. De acordo com Vigotski (2003), o significado da palavra se dá pela união da palavra e do pensamento. Essa situação indica a configuração de processos mentais mediados pela Libras: percepção, memória, atenção voluntária, entre outros, se articulam no sinal produzido pela criança ao se dirigir à pesquisadora.

O segundo evento, ocorrido no dia 26-9-11, também nos auxilia na problematização do desenvolvimento da linguagem dessa criança em relação à constituição do seu pensamento. Marcos Souza estava no pátio andando e correndo, brincando sozinho. Uma criança ouvinte, ao vê-lo sinalizar, aproximou-se da pesquisadora e perguntou: “Tia, por que ele falou ‘sapo’ e ‘árvore?’”. Então a pesquisadora perguntou à criança, “Como ele falou sapo e árvore?”. A menina respondeu: “Assim, oh...”, sinalizando /SAPO/ e ÁRVORE/. Essa situação suscita várias indagações: os sinais produzidos pela criança envolvida na pesquisa, enquanto brincava sozinha, seriam um indício de apropriação da Libras e de manifestação da fala egocêntrica, tal qual apropriação da linguagem verbal pelos ouvintes?

De acordo com Vigotski (2003), o processo de internalização da linguagem é caracterizado por um movimento inicialmente marcado pela fala social, seguido pela fala egocêntrica e se consolida com a fala interior. A fala social tem como função a comunicação, permitindo a interação social. A fala egocêntrica é uma fala até certo ponto planejadora, em que a criança “fala para si própria”. Na fala interior, as palavras passam a ser pensadas e a língua se configura como suporte na incorporação do sistema simbólico em seu aparato psicológico.

Diante disso, Marcos, ao pronunciar as palavras, colocando-se como usuário de uma língua que utiliza um canal diferenciado, é visto pela outra criança como produtor de linguagem, como alguém que “fala” por meio de sinais e, portanto, tem voz.

Os eventos observados, embora tenham sido poucos, mostraram que foi possível inserir a criança surda na dinâmica da sala de atividades e propiciar a construção de uma imagem diferente de criança surda, desde que as interações sejam mediadas em língua de sinais. Evidenciam também que o profissional, ainda que não saiba Libras, pode dar a sua contribuição. Vale salientar que não estamos, assim, relegando a outro plano a necessidade do conhecimento de Libras pelos profissionais na educação infantil. Ao longo do trabalho, temos ressaltado a importância desse conhecimento e afirmamos que o profissional que não sabe Libras vai ficar impotente perante a criança surda e pouco irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança: “[...] se o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido” (QUADROS, 1997, p. 116).

Sendo assim, a mediação pela Libras, desde a educação infantil e a participação do profissional surdo nas diversas situações poderão contribuir para a construção de uma imagem positiva da criança surda, além da imagem do educador surdo na educação infantil.

Essa imagem positiva da criança surda e do educador surdo pode ser observada durante uma videogravação do dia 10-10-2011, cuja atividade envolvia o ensino dos sinais das cores azul, amarelo, vermelho e verde. Após a apresentação dos potes de cores e seus respectivos sinais pela instrutora e pela professora, os pinos foram entornados sobre o tapete para as crianças explorá-los e construir peças brincando. Uma das crianças pediu ajuda à instrutora para encaixar mais um pino para aumentar o brinquedo que havia construído. Enquanto isso, outra criança imitou o movimento que a instrutora fazia com o brinquedo. A instrutora permaneceu sentada encaixando os pinos, quando um menino tocou nela e disse: *“Ele me bateu”*, apontando para um colega. A instrutora, utilizando a oralidade e sinalizando, falou para o menino: *“Não pode bater, papai do céu não gosta, ele chora porque você bateu no amigo”*.

Os dados apresentados nos levam a refletir sobre o papel central da linguagem no desenvolvimento humano, atuando na emergência das funções psicológicas superiores e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança surda no contexto da educação infantil. Considerando que o desenvolvimento do

pensamento se dá por meio da linguagem, as condições apresentadas na sala de atividades, embora tenham apontado alguns indícios de apropriação da Libras, não se constituem em um terreno fecundo para a apropriação da Libras nas diversas funções que a linguagem pode assumir.

Os eventos apresentados evidenciaram que as interações da professora Regina e da assistente Kátia com Marcos, na ausência da instrutora, eram estabelecidas por meio de gestos e contatos diretos. Quando ele estava brincando, ao invés de ficar atento às orientações das profissionais, eram elas que iam até ele e o tocavam para chamar a sua atenção para uma atividade ou para a saída da sala de atividades. A assistente Linda, além dos gestos e contato, utilizava sinais restritos para interagir com Marcos.

Observamos que pequenas orientações em sinais foram fundamentais na interação com outras crianças e adultos e no envolvimento da criança surda nas atividades realizadas. Diante dessa situação, acreditamos que “[...] a participação de sujeitos especialmente orientados para promover o desenvolvimento é ainda mais fundamental” (ROCHA, 2000, p. 41), para garantir a mediação de situações vivenciadas pelas crianças, especialmente para criança surda. Além da mediação, destacamos a necessidade do planejamento entre a professora regente, as assistentes e a equipe bilíngue.

A partir do momento em que foi realizada a colagem do material de Libras na sala de atividades, um novo movimento foi instituído. Marcos demonstrou ver os signos como parte de sua constituição; tanto ele como as crianças ouvintes se aproximaram dos cartazes e ensaiaram a configuração de mãos contidas nos cartazes. Durante o processo, ficou evidenciado que sua busca interativa estava centrada nas pessoas que usavam sinais para se comunicar com ele. Marcos, que inicialmente atendia às solicitações dos adultos, quando sinalizavam, para sentar, para guardar a blusa, passa a repetir sinais diante da presença do adulto surdo. Assim a instrutora comprova que “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural” (VIGOTSKI, 2003, p. 63).

Embora a coleta de material empírico para o desenvolvimento do trabalho tenha acabado em 2011, ao retornarmos para as atividades do ano letivo de 2012, no CMEI, observamos que Marcos apresentou dificuldades de interação e compreensão, ele se recusava em brincar os colegas, em dividir os brinquedos, desviava o olhar, chegando a fechar os olhos quando a instrutora ou a professora bilíngue iam conversar com ele a pedido da professora regente. Sendo assim, chamamos a atenção para o processo evolutivo dessa criança, marcado por possibilidades e involuções, corroborando o pensamento de Vigotski (1998, p.96-97) quando ele afirma que o desenvolvimento é um processo,

Dialético e complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Nessa direção, Vigotski destaca que o desenvolvimento humano não obedece a uma linearidade, ele é constituído por descontinuidades, evoluções e involuções. O caráter histórico cultural que envolveu essa criança, o nascimento dos irmãos, a necessidade de atenção da mãe voltada para os bebês e o contexto linguístico vivenciado no período das férias podem ter contribuído para essa situação.

Para essa criança, que é filha de pais ouvintes, que não frequentam comunidade surda e que, além de sinais restritos, usam diversos recursos para estabelecer comunicação com seus filhos, a organização do trabalho educativo do Grupo III pouco contribuiu para a constituição da Libras como língua natural da criança surda. O trabalho pedagógico pouco tem favorecido para o reconhecimento da singularidade dessa criança e contribuído para a constituição de seu pensamento. Sem a Libras, seu pensamento, não encarnado, volta-se para o reino das sombras, conforme as palavras de Mandelstham (apud VIGOTSKI, 2003).

No item a seguir, apresentamos o Grupo V, enfocando também o processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Ana e Murilo, as interações entre crianças ouvintes/crianças surdas e o que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por essas crianças a partir das condições oferecidas nesse contexto.

## 6.2 O GRUPO V: ANA E MURILO

No Grupo V, formado por 14 crianças, frequentavam duas crianças atendidas pela política bilíngue, conforme já informado, uma se comunica utilizando gestos e sinais, e a outra por gestos, sinais e oralidade. A professora regente desse grupo possuía conhecimento de Libras.

A pesquisa nesse grupo foi realizada às terças-feiras. Nesse dia, as crianças eram acolhidas pela professora regente e por volta das 7h20min, eram levadas para o desjejum pela professora de Artes. Dependendo do lanche e da rotina do CMEI, o desjejum era realizado na sala de atividades. Em seguida, iam para sala de Artes no andar de cima. Às 8h10min eram levadas para o pátio pela professora de Educação Física. Quando estava chovendo ou havia necessidade de ensaios, as crianças eram conduzidas para sala de vídeo que também funcionava como sala de balé. Às 9 horas, iam para sala de atividades e entregues à professora regente.

A forma como a professora realizava a chamada, aos poucos, foi modificada para favorecer a participação e o envolvimento das crianças surdas na atividade. De acordo com a professora, no início do ano letivo, ela se sentava no chão com as crianças fazia a chamada diária com fichas. Isso para que as crianças se localizassem e conhecessem umas às outras. Com o passar dos meses, outras estratégias foram utilizadas. A professora passou a organizar círculos em que as crianças se sentavam em cadeiras lado a lado e, em outras situações, elas se sentavam na primeira fileira de cadeiras da sala, e a professora ia dialogando com elas. Vale destacar que sentar no chão também fazia parte da dinâmica desse grupo.

Nas terças-feiras, dia combinado com a professora para a pesquisa, ocorriam dois planejamentos, um de Educação Física e um de Artes, atividades pedagógicas que eram realizadas em outros espaços. Nesse dia especialmente, conforme relato da professora, ela procurava desenvolver os conteúdos de forma que não causasse estranheza às crianças. De acordo com a professora regente, depois de duas aulas diferenciadas em espaços distintos, no restante do tempo, o conteúdo deveria ser trabalhado de forma a despertar a atenção das crianças.



A rotina desse grupo era recheada de brincadeiras que eram mediadas em língua portuguesa oral e em Libras. A professora regente buscava envolver todas as crianças, favorecendo a interação entre as crianças surdas e as ouvintes.

### **6.2.1 O processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras no Grupo V**

Diferentemente do Grupo III, a professora do Grupo V, possui conhecimento de Libras, esse fato permitiu outro dinamismo às relações estabelecidas no contexto da sala de atividades entre as crianças surdas, delas com as crianças ouvintes, entre professora e crianças surdas e entre crianças e instrutora.

O contexto linguístico do Grupo V é marcado pelo conhecimento de Libras pela professora regente, e é formado por crianças maiores que têm o conhecimento do espaço. Além disso, nesse grupo, havia duas crianças atendidas pela política bilíngue. Mesmo diante da dificuldade de planejamento conjunto, o conhecimento da Libras pela professora contribuiu para a comunicação entre professora e a instrutora, havendo conhecimento por parte desta das atividades a serem realizadas na sala nos dias de oficina e em outros possíveis.

Vale salientar que Murilo frequentou o CMEI desde o berçário e teve acompanhamento fonoaudiológico e o envolvimento da mãe com a Libras. Por isso, dependendo da situação, a criança fazia a opção pela forma de comunicação, utilizando a oralidade para interagir com as crianças ouvintes e com Ana, a outra criança surda, que utilizava sinais de Libras que aprendeu na escola.

De acordo com a mãe, Ana possui o aparelho de amplificação sonora, mas não usa, por sentir-se incomodada, recebe acompanhamento fonoaudiológico, que recomenda que a criança não tenha acesso à Libras. Mesmo assim, essa mãe frequentou as oficinas oferecidas pela professora de Ana para facilitar sua comunicação com sua filha e ensinar às irmãs e ao pai sinais básicos identificados na comunicação com Ana, como: /ÁGUA//COMER//BANHEIRO//BEBER//BANANA//BONECA/.

Para orientar a leitura deste subitem, optamos por manter a organização que foi apresentada para análise no Grupo III, trazendo as temáticas na seguinte ordem: a concepção de criança surda da professora regente; a configuração da sala de atividades; a organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto do Grupo V; os tipos de relações que existiam entre adultos/crianças; e a metodologia que permeava as práticas pedagógicas.

Prosseguindo nossas reflexões, o evento que dará início ao nosso diálogo sobre a apropriação de Libras no Grupo V vem nos auxiliar a identificar a concepção de criança surda que permeou as práticas desenvolvidas nesse grupo, a partir do modo como a professora realizava o seu trabalho.

Ao retornarem do vídeo, a professora pegou vários cartões em forma porquinhos contornados de marrom, plastificados, mostrou os porquinhos, fez o sinal /PORQUINHO/ e chamou duas crianças ouvintes para iniciar a atividade, uma após a outra. Em seguida chamou Ana e Murilo e, posteriormente, as outras crianças ouvintes.

Contando porquinhos – videogravação do dia 13-9-2011

Professora – (começa a folhear os cartões de porquinhos e as crianças se antecipam e começam a contar em voz alta: “UM, DOIS, TRÊS...”).

Ana – (fica atenta ao movimento das outras crianças).

Professora – (acompanha as crianças e vai colocando os porquinhos de pé no suporte de apoio de giz e apagador, contando até 20, ao final um caiu).

Murilo – “caiu”.

Ana – (observa o movimento).

Professora – (pergunta oralmente tem muito ou tem pouco porquinho?)  
Crianças – (muito). Menino – (tem uma tonelada).

Professora – (volta-se para Ana, aponta para os porquinhos e sinaliza)/PORQUINHO//MUITO//OU//POUCO?

Ana – (não sinaliza e a professora sinaliza) /MUITO/ (e oraliza) “muito”

Ana – (bate sobre a mesa).

Professora – (pressiona as duas mãos nas orelhas, alertando a Ana que a sua

ação estava causando incômodo).

Murilo – (se levanta e diz:) “*eu*” (e aponta para si).

Crianças – (em coro) “*eu*”.

Ana – (levanta o dedo, solicitando a vez).

Professora – (brinca com as crianças dizendo:) “*agora, agora eu escolho!*”. E passa a mão sobre a cabeça de Ana).

Ana – (se levanta rapidamente).

Professora – (toca nela e sinaliza) /CALMA/ (aponta para lousa e sinaliza) /VOCE/ PEGAR//TRÊS//PORQUINHOS/

Ana – (se aproxima dos porquinhos e vai pegando aleatoriamente, enquanto isso as outras crianças, inclusive Murilo, ia oralizando), “*um, dois, três*”

Professora – (chama Ana e sinaliza /TRÊS/ em quantidade e sinaliza /UM//PEGAR/ (e foi flexionando os dedos até três).

Ana – (foi pegando de acordo com a orientação da professora até completar três).

Professora – (sinaliza para Ana) /CERTO!//

Ana – (foi até a pesquisadora mostrar os porquinhos).

Professora – (sinaliza para Ana: /RÁPIDO//SENTAR/

Ana – (volta para seu lugar).

Professora – (pega na mão de Murilo, indicando para ir à frente que era sua vez).

Murilo – (se aproxima da lousa aponta para os porquinhos e sinaliza). /PORQUINHO/,

Professora – (direciona o olhar de Murilo para ela e diz para ele pegar cinco porquinhos e sinaliza /CINCO//PORQUINHOS/ e diz pra turma “*Ele quer ajuda, vamos lá!*”

Murilo – (fixa os olhos na professora).

Crianças – “*um, dois, três, quatro, cinco*”.

Professora – (vai sinalizando e falando com o grupo) /UM//DOIS//TRÊS//QUATRO//CINCO/ “*está certo?*” /CERTO/ “*pode sentar*” (e direciona apontando para cadeira).

Crianças – (respondem) “tá”.

*Murilo*– (volta para seu lugar).

Professora – (ao final da atividade, a professora solicita às crianças que entreguem para ela os porquinhos. Na vez de Ana, ela vai escondendo os porquinhos e vai devolvendo vagorosamente um de cada vez).

Professora – (sinaliza) /RÁPIDO//ALMOÇAR/

Crianças – (se direcionam para porta e Ana vai se juntar ao grupo).

O evento transcrito traz contribuições interessantes para vários pontos de nossa reflexão. Começamos pela importância da comunicação direta da professora com todas as crianças, que aponta elementos para compreendermos a concepção de criança surda que perpassa sua prática educativa. Devido ao seu conhecimento de Libras, a professora se comunicava com crianças ouvintes e surdas em diferentes línguas. O uso da língua de sinais pela professora facilitou as orientações durante a atividade, que indicava às crianças como proceder sem privilegiar e priorizar Ana e Murilo ou as crianças ouvintes. Além de envolver todos na atividade, a professora, como mediadora em língua de sinais, criou situações para a apropriação da Libras e da linguagem matemática.

Nesse contexto, constatamos que a dinâmica de organização da sala de atividades foi favorecida, também, pela quantidade de criança que frequentava o Grupo V – 14 crianças – contribuindo para uma organização da turma de forma que todos tinham a lousa como campo de visão e, desse modo, visualizavam os movimentos da professora, facilitando a condução das atividades.

Vale ressaltar que, no contexto desse grupo, a professora regente, ao mesmo tempo em que ensina Libras, usa-a como meio de comunicação. A professora buscou se desdobrar para dar conta não só da apropriação da Libras pelas crianças surdas, mas da língua portuguesa na modalidade oral para as crianças ouvintes, e da modalidade escrita para os dois grupos, além dos demais conhecimentos previstos na proposta curricular. Nesse processo, a professora procurou não trabalhar com a criança surda em detrimento da ouvinte e vice-versa, estabelecendo um campo de comunicação e interação com todas elas. Esse espaço exigiu da professora mediar

a relação com os conhecimentos em duas línguas, portanto uma prática ainda mais desafiadora para esse profissional. Assim, podemos dizer que a prática pedagógica dessa professora está em consonância com o que ressaltam Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 8), quando afirmam que é preciso construir um campo de comunicação e de interação amplo, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional.

Com esse trabalho, a professora revela uma concepção de criança surda que possui uma particularidade linguística e, ao mesmo tempo, está em plenas condições de desenvolvimento de seu potencial. Revela ainda uma compreensão de que “[...] a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de determinado diagnóstico” (SILVA, 2002, p. 37).

Esse modo de ver a criança surda se revela também em outros momentos do trabalho realizado, inclusive no que se refere ao cumprimento de regras. Ana não tem privilégios porque é surda e, quando necessário, é chamada a atenção da mesma forma que as outras crianças, entretanto por meio de uma língua diferente.

A mediação, realizada por meio da língua de sinais, permitiu que Ana e Murilo se envolvessem na atividade se posicionando e reivindicando sua participação. Ana, ao esconder os cartões de porquinhos e devolver vagarosamente um de cada vez, comporta-se como se estivesse testando a paciência da professora, fazendo emergir, nessa situação, sua condição de criança. Murilo participa da atividade utilizando sinais e oralidade. A professora, ao envolver a criança surda na atividade por meio da língua de sinais, atuou como organizadora, com intencionalidade (ROCHA, 2000). Reconheceu a condição de existência da criança surda como uma criança que aprende na mesma perspectiva que a criança ouvinte, porém, utilizando uma língua diferenciada.

Observamos, pelo evento, que a professora, preocupada em envolver todas as crianças na atividade, sinaliza e usa o português oralizado concomitantemente. Entendemos que essa foi uma estratégia utilizada pela professora regente não como desconsideração em relação a essa ou àquela língua; o foco da professora são as

crianças e, assim, ela busca estabelecer comunicação oral e em língua de sinais. De acordo com a professora, essa prática indicou possibilidades de interação com um grupo em que participavam crianças surdas e ouvintes. A professora destacou que esse tipo de agrupamento é uma alternativa interessante, desde que existam recursos humanos e materiais apropriados, organização e uma concepção de linguagem que considere que essa criança apreende o mundo de uma forma visual e que a sua escrita possui características diferentes da escrita realizada pelas crianças ouvintes.

Torna-se relevante destacar que o uso simultâneo de sinais e da fala realizado pela professora durante o desenvolvimento da atividade, não teve como objetivo “[...] usar a Libras como recurso para o ensino da língua oral”, (QUADROS, 1997, p. 24), como aponta a autora, quando aborda o bimodalismo. No caso desse grupo, o que estava em jogo era uma prática centrada nas crianças.

A reflexão sobre o evento nos leva a considerar, também, a maneira como os profissionais da escola compreendem os documentos que indicam a surdez da criança. Embora Murilo e Ana apresentem esses documentos, não há uma única forma de ser surdo. Além disso, o meio e a condição social de cada criança surda produz modos de relação e de comunicação diferenciados com os outros, e é importante que os profissionais do CMEI estejam atentos a isso. É por meio da língua de sinais que Ana compreende e interfere no mundo em seu entorno, enquanto Murilo se utiliza da língua de sinais e da oralidade.

O uso da oralidade e da língua de sinais por Murilo permitiu a ele transitar em dois mundos, o do surdo e o do ouvinte, levando-nos a perceber a sua oralidade não como imposição que ao longo dos anos marca o embate linguístico dos surdos no campo da educação, mas como possibilidade diferente, devendo ser percebida “[...] como uma possibilidade de maior enriquecimento no âmbito das relações interpessoais” (SILVA, 2002, p. 28).

Dando continuidade à discussão sobre o trabalho pedagógico e à mediação da relação estabelecida entre as crianças surdas e as outras crianças e adultos, bem como da criança surda com a Libras, trazemos um evento que ilustra uma forma

diferente de configuração da sala de atividades, da organização dos espaços e tempos, tendo como eixo norteador a brincadeira.

Ao retornarem da Educação Física, a professora já havia organizado a sala para receber as crianças. Ela montou uma sorveteria com várias caixas de arquivo. Cada caixa continha uma cor de bolas coloridas, de tamanho aproximado ao de uma bola de sorvete, feitas com papel crepom que, na brincadeira, correspondia às cores das frutas que davam sabor ao sorvete. Sobre essas caixas, estavam fixados o sinal da fruta em Libras e a imagem das frutas com cores correspondentes a das bolas. Tinha também fichas com a escrita dos nomes das frutas no alfabeto datilológico e dinheiro de brincadeira. As casquinhas para colocar as bolas ficavam numa caixa separada e, para completar, a sorveteria tinha uma caixa com picolés de cartolina colados no palito. Na capa do picolé, tinha também o sinal das frutas. Além da sorveteria a professora disponibilizou outros brinquedos, permitindo uma ampliação das possibilidades de delineamento de atividade lúdicas por parte das crianças.

Diário de campo – dia 30-08-2012

Enquanto as outras crianças se envolviam com outros brinquedos:

Ana – (aproximou-se da professora e pediu massinha) /MASSINHA/ (apontou para o armário).

Professora – (deu massinha para Ana brincar).

Pesquisadora – (enquanto isso, a pesquisadora se aproximou do grupo que estava brincando de casinha).

Ana – (apertou a massinha e, ao perceber que a massinha estava dura, levantou-se, foi até a professora, apontou para massinha e sinalizou para ela /NEGATIVO/

Ana – (aproximou-se do grupo e ficou observando as outras crianças brincarem).

Menina – (toca e olha para Ana e a chama com os olhos para brincar de cozinha e sinaliza)/BRINCAR/Pesquisadora – (apontou para a cozinha de brinquedo e sinalizou para Ana)

Pesquisadora – (apontou para a cozinha de brinquedo e sinalizou para Ana) /PANELA/ /PEGAR/

Ana – (pegou uma colher de plástico e começou mexer a panela como se

estivesse fazendo comida, mexeu, mexeu e em seguida, colocou o dedo na colher e balançou o dedo insinuando que estava quente).

Professora – (disse para pesquisadora: Ana é muito esperta, quando ela percebe que a pessoa sabe Libras ela, se aproxima).

Pesquisadora – (perguntou para Ana) /SORVETE//PICOLÉ//QUERER?/.

Ana – (balançou a cabeça apontou para o sorvete e sinalizou) /MAÇÃ//QUERER/

Pesquisadora – (pegou uma casquinha e colocou uma bola de laranja e deu para Ana).

Ana – /NEGATIVO//MAÇÃ/

Pesquisadora – /DESCULPA/ (trocou a bola pela de maçã e entregou para Ana).

A organização da sala de atividades se constitui em um convite para a brincadeira. A professora atribuía um caráter lúdico a cada conteúdo com que trabalhava, utilizando objetos que as crianças podiam tocar, manusear e utilizar como brinquedos. A cada dia, novos materiais que funcionavam como brinquedos entravam em cena no contexto dessa sala de atividades.

O fato de a professora estabelecer comunicação com as crianças surdas por meio da língua de sinais contribuía para a interação das crianças ouvintes que arriscavam alguns sinais na tentativa de interagir com as crianças surdas, também por meio dessa língua; oferecia elementos para que fosse se constituindo um modo de relação com essas crianças não perpassado pela oralidade.

O evento apresentado evidencia que, durante a atividade, a menina ouvinte ao tocar em Ana, utiliza o olhar para chamar atenção para o objeto da brincadeira, revelando o reconhecimento da criança surda como uma criança que se comunica de forma diferente; ao convidar Ana para brincar, geralmente as outras crianças tocavam nela sinalizando /BRINCAR/. Verificamos que esse comportamento de tocar nas crianças surdas para chamar sua atenção para a brincadeira e outras situações, como hora



do pátio, hora do almoço, estavam associados à forma de comunicação que a professora estabeleceu com as crianças sujeito da pesquisa.

As crianças ouvintes tomavam como referência o modo como a professora interagiu com as crianças surdas para se relacionarem com elas também. Subjacente a essa forma de interagir, revelava-se um conhecimento sobre a particularidade linguística dessa criança e uma concepção de criança surda como sujeito potente, com possibilidades de interagir e brincar de forma semelhante a qualquer criança. A prática educativa da professora revela ainda uma concepção de linguagem como produção humana, que se constitui na relação com o outro (BAKHTIN, 2006).

O evento traz alguns indícios que nos levam a perceber que, para além de nomear objetos por meio de sinais ou necessidades básicas, como ir ao banheiro ou beber água, Ana já começa a utilizar a Libras para analisar situações e manifestar seus desejos, no momento em que escolhe e confirma a sua escolha, quando a pesquisadora coloca no lugar do sabor de maçã uma bola de sabor laranja, e ela sinaliza /NEGATIVO//MAÇÃ/, revelando que, por meio da linguagem, ela pode reivindicar aquilo que deseja.

Constatamos, nesse evento, uma prática rotineira da professora: a dinâmica da sala de aula e os brinquedos construídos por ela foram pensados de forma que envolvessem todas as crianças – surdas e ouvintes – e que lhes proporcionasse aprendizado de forma lúdica. Enquanto as crianças brincavam, elas se apropriavam de novos conhecimentos.

Outro evento que nos auxilia na compreensão da prática pedagógica dessa professora ocorreu no dia 24-10-2011, quando foi utilizado um vídeo cuja comunicação era por meio da Libras. Após o retorno do intervalo para a sala de atividades, as crianças se posicionaram nas primeiras cadeiras perto da lousa e nas cadeiras próximas à tela de projeção. Todas as crianças, sem exceção olhavam para a tela. Ana puxou a cadeira para se aproximar mais da tela. O vídeo que foi apresentado tinha como protagonista a instrutora explicando sobre o desenvolvimento do sapo.

## O desenvolvimento do sapo – videogravação do dia 24-10-2011

Professora – (explicou oralmente para as crianças, o que iria acontecer).

Ana - (olha atentamente para professora e espera a professora terminar o que estava sinalizava).

[...]

Instrutora – (começa a exibição).

Crianças ouvintes – “*olha lá é a tia Sofia (a instrutora)*” [...],

Ana e os amigos – (riam, Ana não se continha de felicidade. A proporção que as imagens iam passando, a professora fazia a voz e as crianças iam comentando a sequência das imagens [...]).

Professora – “*entenderam? É tudo o que Sofia (instrutora) falou*” (ao término, a professora pega uma caixa com quinze kits de sapo com todas as fases de desenvolvimento do sapo retratado no vídeo. Pega uma miniatura bidimensional de um girino que está com a cauda transparente e pergunta):

Professora – “*o que é?*” (sinaliza) / O QUE É?/ (apontando para a tela que estava sendo exibido o slide).

Crianças ouvinte – (duas responderam) “*peixe*”.

Ana – (sinaliza) /SAPO?

Professora – (a professora, dialogou com as outras crianças para responder as duas crianças que disseram peixe, olha para Ana e confirma o sinal realizado pela criança).

Crianças ouvintes – (duas responderam).

Ana – (olha para professora, chama sua atenção e sinaliza /BANHEIRO/ mostrando vontade de ir ao banheiro).

Professora – (sinaliza) /PODER/ (e organiza para que todas as crianças que desejassem fossem ao banheiro).

Professora – (quando as crianças retornaram do banheiro a professora falou) “amanhã não pode faltar à escola. Vocês vão ficar bonitos, meninos de sapo e meninas de flores e borboletas. Pode faltar crianças? “Não pode faltar” (a professora se aproxima de Ana e passa a informação em Libras. Pega a caixa com os sapos e diz) “vai brincar com isso aqui (os sapos), quem falar o nome disso aqui”.

Professora – (direciona para Ana, fecha as mãos em concha com a imagem do

sapo dentro, sacode, abre as mãos e pergunta o sinal) /SINAL?/.

Professora – (como não obteve resposta disse) /SAPO//ESSE//OU//AQUELE/  
/OVO//OU//SAPO/ [...]

Ana - (responde sinalizando /SAPO/ (com expressão como se falasse para professora, você não sabe?).

Professora – (sorri e libera para brincar no jardim).

Crianças ouvintes – (brincavam no jardim atendendo à recomendação da professora).

Instrutora – (se aproximou de Ana e brinca sinalizando, remetendo-se às cenas do vídeo).

Ana – (olha para instrutora demonstrando satisfação e faz movimentos com a boca emitindo sons).

Instrutora – (mexe com os lábios emitindo o som de PACHAPACHA e aponta para o ouvido).

Ana – (sorri e permanece próximo da instrutora).

O evento evidencia que a metodologia utilizada, com organização prévia, com intencionalidade, favorece a todas as crianças principalmente a criança surda. O vídeo em Libras deixou Ana à vontade, sorrindo, e a informação fornecida pela professora foi fundamental para situar as crianças na atividade proposta.

O tratamento dado à instrutora foi de um profissional da educação, ao pronunciarem “É tia Sofia”, embora o termo “tia” seja contestado por alguns profissionais da educação, em geral, da educação infantil, é a forma como eles se relacionam com a professora regente. Vale destacar a preocupação da professora para que todos tivessem o material em mãos. O vídeo em Libras tinha como protagonista a instrutora impactou Ana. Durante o evento, percebia-se uma grande satisfação de sua parte, um sentimento de pertencimento ao mesmo grupo da instrutora.

Ocorreu, nesse evento, a inversão de lugares dos sujeitos, o conteúdo oralizado pela professora foi passado em Libras e o entendimento das crianças ouvintes dependia da mediação da professora regente por meio da interpretação pela voz. A atividade em Libras proporcionou deslocar o olhar da criança surda, para a

necessidade de traduzir a Libras para o português para compreensão das crianças ouvintes. Essa metodologia, realizada com organização prévia, com intencionalidade favoreceu a participação de todas as crianças, com a apropriação da Libras, a interação entre crianças surdas e a ouvinte e a valorização do profissional surdo. Percebemos que o vídeo em Libras protagonizando pela a instrutora despertou a atenção das crianças ouvintes e em Ana causou admiração e felicidade.

Destacamos que a participação da professora regente foi fundamental para situar as crianças na atividade proposta, como também sua preocupação em produzir o material para todas as crianças.

Um outro aspecto que chama a atenção no evento transcrito é o diálogo entre Ana e a instrutora, que permite à criança algumas elaborações sobre o significado de ser surda. Na interação com a instrutora, Ana emite sons com a boca que nos levam a indagar sobre o seu significado. Considerando o fato de que Ana convive na família com pessoas ouvintes e que está sendo acompanhada por uma fonoaudióloga, uma interpretação possível desses sons pode ser o fato de tentar transpor os treinos com a fono para o cotidiano da sala de atividades na tentativa de pronunciar algo que passasse pelo entendimento das pessoas. Diante disso, a instrutora olhou para Ana, chamou sua atenção e mexeu com os lábios emitindo sons. Depois, aponta para o ouvido e sinaliza /EU//SURDA/, obtendo como resposta de Ana um sorriso.

Esse fato nos leva a considerar o impacto que tem sobre essa criança a submissão a diferentes formas de compreensão da surdez, de expectativas em relação à sua surdez e de interação com ela. Em Costa (2007), os surdos ao narrarem suas histórias revelam que, ser surdo, para a família e para a sociedade, era sinônimo de deficiência. Esses indivíduos eram submetidos ao treino da fala e eram proibidos de usar a língua de sinais.

A educação bilíngue veio propor uma nova concepção de surdez, distanciando essa condição de uma doença. “[...] Devendo essa ser inserida na educação de um modo geral e não como educação especial” (GESUELI, 1998, p. 36). Sendo assim, para a criança surda, o aspecto social, ou seja, as condições que lhe são oportunizadas para favorecer seu aprendizado e desenvolvimento é que vão revelar a concepção de surdez vigente no processo educacional.

O evento a seguir chama a atenção para um desafio para o trabalho pedagógico na articulação de modalidades de línguas diferentes em uma sala com crianças surdas e ouvintes: o envolvimento da criança surda numa prática de escrita da língua portuguesa.

A professora montou um jardim utilizando um pedaço de TNT azul, amarrado no formato de uma cabana, representando o céu, com uma abertura para encaixar o sol, a nuvem chuvosa ou nuvem e sol juntos. Esses materiais foram confeccionados em EVA pela professora, e as crianças escolhiam como estava o tempo naquele dia. O canteiro era formado por uma caixa grande forrada com EVA, contendo várias flores e animais também em EVA. Nos animais foram colados seus respectivos nomes em português. A horta, que foi organizada junto ao jardim possuía morangos, couve, cenouras, couve-flor e alfaces em EVA e papel amassado. Da mesma forma que montou o *kit* dos sapos, a professora confeccionou material para que todas as crianças tivessem acesso e pudessem usar durante as brincadeiras.

Ao montar o jardim, a professora convidou as crianças para se sentarem próximo e, à medida que foram montando a horta, a instrutora ia ensinando os sinais. Enquanto ensinava os sinais, a professora e a instrutora iam dialogando. Ana ficava perto da instrutora, observando o que conversavam sinalizando. As crianças ouvintes iam repetindo os sinais e dialogavam oralmente com a professora. Enquanto a professora explicava a importância dos alimentos, lavava-os na cozinha de brinquedo, e falava sobre a importância dos cuidados que devemos ter ao comer um alimento. Como já era hora do almoço, a professora recolheu os *kits* e todos foram almoçar. Ao retornarem, a professora retomou a atividade, dando continuidade ao trabalho de escrita dos alimentos.

Escrevendo a palavra morango – videogravação do dia 08-11-2011

Professora – (aproximou-se do quadro e perguntou às crianças) *“para escrever a palavra morango usamos a letra?”* (escreveu a letra M).

Crianças ouvintes – (respondeu) *“M”*.

Professora – (olha para instrutora e indica que vai escrever a palavra morango sinalizando /PALAVRA/MORANGO/

Professora – (olhou para Ana, apontou para a letra M escrita na lousa e

perguntou:) /QUAL/?

Ana – (sinalizou sorrindo) /M/

Professora – (prosseguiu na sequência da escrita da palavra).

Crianças ouvintes – (algumas crianças responderam nomeando todas as letras. Na letra G, esperaram o auxílio).

Ana – (nas letras G e N fixou o olhar na professor)

Professora – (seguindo as orientações fornecidas pela oralização e datilologia das crianças ouvintes e datilologia realizada por Ana a professora, escreveu MORANG\_, como faltava a letra “O”, disse para as crianças que ia falar segredo a última letra).

Professora – (foi de criança em criança falando baixinho “O” no ouvido delas).  
Instrutora – (enquanto isso, observava atentamente com expressão de espanto. Na vez de Ana, a professora levou o braço direito na altura do ombro da criança e sinalizou a letra O com a mão esquerda, e contornava com o indicador direito, e sinalizou) /MORANGO/.

Instrutora – sinalizou surpresa /SEGREDO//COMO/ANA//SURDA?/.

Durante o evento, destacamos a forma lúdica como a professora apresentou o conteúdo para as crianças. A metodologia utilizada permitiu abordar os conteúdos por meio de situações que evocavam o brincar. O uso da Libras na mediação das interações favoreceu o envolvimento de Ana na atividade da língua portuguesa, ao relacionar o símbolo gráfico M com a letra referente no alfabeto datilológico.

Durante a pesquisa, observamos que a forma como os conteúdos foram trabalhados nesse grupo favoreceu às crianças uma conexão dos conteúdos e dos pensamentos, na busca de resgatar possíveis aprendizagens e a ela somarem outras possibilidades.

A professora, ao contar um segredo de forma visual para Ana, suscitou a curiosidade da instrutora que ficou admirada com a situação, mostrando a possibilidade de promover práticas que envolvam todas as crianças, buscando oferecer condições de participação reconhecendo o direito da criança.

Observamos que o desconhecimento em relação a letras do alfabeto da língua portuguesa não ficou restrito a Ana. As crianças ouvintes também não responderam e ficaram aguardando auxílio da professora ou esperando uma menina e um menino responderem para repetir as respostas. Nesse dia, Ana teve que aguardar as pistas da professora, pois Murilo, seu parceiro na Libras e nas brincadeiras, não estava presente.

Nessa situação, a reflexão sobre a escrita pela criança surda remete-nos às palavras de Vigotski (2003, p. 179): “[...] o êxito de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”, apreendida na esfera do cotidiano para a grande maioria das crianças ouvintes. Nesse sentido, a apropriação do português escrito (L2), modalidade a ser ensinada como segunda língua, constitui-se em desafio para a criança surda.

De acordo com Gesueli (1998, p. 133), a escrita exige “[...] dupla abstração por parte da criança: o primeiro em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e segundo em relação ao interlocutor (desconhecido e imaginário)”, além do desafio de transpor uma língua espacial para um sistema de escrita de uma língua alfabética.

A atuação do professor bilíngue nos leva a retomar ainda outro evento que retrata um momento de ensaio para a apresentação do Grupo V em um dos eventos culturais realizados na escola. A professora utilizou os animais cujos nomes foram trabalhados na sala para realizar um desfile que comporia uma das apresentações. Esse evento nos ajuda a discutir outras possibilidades de participação da criança surdas em eventos em que a música se constitui como opção quase única. Além disso, a atividade reforça que a criança se constitui como criança que participa e que a língua de sinais permite a ela modificar suas vontades, expressando-se na sua língua.

Diário de campo – 24-10-2011

Professora – “*vem, crianças, vamos nos organizar para o desfile*”, (ela toca em Ana e ela sinaliza) /FILA/JUNTO/

Professora – (pergunta para Ana sinalizando /VOCÊ//SAPO?//FLÔR?/  
/BORBOLETA?/

Ana – (responde) /SAPO/

Professora – (organizou as crianças uma atrás da outra, sinaliza /BORBOLETA/ e caminha levemente, batendo os braços como se fossem as asas da borboleta e fala) “*borboleta voa assim*”.

Ana – (balança a cabeça que não e sinaliza) /SAPO/

Professora – (perguntou para Ana) /VOCÊ//SAPO?/

Ana – (dá indicativos com a cabeça que sim, que era sapo).

Ana – (ao ver um colega se apresentando, dando pulos sugerindo sapo, ela começou a rir e caminha para o final da fila).

Professora – (apresenta as crianças em português e em Libras), “*com vocês o sapo...*” /SAPO/, “*a flor...*” /FLOR/, “*a borboleta...*” /BORBOLETA/, (seguido pelo nome da criança).

Ana – (na sua vez desfila como borboleta)

Professora - (avisa para as crianças não faltarem no dia seguinte), tocou em Ana e sinaliza /AMANHÃ//PODER-NÃO//FALTAR//DESFILAR/ (e entrega os *kits* do sapo para as crianças brincarem)

A maneira como a criança surda foi vista pela professora favoreceu o direcionamento das práticas. A professora, por meio da Libras, envolveu todas as crianças no ensaio, oferecendo o mesmo tratamento a todas. Ao utilizar um desfile em que apresentou as crianças e seus respectivos personagens, a professora oportunizou uma prática diferenciada que envolveu todas as crianças, deixando a música para ser vivenciada em outras situações, possibilitando a participação de todos.

A apropriação da Libras por Ana possibilita-lhe a vivência de situações novas e a apropriação de conhecimentos, permitindo-lhe rever desejos e vontades. Isso pode ser observado quando ela, inicialmente, afirmou ser sapo e, quando viu o colega se apresentando como sapo, achou engraçado e riu, mas não desfilou como sapo. Ao ser chamada, apresentou-se como borboleta. Assim, Ana muda suas escolhas a partir daquilo que vê e sente, despertando para o seu entorno.



As análises mostram que as condições apresentadas no contexto do Grupo V, favorecido pelo conhecimento bilíngue da professora e a presença da instrutora na sala de atividade em alguns dias da pesquisa corroboram as pesquisas de Turetta (2006), Lacerda (2006, 2011) Lodi e Luciano (2009) e Valiante (2009), que ressaltam a importância da língua de sinais desde a educação infantil. Além disso, as autoras falam dos desafios no que se refere à inclusão dos alunos surdos, caracterizada por uma educação bilíngue que favoreça, desde a educação infantil, um espaço de troca simbólica contribuindo para o desenvolvimento integral da criança surda.

Ressaltamos a importância do trabalho da professora com a criança surda, vendo-a como produtora de história, cultura e conhecimento. De acordo com Drago (2011), pensar em inclusão na educação infantil é lutar duas vezes, uma pelo direito de ser criança e outra pelo direito de ser diferente, e não se enquadrar nos padrões da normalidade ditados pela sociedade.

### **6.2.2 O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Ana e Murilo a partir das condições oferecidas nesse contexto?**

Ressaltamos que as condições criadas nesse contexto revelaram indícios de apropriação da Libras por Ana e Murilo, podendo ser verificados nos sinais e frases curtas produzidos pelas crianças que foram apresentadas nos eventos analisados. Elas demonstraram interesse em aprender Libras ao ficarem atentas às tentativas de comunicação da professora regente e da instrutora, direcionando o olhar para esses profissionais durante as atividades desenvolvidas. Expressaram também compreensão em relação à comunicação em Libras, ao se envolverem na comunicação, e observaram algumas regras para o direcionamento e a organização e bem-estar das crianças.

O contexto da sala de atividades do Grupo V revelou o envolvimento das crianças sujeito da pesquisa nas atividades desenvolvidas pela professora regente, contribuindo para a apropriação da Libras por todas as crianças, tanto crianças surdas como ouvintes, que também ensinavam os sinais que aprenderam para os

adultos ouvintes. Ana, na interlocução com uma professora que tem conhecimento de Libras, reforça o seu aprendizado, ensina e aprende, conforme revela o fragmento abaixo.

O desenvolvimento do sapo – videogravação do dia 24-10-2011

Estagiária – (ao ver a imagem na tela disse) “é o sapo” (se arrisca fazer o sinal do sapo).

Criança ouvinte – “não é assim, é sinalizando assim” (sinalizando) /SAPO/.

Professora – (a professora aponta para os sapos do *kit* e pergunta para as crianças ouvintes, “o que é?” (e sinaliza em direção a Ana) / O QUE É?/(e aponta para o *kit*)

Crianças ouvintes – (duas responderam) “peixe”

Professora – (olha para Ana e sinaliza perguntando) /PEIXE?/

Ana – (sorri, balança a cabeça e sinaliza) /SAPO/ [...].

Observamos que o contexto linguístico que se instaura nesse grupo contagia as pessoas que se inserem nessa sala. Os adultos que são designados para estar com o Grupo V, auxiliando a professora, são provocados pelas interações estabelecidas entre as crianças. A estagiária, ao se arriscar a sinalizar /SAPO/, demonstra reconhecer que, naquele espaço, circula outra língua além da modalidade oral.

É importante destacar que a língua de sinais faz a diferença nas interações. A professora, ao se comunicar com as crianças surdas e com as crianças ouvintes, utilizando formas distintas de comunicação, dando tratamento igualitário, coloca as crianças como centro do seu planejamento. Assim, nesse contexto, a língua de sinais, “[...] altera qualitativamente as experiências da criança com o mundo, com outras crianças e consigo mesma” (SILVA, 2002, p. 109). As crianças ouvintes ensinam o sinal para a estagiária, e Ana não aceita o sinal de /PEIXE/ que a professora faz no lugar de /SAPO/.

No evento a seguir, Ana e Murilo, ao brincar com as outras crianças, apresentam-se como crianças que também brincam de faz de conta. Na brincadeira, Murilo brinca

com uma peça de jogo de encaixe como se fosse um telefone. Ele imita um robô e simula dirigir um veículo. Ana se anuncia na sua língua e ensina que a tampa é branca e que é para guardar a bolinha de sabão na mochila, conforme evidencia o recorte abaixo:

Brincando – videogravação do dia 20-9-2011

[...] Ana – (sorri, pega o frasco de bola de sabão e retorna para brincar com Murilo).

Murilo– (coloca um encaixe na orelha simulando um telefone).

Menina – (toca em Ana e aponta para o frasco de bola de sabão que estava sobre a mesa).

Ana – /MEU/

Menina – (balança a cabeça, senta e tenta abrir o frasco).

Murilo – (chama a menina) “*vem, vem*” [...].

Ana – (pegou a tampa do frasco, olhou para a menina, tocou-a no braço e sinalizou) /BRANC@/, (fecha o frasco e sinalizou para menina) /GUARDAR/ (apontou em direção a mochila).

Menina – (levantou-se e fez movimentos robotizados em direção a Murilo).

Murilo – (levantou e foi buscar a menina e disse) “*so robô*” (sentou e fez o gesto de dirigir).

Murilo – (falou para menina) “Murilo dirigir” (abaixou os braços da menina e falou) “*quebrou*”(indicando que o robô quebrou).

Ana e Murilo – (tentaram abaixar o braço da menina e Murilo disse) “parar”.

Murilo – (aponta para o braço da menina olha para Ana e sinaliza)/QUEBRAR

Menina – (levanta-se e anda imitando um robô)[...]

Murilo, como já foi informado, frequenta o CMEI desde o berçário. Teve atendimento fonoaudiológico, utiliza-se da oralidade e vem se apropriando da Libras. Quando estava presente na sala de atividades, era companheiro de Ana durante as brincadeiras. Ele tanto dava atenção a Ana usando sinais, recursos gestuais,

expressão corporal, como também brincava com as crianças ouvintes, utilizando a modalidade oral de linguagem.

Na brincadeira ao interagir com uma criança surda e ouvinte, Murilo utiliza tanto sinais como palavras. Transita entre os universos, surdo e ouvinte; sinaliza e oraliza. Nesse processo, vai constituindo um modo de ser e de estar no mundo complexo. Que tipo de constituição subjetiva deriva desse processo? Esse não é o foco dessa pesquisa, porém o posicionamento de Murilo em relação a surdos e ouvintes indicam novos estudos que abordem essa temática.

Percebemos que a apropriação da Libras não se limitou às situações dirigidas na sala de atividade; ela também aconteceu em situações não direcionadas, mas observadas pela professora durante as brincadeiras das crianças. Ana participa da brincadeira do seu jeito, e se anuncia na sua língua solicitando à menina que guarde o frasco. Juntamente com Murilo, tenta abaixar o braço da menina que simula ser um robô. Murilo aponta para o braço e sinaliza /QUEBRAR/ e, desconsiderando o que lhe é imposto pela surdez, brinca de falar ao telefone. Assim, a imaginação permite o deslocamento dos sujeitos do seu lugar real, podendo representar e assumir outros lugares, inclusive o do ouvinte (VIGOTSKI, 1998).

Ao buscar compreender como brincam as crianças surdas, Silva (2002), realizou um estudo com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em fase inicial de aquisição da língua de sinais. A autora concluiu que a apropriação gradual da língua de sinais alterou a forma e a complexidade da brincadeira, o que indica o papel fundamental da apropriação da Libras para o desenvolvimento da imaginação dessa criança.

Um fato interessante observado na Semana das Crianças deu visibilidade à forma de comunicação em Libras, evidenciando o despertar de Ana para a sua maneira particular de se comunicar, favorecida pelas práticas desenvolvidas nesse grupo.

Era dia de festa para as crianças. Nesse dia, a professora, colocou sobre a mesa diversas sacolinhas em forma de mochila que os professores haviam confeccionado para dar às crianças após o encerramento da semana, que foi realizado no pátio, Enquanto a professora organizava a mesa, todas as crianças brincavam, inclusive Ana. Em meio à brincadeira, Ana se aproximou da instrutora e ela começou a

perguntar-lhe sobre as cores das letras que estavam coladas acima da lousa. Diálogo que não prosseguiu porque a criança percebeu um movimento diferente no corredor, viu uma pessoa passando com um amarrado de bolas de soprar e mudou de assunto, como pode ser verificado no evento a seguir:

Festa para as crianças – videogravação do dia 11-10-2011

Ana – (vê uma pessoa passando com um feixe de bolas de soprar e balança a mão para a instrutora e emite sons para se fazer entender. Ana sinalizou para instrutora /VER//VER/, sinalizou para pesquisadora /BOLA//SOPRAR/

Instrutora – (sinalizou para Ana o motivo e perguntou se ela entendeu) /ANIVERSÁRIO//ENTENDER?/

Ana – (sinalizou)/VEM//VEM//VEM/ (chamou a instrutora para sair da sala).

Professora – (sinalizou para Ana)/DEVAGAR//CALMA/

Ana – (sinalizou para professora) /BOLA//SOPRAR/ (apontou em direção ao pátio).

Professora – (sinalizou para Ana) /ORGANIZAR//FESTA//ESPERAR/

Ana – (insistiu com a instrutora para ir lá fora).

Instrutora – (apontou para professora e sinalizou)/FALAR//JÁ//IR//JUNTOS//ANIVERSÁRIO/

Instrutora – (perguntou a professora) /TER//FESTA//COMER?/

As crianças – (divertiam-se brincando pela sala).

Professora – (sinalizou) /BOLO//CACHORRO-QUENTE//SUCO/.

Ana – (à medida que a professora foi sinalizando, os olhos de Ana brilhavam e seu semblante demonstrava excitação e alegria)

Professora – (disse para as crianças) “vão brincar” (e para Ana sinaliza)/JUNTO//BRINCAR//CRIANÇA/

Ana – (respondeu para a professora) /NÃO/(balançando a cabeça e, ficou atenta ao movimento no corredor e foi até a janela, retornou, olhou para professora e pediu) /MASSINHA/

Instrutora – (envolveu-se na brincadeira com as outras crianças)

Professora – /AGORA//NÃO//FESTA/(respondendo a Ana)

Ana – (foi novamente olhar pela janela, observou o movimento e voltou para brincar junto com o grupo)

Por outro lado, quando a professora se recusa a dar a massinha para Ana, ela está mostrando à criança que, naquele momento, sua vontade não poderia ser atendida; dessa forma contribui para ensinar a Ana que existem algumas regras que precisam ser respeitadas para a organização das rotinas, e aquele momento era de festa.

Observamos que, além de permitir a Ana demonstrar seus desejos, fazer escolha, a apropriação da Libras, vem-lhe possibilitando mudar de assunto. No evento, ao capturar o movimento do entorno com os olhos, escutar pelo olhar, a criança modifica o foco da conversa com a instrutora, querendo saber o que iria acontecer. Vale destacar que a informação sobre a programação era surpresa, por isso a professora não se ateu a informar com antecedência.

Mostrando curiosidade, Ana, de forma mais elaborada, envolve a professora e instrutora na comunicação em Libras, na tentativa de saber o que estava acontecendo. Ana sinalizou para a instrutora /VER//VER/, sinalizou para a pesquisadora /BOLA//SOPRAR/. Nesse momento, ela utiliza efetivamente a língua para expressar sua curiosidade e desejos e não apenas como parte de uma estratégia de ensino. Ao responder à professora sinalizando /NÃO/, Ana reafirma seu desejo, mas também sua identidade como surda.

Quando expressa excitação e alegria diante do enunciado da professora /BOLO//CAHORRO QUENTE//SUCO/ e não propriamente da presença desses alimentos, permite-nos observar um fato possível apenas a partir do processo de apropriação da linguagem: ser afetado pela linguagem. São os sinais e não os alimentos que produzem em Ana um estado emocional que pode ser nomeado como alegria. A comunicação da professora com Ana em língua de sinais revela que “[...] a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p.310).

Além de demonstrar alegria, ela recusa a orientação da professora para ficar observando o que mais ia passar no corredor. Por meio da Libras, ela mostrou que,

com recursos diferenciados, possui, como qualquer outra criança, competências próprias para interagir com o meio.

A partir dos eventos apresentados, ao analisarmos os pontos propostos para reflexões, verificamos que a concepção de criança que aprende e se desenvolve além de permear as práticas, contribuiu para a organização da sala de atividades com uma sorveteria (brinquedos confeccionados pela professora a que as crianças tinham acesso), com todas as letras do alfabeto datilológico e sinais, nas relações entre adultos/crianças, crianças/crianças e o uso da Libras para a comunicação com a criança surda. O saber Libras pela professora favoreceu também a aproximação da instrutora.

Conforme já ressaltamos, embora autores apontem sobre a complexidade que envolve a apropriação da Libras, tendo como interlocutor o profissional ouvinte, o envolvimento da professora do Grupo V com a Libras veio dar outra dinâmica ao processo de apropriação dessa língua pelas crianças desse grupo. Observamos que a apropriação da Libras não se restringiu às crianças surdas. Tivemos um envolvimento do grupo no processo. As crianças ouvintes, além de convidar as crianças surdas para brincar em Libras, aprenderam alguns sinais e tiveram acesso inicial à fonologia da língua de sinais, aprendendo algumas configurações de mão, o alfabeto manual de forma mais direcionada e intencional. Por se tratar de um ambiente bilíngue, produziram sinais e puderam vivenciar estratégias de comunicação de uma língua espaçovisual. Ao invés de gritar com o colega e a colega surdos, essas crianças se aproximavam e tocavam nele, direcionando o olhar para, em seguida se comunicar por gestos ou por um sinal aprendido.

As condições oferecidas para a apropriação da Libras possibilitaram às crianças surdas se anunciarem na sua língua, manifestarem desejos e fazerem escolhas. Permitiram às crianças brincar de faz de conta, imaginar, mudar de assunto e ensinar a sua língua, além de produzir sinais e frases curtas para se comunicarem. Sendo assim, as enunciações dessas crianças, por mais curtas e breves que sejam, revelam a posição do interlocutor num contexto discursivo (BAKHTIN, 2006).

É importante salientar que ser surdo não significa ter as mesmas experiências, ter uma identidade única. Isso pode ser observado na forma como Ana e Murilo

interagem com o outro e com o meio. Eles estão inseridos em um meio social mais amplo que afeta suas identidades.

Apoiados nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, chamamos a atenção para as condições de acesso a Libras na educação infantil, para que esta não aconteça como “[...] uma experiência restritiva, em um momento fundamental de seu desenvolvimento” (GÓES, 2006, p. 178) e passe a ocupar lugar de destaque no processo educacional, como língua mediadora nas interações, contribuindo para o ensino e aprendizagem dessa criança. Conforme aponta Vigotski (2003, p. 63), “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural” que, no caso das crianças surdas, implica a presença e atuação apropriada de profissionais que lhe possibilitem o contato, o aprendizado e a comunicação em Libras, sua primeira língua.

A análise das condições de apropriação da Libras na educação infantil aponta a complexidade imposta pelo cotidiano de uma educação bilíngue. Apesar de ser um CMEI referência, encontramos professores regentes que não sabem Libras atuando com crianças surdas. Mesmo em salas em que o professor regente tem conhecimentos em Libras, há o desafio de dividir a atenção com as crianças ouvintes e as crianças surdas, utilizando línguas diferenciadas para se comunicar, o que exige o deslocamento do olhar em momento de trocas significativas. Em relação à equipe bilíngue, formada por um profissional surdo e pela professora bilíngue (ouvinte), também emerge o desafio de trabalhar colaborativamente com os professores e apoiar o trabalho com as crianças dos três grupos que possuem crianças surdas com rotinas diversificadas. Esse contexto nos leva a refletir sobre as possibilidades e os limites desse modelo de educação bilíngue proposto para a educação infantil nessa escola referência e de suas contribuições para o desenvolvimento pleno da criança surda.

No próximo item, cujo título é Atendimento Educacional Especializado, buscaremos seguir a linha dos pontos propostos para reflexão que foram desenvolvidos no Grupo III e no Grupo V.



### 6.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Visando a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos no contraturno, este CMEI, contava com uma professora de Libras e uma professora bilíngue. As crianças frequentavam a sala de atividades no matutino e o AEE no vespertino. A iniciativa da escola em matricular as crianças na sala de atividades no matutino contribuiu para o encontro das crianças surdas no turno vespertino.

Para as crianças surdas, o atendimento educacional especializado realizado no turno contrário ao da escolarização tinha como objetivo instituir “[...] um projeto socioeducativo em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008a, p. 7). Na educação infantil, essa proposta tem se configurado um desafio. Observamos que, à tarde, essas crianças tinham sono e muitas vezes era evidente o cansaço durante a realização das tarefas, e a frequência, quando chovia ou estava frio, era baixa. Outro aspecto a ser destacado é a destinação de um único profissional para acompanhar e cuidar dessas crianças no intervalo entre um turno e outro. Mesmo diante desses desafios, nesse espaço, constatamos que foram promovidas situações para que as crianças surdas aprendessem elementos básicos da sua língua.

O trabalho pedagógico do AEE dos cinco dias da semana era realizado três dias da semana, quanto aos outros dias dois dias, um era voltado para oficinas para todos os grupos e professores e o outro para o planejamento da equipe bilíngue. Esse trabalho era realizado por uma professora de Libras (surda) e uma professora bilíngue, que, além de sua experiência educacional, estabelecia contato no espaço familiar com dois irmãos surdos.

#### **Quadro 11 – Organização<sup>21</sup> para o Atendimento Educacional Especializado**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Oficinas	Planejamento da Equipe Bilíngue

<sup>21</sup> O horário apresentado no Quadro 11 se configura como horário de lanche, momentos de atividades com pinturas, recorte e colagem permeados por brincadeiras, além de vídeos, momento de pátio e jantar.

Com essa organização, esse espaço se constituiu um espaço linguístico diferente dos outros dois apresentados, pois a prática pedagógica era pensada para as crianças surdas e todas as ações realizadas eram em língua de sinais. A sala do AEE, embora se constituísse em espaço linguístico privilegiado, tinha tamanho reduzido, e os móveis não eram pensados para as crianças. A disposição da sala pouco contribuía para exposição dos jogos e brinquedos em Libras, constituindo um espaço de locomoção reduzida para as crianças, diferente das salas de atividades em que o espaço era amplo, os móveis eram apropriados ao tamanho das crianças e os brinquedos ficavam expostos.

Lacerda (2011) nos adverte sobre a forma complementar e suplementar da proposta do atendimento educacional especializado, ressaltando que muitas vezes o contato da criança com o profissional surdo e o atendimento em Libras é realizado apenas no AEE. Sendo assim, não é uma realidade distante desse CMEI. Embora cada profissional, da sua forma, buscasse contribuir para o desenvolvimento das crianças sujeito da pesquisa, o trabalho em Libras com Marcos, na sala de atividade, dava-se nos poucos momentos em que a instrutora ficava nesse grupo, já que a professora não sabia Libras.

Logo, o instrutor tinha que se organizar para apoiar as crianças em seus respectivos grupos, atuando, inclusive com Marlon, que possuía a Libras como L1 em fase bem desenvolvida, e sua professora não sabia língua de sinais. Com o afastamento da intérprete, a instrutora passou a ser o único profissional da Equipe Bilíngue do turno matutino, tendo que atuar nos três grupos. Assim, o encontro das crianças surdas com a instrutora era limitado.

Essa situação aponta para a responsabilidade em se constituir políticas públicas que não só considerem a singularidade linguística dessas crianças, mas que propiciem a elas condições efetivas de apropriação da Libras e, com isso, possibilitem experiências diversificadas e a apreensão de conhecimentos trabalhados na educação infantil.

Vale destacar que, nas legislações concernentes ao AEE, e em produções do MEC referentes ao AEE, o termo “aluno” veio englobar todos os sujeitos que necessitam de atendimento educacional especializado, inclusive as crianças na educação

infantil. O direcionamento específico para particularidade da criança surda da educação infantil foi encontrado na coletânea de textos divulgados pelo MEC, em 2006, com o nome “Saberes e práticas da inclusão: educação infantil: dificuldade de comunicação e sinalização”. Esse fascículo específico da área da surdez, além de se referir ao termo criança, anuncia educação bilíngue, discorre sobre sua operacionalização e acentua que, para que as crianças possam adquirir a Libras, elas necessitam de ser expostas a ela (BRASIL, 2006). Nesse fascículo, temos algumas orientações básicas para o professor que recebe essa criança na sala regular. Ressaltamos a importância do uso da Libras na sala regular; do professor/instrutor surdo e a indicação de uma provável “[...] necessidade de atendimento em outro turno, em sala de recursos para o desenvolvimento da Libras, da língua portuguesa e para complementar as informações obtidas nas classes comuns” (BRASIL, 2006, p. 48).

Quando falamos da criança, seja ela surda, seja ouvinte, é importante ressaltar o papel do outro como mediador ativo para o desenvolvimento de sua linguagem e pensamento, da construção de sua identidade e do conhecimento de si e do mundo. Além dos cuidados que a elas devem ser oferecidos, essa “[...] criança possui uma identidade própria e exige uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 43). Portanto, acatar sua condição primeira de criança é reconhecer seu direito ao repouso, seu direito de brincar e respeitar sua condição de criança surda é oferecer uma educação que permita sua imersão em práticas discursivas em Libras, favorecendo a produção de suas primeiras narrativas na sua língua natural.

Damázio (2007), Alves, Ferreira e Damázio (2010) apontam três momentos para o atendimento educacional especializado das pessoas com surdez: o em Libras; para o ensino de Libras; para o ensino da língua português. Com relação aos dois primeiros momentos, quando falamos em crianças em processos de apropriação da Libras, consideramos que os dois se fundem, não há como delimitar esses tempos. Entendemos que esses autores, quando apontam esses momentos, abordam de maneira restrita o processo de desenvolvimento das crianças surdas, sejam elas filhas de pais surdos, sejam filhas de pais ouvintes e que têm a escola como espaço fundamental e oportunidade de se apropriar de uma língua.

Observamos que os textos citados anunciam, mas não discutem, de forma aprofundada, uma possível metodologia do ensino da Libras com L1 para crianças surdas na educação infantil.

Sobre metodologia do ensino da Libras como L1<sup>22</sup>, Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 11) apontam que o desafio de construir uma metodologia sustentada em bases culturais e linguísticas, alinhadas com uma lógica visual, está na dificuldade de “[...] aprender a ler as múltiplas realizações das diferentes identidades surdas e conseguir detectar os investimentos criativos em cada uma das suas realizações”. Essa situação revela inúmeras formas de ensinar a Libras.

Além da heterogeneidade do grupo de crianças surdas, ao ensinar a Libras em Libras, os professores, tanto os da sala regular como os que atuam no contraturno, deverão levar em conta o ser surdos filhos de pais ouvintes e ser criança da educação infantil. Dessa forma, a metodologia vai sendo construída pelo professor.

Após uma breve explanação sobre a organização e publicações concernentes ao atendimento educacional especializado, discorreremos sobre alguns aspectos observados durante a realização do AEE para as crianças surdas no CMEI pesquisado, enfocando mediação pedagógica, na mesma direção que os itens anteriores, que trouxeram como temáticas: a concepção de criança surda; a configuração da sala, a organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto; os tipos de relações que existiam entre adulto/criança, criança/criança; e a metodologia que permeava as práticas. Vale destacar que houve o deslocamento da sala de atividade para a sala de recurso multifuncional, onde ocorre o atendimento no contraturno.

---

<sup>22</sup> As autoras destacam que, para falar em procedimentos metodológicos para L1 (o ensino da Libras de surdo para surdo), deve-se levar em consideração a forma como os “[...] surdos estão recompondo e recriando de forma significativa o mundo de relações linguísticas e culturais nas zonas de contato entre surdos e ouvintes” (2009, p.11). A essas considerações acrescentam reflexões sobre os caminhos de pontos de tensão entre o universo das línguas orais e de sinais. Quando os surdos são filhos de pais ouvintes, são submetida à metodologia da L1.

### **6.3.1 A mediação pedagógica realizada durante o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional**

Como já foi comentado, de acordo com as propostas para a realização desse serviço, esse espaço tem como função a implementação de três propostas de ensino para criança surda: o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de português.

Observamos que, nesse espaço em que atuava uma equipe bilíngue, a relação entre adultos e crianças surdas era estabelecida em Libras, evidenciando uma relação dialógica mais consistente e ampla entre os envolvidos. No AEE, a Libras constituía as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças surdas. Ao mesmo tempo em que a professora de Libras buscava estabelecer diálogo com as crianças, ela as orientava sobre o direcionamento do olhar e o posicionamento das mãos, para que, aos poucos, seus movimentos se constituíssem sinal com significado e assim gerassem o entendimento entre as partes. O aprendizado da língua ocorria no processo interativo, pelas demandas que eram colocadas por esses sujeitos naquele processo.

Entretanto, a articulação “[...] pelo professor do AEE com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”, como prevê a alínea VIII do art. 13, da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), era ainda um desafio. Conforme a professora bilíngue e a professora de Libras, todas as ações que eram realizadas na sala de recurso multifuncional eram informadas à pedagoga que, dentro das suas possibilidades, buscava comunicar as professoras do ensino regular.

Um primeiro questionamento em relação a esse atendimento para crianças surdas realizado no contraturno se coloca: como propiciar o encontro entre os profissionais e o planejamento conjunto, se as ações ocorrem em turnos diferenciados, se não há, no regime de trabalho desses profissionais, momentos previstos para esses contatos?

A ausência de planejamento coletivo, dificultado pela realidade de cada profissional, é agravada pelo desconhecimento da Libras pela pedagoga. Embora a pedagoga se esforce para dar direcionamentos relativo ao bem-estar dessas crianças nessa unidade de ensino, o não saber Libras acabava direcionando as responsabilidades dessas crianças à Equipe Bilíngue. Essa situação nos revela a “[...] necessidade de uma proposta pedagógica que vise à atuação dos profissionais da escola (de forma) articulada e objetiva [...] sem que com isso esse propósito fique a cargo da ação de poucos profissionais” (VICTOR, 2011, p.15). Vale destacar que a situação de não saber Libras não se restringia apenas à pedagoga.

Os materiais utilizados para o ensino da Libras, nesse espaço, da mesma forma que no ensino regular, são organizados, buscando adaptá-los à especificidade da criança. As professoras fazem buscas na *internet* para encontrar imagens com realização de sinais mais próximos às crianças, tendo em vista que, no maior número de material encontrado, os sinais são feitos por desenhos de pessoas com característica adulta. De acordo com a Equipe Bilíngue, a busca desse material visual favorece situar a criança naquilo que se está ensinando.

A Equipe Bilíngue, ao desenvolver o trabalho pedagógico a partir da demanda social, revela que o atendimento educacional especializado para criança surda não possui um currículo definido, mas observamos, durante a pesquisa, que as práticas eram permeadas pelas interações e brincadeiras, conforme as proposições apontadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A proposta de trabalho estabelecida para o atendimento, nesse grupo, era bem aberta. O trabalho era realizado a partir da demanda social apontada pelas crianças: “Trabalhamos a partir da necessidade que a criança traz”, diz a professora bilíngue. Um exemplo do atendimento às demandas das crianças é o momento da chamada, que era realizada com fotos, nomes e sinais das crianças do AEE. Quando as professoras perceberam que as crianças ainda não davam conta da ausência do colega ao serem envolvidos na atividade, decidiram trabalhar o reconhecimento de si e do outro durante a chamada.

Além do trabalho focando a identidade, durante a pesquisa, as professoras buscaram desenvolver autonomia. Elas utilizavam-se de brincadeiras para ensinar a

Libras por meio do ensino em Libras, ensinando cores, numerais, animais, alimentos e regras. Desenvolviam atividades de pintura, colagem, recorte e de escrita da língua portuguesa. Esse espaço também oportunizou para as crianças vídeos com histórias infantis em Libras. Puderam brincar entre elas num ambiente permeado pela Libras.

As atividades, nesse espaço, eram realizadas “Por meio de brincadeiras, utilizando filmes e dialogando em Libras sobre o filme, tornando essa língua mais viva para que a criança sintasse parte dela” (PROFESSORA DE LIBRAS E PROFESSORA BILÍNGUE).

Durante a pesquisa, a presença das crianças no espaço se deu de forma alternada. Nem sempre o grupo estava constituído pelas quatro crianças: Marcos do Grupo III, e Ana e Murilo do Grupo V, e Marlon do Grupo VI, menino surdo, filho de pais surdos. A situação de Marlon vem revelar que, devido à necessidade de a família buscar o sustento, “[...] a escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental” (QUADROS, 2006 p. 22).

Por causa da ausência dos pais, motivada pelo trabalho, duas tias tomavam conta de Marlon. Essas tias procuraram a escola para aprender Libras, com o objetivo de se comunicar com o sobrinho: “Todo dia ele chegava com um sinal novo”, disse uma delas. Observamos que o contato de Marlon com os profissionais surdos causou uma explosão e refinamento da linguagem. Ele começou a frequentar o CMEI referência em 2009, quando foi transferido, ficando até o final de 2011. Embora seja filho de pais surdos, de acordo com a mãe, tias e avós, o contato com os profissionais bilíngues e o contexto educacional foram fundamentais para refinar os sinais e ampliar o vocabulário de Marlon.

Como já foi informado, essa criança, por apresentar um conhecimento mais elaborado da Libras, contou com a presença de uma intérprete na sala de atividade do ensino regular, profissional que teve que se afastar por motivo de doença. Durante o AEE, Marlon dialogou com os adultos, emitiu sua opinião, ensinou as outras crianças. Nesse espaço, as relações estabelecidas entre adultos/crianças e crianças/crianças se davam de forma ininterrupta. A linguagem era utilizada em sua função comunicativa e constituidora do pensamento (VIGOTSKI, 2003).

Diante dessas relações, a concepção de criança surda que permeou as práticas do atendimento educacional especializado foi inicialmente revelada pelas professoras de Libras e bilíngue, quando afirmaram que veem a criança surda a partir da diferença linguística. Para elas, as crianças surdas são crianças como as outras que aprendem e se desenvolvem, desde que as relações estabelecidas sejam mediadas pela língua de sinais. Pautada nessa concepção, a Libras foi utilizada para mediar as situações de interação das crianças surdas sujeito da pesquisa com as professoras e Marlon, aluno do Grupo VI. Essa concepção de criança surda se refletia no trabalho realizado, conforme indica o evento a seguir.

Ao voltar do lanche para a sala de recurso multifuncional, a professora de Libras colocou sobre a mesa os livros com alfabeto e números. Marlon e Ana se sentaram e, como Marcos continuou em pé, a professora de Libras puxou a cadeira para ele se sentar. Marlon e Ana sentaram-se de um lado da mesa, e Marcos sentou-se de frente para eles, ao lado da professora:

Recortar, colar e escrever – videogravação – dia 15-9-2011

[...] Professora de Libras – (posicionou-se em pé, no campo de visão das crianças, na lateral da mesa com uma imagem de melancia nas mãos e balançou a mão para chamar a atenção das crianças, em seguida perguntou, para Marlon /O QUE É?/

Marlon – (respondeu) /MELANCIA/

Ana – (respondeu fazendo o sinal /MELANCIA/ de forma acelerada, balançou a cabeça e debruçou-se sobre a mesa chamando atenção de Marlon). Marlon – (toca em Ana e Ana se irrita, olha para o armário e se direciona a Murilo, como se estivesse dando bronca)

Professora – (olhou em direção a Marcos e apontou para a melancia. Colocou o papel com a imagem sobre a mesa, chamou sua atenção acenando com as mãos e fez o sinal correspondente, sinalizando /MELANCIA/

Marcos – (tentou pegar a imagem enquanto a professora sinalizava).

Professora – (cuidadosamente, elevou o queixo da criança para visualizar o sinal que ela fazia).

Marcos – (Marcos observou a sinalização da professora e repetiu) /MELANCIA/ [...]

Marcos – (observou o movimento dos colegas e olhou para pesquisadora).



Ana – (continuou emitindo sons com expressão de brava, como se estivesse achando ruim com Marlon. Olhou e se aproximou do armário, apontou para dentro e coloca o dedo no nariz, indicando ser o sinal de) /BISCOITO/. (Ana prosseguiu a bronca com Marlon e continua com o dedo na ponta do nariz, com expressões que indicavam ter biscoito dentro do armário).

Marlon – (pegou na mão de Ana para localizar o sinal de biscoito, pois viu, juntamente com Ana, a professora colocar biscoito no armário). [...]

Professora de Libras– (leva a mão direita na altura do olhar das crianças e conduz em direção ao seu olhar, indicando às crianças que precisava da atenção delas) /PROFESSORA//OLHAR/

Ana – (debruçou o corpo sobre a mesa e abriu o livro de alfabeto que estava próximo da pesquisadora, apontou para imagem de uma casa e sinalizou) /CASA/

Marlon – (olhou para a outra página que tinha a imagem de limão e sinalizou com uma expressão carregada indicando que estava muito azedo). /LIMÃO Ana – (foi sinalizando) /SAPO/ MAÇÃ//TATU/ (à medida que a pesquisadora folheava o livro).

Marcos – (observava atentamente os movimentos da professora e dos colegas). [...]

Marcos – (terminou a atividade e ficou esfregando os dedos).

Professora – (sinalizou para Marcos) /MÃOS/ /LAVAR/ (apontando para o andar de cima, já que o banheiro de baixo estava em manutenção. Em seguida, olhou para Marlon e sinalizou) /JUNTO//IR/ (os dois saíram para lavar as mãos).

Ana – (permaneceu fazendo sua atividade).

Professora de Libras – (quando Marcos retornou, a professora lhe deu papel e sinalizou)/MÃOS//ENXUGAR/ (ele pegou o papel e enxugou as mãos).

Marlon – (levantou-se, foi ao encontro de Marcos e o conduziu até a lixeira. Marcos jogou o papel na lixeira e retornaram para seus lugares).

Professora bilíngue – (olhou para atividade de Ana e ofereceu tesoura para ela e para Marcos. Ela deu tesoura para recortar EVA. Revisou a atividade de Marlon junto com ele. Ao verificar que realmente Marlon havia terminado e estava correto, sinalizou para Marlon) /PARABÉNS/. Enquanto as outras crianças terminavam as atividades, Marlon dialogava em Libras com as professoras usando expressões provocativas, dizendo, que ele era criança e tinha dentes brancos e elas eram velhas e estavam com os dentes amarelos<sup>23</sup>) [...].

<sup>23</sup> A professora costava a papel e oferecia para os meninos (Marlon) que, do mesmo modo que as crianças ouvintes, ficava atento aos diálogos das professoras para participar da conversa, emitindo sua opinião.

Professora – (olhou para Ana, tocou em seu braço e apontou para sua atividade e sinalizou) /RECORTAR//COLAR (apontou para o EVA e sinaliza) /RECORTAR//DEPOIS/

Professora bilíngue – (solicitou que Ana escrevesse o nome na atividade).

Ana – (iniciou a escrita, apresentando dificuldade).

Professora – (mostrou na parede o nome Ana. A criança olhou para o cartaz, remou a atividade e continuou a escrita sem olhar novamente para o cartaz)

Ana – (escreveu seu nome de forma desordenada e apressada).

Professora – (apontou para o nome e sinalizou) /FEI@//ASSIM/, e apaga e fala pra Ana, /REPETIR//NOME/

Ana – (retomou a escrita do nome, apontou para escrita e chamou a atenção da professora e sinalizou) /BO@?/[...]

Esse espaço, por ter uma professora de Libras surda e uma professora bilíngue com conhecimento da Libras e da singularidade linguística dessa criança, proporcionou, de forma mais efetiva, o encontro entre pares linguísticos, crianças e adultos surdos. A forma de comunicação estabelecida naquele espaço e os materiais que eram produzidos, pensados para elas, possibilitaram a essas crianças uma forma diferenciada de apropriação da Libras, tendo o ensino da Libras em Libras “[...] e a oportunidade de configurar uma identificação positiva com a surdez, constituída em relações com iguais em sua singularidade” (LACERDA, 2011, p.5).

O posicionamento das crianças sentadas próximas e de frente uma para a outra contribui para refinamento do olhar e, com isso, despertar sua atenção para possíveis situações de aprendizagens na sala do AEE. Essa situação pôde ser notada quando Marcos observou atentamente os movimentos da professora e dos colegas.

Percebe-se uma concepção de criança surda presentificada na forma de interação. A professora não bateu sobre a mesa para chamar a atenção das crianças por meio do som, só levou a mão direita na altura do olhar das crianças e as conduziu em direção ao seu olhar, indicando-lhes às crianças que deveriam voltar a atenção para ela. A professora ao sinalizar /MÃOS/ /LAVAR/ apontando para o andar de cima,

para Marcos, que raramente se expressava em sinais, levou em conta a possibilidade de essa criança compreender os sinais. Nessa compreensão, entra em jogo a capacidade de “[...] ‘ver’ com atenção e atribuir significados à sinalização de outra pessoa, de acordo com os conhecimentos prévios que o aluno possui” (BASSO; STROBEL; MASSUTI, 2009, p. 27). Portanto, nesse evento, ensinar uma língua que é visual esteve vinculado à própria forma de construir sentido da professora, que é visual.

A forma de comunicação da professora com as crianças apresenta a visualidade como traço diferencial. A professora, quando orientava ou ensinava às crianças, buscava atentamente a atenção visual delas, tocando no ombro, nos braços para chamar a atenção das crianças para a atividade proposta. Observamos, durante o evento, alguns procedimentos que indicaram os cuidados que o educador, fluente em Língua de sinais, utilizou para potencializar a interação por meio de uma língua espaço-visual: a professora olhou em direção a Marcos e apontou para a melancia, colocou o papel com a imagem sobre a mesa e chamou sua atenção, acenando com as mãos, e produziu o sinal /MELANCIA/; depois se posicionou em pé, no campo de visão das crianças, na lateral da mesa, com uma imagem de melancia nas mãos, e balançou a mão para chamar atenção das crianças. Em seguida, perguntou a Marlon /O QUE É?, olhou para Ana, tocou em seu braço e apontou para sua atividade e sinalizou) /RECORTAR//COLAR (apontou para o EVA e sinalizou) /RECORTAR//DEPOIS/.

Os eventos revelam que, nesse contexto, o ensino de Libras se dá em Libras, a linguagem assume a função comunicativa mediando as interações entre adulto e criança e criança/criança: “[...] é concebida como um instrumento de comunicação e interação social. Os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação linguística” (GESSER, 2010, p.7).

O ensino de Libras para surdo se constitui no mergulho na corrente verbal no processo interativo, como propõe Bakhtin (2006). Diferentemente do ensino de Libras para criança ouvinte, que ocorre de forma semelhante ao ensino de uma língua estrangeira.

Nessa sala, os materiais elaborados para o ensino da Libras, que são produzidos de acordo com a demanda das crianças, são materiais visuais, imagens e, em algumas situações, os profissionais lançam mão de materiais tridimensionais para mostrar às crianças outras possibilidades de sentir os objetos. Durante as atividades, os materiais eram disponibilizados para as crianças explorarem, como o livro contendo imagens de animais que Marlon e Ana folheavam e iam sinalizando, enquanto Marcos observava. Os materiais colados na sala são fixados na altura do campo visual das crianças, facilitando a consulta, caso necessitem de auxílio, o que ocorreu com Ana ao buscar apoio para escrever seu nome.

Apesar da proposta do MEC de apontar três momentos distintos de ensino no atendimento educacional especializado, as condições de ensino nesse evento revelaram que, na educação infantil, o ensino em Libras ocorre de forma concomitante ao ensino de Libras, podendo, em algumas situações, ocorrer, também, o ensino do português na modalidade escrita, como foi o caso, quando foi proposta a escrita dos nomes das crianças. Essa situação vem mostrar a especificidade do ensino dessas crianças na educação infantil. Considerando as crianças e as condições de ensino, não nos parece possível fazer uma cisão dessas duas orientações do ensino da Libras no atendimento educacional especializado.

Sendo assim, esse contexto, proporcionou às crianças surdas experiências positivas de ser surdo. As atividades e os materiais eram pensados a partir delas, portanto essa situação se constituiu “[...] como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (VIGOTSKY, 2003, p. 104).

O evento a seguir nos revela que o ensino é ao mesmo tempo o uso da Libras para organização e limpeza da sala de recurso. Por meio dessa língua de sinais, adultos e crianças interagem, trabalham e aprendem Libras, de maneira natural.

Hora de ir para o pátio – videogravação – dia 22-9-2011

[...] Professora de Libras – (balançou a mão para chamar a atenção de Ana que estava em cima de uma cadeira, pulando de uma para outra e sinaliza)  
/PERIGO//NÃO/.

Professora bilíngue - /VERDADE/ PERIGO/CAIR/

Professora de Libras – (sinalizou) /SALA/ /ORGANIZAR/ /JUNTOS/ /BRINCAR/ /DEPOIS/

Murilo – (levantou-se e foi colocar o papel no lixo).

Marcos – (observou o movimento, ajoelhou-se na cadeira e acompanhou Murilo com os olhos).

Professora bilíngue – (colocou-se em uma posição que permitia o contato visual com as crianças, toca em Marcos e sinaliza) /VEM/ (Marcos permaneceu na cadeira).

Murilo – (aproximou-se da porta para ir brincar no pátio).

Professora bilíngue – (tocou em Murilo e sinalizou) /MARCOS/ /CHAMAR/ /BRINCAR/.

Murilo – (tocou em Marcos e sinaliza) /BRINCAR//VEM/.

Marcos – (levantou, caminhou vagarosamente em direção à porta, colocou o papel que recolheu da mesa no lixo e se juntou a Murilo e Ana) [...].

Ana – (no corredor de acesso até o pátio, Ana encontrou a auxiliar administrativo e a abraçou, em seguida, junto com Murilo tentou cercar Marcos que ainda estava sonolento e saíram correndo para o pátio).

Ana – (no pátio, apontou para um cavalo de balanço e sinalizou) /AMAREL@/.

Professora de Libras – (aproveitou a oportunidade e perguntou várias outras cores, e Ana foi sinalizando) /AMAREL@//AZUL//VERMELH@/VERDE/.

Da mesma forma que o evento anterior, observamos, logo no início desse evento, estratégias específicas de uma língua visual utilizada pela professora, ao se posicionar no campo visual da criança e evocar o olhar delas para as atividades propostas. Por meio da Libras, as crianças foram envolvidas em práticas que visavam à limpeza do local.

Esse espaço caracterizado pelo encontro das crianças atendidas pela política bilíngue favorece a apropriação e o uso da Libras por elas. Verificamos que a interação entre as crianças em Libras permitiu estratégias de brincadeira, podendo ser observadas no momento em que Ana e Murilo tentam cercar Marcos no corredor.

A iniciativa em reconhecer cores e produzir o sinal correspondente indica a apropriação da Libras pela criança surda. Esse fato pode ser verificado no momento em que Ana apontou para o cavalo e ressaltou uma de suas características, provocando na professora de Libras uma reação de perguntas e respostas. Ana, ao compreender os sinais das professoras e descer da cadeira, revelou a compreensão dos sinais emitidos, elemento considerado importante para o trabalho com a língua sinalizada. O contato com interlocutores em língua de sinais permitiu a Ana, Marcos e Murilo “[...] perceber as funções do uso da língua nas mais variadas situações” (BASSO, STROBEL E MASSUTI, 2009, p. 26), inclusive na organização e limpeza da sala, além do cuidado com a própria segurança.

Observamos, nesse espaço, que o percurso de Marcos se diferenciava daquele das outras crianças. Ainda com sono, ele demorava a despertar, participando pouco das atividades, diferentemente da disposição apresentada nas propostas de atividades realizadas no ensino regular. Assim, Marcos, mesmo que não tivesse naquele momento habilidade, para produzir sinais em resposta a Murilo, acompanhou-o com os olhos, revelando, então, habilidade visual. De acordo com Basso, Strobel e Massuti (2009), o desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível para o processo de aprendizagem de uma língua visual.

Outro evento com a presença de todas as crianças evidenciou que o envolvimento de Marcos não costumava ocorrer de forma espontânea. Sua participação foi provocada pela pesquisadora e auxiliada por seu colega. A atividade proposta foi vinculada a um evento que se caracterizou como o momento histórico na luta de uma escola bilíngue para surdos. Nesse dia, as professoras dialogavam entre elas sobre o que tinham organizado para aquele dia especial. As professoras organizaram as crianças para assistir a um vídeo, que foi apresentado em Libras, mostrando os surdos organizados numa manifestação em comemoração ao Dia dos Surdos e a luta pela escola bilíngue. No vídeo, apareciam cartazes com a logomarca produzida para o movimento “Setembro Azul”.<sup>24</sup> Tudo isso foi explicado pelas professoras e, em seguida, imprimiram uma logomarca do movimento, contendo

---

<sup>24</sup>Atividades realizadas em vários Estados brasileiros durante o mês de setembro de 2011, com o objetivo de mobilizar as autoridades e a sociedade para a garantia dos direitos humanos, linguísticos e culturais da comunidade surda.

duas mãos pintadas em azul e escrito “26 DE SETEMBRO, DIA NACIONAL DOS SURDOS”<sup>25</sup> e colaram no centro de uma cartolina. A atividade consistia em pintar as mãos das crianças para que elas deixassem no papel as suas marcas conforme a logomarca do movimento. Após a confecção do cartaz, as crianças, juntamente com as professoras, colaram o cartaz no corredor da unidade de ensino.

Dia do surdo – videogravação – 26-9-2011

[...] Ana – (olhou para professora bilíngue e apontou para o cartaz).

Professora bilíngue – /LEGAL//CARIMBAR//AZUL//ESPERAR/ (tocou em Marcos para pintar sua mão para ele carimbar).

Professora bilíngue – (apontou para o pote de cor e fez o sinal) /AZUL/

Marcos – (bocejou e, enquanto isso, as outras crianças repetiram o sinal).

Murilo – (olhou para Marcos, que não fez o sinal, pegou sua mão e o orientou no sinal).

Professora de Libras – (balançou a mão para pesquisadora, chamando sua atenção para a atitude de Murilo, e sinaliza) /MAOS//LAVAR//JUNTO//MARCOS/

Murilo – (pegou na mão do colega e o levou para lavar as mãos).

Ana – (posicionou-se, desejosa em pintar e sinalizou) /MÃO//PINTAR/.

Marlon – (passou o dedo sobre a frase “Setembro Azul”).

Ana – (apontou para o cartaz, virou para Marlon e fez a datilologia de /N//F//A/

Murilo – (sinalizou /M/ e paralelamente emite sons UUU... e balançou a mão para chamar a atenção de Marcos e Marlon).

Marlon – (passou o dedo sobre a letra “M”).

Ana – (direcionou o olhar para professora bilíngue e sinalizou)

<sup>25</sup> A escrita foi reproduzida em caixa-alta como estava na logomarca. Essa atividade oportunizou as crianças vivenciar desde cedo movimentos de cidadania em prol dos direitos linguísticos possibilitando-lhes se reconhecerem participantes de um grupo mais amplo, que tem se movimentado em busca de uma educação que permita acesso aos conhecimentos por meio da Libras. De acordo com Lacerda (2011, p. 2), “[...] embora as questões relativas à surdez sejam do âmbito da Educação Especial, a especificidade desse grupo tem merecido um tratamento individualizado”, lutam por uma educação que marca sua especificidade linguística.

/M//NOME//ELES-DOIS/ (apontando para Murilo e Marcos) [...].

De forma semelhante ao evento anterior, Marcos demorou a despertar do sono para participar das atividades, enquanto Ana, Murilo e Marlon se envolviam totalmente no movimento do trabalho proposto. Conforme o evento, quando era a vez de Marcos participar da atividade, ele era auxiliado por Murilo.

A forma como se dava a participação de Marcos, que, no final da pesquisa, tinha apenas três anos e quatro meses, desafia-nos a pensar sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil e, principalmente, como já foi pontuado, sobre a especificidade desse grupo. Observamos, durante as análises, pouco envolvimento de Marcos. Parece que sua energia era consumida nas possibilidades de interação e aprendizagens na sala de atividade, que frequentava no período da manhã, restando para o contraturno o sono e cansaço e, em consequência, o pouco envolvimento nas atividades.

Em relação ao percurso de Ana, o evento nos chama a atenção para a realização da datilologia das Letras N, F e A.<sup>26</sup> Ela passa o dedo sobre a escrita em caixa-alta na cartolina e usa a datilologia para pronunciar com as mãos. Observamos que a criança sinaliza a letra F, que não se encontra no repertório da frase escrita, mostrando conhecer outras configurações de mãos, além das que estavam escritas no cartaz. A iniciativa de Ana indica o despertar para a linguagem escrita, que tem se apresentado um desafio para a criança surda. Ana analisou a expressão SETEMBRO AZUL e percebeu que havia uma letra que compunha a inicial do nome de Murilo, Marcos e Marlon. Como Ana dialogava com Marlon, ela passa o dedo sobre o M e sinaliza /ELES-DOIS/ indicando Marcos e Murilo.

Esse evento indica um despertar de Ana para a escrita. Vale destacar que são indícios que podem ser invisibilizados pelo desconhecimento do professor sobre a forma de comunicação dessas crianças e, com isso, levar a pensar que a criança

---

<sup>26</sup> De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o alfabeto manual representa as letras do alfabeto das línguas orais e é utilizado pelos surdos para identificar nomes próprios e palavras da língua portuguesa, caso seja necessário.



surda pouco sabe e não aprende. O evento nos chama a atenção para as possibilidades de aprendizado do português, quando lhes são apresentadas condições apropriadas.

Ao mesmo momento, em um processo de apropriação da escrita, o evento destaca também o percurso do pensamento por meio da língua de sinais. Ana observa, compara e conclui que a letra “M” está presente no nome de dois dos colegas /M//NOME//ELES-DOIS/ (Marcos e Murilo). Pensamento e língua de sinais se entrecruzam e se constituem mutuamente atividade mental da criança (VIGOTSKI, 2003).

Em outra oportunidade em que Ana era a única criança para o AEE, a professora bilíngue sentou-se junto à mesa do computador e abriu o editor de texto. Ana logo foi digitando aleatoriamente. A professora bilíngue, ao observar o interesse de Ana, começou a direcionar e mediar a situação, apoiando-se no recurso visual, uma maneira de conduzir a criança na produção e sistematização do conhecimento.

Usando o computador – videogravação – dia 24-10-2011

Professora bilíngue – (digitou em caixa alta a letra A e a letra B).

Ana – (digitou a letra a letra P).

Ana – (tentou arrumar a mão para fazer a configuração em /P/).

Professora bilíngue - (auxiliou Ana a fazer a configuração em /P/).

Ana – (em seguida, digita o número 9 e sinalizou) /NOVE/

Professora bilíngue – (disse para a pesquisadora) *“vou deixá-la brincar um pouquinho”*.

Ana – (digitou a letra O e sinalizou, em seguida, digitou a letra K, fez a configuração de mão em K e, com o auxílio da outra mão produziu o sinal) /VERDADE/ (para professora bilíngue).

Professora bilíngue – (ficou surpresa e feliz com o sinal que Ana fez).

Ana – (digitou F e fez a configuração de mão, digitou a vírgula e ficou olhando para a professora e perguntou) /O QUE É?/).

Professora bilíngue – (apontou para tela e sinalizou) /VÍRGULA/

Ana – (digitou /N/).

Professora bilíngue – (apontou para a tela e perguntou a Ana) /SINA

Ana – (respondeu) /N/ (digitou a letra T e sobrepôs os dedos indicadores).fazendo a letra T).

Professora bilíngue – (sinalizou /T/ para Ana, pegou na mão da criança mostrando-lhe como é a configuração de mão da letra T).

[...]

Ana – (digitou a vírgula (,) novamente e sinalizou sem auxílio da professora. Em seguida, digitou o número 3).

Professora bilíngue – (aponta para o número 3 na tela e pergunta o sinal) /SINAL/ (diante da ausência de resposta, a professora aponta para parede que possui os números colados).

Professora de Libras - /AQUI//PROCURAR/(apontando para parede).

Ana – (girou o corpo, olhou para os números e sinalizou /TRÊS/

Nesse evento, o computador, como recurso pedagógico, contribuiu para despertar o processo de escrita de Ana. A criança usava a mediação da professora para confirmar o que aprendeu.

Produzindo o sinal /VERDADE/, a menina mostrou ampliar seus aspectos fonológicos da Libras ao utilizar ambas as mãos, cada uma com configuração diferente, com realização de movimentos simétricos e exploração dos pontos de articulação dentro do espaço de articulação (KARNOPP; QUADROS, 2001). Os conhecimentos e as possibilidades de comunicação em Libras se ampliavam. À medida que Ana se arriscava a produzir uma nova configuração de mão, as dúvidas

e inadequações na configuração apareciam, o que era observado e corrigido<sup>27</sup> pelas professoras, como no caso das configurações de /P//N/.

Quando Ana busca apoio no material exposto para digitar e interagir com a professora para confirmar sua hipótese, essa situação nos leva a pensar na importância da organização das salas em que essas crianças estudam e de um mediador em língua de sinais para significar constantemente as experiências delas. Ter materiais expostos em Libras é essencial para o aprendizado das crianças.

Constatamos que, no espaço do Atendimento Educacional Especializado, a presença do professor surdo contribuiu para a subjetivação das crianças pelo prisma da diferença e a professora bilíngue ouvinte exerceu papel fundamental, oportunizando o contato dessas crianças com a língua portuguesa na modalidade escrita. Com efeito, “[...] É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito” (BAKHTIN, 2006, p. 72).

Sendo assim, remetemos ao contexto de sala regular em que o professor não sabe Libras. Entendemos que seu esforço, sua boa vontade, para promover o desenvolvimento da criança, não deve ser desconsiderado, mas, na perspectiva bakhtiniana, essa situação é de acordo ocasional, que pouco ou quase nada favorecerá a apropriação da Libras pela criança surda.

No Atendimento Educacional Especializado, tivemos a criança se relacionando diretamente com a professora surda e a professora bilíngue três vezes por semana. Elas tiveram a oportunidade de vivenciar o ensino da Libras em Libras e vice-versa, com seus pares adultos surdos com as crianças. Puderam aprender e ensinar uns aos outros: Murilo usando a oralidade e os prenúncios da Libras; Marlon usando a Libras como primeira língua; Ana dando indícios de novos sinais; e Marcos imitando e aprendendo.

---

<sup>27</sup> Utilizado no sentido de que as professoras pegavam na mão de Ana e orientava o sinal.

As situações analisadas nos convidam a refletir ainda sobre o direito da “criança” ao repouso e ao sono. Há necessidade de a escola se constituir em espaço educativo bilíngue para além do AEE, na sua integralidade, ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da criança surda, que, em nosso caso, são filhas de pais ouvintes, “[...] uma realidade presente em 95% de famílias que têm crianças surdas: [...] elas crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou rejeita a língua de sinais” (BERNARDINO, 2000, p. 33).

Finalizando, a reflexão sobre as condições de apropriação da Libras pelas crianças surdas no CMEI referência, levou-nos a discutir uma série de aspectos que dizem respeito à atuação dos profissionais e das famílias, bem como à participação das crianças ouvintes no processo de aprendizado das crianças surdas.

Inicialmente, retomamos as condições dessas crianças de serem filhas de pais ouvintes. Essas condições acabam sendo muito difíceis, não só pelos pais se envolverem pouco ou quase nada no aprendizado da Libras, mas pela expectativa que alguns pais têm, respaldados por procedimentos clínicos, de que a criança vai falar pelos corredores e ouvir em um futuro próximo. Isso é observado quando uma mãe indaga “Ele tem chance de falar?” ou quando diz: “Ela melhorou muito não só na Libras, ela está mais calma está tentando soltar a voz”. Essa instabilidade no desejo da família acaba sendo respaldada pela legislação, quando o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), no art. 22, faculta aos alunos e à família a opção por uma educação sem o uso da Libras.

Dessa forma, entendemos que a apropriação da Libras na escola não pode ser discutida deslocada das condições de aprendizagem oferecidas em casa. A família, representada pela figura materna que sempre esteve à frente das questões relacionadas com essas crianças na escola, de modo geral, reconhece a Libras como uma possibilidade necessária para o aprendizado da criança, entretanto algumas manifestam um desejo de que a criança ouça e fale.

Stumpf (2009), pesquisadora que faz parte do grupo de sete doutores surdos brasileiros, militante pela defesa de escola bilíngue para surdos que tem a Libras como língua de instrução, em um de seus estudos, aponta elementos interessantes

a respeito da maneira como os pais surdos ensinam a língua de sinais para seus filhos, também surdos. De acordo com a autora, os pais começam:

[...] por adequar a sua comunicação à competência linguística da criança; trabalham estratégias para manter o contato visual; exploram o uso das expressões faciais; identificam objetos pelo nome em sinal depois de reconhecidos visualmente pela criança, tendendo a etiquetar mais do que a questionar a criança; aumentam a produção dos gestos no tempo e no espaço; apoiam a localização dos gestos no próprio corpo da criança, sendo este um parâmetro de grande importância na articulação dos primeiros sinais; chamam a atenção da criança tocando-a levemente no ombro ou na perna ou acenando no seu campo de visão; abordam a criança de forma tranquila e convidam-na a interagir em forma de brincadeira; utilizam frases curtas, simples e pausadas, com repetições e maior amplitude (STUMPF, 2009, p. 441).

Durante as análises, observamos práticas próximas das estratégias espontâneas utilizadas pelos pais surdos: o contato visual, a localização dos gestos no corpo da criança, o toque leve em seu corpo, o aceno com a mão no campo de visão para chamar a atenção da criança e o convite para interagir em forma de brincadeira.

O que os pais fizeram com seus filhos em casa de forma espontânea, no CMEI, assumiu um caráter intencional. Observamos, nas salas de atividades, em uma delas de forma mais intensa, devido ao fato de o professor saber Libras, e na outra restrita aos encontros com a instrutora, os poucos sinais da assistente de educação infantil e a presença da pesquisadora, no caso do atendimento educacional especializado – práticas, como as descritas por Stumpf, foram realizadas de forma natural e contínua, assumindo um caráter intencional. Considerando que essas práticas espontâneas apontam direcionamentos que contribuem na apropriação da Libras de forma natural pelas crianças surdas, reiteramos o que já foi afirmado por Gesueli (1998), Florêncio (2009) e Rodrigues (2009) sobre a necessidade de o profissional saber a língua de sinais, além de, conforme indica Stumpf (2009), contato com surdos fluentes em Libras.

Constatamos que, apesar das condições limitadas de ensino e de uso da Libras no CMEI pesquisado, as ações implementadas contribuirão para apontar a apropriação da Libras por essas crianças, que, lembramos, são filhas de pais ouvintes e vivem em um contexto familiar ainda pouco constituído pela comunicação em língua de sinais.

A mãe de Murilo ressalta que a Libras tem ajudado em seu desenvolvimento. Quando ela tentava dialogar com ele sobre o que ele viu e aprendeu no CMEI, Murilo contava com mais frequência das coisas que aprendia em Libras. A mãe de Ana procurou o CMEI para fazer a oficina de Libras, alegando que a filha chegou em casa e apontou para a prateleira e sinalizou /BONECA/ e ela só ficou sabendo que era boneca quando foi ao CMEI conversar com instrutora e professora de Ana. A mãe de Marcos informou que seu filho já estava indicando o aprendizado de alguns sinais ligados à alimentação, como /COMER/,/MAÇÃ/,/LEITE/.

Esses depoimentos apontam que as ações do CMEI referência podem ser relevantes não apenas para as crianças, mas também para as próprias famílias, que podem rever formas de pensar em relação à surdez e despertar para a importância da Libras no desenvolvimento de seus filhos.

As análises dos eventos do Grupo III apontaram que Marcos, única criança surda de um grupo de 19 crianças, se sentia atraído pelo movimento realizado naquela sala de atividade, não dormia e participava das propostas com muita alegria. Com relação a Libras, sua interação era limitada, pois a professora e uma assistente não sabiam Libras e a outra assistente recorria a alguns sinais aprendidos na tentativa de contribuir para o envolvimento de Marcos no grupo e atender às necessidades básicas da criança. Em consequência desse fato, as práticas desenvolvidas nesse grupo revelaram uma metodologia pela via da oralidade que buscava atender a maioria, não se constituindo como possibilidade para a apropriação da Libras por Marcos. Diante disso, reiteramos o que já foi sugerido por Rodrigues (2009).

De forma diferente, o Grupo V, com 14 crianças, duas delas surdas, Ana e Murilo, teve a oportunidade de ter uma professora com conhecimento de Libras. Esse conhecimento favoreceu o desenvolvimento de práticas visuais que contribuíram para o envolvimento e aprendizagem das crianças surdas e ouvintes. Nesse grupo, havia uma interação entre pares/pares,<sup>28</sup> dentro das possibilidades da professora em atender a dois grupos linguísticos diferentes. As atividades para Ana e Murilo foram mediadas pela língua de sinais. O uso da Libras pela professora, além de favorecer

---

<sup>28</sup> Essa expressão foi uma forma de indicar que a interação era realizada entre crianças com a mesma característica linguística.

o envolvimento das crianças nas atividades, contribuiu para a apropriação da Libras pelas crianças sujeito da pesquisa, contribuiu também para a interação das crianças surdas e ouvintes e facilitou seu contato com a instrutora e, com isso seu envolvimento se efetivou de forma mais presente nas práticas realizadas nesse grupo.

No atendimento educacional especializado, considerado um contexto linguístico favorável, conforme já informado, o espaço físico e o mobiliário não traduzem característica de criança da educação infantil. Durante a pesquisa, a presença das crianças se deu de forma alternada, nem sempre o trabalho era realizado com as quatro crianças. No ensino da Libras, embora tenha sido realizado em Libras, observamos a preocupação de um ensino que ressalta uma metodologia pautada no uso da Libras para ensinar Libras de forma contextualizada e significativa. Devido aos poucos conhecimentos de Libras da maioria das crianças, houve uma preocupação em trabalhar com a Libras numa perspectiva de nomear objetos, eventos, pessoas e relações, além de comandos básicos para organizar a rotina do CMEI e cuidados básicos para promover o bem-estar das crianças.

De acordo com Lúria (1987, p.13) “[...] a palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo”, logo, trabalhar a função designativa da linguagem dando nome aos objetos amplia as possibilidades do homem de operar mentalmente com o objeto, considerando que, para nos referir às coisas no campo simbólico, precisamos de uma palavra para substituir as coisas.

Na segunda semana do mês de junho de 2012,<sup>29</sup> observamos um evento interessante que nos permitiu identificar um momento significativo na apropriação de Libras por Marcos, o que parece estar relacionado com a compreensão de que as coisas tem um nome (sinal). A professora bilíngue perguntou a ele, sinalizando, /MEXERICA//QUERER?/. Ele pegou a mexerica e, em seguida, apontou para as frutas em EVA penduradas no teto no refeitório, olhou para professora e solicitou

---

<sup>29</sup> Embora o término da pesquisa de campo tenha ocorrido em 2011, retornamos para escola, como professora bilíngue, em 2012, o que nos possibilitou, dessa forma, acompanhar o percurso das crianças surdas.

com o olhar que a professora fizesse o sinal da fruta que ele apontava. A proporção que ele apontava, a professora fazia o sinal /PERA//ABACAXI//UVA//GOIABA/. Em seguida, tomou a criança pela mão e a conduziu até a porta da cozinha. Ele olhou em direção às bananas que estavam no balcão interno da cozinha, sorriu e sinalizou /BANANA/. Essa foi um das primeiras iniciativas de Marcos em produzir sinais. Talvez uma das primeiras vezes em que a língua de sinais teve uma forte significação para ele. Significação perpassada pela compreensão, pelo compartilhamento de sentidos por meio da Libras e talvez por um momento significativo da constituição da sua identidade como criança surda. A significação que esse momento teve para Marcos parece se confirmar no evento relatado pela instrutora poucos dias antes desse fato acontecer.

Conforme relato da instrutora, no intervalo do AEE, Ana, ao passar as folhas de uma revista, toca em Marcos chamando sua atenção e sinaliza /BEBÊ/. Imediatamente Marcos sinaliza para Ana /TRÊS/, aponta para um dedo e aponta /EU/, referindo-se a ele, e os outros dois dedos /BEBÊ//BEBÊ/, referindo-se, possivelmente, aos irmãos gêmeos que nasceram havia pouco tempo. A Libras parece emergir como possibilidade de nomear e de atribuir sentido às experiências vividas por ele. Observamos que a produção do sinal que corresponde à palavra da língua oral serviu como indicador de mudanças e “[...] mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN, 2006, p. 46).



## 7 E A CONVERSA CONTINUA...

Somos convidada a concluir este estudo pelo compromisso com o fim ao qual a pesquisa se destina. Finalizar esta reflexão diante da complexidade da temática, das condições oferecidas para a apropriação da Libras na educação Infantil seria ousadia. Diante da necessidade de concluir, não encerramos a pesquisa, abrimo-la para novos desdobramentos que nos auxiliarão a favorecer melhores condições de apropriação da Libras para a criança a surda na educação infantil.

Inicialmente, nossas considerações destacam as contribuições do referencial teórico histórico-cultural, reconhecendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, mediando sua relação com o outro e com o mundo e por meio dela, podendo se apropriar do conhecimento (VIGOTSKI, 1998, 2003).

A partir do estudo de caso do tipo etnográfico, as análises permitiram aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas às crianças surdas para a apropriação da Libras e as implicações que as relações estabelecidas nesses espaços trouxeram para apropriação da Libras por essas crianças.

No processo de análise, foram considerados três eixos em espaços distintos: sala de atividade do Grupo III, sala de atividade do Grupo V e o atendimento educacional especializado realizado no contraturno. A discussão sobre como são mediadas as estratégias pedagógicas desses espaços pelos professores e pelas assistentes, para proporcionar a apropriação da Libras e do conteúdo desenvolvido para as crianças sujeito da pesquisa, revelou as estratégias pedagógicas utilizadas, ponto importante que nos ajudaram a compreender as condições de apropriação da Libras nesse contexto.

No primeiro grupo, tendo Marcos como única criança surda da turma, uma professora e uma auxiliar que não têm conhecimento da Libras, e uma auxiliar que utiliza sinais restritos, observamos que as condições oferecidas não contribuem para a apropriação da Libras. Como percebemos, as interações estabelecidas em língua de sinais ficaram restritas aos poucos momentos em que a instrutora se encontrava presente e aos dias da pesquisa. Embora o uso dos sinais utilizados pela auxiliar

tenham se restringido ao direcionamento de ações, percebemos que Marcos, que frequentou a sala de atividades e o atendimento educacional especializado desse CMEI desde o final de 2010, ao entender esses direcionamentos, revelou habilidade de compreender os sinais utilizados pela assistente Linda e responder a eles.

Observamos que as condições de mediação e as práticas linguísticas com foco na oralidade pouco contribuíram para o processo de apropriação da Libras por parte de Marcos, pertencente ao Grupo III. Adultos e crianças ouvintes tentavam interagir com Marcos da forma que podiam, mas isso não era suficiente para seu aprendizado da Libras, o que reafirma, para nós, o papel da linguagem na constituição do sujeito, como destacam Vigotski e Bakhtin. Por outro lado, constatamos também que a presença da instrutora deu outra dinâmica às atividades do Grupo III e Marcos a tinha como referente linguístico. Ela se aproximava usando a estratégia do toque e do olhar e procurava se comunicar usando sinais, possibilitando que a construção de sentidos entre esses sujeitos se constituísse pelo visual. Destacamos o esforço da professora e das assistentes desse grupo no trabalho com Marcos, mas as condições de apropriação da Libras nesse contexto revelaram que ter uma concepção de criança surda que aprende e se desenvolve não basta, quando a mediação para esse processo não se baseia numa língua comum.

No segundo grupo encontram-se Ana e Murilo. Frequentavam uma turma cuja professora tinha o conhecimento da Libras e uma prática educativa que se orientava também pela interação com essas crianças em Libras, o que contribuiu para a apropriação dessa língua por elas e para a constituição de suas identidades como pessoas surdas. A concepção de criança surda e o uso da Libras pela professora nas interações com as crianças participantes da pesquisa favoreceram o envolvimento de todos nas atividades educativas, que também se pautaram pela utilização de estratégias visuais com conteúdo em língua de sinais.

Dessa maneira, ao focalizar o espaço educacional regular como espaço de escolarização da criança surda, somos desafiada a constituí-lo como lugar de oportunidade e condições para que essa criança aprenda. Pensar na especificidade das crianças surdas é oportunizar que a língua natural dos surdos – a Libras – faça parte do cotidiano escolar e das práticas desenvolvidas para essas crianças. Nesse

processo, a participação da instrutora surda e do professor com conhecimento da singularidade linguística da criança surda foi fundamental. A instrutora, além de contribuir para que as crianças se constituíssem na diferença, favoreceu interações verbais oportunizando o processo de aprendizagem e identificação de aspectos da língua dos quais ela estava se apropriando. A professora com conhecimento acerca da singularidade linguística da criança surda mediou a relação da criança com os conhecimentos abordados, oportunizando a ela o acesso a esses conhecimentos.

O atendimento educacional especializado, ainda que com alguns desafios proporcionados principalmente pelo sono e pelo cansaço das crianças, constituiu-se num espaço privilegiado para a apropriação da Libras pela criança surda, pois proporcionava o encontro entre as crianças surdas, entre elas e o professor de Libras surdo e o professor bilíngue. As interações entre os sujeitos e o processo de ensino e de aprendizagem eram realizadas em língua de sinais, contribuindo para constituição da identidade surda. Os profissionais que atuavam nesse espaço desenvolviam um trabalho pensado para a criança surda por meio de brincadeiras, vídeos e diálogos em Libras.

Assim, reafirmamos a importância da Libras para a constituição do pensamento da criança surda, do conhecimento de si própria como criança, com os desejos e as necessidades que permeiam a infância.

De acordo com o que foi descrito nesta pesquisa a respeito da relação estreita entre o pensamento e a linguagem, destacamos a necessidade de ampliar os conhecimentos dos profissionais sobre a particularidade linguística da criança surda, da Libras, estendendo o ensino da Libras a todos os profissionais que atuam nas escolas referência da educação infantil, para que essa criança possa ter condições favoráveis ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para isso, criar novas condições para que os profissionais aprendam Libras é fundamental.

Conforme apontado no quadro organizacional da rotina desse CMEI, as oficinas para o ensino de Libras para os professores foram organizadas para serem realizadas durante 30 minutos, uma vez por semana, após a saída das crianças. Dessa forma, considerando a carga horária exígua, o horário destinado a ela – no final do expediente – e levando em conta a rotina dos profissionais da educação –, a

Libras como uma língua de uma modalidade visual que exige movimentos articulados e expressões, aprender Libras constitui-se em um verdadeiro desafio. O ensino da Libras para os adultos não pode ser encarado como um processo isolado, desconsiderando as condições de trabalho dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, entendemos que aprender uma língua também passa por um desejo. Sendo assim, é importante que os profissionais que atuam ou desejem atuar nessa unidade de educação infantil sejam consultados a esse respeito.

Destacamos, ainda, a importância da participação da família nesse processo, buscando o envolvimento com a Libras, para que o seu uso não se restrinja ao espaço educacional, pois é na família se constitui, na maioria das vezes, o alicerce primário para desencadear processos comunicativos, desde os primeiros balbúcius do bebê. Assim, a família, ao se envolver com a Libras, estará buscando forma de não restringir a comunicação dessa criança ao espaço educacional. Aprendendo Libras e utilizando-a de forma enunciativa discursiva, a família poderá provocar, valorizar e estender o diálogo com a criança surda.

Mesmo diante dos diversos desafios encontrados e vividos, ressaltamos a iniciativa de implantação da política bilíngue para a educação dos surdos nesse município. Contudo, observamos a necessidade de ações por parte da Secretaria de Educação, no sentido de ampliar a orientação e o acompanhamento dos profissionais das escolas referência na educação de surdos, apontando novas possibilidades que contribuam para que essas escolas se constituam como possibilidade de apropriação da Libras e do currículo desenvolvido para as crianças surdas desde a educação infantil.

Mesmo diante de um tempo limitado, os dados apresentados na pesquisa evidenciaram a necessidade urgente de que o que se determina nos documentos oficiais efetivamente seja colocado em prática e que as ações implantadas contribuam para uma educação inclusiva que faça valer o direito educacional dos surdos desde a educação infantil.

Finalmente, acreditamos que o potencial desta pesquisa se ancora no fato de dar visibilidade às crianças surdas e a seu processo de aprendizagem e

desenvolvimento, despertando reflexões e apontando a necessidade de novas pesquisas. A situação nos leva a pensar também na necessidade de outros estudos que enfoquem 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. A pesquisa suscita novos estudos sobre constituição subjetiva desse sujeito e também sobre as possibilidades e os limites da educação bilíngue proposta para a educação infantil de crianças surdas e de suas contribuições para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 8 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e Gênero, Campinas: Unicamp, v. 4, n. 3, 2003.

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁSIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ALVES, C. B. formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Vitória, 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livro Editora, 2008.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASSUTI, M. **Metodologia de ensino em LIBRAS – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Licenciatura em Letras – modalidade a distância. Florianópolis, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?**: a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:< <http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 de jan. de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 5 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **LDBEN, nº 9.349**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. (Parâmetros em Ação)

\_\_\_\_\_. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Ação compartilhada das políticas de atenção à criança de zero a seis anos**. Brasília: Seas, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC/ COEDI. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n.3, p. 597-615, 2004.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DIZEU, L. C. T.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91 p. 583-597, maio/ago. 2005.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação infantil e inclusão**. Vitória/ES: Aquarius, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: Curso Básico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p 143-162.

FLORÊNCIO, D. R. de M. **Comunicação e intersubjetividade: um olhar sobre processos interacionais em crianças surdas**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

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



FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Licenciatura em Letras – modalidade a distância. Florianópolis, 2010.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas. SP: Papyrus, 2008.

KARNOPP, L. ; QUAROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001. p. 214-230.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimento**. 1996, 159 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica mediada (também) em língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 2 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. O atendimento educacional especializado: necessidades educativas dos sujeitos surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011.

LACERDA, C. B. F.; LODI A. C. B. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais**. São Paulo, v. 15, p.45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI. A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI. A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua de sinais. In: LACERDA, C. B. F.; LODI. A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 31-50.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTA, R. O ofício do etnógrafo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MECCA, F.F.D.N. **O desenvolvimento das funções da linguagem em crianças surdas na idade de 3 sete anos**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MERRIAN, B. S. **Qualitative research and case study applications in education**: revised an expanded form case study research in education. 2. ed. San Francisco, US: Jossey-Bass; 1992. p. 179 a 197.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma Escola Municipal de Arapongas**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PADEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in América**: voices from a culture. London. Havard University Press, 1999.

PEREIRA, M. C. C. et al. **A importância do uso do alfabeto digital com crianças surdas**. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilingue para Surdos, Lisboa, julho de 1998.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1999.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 405-417, maio/ago. 2005.

PRIETO, R. G. **Política de educação especial no Brasil**: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: PPGE/UFES, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS, R. M.; SHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; STUMPF M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

RODRIGUES, E. G. **A Apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: dez olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas?** São Paulo: Plexus, 2002.

SAKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

STUMPF, M. R. et al. **Carta aberta ao ministro da Educação**. 08-06-2012. Disponível em: <<http://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TURETTA, B. A. de R. **A criança e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VALIANTE, J. B. G. **Língua de sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, São Paulo, 2009.

VICTOR, S. L. et al. **O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Fundamentos da língua de sinais**. Vitória: Ufes, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Física, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Principios de La educación social de los niños surdomudos. In VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología: Obras escogidas**, Madri: Visor, 1997. p. 115-129..

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS**. Vitória, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Plano de Trabalho 2008/2009**. Vitória, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico do CMEI “Dr. Denizart Santos”**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Livro de Ponto do CMEI “Dr. Denizart Santos”**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4747**. Institui o sistema municipal de ensino do município de Vitória. Vitória: Câmara Municipal, 1998.

VITÓRIA. **Decreto nº 15.159**. Altera a denominação de cargo constante do Anexo I da Lei nº 6.752, de 16 de novembro de 2006, e dá outras providências. Vitória: Câmara Municipal, 2009.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**“BRINCAR–VEM”: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
DESPERTAR DAS MÃOS**

**VITÓRIA  
2012**

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**“BRINCAR–VEM”: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
DESPERTAR DAS MÃOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Diversidade e práticas Educacionais Inclusivas

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

**VITÓRIA  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Côrtes, Diolira Maria, 1964-  
C828b "Brincar-vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos / Diolira Maria Côrtes. – 2012.  
180 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Surdos - Educação. 4. Mediação. I. Oliveira, Ivone Martins de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**"BRINCAR-VEM": A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O DESPERTAR DAS MÃOS.**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 21 de setembro de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder grandiosa conquista e por ser na minha vida um oleiro cuidadoso, pois faz de mim um vaso novo a cada dia.

Ao meu marido, Elimar, que, na minha ausência, com seu amor e competência gastronômica gerenciou de forma brilhante as situações com nossos filhos, além de ler a produção com muito carinho quando era solicitado.

Aos meus filhos, Fágner, Thaísa e Elimar, pelo carinho e atenção. Os dois primeiros me orientando para vencer os desafios com o computador e o Elimar pelos seus sorrisos que tiravam o meu cansaço. Filhos, foi desafiador esse projeto e a certeza é que nós crescemos juntos.

À minha família: à minha mãe, Filomena (*in memoriam*), “filha da luz divina”, como estrela fica ao longe iluminando o meu caminhar; ao meu pai, homem cheio de sabedoria – a cada visita que fazia em sua casa, suas palavras e seu sorriso contagiante se transformavam em manancial para minha caminhada. Às minhas cunhadas Vivia e Benvinda – a primeira por compartilhar suas experiências e conhecimentos, escutando-me sabiamente e a segunda por nunca ter dito não, acolhendo o meu filho sempre que eu precisava; ao meu sogro e sogra por terem torcido por mim e pela minha irmã Divina, sempre presente, mesmo ausente.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, que, com todo o seu conhecimento, sabedoria e dedicação, se dispôs a ser mediadora na construção deste trabalho. Agradeço por acreditar em mim, usando toda sua sensibilidade na busca de contornar e vencer os desafios que surgiam a cada dia me fazendo mais forte como pessoa e pesquisadora.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação: Dr<sup>o</sup>. Rogério Drago e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Lopes Victor pelas valiosas contribuições naquele momento. Pude, assim, retomar o projeto, apresentando agora o processo de análise e organização dos dados e os resultados.

Aos amigos Emilene e Alexandre pelas contribuições e por fazerem parte desta conquista. E às amigas Fernanda, Emília e Jaqueline pelas discussões em grupo, contribuindo para o enriquecimento do trabalho.

À Faculdade São Geraldo pela compreensão e liberação para a escrita do trabalho.

À Secretária Municipal de Educação de Vitória por viabilizar a realização deste projeto.

A “Ana”, “Murilo” e “Marcos” por serem a razão desta pesquisa, e às suas mães pela amizade e confiança.

Às professoras regentes e às equipes bilíngues por aceitarem fazer parte do estudo. Agradeço também a todos os funcionários do CMEI.

A Alina pelo cuidado minucioso na revisão do texto.

Aos colegas da Turma 24 do Mestrado em Educação por compartilhar saberes e experiências enriquecedoras em cada momento de debate nas aulas e nos corredores.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

*Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que o ontem estava atrás de mim, e o amanhã diante de mim, dei um salto fantástico, [...] depois compreendi outras palavras que designavam pessoas: Emmanuelle, era eu. Papai, era ele. Mamãe, era ela. Maria era minha irmã. Eu era Emmanuelle, eu existia, tinha uma definição, logo uma existência.*

*(EMMANUELLE LABORIT)*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil 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, 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 também a necessidade de se pensar qual a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na educação infantil. Tendo em vista que os indivíduos se apropriam da língua quando são imersos na corrente da comunicação verbal, para se avançar em direção a uma educação bilíngue, como define a legislação, o estudo aponta a necessidade 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.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Libras. Criança surda. Mediação.

## ABSTRACT

This study had the objective of analyzing the conditions which are available for deaf children to learn Libras (Brazilian Sign Language) in a Municipal Center of Child Education, which is a reference for the education of such children, in the city of Vitoria, Espírito Santo. The theory used was historic-cultural. The studies of Vigotski and Bakhtin were used as reference, and emphasis was given to language and to the role the other has in the human constitution. As a methodological option, the qualitative research was chosen, which was developed by means of an ethnic case study. For the collection of empirical material, the study made use of participative observation, daily record, video-recording, interviews with the participants in the research, and analysis of school enrollment registrations. The organization and analysis of data had the support of the micro genetics, a methodological option adopted by some studies that have a historic-cultural perspective as reference, in order to understand the conditions in which three children, who were in the initial stage, learned Libras. The selected analysis elements were the mediation process established by adults and other children in relation to the deaf children, as well as the learning signs shown by them in the classroom and during the specialized educational attention. The analysis indicated that the conditions for learning Libras still constitute a challenge for some children who experience a restrict context for interaction in Libras due to, among other reasons, the lack of knowledge in Libras among adults and children, and to the fact that the bilingual team do not have the necessary number of professional to work with them in different places. The study also indicates the need to find the best way when considering the specificity of deaf children in child education. Keeping in mind that individuals learn language while they are emerged in the flow of verbal communication, the study points out the necessity of having deaf professional working directly with these children, which would contribute to the formation of their identity, to their learning and to their development, as the legislation defines.

**Keywords:** Child Education; Libras; Deaf Child; Mediation

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 –	Configuração de mãos.....	49
Figura 2 –	Alfabeto manual e numeral cardinal.....	50
Figura 3 –	Ponto de articulação.....	50
Figura 4 –	Movimento.....	51
Figura 5 –	Expressões faciais ou corporais.....	51
Figura 6 –	Orientação/Direção.....	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Espaços definidos para observações.....	61
Quadro 2 –	Eventos analisados do Grupo III.....	61
Quadro 3 –	Eventos analisados do Grupo V.....	62
Quadro 4 –	Eventos analisados do atendimento educacional especializado	62
Quadro 5 –	Unidades de ensino referência para a educação bilíngue na educação infantil.....	64
Quadro 6 –	Crianças surdas matriculadas e as que participaram da pesquisa.....	75
Quadro 7 –	Professoras e assistentes da sala de atividade do ensino regular.....	81
Quadro 8 –	Organização do trabalho da Equipe Bilíngue.....	88
Quadro 9 –	Rotina do Grupo III.....	89
Quadro 10 –	Rotina do Grupo V.....	89
Quadro 11 –	Organização para o Atendimento Educacional Especializado....	144



## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Apoio aos Surdos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEESP – Secretaria de Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	19
2.1	MOVIMENTO INCLUSIVO: OBSERVANDO OS DOCUMENTOS LEGAIS	19
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS SURDAS.....	27
<b>3</b>	<b>LINGUAGEM: LIBRAS E O ENSINO DE LIBRAS</b> .....	35
3.1	A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
3.2	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS TRAÇANDO CAMINHOS.....	44
3.3	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	47
<b>4</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	54
4.1	ESTUDO DE CASO.....	54
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	62
4.3.1	<b>A entrada no campo</b> .....	67
4.3.2	<b>O movimento para análise dos dados</b> .....	70
<b>5</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA</b> .....	72
5.1	OS GRUPOS III E V E AS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA.....	73
5.2	A EQUIPE BILÍNGUE.....	81
5.2.1	<b>A organização do CMEI para o Atendimento Educacional Especializado</b> .....	83
5.3	A EQUIPE GESTORA E A EQUIPE BILÍNGUE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
5.4	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.....	88
<b>6</b>	<b>AS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS DIFERENCIADOS</b> .....	94
6.1	O GRUPO III: MARCOS.....	96

<b>6.1.1</b>	<b>O processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Marcos .....</b>	<b>100</b>
<b>6.1.2</b>	<b>O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto?.....</b>	<b>110</b>
<b>6.2</b>	<b>O GRUPO V: ANA E MURILO.....</b>	<b>119</b>
<b>6.2.1</b>	<b>O processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras no Grupo V.....</b>	<b>120</b>
<b>6.2.2</b>	<b>O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Ana e Murilo a partir das condições oferecidas nesse contexto?.....</b>	<b>136</b>
<b>6.3</b>	<b>O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3.1</b>	<b>A mediação pedagógica realizada durante o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional.....</b>	<b>148</b>
<b>7</b>	<b>E A CONVERSA CONTINUA.....</b>	<b>168</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>

## 1 O ENCONTRO COM O OUTRO DA PESQUISA

*Sam nasceu numa "Família Surda", [...] por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. [...] Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar [...]. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e esta moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha [...] (PADDEN; HUMPHRIES, 1999).*

O encontro de Sam com a menina e a sua tentativa de se comunicar com este outro, inserindo-o em suas relações, de fato, levou Sam, a pensar sob novas coordenadas. Sam por conviver apenas com a família, ele se reconhece no princípio da unidade. A percepção do outro em sua particularidade gerou para Sam a diferença. Essa diferença, marcada pela oralidade, concebida como única forma inteligível de comunicação, foi, ao longo da história da humanidade, um atributo que levou os surdos<sup>1</sup> a serem considerados pessoas destituídas de direitos.

A visão do filósofo Girolamo Cardano de que os surdos poderiam ouvir pela leitura e falar pela escrita foi colocada em prática pelo abade De L'Épée que, desde o século XVI, vem contribuindo para desencadear transformações na história da educação dos surdos (SAKS, 1998). De L'Épée anuncia a língua de sinais como fundamental na educação dos surdos, dando início à polêmica: de qual língua o surdo tem que se apropriar para a comunicação, a língua de sinais ou a língua oral?

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho optarei pelo termo "surdo" considerando a surdez inserida em um contexto sociocultural e compreendendo este sujeito "[...] como indivíduo que pertence a um grupo minoritário, e não como patologicamente diferente dos demais indivíduos da sociedade" (MECCA, 2001, p. 8).

Ainda hoje, com a Libras<sup>2</sup> reconhecida e regulamentada pela legislação brasileira, encontramos dificuldades para oportunizar à criança surda processos mais amplos de interação com os outros, o acesso ao conhecimento do mundo e de si próprio. Diante de duas novas legislações com importância particular para educação das pessoas surdas, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.625 (BRASIL, 2005), novos desafios são lançados, como: a disseminação da Libras para toda comunidade escolar, crianças surdas distribuídas pelas diversas salas, sem um quantitativo de pessoas com o conhecimento de Libras para atender à especificidade linguística desses sujeitos e um número ainda pequeno de adultos surdos com formação pedagógica para atuar na área educacional, entre outros.

Mesmo diante das garantias legais colocadas pela política nacional para a educação de surdos, tem sido necessário um grande esforço e investimento, por parte da Secretaria de Educação, para delinear uma política de educação de surdos em que a Libras se apresente efetivamente como uma língua que possibilite experiências educativas significativas e a apropriação do conhecimento pelas crianças surdas.

Por outro lado, o embate político e linguístico também vem sendo marcado pelo movimento da comunidade surda, organizando-se na luta por escola bilíngue para surdos, em oposição ao modelo da escola inclusiva, com o argumento de que essa escola se traduz como homogenia para todos.

Em meio a esses embates que perpassam o universo educacional, o interesse pelo presente estudo surgiu a partir de minha experiência profissional vivida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES, escolhido para ser uma das escolas referência<sup>3</sup> na educação de surdos.

Ao atuar como professora bilíngue na educação infantil, tive minhas inquietações ainda mais aguçadas no que se refere à educação da criança surda desde a educação infantil. Sujeitos que são invisibilizados como crianças, como surdas, sem

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais.

<sup>3</sup> No município de Vitória, escolas referência são aquelas onde a Secretaria Municipal de Educação buscou concentrar a matrícula de alunos com surdez, numa perspectiva de respeito à identidade surda (VITÓRIA, 2008a). Essas escolas visam a possibilitar a interação entre alunos surdos e profissionais adultos com surdez, bem como à otimização das ações técnico-pedagógicas e administrativas necessárias à materialização do uso da LIBRAS no universo escolar.

seus direitos atendidos e com muitos deveres. Essas crianças vêm sendo inseridas na sala do ensino regular, onde o obstáculo principal para sua inclusão está ancorado na ausência de uma língua comum entre profissionais, crianças surdas e crianças ouvintes, num momento peculiar da sua vida, que é o de apropriação de uma língua e, conseqüentemente, determinante para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, diante dessas inquietações, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES.**

Diante do contexto da educação infantil e da implantação da política bilíngue nessa etapa da educação básica, de modo específico, pretendo tratar das seguintes questões:

- a) Quem são as crianças surdas atendidas na educação infantil?
- b) Quais são as ações pedagógicas propostas e implementadas para a efetivação da política bilíngue nas escolas referência?
- c) Como são estabelecidas a mediação dos professores regentes com essas crianças? Quais as implicações que essas relações trazem para apropriação da Libras pela criança surda?

Assim, apresento, neste trabalho, os resultados da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil. Considerando a finalidade da pesquisa, que consiste em analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um Centro de Educação Infantil referência na educação de crianças surdas, optei por uma metodologia qualitativa que se desenvolveu por meio do estudo de caso do tipo etnográfico à luz do aporte teórico histórico cultural. A análise dos dados foi fundamentada pela concepção bakhtiniana de linguagem e pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, especificamente no papel do outro e

da linguagem no desenvolvimento da criança surda. Assim, este trabalho foi organizado em cinco capítulos.

Inicialmente, apresento o problema a partir da minha vivência como professora da primeira etapa da educação básica que atua como professora bilíngue numa escola referência, com uma proposta bilíngue para crianças surdas na educação infantil.

No segundo capítulo, esboço uma breve trajetória do movimento inclusivo, da educação infantil, a partir dos documentos oficiais, trazendo a educação infantil de crianças surdas, situando um diálogo com a produção acadêmica referente à apropriação da Libras pelos sujeitos surdos

No terceiro capítulo, abordo a importância da linguagem na constituição do sujeito surdo. Apresento um breve percurso histórico da educação de surdos e das concepções que nortearam essa educação. Ainda neste capítulo, focalizo princípios básicos da Libras e algumas ações governamentais e não governamentais desenvolvidas para favorecer a efetivação da educação bilíngue para surdos.

O percurso metodológico é descrito no quarto capítulo em duas partes. Na primeira parte descrevo os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para recolhimento do material empírico. Na segunda parte, encontra-se a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa, que são crianças surdas filhos de pais ouvintes.

No quinto capítulo, apresento a organização do espaço pesquisado, os grupos analisados, a equipe bilíngue, a organização desse espaço para o atendimento educacional especializado, a equipe gestora, o planejamento e a avaliação.

No sexto capítulo, analiso os dados coletados, buscando compreender as condições oportunizadas para a apropriação da Libras pelas crianças surdas em diferentes contextos, focalizando as salas de atividades e o Atendimento Educacional Especializado, durante a mediação pedagógica realizada pelos sujeitos adultos envolvidos no trabalho com essas crianças. Abordo, ainda, algumas possibilidades de apropriação da Libras pelas crianças surdas nesse contexto.

Para concluir, teço algumas considerações sobre a importância do mediador em língua de sinais, desde a educação infantil, e a participação do adulto surdo nesse processo. Destaco também a importância do envolvimento da família para que a experiência linguística dessa criança não seja limitada ao espaço educacional. De modo geral, os dados indicaram que é possível o atendimento dessa criança num centro de educação infantil referência, desde que sejam oferecidas condições reais para a apropriação da Libras.

Considero, assim, que este estudo poderá contribuir com as discussões a respeito das condições que vêm sendo oferecidas para a apropriação da Libras pela criança surda desde a educação infantil, bem como suscitar reflexões e discussões sobre as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dessa criança.



## 2 O MOVIMENTO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las [...], do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, ao mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros (PIERRUCI, 1999).*

Esse capítulo foi organizado em dois itens. No primeiro, movimento inclusivo e sua trajetória, observando os documentos legais, tomamos como marco inicial a Constituição Federal de 1988 e, no segundo, situamos a educação infantil como direito legal da criança, sobretudo o direito da criança surda desde a educação infantil.

### 2.1 MOVIMENTO INCLUSIVO: OBSERVANDO OS DOCUMENTOS LEGAIS

Na década de 1990, as políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade a partir da proposta de “escola para todos”, com a Declaração de Salamanca (1994). Mesmo não participando, o Brasil, assumiu o compromisso celebrado nessa conferência, adotando “[...] princípios de integração e o reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos” (BRASIL, 1994, p. 5).

A referida Declaração, no Capítulo II, item 21, aponta uma linha específica para o reconhecimento das diferenças, afirmando:

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).

As escolas especiais apontadas pela Legislação nos remetem a pensar no modelo de educação especial em que os surdos eram submetidos ao treinamento da fala, “aprendendo” uma língua artificial, sendo submetidos a conteúdos repetidos e infantilizados, em detrimento de apropriação do conhecimento, especialmente antes da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No que se refere ao direito da criança à educação, a escola, no art. 205 da Constituição Brasileira, é anunciada como espaço de direito de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). “Toda criança tem direito à educação”, esse princípio, contido na Constituição Federal, é válido para todas as crianças, comportando os mais diversos matizes de diferenças. Dessa forma, deverão ser dadas condições para que a criança possa, desde a tenra idade, desfrutar de um ensino capaz de promover seu desenvolvimento, emancipando-a para a vida e promovendo uma progressiva autonomia.

Esse direito é reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que estabelece, em seu art. 53, 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).

A educação dos surdos na escola regular começa a tomar destaque na legislação brasileira a partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida com Lei de Diretrizes e Base da Educação. A referida lei, ao adotar os princípios fundamentais de liberdade, igualdade e fraternidade, contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que anuncia que toda pessoa tem direito à educação, dedica o Capítulo V inteiramente à educação especial. Essa lei, ao anunciar que os sistemas de ensino deverão favorecer a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala comum, desde a educação infantil, vem delinear uma proposta educacional para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, econômica, social e linguística.

Nesse período, começa a se expressar com mais força o interesse em compreender o contexto das crianças surdas. É nessa perspectiva que Gesueli (1998) realiza seus estudos em uma instituição de educação especial.

Gesueli (1998), em sua tese, teve como objetivo analisar os processos dialógicos ocorridos na sala de aula e caracterizar a participação da língua de sinais na construção do conhecimento, em atividades com narrativas. Seu estudo foi baseado nas proposições teóricas de Vigotski e Bakhtin e de outros autores contemporâneos relacionados com a abordagem sociocultural e semiótica do processo humano. A pesquisa foi realizada numa instituição de educação especial localizada na cidade de Campinas/SP. O trabalho de campo envolveu uma classe com seis crianças surdas na faixa etária de cinco a seis anos, que frequentavam o ensino regular desse município. Gesueli utilizou para análise os registros, videogravados de situações de sala de aula, abrangendo um período de um ano e meio, iniciando em meados de 1995 até final de 1996.

A pesquisa reitera a necessidade da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a interação desse aluno surdo no contexto escolar. Ressalta a emergência de reflexões sobre as necessidades educacionais das crianças surdas, tais como: a importância da língua de sinais e de adultos surdos no processo de desenvolvimento dessas crianças; a necessidade de professores ouvintes e surdos bilíngues para buscar garantir a escolaridade na língua natural dos surdos; a necessidade de vivência mais intensa na língua, pois as condições propiciadas às crianças não podem resultar num processo “lentificado” de aquisições.

A autora contribui para pensarmos em uma educação que respeite a singularidade linguística do aluno surdo, oportunizando a Libras como língua de instrução, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento das capacidades superiores e contribuindo para interação com o meio social e o aprendizado.

Como resultado de diversos movimentos, em especial da comunidade surda, em 2002, foi aprovada a Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão a ela associada. Em 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), dando início a novas formas

de organização no ensino nas redes públicas para atender às particularidades dos sujeitos surdos, apontando para uma diferença ancorada numa língua. A partir dessa legislação, as políticas linguísticas referentes a Libras tomam corpo e dão início a um novo momento histórico para a comunidade surda brasileira.

Ao falarmos de diferença linguística, é importante ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 22, ao dispor sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destaca que, para assegurar a educação de surdos, é necessário que se organizem escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

Referendada pelo Decreto nº 5.626/2005, a comunidade surda vem lutando para a consolidação de escolas bilíngues para surdos, tendo a Libras como língua de instrução e o português escrito. Essa comunidade, representada por sete doutores surdos, recentemente enviaram uma carta ao Sr. Aloízio Mercadante, ministro da Educação, ressaltando a importância da política de educação inclusiva, que favoreça a convivência entre todos os alunos. Reivindicam uma escola que, acima de tudo, ensine (STUMPF, 2012). A luta da comunidade surda por uma escola que ensine se traduz em uma escola bilíngue para os surdos em que a língua de instrução seja a Libras.

Essa ideia é fortalecida quando as políticas produzidas para garantir uma educação bilíngue, na perspectiva inclusiva, não têm se mostrado eficazes às necessidades educacionais das crianças surdas, diante da forma como a inclusão desses alunos vem acontecendo.

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.

Além desse compromisso, Capellini e Mendes (2004, p. 599) apontam que o objetivo da educação inclusiva 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”.

Dessa forma, devem se construir alternativas para assegurar o direito de todos a ter acesso ao conhecimento, condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, contribuindo assim, para que se tornem cidadãos. Para isso, apenas a matrícula não é garantia de participação no processo educativo, de fazer parte dela em sua essência e muito menos de aprendizado e desenvolvimento (DRAGO, 2005; PRIETO, 2008).

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a educação especial integra-se à proposta pedagógica do ensino regular, e os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam a ser atendidos no contraturno, como forma complementar e suplementar, não substituindo o ensino da sala regular. De acordo com essa política, o acesso à educação, desde a educação infantil, visa a proporcionar bases necessárias para o desenvolvimento global da criança público-alvo da política (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado, que faz parte de ações para transformar as escolas em espaços inclusivos, “[...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade” (BRASIL, 2001), devendo esse atendimento ser realizado na sala do ensino regular. Vale destacar que esse atendimento foi instituído como garantia legal no art. 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), de forma ampla, não definindo em que momento e em que modalidade deveria ser iniciado.

Beyer (2006, p. 73) conceituou educação inclusiva como “[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas”. Nessa perspectiva, é possível constatar uma diversidade de ações e documentos compondo a política educacional na perspectiva da educação inclusiva e, mais particularmente, da educação de surdos.

Nas últimas décadas, estudos sobre a educação de sujeitos surdos têm sido realizados sob diferentes perspectivas, analisando as condições de implementação da política de educação inclusiva e as condições de aprendizagem desses sujeitos. Um desses estudos é o de Valiante (2009).

O trabalho de Valiante (2009) traz como tema central a oficialização da Libras, com reflexões sobre os principais documentos que a reconhecem como instrumento de inclusão do aluno surdo.

Seu estudo teve como objetivo apresentar os discursos que circulam acerca da língua de sinais e da inclusão escolar de crianças surdas nas diferentes instâncias acadêmicas, nas políticas públicas e na visão dos profissionais que buscam viabilizar a implantação dessas políticas, refletindo sobre suas possibilidades e contradições. A autora destacou, entre os temas apresentados, os problemas relativos à formação e ao perfil dos profissionais envolvidos na implantação dos projetos, professor bilíngue, tradutor/intérprete e instrutor de Libras, e a proposta de educação bilíngue – que designa a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

A autora apontou questões relacionadas com a educação de surdos, lembrando decretos e leis às práticas de inclusão. Discorre sobre os direitos garantidos pela Constituição, educação inclusiva e Libras como instrumento de inclusão. Aborda, ainda, temas associados à formação e perfil dos profissionais referidos no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) para implantação das políticas bilíngues. Traz relatos de experiências com a educação inclusiva, destacando as dificuldades enfrentadas para o cumprimento da legislação. Os autores nos quais a pesquisadora se baseou e os entrevistados não negam a importância da inclusão, mas pontuam as dificuldades na implementação da proposta bilíngue, geradas pela falta de profissionais capacitados. Demonstrem, ainda, preocupações referentes ao domínio da Libras pelos professores bilíngues, intérprete/tradutor e instrutor de Libras.

Podemos perceber que Valiante (2009), ao analisar a legislação que dá suporte ao aluno surdo, sinaliza que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que se observa uma grande distância entre os textos oficiais e as práticas. Porém,

apesar das dificuldades vividas para a implementação da educação bilíngue, esses foram os primeiros passos.

Por outro lado, a pesquisa de Merselien (2009) nos aponta que a efetivação dessa política é possível quando se estabelecem as condições apropriadas para a educação das crianças surdas na escola regular.

Meserlian analisa o processo de inclusão de alunos surdos nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Araçongas em Londrina/PR. Trata-se uma escola de ensino regular, sem sala especial para surdos, que assumiu a responsabilidade de se constituir uma escola inclusiva. Merselien utilizou os autores Quadros e Lacerda, além de manter diálogo com documentos referentes às políticas estadual e federal. A pesquisa se constituiu em um estudo de caso realizado numa escola regular, em que os alunos surdos estavam em diversas salas.

Os resultados apontaram a importância de uma organização da escola, quanto à inclusão dos alunos surdos. Para tal, houve o investimento na formação dos professores para o domínio da Libras, aquisição de recursos pedagógicos, inclusão da disciplina Libras do primeiro ao quinto ano (alunos de 7 a 12 anos de idade), reformulação do Projeto Político-Pedagógico e o atendimento educacional especializado na própria escola, visto que, até então, esse serviço se dava em outro local. Ao analisar as práticas desenvolvidas em sala de aula, a autora verificou a utilização de diversos recursos imagéticos e objetos. As aulas eram planejadas em conjunto: professor regente e de apoio.

De acordo com a autora, os professores avaliaram positivamente a experiência de inclusão, ressaltando a importância na formação em curso de Libras e especialização na área da surdez. Houve, também, a contratação de uma professora surda para oportunizar a convivência e aprendizagem de todos os alunos e funcionários da escola, além da contratação de uma instrutora de Libras. A autora ressaltou que a organização dessa escola valoriza o aluno surdo, respeitando sua diferença, favorecendo um ambiente bilíngue, estando, portanto, de acordo com as políticas educacionais.

Meserlian apontou para a necessidade de os surdos aprenderem a Libras precocemente, além de considerar que a falta de educadores surdos seja um dos grandes desafios para a efetivação de uma proposta bilíngue.

Diante dos relatos da autora, percebemos que o êxito do programa possibilitou deslocamento de uma inclusão contida nos documentos legais para uma prática em movimento. O projeto contou com o envolvimento de várias instâncias, além do comprometimento dos profissionais da escola, ao assumirem a responsabilidade de construir uma escola inclusiva. Concordamos com a autora, ao apontar a falta de educadores surdos como um dos grandes desafios para a efetivação de uma proposta bilíngue; entretanto, diante da complexidade da temática, consideramos que há outros fatores a serem levados em conta.

De acordo com Capellini e Mendes (2004, p. 602) as experiências de inclusão “[...] merecem reflexões e planejamento no processo de implantação e, além disso, o envolvimento de todos os profissionais é imprescindível”.

Dando continuidade à política na área da educação especial, em 2009, foi criado o decreto que estabelece o atendimento educacional especializado. Essa modalidade de educação terá uma grande repercussão nos rumos da educação de sujeitos surdos no ensino comum.

Em 2009, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que regulamentou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2009), “[...] institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica para, modalidade Educação Especial”, devendo os alunos considerados público-alvo da educação especial serem matriculados nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Esse atendimento, de acordo com o documento, poderá ser ofertado em outros espaços diferentes da unidade de ensino frequentada pela criança (BRASIL, 2009).

Nessa direção, em novembro de 2011, foi instituído o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que revoga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e vem, em seu art. 1º, reforçar que, para a realização da educação dos estudantes surdos e com



deficiência auditiva, deverão ser observados as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626 (BRASIL,2005).

Essas diretrizes e princípios vieram apontar políticas linguísticas para educação dos surdos brasileiros. O decreto prevê ações para garantir a educação bilíngue, Libras como L1 (língua de instrução) e, Português como L2, na modalidade escrita desde a educação infantil, entre outras providências. Assim, percebe-se que, embora se configurem no panorama brasileiro diversas legislações referentes à temática inclusiva, a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, conforme apregoa o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), vem se constituindo baseada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), legislação específica desse público-alvo.

A partir desse movimento, abordaremos, no item a seguir, a educação infantil e as conquistas legais. A educação infantil que teve sua trajetória inicial marcada pelo caráter assistencialista, assumindo, a partir das legislações, um caráter educacional, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica. Conforme os documentos oficiais, a educação infantil se apresenta como o marco inicial da inclusão institucional.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS SURDAS

Considerando que esta pesquisa enfoca a educação de crianças surdas na primeira etapa da Educação Básica, é interessante trazer algumas considerações sobre a educação infantil.

No Brasil, a educação de crianças de zero a seis anos que, historicamente, foi orientada por um caráter assistencialista, teve seu reconhecimento assegurado no art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), marco inicial que desencadeou uma política nacional para educação infantil. O direito à educação infantil foi cunhado na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo 3º, que indica o reconhecimento do direito da criança de 0 a 6<sup>4</sup> anos a atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1988). Esse direito foi reiterado pelo Estatuto da Criança e do

---

<sup>4</sup> Idade modificada pela Lei nº 11.274/2006.

Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1986), que institui a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo novos direcionamentos para o trabalho com as crianças.

A partir da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), houve um fortalecimento da concepção de cuidar e educar como funções básicas e indissociáveis da educação infantil, apontando para a importância de profissionais com um nível mínimo para atuar com as crianças, além de indicar novos eixos para o trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Observamos que, a partir dessas legislações, as crianças brasileiras passam a ter seus direitos sociais e fundamentais reconhecidos, devendo a educação infantil ser garantida a todos, como dever do município e opção da família.<sup>5</sup> Contudo, a efetivação desse direito ainda não é uma realidade.

Como primeira etapa da educação formal, no que concerne às crianças surdas, suas famílias chegam à escola com uma orientação clínica, apontando possibilidades para o implante coclear, cujos procedimentos objetivam o desenvolvimento da oralidade. Entretanto, a presente pesquisa não se propôs a investigar essa criança. Uma das recomendações clínicas feitas a crianças implantadas tem sido o não aprendizado ou o não uso da Libras para estimulá-las a usar a oralidade. Diante disso, para compreender as condições de apropriação da Libras, este estudo priorizou crianças surdas sem implante.

Nesse sentido, mediante essas conquistas legais, na busca de uma educação que atenda às necessidades de todos, foram e vêm sendo delineadas políticas públicas para a educação infantil, registradas em documentos oficiais do Ministério da Educação. Dentre eles, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); o documento Subsídio para Credenciamento e Financiamento de Instituições de Educação infantil (BRASIL, 1988); o documento Parâmetro em Ação (BRASIL, 1999); a cartilha Ação Compartilhada das Políticas de Atenção Integral à Criança de Zero a Seis anos (BRASIL, 1999); Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das

---

<sup>5</sup>A educação de crianças a partir de quatro anos de idade passa a ser obrigatória com base na emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009.

Crianças (BRASIL, 1995); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Diante das diversas frentes para assegurar o direito à educação, a educação infantil toma novos contornos e, ao reiterar a prerrogativa concernente aos direitos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) estabelece o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Essa lei define a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Entretanto, a partir da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), definindo o ensino fundamental de nove anos, a educação Infantil passa a atender às crianças até cinco anos de idade. Essa etapa de educação, reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do Estado, sofreu alteração com a emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, instituindo a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir de quatro anos de idade. Desse modo, a política de educação infantil aponta que essa etapa da educação básica vem assumindo lugar de destaque no panorama educacional brasileiro, nos últimos anos.

No município em que foi realizada a pesquisa, a partir da Lei nº 4.747 (VITÓRIA, 1998) que institui o Sistema Municipal de Educação, a educação infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica e a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com Drago (2007, 2011), Vitória é considerada pioneira no reconhecimento da educação infantil, como garantia legal e no investimento para essa faixa etária.

Tendo em vista uma nova concepção de infância e de criança que vem sustentando as políticas propostas para a educação infantil, vamos discorrer brevemente sobre esse tema.

O conceito de infância como um período da vida diferente da idade adulta é uma invenção construída na modernidade (ÁRIES, 2006; SARMENTO, 2006). Antes disso, no decorrer da Idade Média, a infância era reduzida à fragilidade. O infante,

cuja definição é aquele que não tem voz, nem bem começava a andar com desembaraço, era logo colocado junto dos adultos. Com essa prática, a criança era inserida muito cedo no mundo do adulto, sendo vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 2006).

O autor acima citado, por meio da arte do século XIII ao século XVII, resgata as representações que a sociedade faz das crianças, no intuito de compreender suas diferentes representações, em épocas distintas. A arte, como referência documental, capta e retrata a posição assumida pela criança na sociedade. Ariès, pela análise das obras de arte, revela e resgata a criança e sua história social e aponta diferentes representações de infâncias em cada período da história (ARIÈS, 2006).

Com efeito, ao estudar as representações de crianças nas diversas linguagens da arte, o autor revela a posição social que a criança foi ocupando no decorrer da história. A criança “não visível” estava participando da vida adulta. Com as transformações sociais e a ascensão da burguesia e seus novos modos culturais, o modo de ver a infância assume novos contornos.

Para Ariès (2006), o processo complexo de produção de representação sobre as crianças resultou na construção histórica da infância e com isso o surgimento de instituições para a infância. A partir dos estudos de Ariès, novas pesquisas surgiram lançando luz sobre as infâncias. É o que podemos constatar nos trabalhos de Kramer (2002), Sarmiento (2006) e Corsaro (2010).

O surgimento da escola propiciou a institucionalização da infância, oportunizando às crianças que se encontravam tuteladas por adultos em trabalhos produtivos frequentar o espaço educacional, caracterizado pelo encontro de sujeitos da mesma idade (SARMENTO, 2006). Nessa perspectiva, verificamos que, a partir do séc. XIX, a escola se constituiu como espaço destinado à criança.

No que se refere às crianças brasileiras público-alvo da educação especial, elas passaram a ter esse direito garantido a partir da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que nem sempre garantias legais culminam com situações reais de exercício do direito. Estar nesses espaços não tem se configurado como

possibilidade de desenvolvimento pleno para todas as crianças. No caso da criança surda, Góes (1999) afirma que essas possibilidades dependerão das oportunidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial, a consolidação da linguagem.

As concepções de infância, como categoria social, conforme a conhecemos hoje, e da criança, como sujeito de direitos, decorrem de uma complexa rede envolvendo os sujeitos e seus interesses diante da criança e de sua educação. Assim como a concepção de criança e infância não se dissocia da história e da cultura da sociedade da qual a criança participa (KRAMER, 2002), da mesma forma ocorre com a concepção de criança com deficiência.

A denominação de criança com deficiência, de acordo com Plaisance (2005), não foi um conceito elaborado pela escola. Inicialmente, foi utilizada por “técnicos da infância anormal”, denominação dada pelos especialistas que reivindicavam espaços de classes especiais para atender às crianças denominadas anormais. Esse modelo foi, conforme o autor, aos poucos se estabelecendo no meio educacional.

Plaisance (2005), em seus estudos sobre a criança com deficiência, aponta que, de modo geral, o realce é dado à deficiência enquanto a criança se estabelece ao fundo da composição. Essa visão contribuiu para práticas educacionais pautadas em perspectivas biologizantes que desconsideram as condições sociais e históricas desses sujeitos.

Essa situação pode ser notada nos estudos de Costa (2007), quando os surdos, em suas narrativas, deixam pistas indicando que passaram suas infâncias em clínicas ou em escolas especiais treinando a fala. Essa condição, aos poucos, passa por transformações, motivadas pela luta da comunidade surda. Vêm-se ampliando as possibilidades de novas infâncias que poderão ser narradas com menos sofrimento e uma educação que foque suas potencialidades.

Considerar as condições sociais e históricas da criança surda é considerar sua condição linguística, é oferecer uma educação que lhe permita ser criança, ter infância e ser protagonista de sua história, transpondo o fundo e surgindo como

figura central. É oportunar que ela seja “criança” 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 (2010, p. 12).

Ainda hoje, as pesquisas corroboram as ideias de Abramowicz (2003), apontando que o direito à educação infantil, de fato, ainda não se concretizou, visto que temos uma parcela significativa de crianças que não têm acesso à escola. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças que necessitam de atendimento especial também têm seus direitos comprometidos.

Documentos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), evidenciam, em seus textos, o direito da criança de zero a seis anos a atendimento na educação infantil.

Quando falamos de crianças que demandam um atendimento específico, no caso das crianças surdas, esse atendimento começa a tomar corpo a partir do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), ao definir, em seu Capítulo IV, que, para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso às pessoas surdas à educação, entre outras prerrogativas, deve-se:

[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Esse decreto vem apontar a importância do atendimento à especificidade dessa criança. Assim, a escola deve propiciar o aprendizado de Libras, seja no ensino comum, seja no atendimento educacional especializado. Possibilidades de atendimento ao direito da criança no ensino comum desde a educação infantil são discutidas nas pesquisas de Drago (2005) e Tenor (2008).

O estudo de Drago (2005) teve como objetivo investigar como se dá a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da educação infantil do município de Vitória, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca, levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, infância e inclusão. Para a realização do estudo, Drago enfocou um grupo de crianças de uma turma de pré-escola com uma criança surda em processo de inclusão, além da professora da turma, o corpo técnico-administrativo, bem como o Serviço de Assessoramento de Educação Infantil e Educação Especial da Secretaria de Educação. De acordo com o autor, a pesquisa evidenciou uma distância entre o que se fala acerca da inclusão e o cotidiano dos atores do processo educacional. Além disso, de acordo com o autor, pôde-se perceber que existem diferentes ações no contexto pesquisado que, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolarização, e isso a partir da educação infantil. Esse trabalho foi pioneiro no município de Vitória ao tratar sobre a inclusão de crianças surdas na educação infantil.

Tenor (2008), em sua pesquisa, teve como objetivo investigar como a política de educação inclusiva e seus processos de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede de ensino de Botucatu. Participaram da pesquisa professoras de quatro escolas da rede municipal que tiveram experiências educacionais com crianças surdas – três da educação infantil e uma do ensino fundamental.

Como metodologia, a autora optou por uma pesquisa qualitativa, utilizando dinâmicas de grupo com cartazes contendo estímulos disparadores da discussão. Os dados para análise foram coletados a partir de audiogravações, utilizando, assim, a construção de categorias propostas por Merriam (1992), visando a solidificar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados.

Ao analisar as categorias – comunicação, língua oral e de sinais; aprendizagem; inclusão escolar e socialização – a autora evidenciou que os profissionais não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula. Com a

intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos, os profissionais acabam lançando mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, revelando a falta de planejamento para atuar em relação a eles. Apontou, ainda, a falta do envolvimento das famílias e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão dos alunos surdos.

Diante da pesquisa, evidenciamos as barreiras encontradas na proposta apresentada, visto que os alunos surdos estão inseridos numa sala de aula regular, onde o obstáculo principal para a inclusão desses alunos está ancorado na ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes, dificultando as relações dialógicas.

Há a valorização do esforço comunicativo, da socialização, porém desconsidera-se a particularidade linguística. As práticas pedagógicas são elaboradas tendo como premissa a linguagem como código, com objetivo de transmitir conteúdos. Evidencia-se a falta de clareza, pelos professores, da necessidade de surdos e ouvintes compartilharem uma língua comum – a Libras. Mesmo os alunos surdos se esforçando para acompanhar as atividades propostas, da forma como são planejadas, não há uma contribuição para o seu aprendizado.

Vale destacar a escassez de estudos quando falamos de educação infantil, e a situação se agrava quando essas crianças são surdas.

Considerando que a língua assume papel fundamental no desenvolvimento dos processos mentais, para a criança surda estar incluída demanda um atendimento que reconheça sua diferença linguística e forneça condições para essa apropriação.



### 3 LINGUAGEM: LIBRAS E O ENSINO DE LIBRAS

*Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento (BAKHTIN, 2006).*

Este capítulo, em seu primeiro item, discorrerá sobre a apropriação da linguagem na abordagem histórico-cultural, fundamentada na concepção bakhtiniana da linguagem, e pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, tendo como representante Vigotski, em seguida, a educação e as concepções educacionais que nortearam essa educação. No último item, apresentaremos princípios básicos da gramática da Libras.

#### 3.1 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural compreende a linguagem como um fenômeno social e ideológico, constitutivo da identidade e da consciência humana.

Bakhtin (2006), ao contrapor as correntes linguísticas do Idealismo Abstrato e do Subjetivismo Idealista, define linguagem como expressão das relações de lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material.

Para esse mesmo autor, a linguagem se constitui na interação e

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2006, p. 127).

Na interação, os interlocutores alternam-se nos turnos de fala por meio da produção de enunciados que veiculam sentidos.

Para Bakhtin (2006), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, realizada por meio de enunciação concreta, portanto a enunciação, produto da interação, é dialógica. Como é constituída por signos, a interlocução gerada nesse processo é carregada de sentidos. Cada um dos participantes tem uma história social, tem um modo específico de conceber a realidade e a si próprio nessa realidade. Dessa forma, os sentidos produzidos são diversos e esses estão intimamente ligados à história de cada interlocutor. No contexto da criança surda, essa interação assumirá um caráter predominantemente visual, tendo em vista a característica da língua de sinais.

De acordo com o autor acima, os signos só podem aparecer num terreno interindividual. Trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural”, no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. Os signos só podem aparecer em um contexto de relação entre pessoas. É fundamental que os interlocutores estejam socialmente organizados e que formem um grupo: só assim um sistema de signos pode constituir-se. O signo carrega consigo a história e a cultura de um povo.

O signo ideológico, segundo Bakhtin (2006, p.31),

[...] faz parte de uma realidade (natural e social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Sendo assim, ao se encarnar materialmente, ou seja, no diálogo com outro, a língua, seja ela oral, seja espaço-visual, adquire existência do signo linguístico. De acordo com Bakhtin (2006, p. 33), “[...] todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento ou como outra coisa qualquer”.

Para esse mesmo autor, compreender um signo consiste em interpretá-lo de forma contínua, no fluxo da interação, ou seja, não são apenas palavras soltas, mas um aglutinado de sentidos concretizados nas palavras que se materializam na interação.

Conforme Bakhtin (2006, p. 98),

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas [...]. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores.

Dessa forma, numa concepção de linguagem à luz do referencial histórico-cultural, é importante destacar que Bakhtin nos desafia a uma problematização da Libras na educação de surdos: que implicações essa concepção traz para se pensar a educação de crianças surdas?

Compreender que a linguagem se constitui na interação contribui para pensar sobre o aprendizado e a apropriação da língua de sinais na educação de surdos. Quando Bakhtin (2006) afirma ser o fenômeno social da interação verbal a verdadeira substância da língua, ele traz elementos, a nosso ver, que indicam a necessidade de interlocutores em língua de sinais para criança surda.

Bakhtin nos ajuda a pensar as interações realizadas no contexto da inclusão da criança surda na educação infantil. Para Lacerda e Lodi (2009, p. 14) “[...] uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento das crianças surdas [que] deve estar atenta à diferença dos sujeitos surdos e à sua dificuldade de acesso à língua/cultura majoritária”. Percebemos, então, a necessidade de interlocutores surdos e ouvintes que dominem a língua de sinais desde a educação infantil, marco inicial da educação institucionalizada.

A partir das proposições apontadas por Bakhtin (2006), Jobim e Souza (2008, p. 24) afirma:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo.

Portanto, a apropriação da linguagem permitirá à criança, desde a mais tenra idade, passar de objeto a sujeito, modificando e sendo modificada. Sendo sujeito, a criança passa a ser autora de sua própria palavra (JOBIM e SOUZA, 2008). A criança transcende o lugar que ocupava anteriormente, passando de fundo para figura.

Conforme indicado, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem propicia à criança uma nova relação do homem consigo mesmo e o seu entorno (JOBIM e SOUZA, 2008).

Assim como Bakhtin (2006), Vigotski (2003) atribui à linguagem a centralidade na investigação das questões humanas e sociais.

Para Vigotski, o homem é constituído em suas relações de forma dialética. Ele age sobre o meio em seu entorno, transformando-o e por ele é transformado. Suas pesquisas, com base na Psicologia, fundamentaram-se na matriz histórica e cultural para compreender o desenvolvimento humano. Afirma que o ser humano é constituído nas relações sociais presentes em uma determinada cultura.

Analisando o desenvolvimento infantil, Vigotski enfatiza a importância do adulto no desenvolvimento das crianças. É por meio dos outros, pela mediação do adulto e de outras crianças que elas se envolvem nas práticas fundamentalmente sociais. Essa mediação contribui para a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Portanto, a interação social assume papel constitutivo no desenvolvimento, contribuindo para o aparecimento da atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, funções mentais superiores, entre outros (VIGOTSKI, 1998).

A inserção da criança na cultura amplia suas possibilidades de interação com essa própria cultura e produz transformações em sua atividade mental. Nesse contexto, os instrumentos produzidos pela cultura exercem um papel fundamental, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1998).

A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam e, depois de convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental que aciona os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOSKI, 1988). Portanto, o signo exerce um papel de extrema importância. Nesse movimento, ele passa de agente comunicador para organizador e controlador do comportamento humano.

Vigotski, apoiado na tese de que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de transformação dos instrumentos sociais, aborda as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano. Para ele, esse desenvolvimento não está atrelado unicamente ao fator hereditário. O meio social é determinante, contribui para aprendizagens advindas das interações e, por meio delas, a criança é introduzida no mundo da linguagem (VIGOTSKI, 1998).

Considerando que é por meio da linguagem que ocorre o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 1998), não basta apenas inserir a criança surda na escola; é necessário criar condições para que ocorram interações significativas por meio da apropriação de sua língua materna – a língua de sinais.

Assim, por meio das interações com adultos, a língua (palavra) passa a constituir, a mediar essas relações, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento. “[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2003, p.156-157).

Para Vigotski (1998, 2003), a relação entre pensamento e linguagem, a partir de certo período do desenvolvimento humano, constitui-se em um processo imbricado, apontando o meio e as interações sociais como mediadores desses processos. Dessa forma, a palavra, considerada por ele como signo linguístico desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

O significado das palavras está em constante transformação ao longo do desenvolvimento da criança. Em se tratando da criança surda, esse significado tem uma raiz histórico-cultural alicerçada numa comunidade linguística que usa uma língua gesto-visual, carregada de lutas travadas ao longo da história dos surdos. A língua, como instrumento ideológico, carrega consigo aspectos ideológicos constituídos na história de um determinado grupo social.

Vigotski (1998), ao afirmar que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de apropriação da linguagem, contribui para pensarmos numa educação que proporcione de fato essa transformação na educação de surdos.

Ao longo de seus estudos, esse teórico se interessou em pesquisar também questões relacionadas com as crianças com deficiência. Suas reflexões na área da deficiência não se voltaram para o enfoque do déficit dos sujeitos; buscavam realçar suas potencialidades.

Em “Fundamentos da Defectologia”, Vygotski (1997), ao abordar o aprendizado da criança com deficiência, afirma que, quando a criança nasce com algum tipo de limitação ligada às funções biológicas, é necessário que se desenvolvam processos culturais auxiliares, compensatórios, criados, sobretudo, para que não haja prejuízos no desenvolvimento cultural dessa criança.

Considerando o papel da linguagem na constituição do psiquismo, o autor atribuía significativa importância à linguagem no desenvolvimento da criança surda. Assim, de acordo com o autor, o surgimento da consciência nas crianças surdas estava associando à experiência social.

No período desses escritos, as propostas de educação da criança surda pautavam-se no oralismo e, diante disso, acreditava-se que a ausência da fala comprometeria seu desenvolvimento. Entretanto, mesmo diante da supremacia do oralismo, Vygotski (1997, p.119) reconhecia que, na comunicação dos surdos, “[...] os hábitos mímico-gestuais já estão tão fortes que a linguagem oral não se encontra em condições de lutar contra eles”.<sup>6</sup>

Esses processos mímico gestuais descritos por Vygotski na década de 30 assumem *status* de língua, no Brasil, em 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), apontando uma nova fase para o processo de desenvolvimento de crianças e adultos surdos.

De acordo com Quadros (1997), as pesquisas realizadas sobre a aquisição de língua de sinais americana, que normalmente envolvem crianças surdas, filhos de

---

<sup>6</sup> “[...] los hábitos mímico-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está em condiciones de luchar contra ellos”.

pais surdos, indicaram que essa aquisição é análoga ao processo de aquisição das línguas orais.

Estudos recentes trazem novas contribuições para entendermos o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

Lacerda e Lodi (2006), ao focalizarem aspectos do desenvolvimento de narrativas por crianças surdas filhas de pais ouvintes em um grupo de crianças de três a sete anos, coordenadas por um adulto surdo fluente em Libras, revelaram que a participação desse adulto fluente em Libras foi fundamental para esse processo e também que crianças com atraso de linguagem podem desenvolver práticas de narrar, desde que sejam inseridas em espaços propícios em que a língua de sinais seja privilegiada nesse processo. Mostram também que é necessário considerar a frequência do acesso em interações em língua de sinais e os parceiros de interação dessas crianças. As autoras apontam que, se essas crianças, juntamente com os pais, estabelecem contatos frequentes com interlocutores em língua de sinais, isso favorecerá o desenvolvimento da linguagem da criança surda, filha de ouvintes.

Lodi e Luciano (2009), ao escreverem sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais, apontaram pesquisas voltadas para sua aquisição, em que o foco está na produção, na quantidade de sinais produzidos, relacionando essa produção com a idade, precisão e uso gramatical. Afirmaram ainda que, até o momento, não houve preocupação com a compreensão do desenvolvimento dos processos discursivos das crianças, os quais são dependentes das relações dessas crianças com interlocutores que interajam com elas em Libras e das próprias situações de produção de enunciados.

Florêncio (2009), em sua pesquisa “Comunicação e intersubjetividade: um olhar sobre processos interacionais em crianças surdas”, teve como objetivo investigar o papel da linguagem no desenrolar do processo de intersubjetividade em crianças surdas que se expõem à aprendizagem da língua de sinais e que convivem com pessoas falantes de uma língua oral (ouvintes). Para tanto, dialogou com teóricos sociointeracionistas, como Henri Wallon, Michael Tomasselo, George H. Mead e Colwyn Trevarthen, que destacam a importância da interação na constituição do homem como ser social, fator principal para o seu desenvolvimento.

O lócus da pesquisa foi uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, na qual Florêncio (2009) observou um grupo de dez alunos surdos, na faixa etária de quatro a oito anos, que vivenciavam processos interacionais. A escola, adotando a perspectiva inclusiva, possui classes especiais para alunos surdos, fazendo parte de uma política que visa ao encontro com o par linguístico, com uma língua comum, auxiliando no processo de identificação e cultura. Essa classe tem, como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, uma professora bilíngue e um instrutor de Libras. A língua de instrução é a Libras, e o Português é trabalhado na modalidade escrita.

O autor assinalou os seguintes resultados: as crianças surdas utilizam movimentos, gestos, mímicas e sonorização em seus esforços comunicativos com o outro parceiro; tanto quanto crianças ouvintes, elas imitam umas às outras ou encenam situações, facilmente reconhecidas pelo observador; sem o domínio da língua de sinais, ainda em processo de aprendizagem, as crianças completam as lacunas comunicativas por meio de gestos, movimentos do corpo e outros modos de expressão, demonstrando intencionalidade em orientar a atenção do outro; os processos interacionais parecem propiciar aos sujeitos surdos o esteio necessário para a assimilação e interpretação da cultura da qual fazem parte.

Percebemos, assim, que as trocas interacionais efetivas que constituem o processo de intersubjetivação de crianças surdas são possíveis, levando em consideração os recursos comunicativos ao seu alcance, bem como o domínio progressivo da língua de sinais. Ressaltamos, ainda, que a Libras deve fazer parte do cotidiano escolar dessas crianças, evidenciando a participação de interlocutores com conhecimento dessa singularidade.

Pautando-se na abordagem histórico-cultural e na concepção baktiniana de linguagem, Rodrigues (2009) investigou a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas matriculadas na 2ª série de uma escola do ensino fundamental do município de Vitória/ES. A autora elegeu para análise três eventos, focando a produção textual em língua de sinais, atividades sobre o sistema de escrita, produção textual escrita e as interações linguísticas ocorridas no atendimento educacional especializado.



Rodrigues apontou que os conhecimentos sistematizados das diversas disciplinas podem ser apropriados pelas crianças surdas, desde que seja por meio da língua de sinais. Destacou a importância do instrutor surdo no processo como interlocutor, pois este possibilita trocas dialógicas em língua de sinais, língua natural das crianças surdas e, portanto, diálogos vivos e significativos. Ressaltou, ainda, que a mediação por meio da língua de sinais é condição permanente para que haja êxito na produção escrita. As crianças constroem seus textos a partir de experiências compartilhadas. O autor considera a educação escolar fundamental nesse processo, concluindo que as concepções de sujeito e de linguagem do professor influenciam significativamente nas possibilidades de aprendizagem das crianças surdas e que o atendimento educacional especializado se constituiu locus privilegiado de trocas linguísticas.

Observamos que, ao desenvolver sua pesquisa, Rodrigues usa a língua de sinais como mediadora no processo de aquisição da linguagem escrita, considerando a especificidade linguística desses alunos. Seu estudo contribui para pensarmos temas importantes de serem tratados nos programas de formação de professores sobre concepções de sujeitos e linguagens, além de nos levar a considerar que as trocas linguísticas significativas não devem se restringir apenas ao atendimento educacional especializado como sala de recurso.

Nessa direção, autores, como Quadros (1997), Góes (1999) e Lacerda (2009, 2011), apontam a importância de interlocutores surdos na apropriação da linguagem, destacando a língua de sinais como mediadora desse processo.

As pesquisas de Gesueli (1998), Florêncio (2009) e Rodrigues (2009) seguem uma direção semelhante, quando reiteram a necessidade da Libras e a presença de adultos surdos no processo de desenvolvimento das crianças surdas.

Considerando o exposto até o presente, pensar numa educação que venha contribuir para que as crianças surdas tenham uma infância diferente daquela narrada pelos adultos surdos, hoje, constitui-se num desafio. Nesse sentido, pensar uma política de educação bilíngue, alicerçada em uma concepção de linguagem compreendida como produção humana, como trabalho, como construção histórica,

enfim, como fenômeno ideológico constitutivo da consciência humana, poderá permitir um novo percurso na educação das crianças surdas.

### 3. 2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS TRAÇANDO CAMINHOS

Ao longo da história da humanidade, o lugar do surdo na sociedade foi marcado pela “ausência” de linguagem. Considerava-se que a ausência da linguagem verbal comprometia o desenvolvimento, e esses sujeitos eram concebidos como deficientes e, algumas vezes, como não humanos.

Na Grécia antiga, as pessoas, ao nascerem com deficiência, eram consideradas incompletas, portanto eram sacrificadas, pois a ausência de linguagem as caracterizava como não humanas. Na cidade de Roma, os surdos eram vistos como imperfeitos. Os não oralizados foram proibidos de assinar contratos e possuir bens (VIEIRA-MACHADO, 2010). Na Idade Média, mesmo aceitando os gestos utilizados pelos surdos como equivalentes à fala para salvação da alma, a compreensão da surdez estava ligada às questões religiosas; ao ter um filho surdo, as pessoas eram consideradas pecadoras.

Entretanto, no período conhecido como Idade Moderna, o monge beneditino Marlon Ponce de Leon dá início à educação do surdo por via da oralidade, pois falar era a condição para aquisição de alguns direitos. A possibilidade de o surdo falar implicava o seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, o direito de receber a fortuna e o título familiar (MOURA, 2000).

Em 1770, o abade Charles Michel de L'Épée, inventor do método de sinais, fundou, em Paris, a primeira escola de “surdos-mudos” e publicou, em 1776, sua obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” (MAZZOTA, 2001). Influenciado por essa escola, o uso de linguagem gestual predominou na maioria dos países europeus.

De acordo com Vieira-Machado (2010, p.16), “[...] também começa nessa época um reconhecimento da língua de sinais para além de um outro aspecto importante: olhar o sujeito surdo como humano”.

Esse é considerado um período em que a educação de surdos teve seu apogeu, pois, instruídos na língua de sinais, língua natural das pessoas surdas, eles puderam ocupar diversos cargos e destaque na sociedade.

A linguagem gestual desenvolvida por L'Épée encontra, como opositores, o médico Jean-Marc Itard e Graham Bell, cientista, inventor do primeiro AASI.<sup>7</sup> Tanto o médico como o cientista visavam à normalização dos surdos. Dessa forma, temos duas correntes, uma defensora do oralismo e outra defensora da linguagem gestual.

A oposição das correntes extrapolou o campo científico alcançando o campo educacional, e é nesse contexto que, em 1880, em Milão, na Itália, acontece o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, ficando definido que a educação de surdos deveria ocorrer pela via da oralidade. A partir dessa data, as escolas do mundo inteiro passam a privilegiar a língua na modalidade oral como objeto de ensino.

Para os defensores do oralismo, o uso dos sinais era considerado prejudicial ao desenvolvimento da linguagem. Os surdos eram obrigados a falar, prevalecendo, então, uma visão clínico-terapêutica, reforçando, dessa forma, a deficiência e a incapacidade desses sujeitos. As práticas educacionais eram voltadas para a reabilitação. Em primeiro lugar, estava a oralização, a leitura orofacial e o treino auditivo. A escolarização se dava após a oralização. Essa corrente, ao focar a oralidade como meio de integração e desconsiderar outras formas de comunicação, pouco contribuiu para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda (GÓES, 1999).

Surge, então, a Comunicação Total. Essa corrente ganha força na década de 1970, privilegiando a comunicação em detrimento da língua, utilizando vários recursos comunicativos, como sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto datilológico, entre outros. Essa proposta, envolvendo uso simultâneo da fala e dos sinais, valoriza a comunicação, desvalorizando as características históricas e culturais das línguas de sinais (GOLDFED, 2001).

---

<sup>7</sup> Aparelho de amplificação sonora individual.

Nessa mesma linha sobre a Comunicação Total, Góes (1999, p. 3) afirma:

Na implementação das diretrizes da comunicação total, o trabalho pedagógico envolve interlocução em sala de aula centrada em práticas bimodais, compostas a partir de elementos das línguas falada e de sinais (em nossa realidade, da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais). Trata-se de práticas de comunicação em que estão envolvidas duas modalidades, fala e sinais, usadas concomitantemente; também podem incluir outros recursos tais como a soletração manual.

Embora tenha ampliado os recursos comunicativos, assim como o oralismo, a Comunicação Total desconsidera a condição sócio-histórica desses sujeitos.

Propondo considerar a condição sócio-histórica dos surdos, na tentativa de romper com a visão patológica da surdez, surge o bilinguismo. No Brasil, tem início, a partir de 1980, convergindo com a tendência mundial. Essa abordagem vem resgatar o direito da pessoa surda em ser instruída em sua língua, considerando as particularidades do povo surdo, possibilitando o uso de duas línguas, o Português escrito e a Libras como língua de instrução, tornando o ensino mais significativo. O bilinguismo preconiza que “[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’” (LACERDA, 2000, p. 73).

De acordo com a proposta oficial, no bilinguismo coexistem duas línguas na educação das pessoas surdas no espaço educacional. Nesse sentido, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são utilizadas simultaneamente como línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005). Em contraponto à proposta oficial, a comunidade surda brasileira vem lutando para uma educação bilíngue que se pautem numa perspectiva socioantropológica, como comunidade de minoria linguística, em que a Libras se constitua figura nesse processo, sendo, assim, utilizada como língua de instrução no âmbito educacional ao longo da escolarização, tendo início desde a educação infantil.

Ao analisar as narrativas dos surdos capixabas, Costa (2007) remonta à história dos surdos do Estado do Espírito Santo e revela que, na educação de surdos nesse Estado, também ocorreram norteamientos pedagógicos. O primeiro, denominado pela autora de momento oralista; o segundo, outro momento oralista; e um terceiro,

sob o nome de momento de transição. Esse último começa a ser colocado em xeque a partir do momento em que, mesmo sem nenhum direcionamento teórico-metodológico, a Libras passa a fazer parte das práticas educacionais dos surdos.

Observamos uma consonância entre a tendência mundial e as reveladas por Costa (2007), anunciando a Libras como possibilidade na educação dos surdos. Essa língua foi aprovada pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), configurando-se a segunda língua oficial do nosso país, marco decisivo para a educação dos surdos brasileiros.

### 3.3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ao considerar a Libras modalidade espaço-visual, língua natural dos surdos (BRASIL, 2002), a legislação vem resgatar o direito da pessoa surda em ser instruída em sua Língua, respeitando a particularidade do povo surdo.

A língua de sinais, de acordo com Góes (1999), Goldfeld (2002), Lacerda e Lodi (2006) e Lacerda (2009), é a única língua a ser dominada plenamente, de forma natural, pelo surdo e que atenderia às suas necessidades comunicativas e cognitivas, permitindo a sua entrada na linguagem e sua constituição como sujeito linguístico. Ao considerarmos a língua de sinais como meio, esta, além de permitir à criança surda acessar os conteúdos educacionais, favorece uma melhor relação com o mundo, significando e ressignificando-o. Contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores,<sup>8</sup> por intermédio da relação com aqueles que a cercam (VIGOTSKI, 1998).

Em 1960, Willian Stokoe (apud QUADROS; KARNOPP, 2004) confere à língua de sinais *status* linguístico. Comprovou que a língua de sinais atendia a todos os quesitos necessários para se constituir uma língua, sendo o seu trabalho o primeiro passo nos estudos da língua de sinais. Posteriormente, outras pesquisas realizadas,

---

<sup>8</sup> São funções resultante das interações estabelecidas pelos sujeitos que, ao serem internalizadas, modificam-se para constituir o funcionamento interno.

em sua maioria com ASL<sup>9</sup> vêm ressaltar, entre outras características, as riquezas de combinações, favorecendo a ampliação do vocabulário.

Assim como as línguas orais em que cada país tem a sua, excedendo ao regionalismo, a língua de sinais se comporta da mesma forma. Sendo assim, esta não é universal, “[...] uma vez que esta universalização está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um ‘código’ simplificado apreendido e transmitido aos surdos” (GESSER, 2009, p. 11). Dessa maneira, teríamos uma ideia simplista da língua de sinais. O que pode ser denominado de universal é a forma como ela se constitui, utilizando, para se efetivar, o canal gesto-visual e os sinais realizados pelos usuários dessa língua.

Enquanto na língua oral as palavras são formadas a partir de unidades menores, como os fonemas e as sílabas que se articulam de forma linear, na língua de sinais a unidade menor constitui o próprio sinal. Segundo Gesser (2009, p.19), “[...] as línguas de sinais incorporam essas unidades de forma simultânea”.

Como as outras línguas, a Libras é estruturada a partir de unidades mínimas, passando a unidades mais complexas. Possui, também, os níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. A palavra ou léxico das línguas orais e auditivas correspondem aos sinais da língua de sinais. Esses sinais são formados a partir da combinação de cinco parâmetros: configuração de mãos (Figuras 1 e 2), ponto de articulação (Figura 3), movimento (Figura 4), expressão facial (Figura 5) orientação ou direcionalidade (Figura 6). Combinando esses cinco parâmetros, teremos as palavras, as frases que se efetivam num contexto (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

A seguir apresentaremos os cinco parâmetros, iniciando pela configuração de mãos, que são as formas (posições) das mãos utilizadas para a realização dos sinais. Entre as 64 configurações, encontramos os numerais cardinais e o alfabeto datilológico que serão apresentados no (Figura 2) para melhor visibilidade.

---

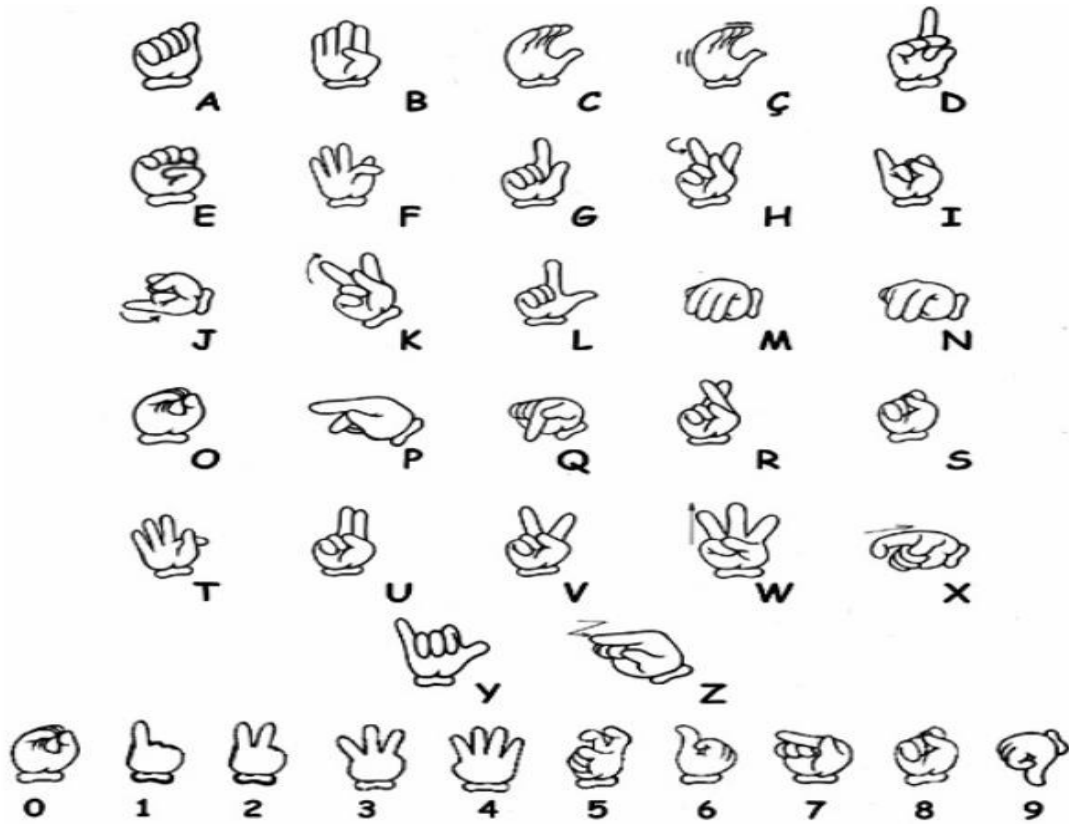
<sup>9</sup> Língua de Sinais Americana

Figura 1 – Configuração de mãos



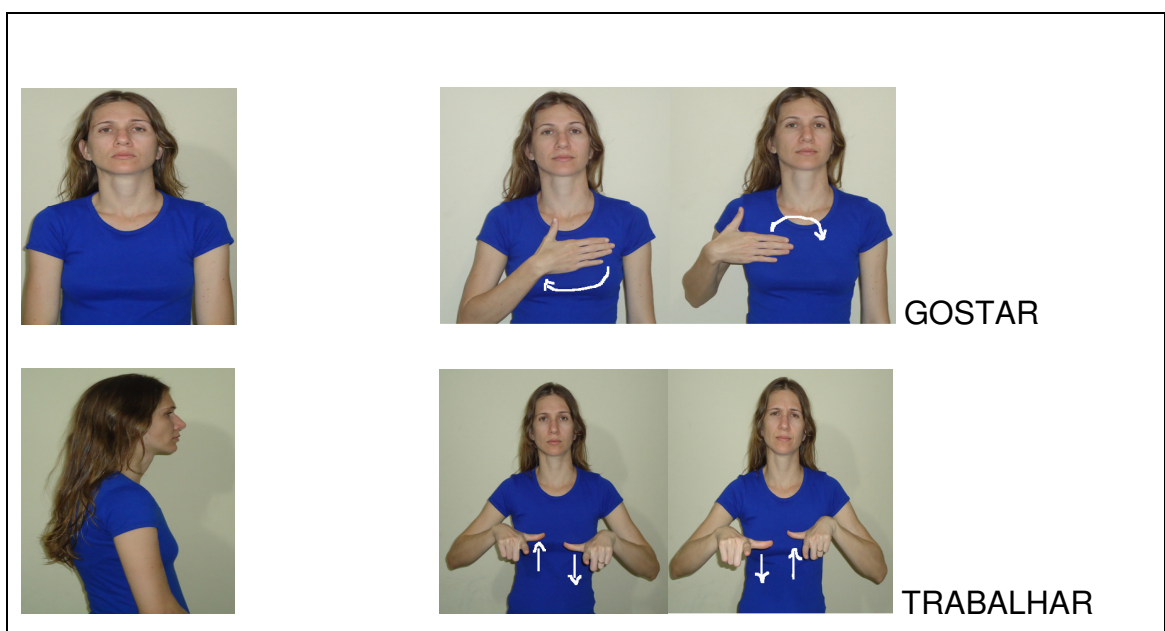
Fonte: <http://interpretelipe.blogspot.com.br/>

Figura 2 – Alfabeto Manual e Numeral cardinal



Fonte: pead.faced.ufrgs.br

Figura 3 – Ponto de articulação



Obs: Local onde é feito o sinal, podendo ser em alguma parte do corpo ou no espaço neutro

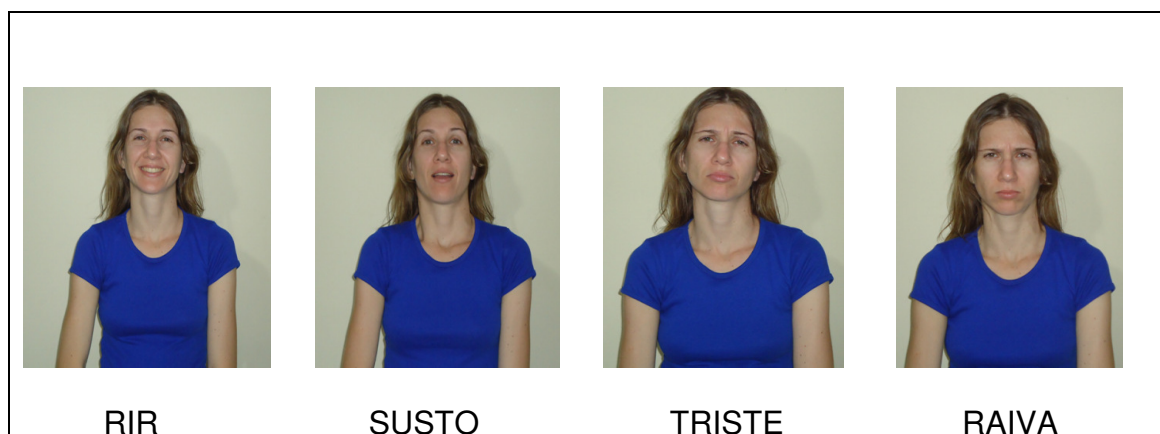


**Figura 4 – Movimento**



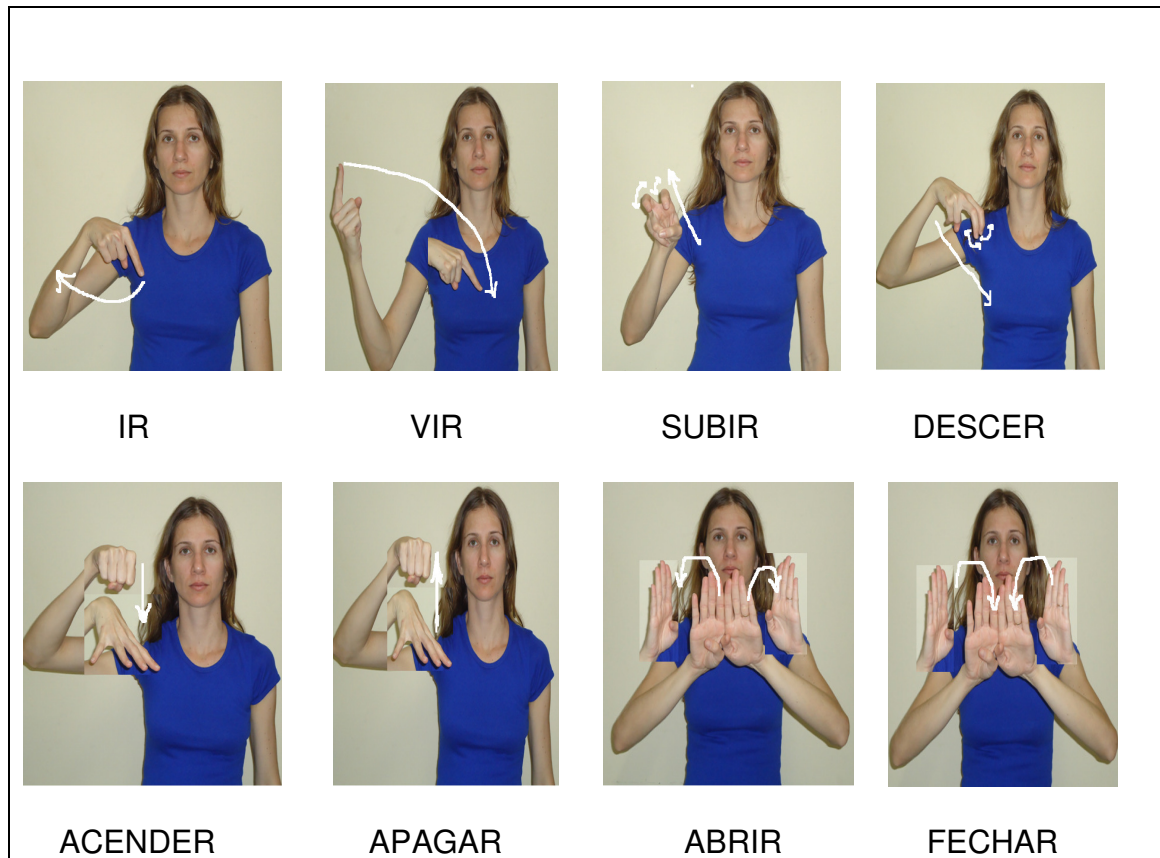
Obs: os sinais podem ter movimento ou não

**Figura 5 – Expressões faciais ou corporais**



Obs: As expressões são fundamentais para a compreensão dos sinais. A expressão facial dá entonação ao sinal

**Figura 6 – Orientação/Direção**



Obs: Os sinais também possuem direção – esquerda, direita, para cima e para baixo

Portanto, a junção desses parâmetros formará o sinal na Libras, correspondente à palavra na língua oral. Esses sinais são feitos em um espaço delimitado à frente do sinalizador (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

Sendo assim, a Libras é uma língua natural das comunidades surdas brasileiras, possibilitando a aquisição dos bens culturais e sociais, permitindo a comunicação entre seus usuários. As línguas de sinais são “[...] consideradas pelos linguistas como línguas naturais, um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS, 2004, p. 30).

Considerando a língua como sistema de signos constituído de forma ininterrupta num determinado contexto (BAKHTIN, 2006), a língua de sinais assume papel de extrema importância na educação dos surdos.

Essa importância é apontada nos estudos de Góes (1996), Gesueli (1998), Turetta (2006), Costa (2007), Tenor (2008), Lacerda e Lodi (2009), Rodrigues (2009), Valiante (2009), Merselian (2007) e Florêncio (2009).

Nesse sentido, a educação infantil passa a ser espaço privilegiado para aquisição da Libras e espaço de aprendizagem de conhecimentos diversos, desde que, nesse espaço, existam pessoas que dominem essa língua, como apontam Rodrigues (2009), Turetta (2006) e Tenor (2008), um instrutor ou professor surdos. A presença desse sujeito permitirá à criança se reconhecer positivamente como surda e não como deficiente. A interação interlocutor surdo/criança surda, em língua de sinais, dar-se-á de forma dialógica, potencializando o desenvolvimento do pensamento, visto que, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”(VIGOTSKI, 2003, p. 62).

Sendo assim, a interação por meio da língua de sinais contribuirá para o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da atenção voluntária e da memória mediada. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.

Nessa via, a Libras não é apenas um conjunto de gestos e mímicas, “[...] visão simplista, influenciada pela ideia da supremacia das línguas orais em detrimento das outras línguas” (RODRIGUES, 2009, p. 34), e sim uma língua com organização e gramática própria. De acordo com os documentos oficiais pertinentes à educação dos surdos, seu ensino deve ser garantido desde a educação infantil.

## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, em sua primeira parte, abordamos os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para coleta do material empírico. Na segunda parte, trataremos da caracterização do local em que foi realizada a pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

### 4.1 ESTUDO DE CASO

Para nos auxiliar a compreender como se dá a apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil de uma escola referência do município de Vitória, considerando esse espaço constituído por diversos participantes – enfim, um espaço tecido por múltiplos sujeitos e seus discursos –, escolhemos a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. O critério de escolha da unidade de ensino infantil diz respeito ao fato de ser um escola referência, cujos profissionais aceitaram participar do estudo.

A abordagem qualitativa de pesquisa começa a ser usada na educação nos anos 1980, vindo contrapondo-se aos ideais positivistas, utilizados para pesquisar fenômenos naturais e sociais (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Freitas (2002, p. 28), a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, visa a

[...] compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Permitindo [...] trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem sua origem no século XIX, período em que os cientistas sociais começam a indagar se o método utilizado para pesquisar os fenômenos físicos e sociais utilizados pela perspectiva positivista seriam pertinentes aos estudos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995).

Conforme André (1995), após vários apontamentos de estudiosos na busca de uma metodologia diferenciada para as ciências sociais, considerando a complexidade dos fenômenos, surge a pesquisa qualitativa como uma nova forma de produzir conhecimento e, paralelamente, a contraposição à forma positivista de pesquisa com debates prolongados até segunda metade do século XX.

Nessa nova visão de conhecimento, o contexto vivenciado leva em conta todos os componentes das suas interações e influências recíprocas. Essa visão de totalidade inclui também o pesquisador na situação pesquisada, ignorando sua neutralidade.

A etnografia não é só uma técnica utilizada pelos etnógrafos; ela possibilita ao pesquisador a atitude de buscar entender a realidade, viver o processo, não enfatizando apenas o resultado. Para ser etnógrafo, é necessário mergulhar no campo, exercitando o olhar e a escuta sensível para capturar os fenômenos em suas inter-relações por meio de reflexões. Portanto, a pesquisa etnográfica não consiste apenas na descrição dos fatos experienciados.

André (1995) afirma que, para se caracterizar um estudo de caso do tipo etnográfico, é necessário atender a alguns requisitos da etnografia em um campo delimitado. Ainda segundo essa autora, enquanto a etnografia exige um longo tempo do pesquisador no campo, para que assim possa compreender a cultura de uma forma mais ampla, a pesquisa do tipo etnográfica utiliza os mesmos instrumentos da etnografia, podendo o tempo de permanência no campo ser reduzido, se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. Nesse contexto, o pesquisador assume diversos papéis interligados às necessidades vivenciadas nos contextos em que se encontra inserido.

Desse modo, para esta análise, foi fundamental observar os pressupostos defendidos por Matta (1978, p. 28), quando afirma que “[...] vestir a capa do etnógrafo significa realizar uma dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”. Assim como o etnógrafo, o pesquisador deverá estar atento aos acontecimentos, para ultrapassar o pensamento ingênuo da realidade aparente adentrando em sua complexidade.

Como já ressaltado, os pressupostos teóricos pautaram-se na perspectiva histórico-cultural que tem como base o desenvolvimento do homem resultante de um processo social e cultural, destacando o papel da linguagem na constituição do sujeito. A compreensão da realidade e atuação sobre ela é organizada pela mediação social-semiótica, realçando, assim, a importância do outro, dos signos e dos instrumentos no processo de desenvolvimento humano. Estudar algo de forma histórica significa analisá-lo no processo, em todas as suas fases, realçando sua natureza e seu cerne. Nesse sentido, o objeto não pode ser deslocado e estudado à parte do contexto em que surge (VIGOTSKY, 1998).

De acordo com André (1995, p. 49), “[...] o estudo de caso do tipo etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa. Além de contribuir para tomadas de decisão sejam elas práticas ou políticas”. No contexto desta pesquisa, o estudo de caso de tipo etnográfico permitiu analisar o sujeito em uma trama constituída pela criança surda, o professor regente, a instrutora de Libras ou a professora de Libras, a professora bilíngue, a família, o corpo técnico-administrativo e as outras crianças. Nesse sentido, observa-se que o objeto a ser pesquisado não é deslocado do seu ambiente natural. São consideradas as diversas influências advindas de suas relações e busca-se captar as nuances do sujeito e do espaço em que a pesquisa está sendo realizada. Cabe ao pesquisador, portanto, reconstruir as ações e interações dos atores envolvidos, considerando sua trama vivencial, buscando a significação do outro (ANDRÉ, 1995).

Ao realizar pesquisa com crianças, Ferreira (2005, p. 149) resalta a importância da etnografia, “[...] porque ela permitir uma voz mais direta das crianças e sua participação na produção de dados sociológicos”, oportunizando-lhes serem sujeitos da pesquisa e, assim, serem atores sociais que se transformam e são transformados pelos ambientes sociais e culturais em que vivem. Reconhecendo as crianças como atores principais de suas próprias experiências, atua-se no sentido de “[...] conceber as crianças como seres humanos semelhantes aos adultos, mas possuindo competências diferentes” (p. 149).

Conforme propõe Ferreira (2005), para focalizar as interações das crianças nas suas relações cotidianas, necessitamos interpretar e compreender as relações, os significados e os sentidos que as atravessam, por meio da linguagem, desvelando o

que nos é ofuscado pela percepção imediata. Diante da particularidade desta pesquisa, concordamos com Ferreira (2005, p. 154), quando ela afirma que se trata de “[...] prestar sentido e não impor, entendendo-se prestar como sinônimo de cuidado e abertura ao outro”, devendo ser a criança observada na sua singularidade.

Entendemos que a metodologia utilizada permitiu uma abordagem dos múltiplos contextos em que a criança surda circula na educação infantil, em suas relações estabelecidas com adultos e crianças e com a própria Libras no processo de sua apropriação. Sendo assim, o estudo de caso do tipo etnográfico – apoiado nas proposições teóricas de L. Vygotski e de outros autores que se baseiam na abordagem histórico-cultural e nas contribuições de estudos da Sociologia da infância (FERREIRA, 2005), que veem as crianças como sujeitos de suas ações – nos auxiliou a compreender a apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil, em uma escola referência, considerando os vários contextos e as múltiplas vozes que a interpelam em sua constituição como ser singular e único.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para coletar o material empírico que subsidiou a pesquisa, foram utilizadas observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Para o registro do material pesquisado, usamos videogravação e diário de campo.

A observação participante, característica da investigação etnográfica, permite ao pesquisador compartilhar o processo vivo e dinâmico da pesquisa, passando de mero observador a sujeito que participa do contexto investigado. Numa constante interação com o sujeito pesquisado, o pesquisador transforma-se e é por ele transformado (FREITAS, 2002, 2007). A relação não se constitui na fusão do pesquisador/sujeito.

Freitas (2002, p. 28) ressalta que o verdadeiro objetivo da observação participante “[...] é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações”. De acordo com Freitas (2002, p. 28), a observação é, nesse sentido,

[...] um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Indo ao encontro dessas vozes, a inserção do pesquisador no campo de pesquisa ocorreu por meio da observação dos contextos da sala de atividades, dos momentos de pátio, refeitório, aula de Educação Física, sala de artes, salas de atividades e no Atendimento Educacional Especializado realizado na sala de recurso multifuncional, no contraturno. Após observação dos diversos contextos, buscando focar situações que evidenciavam a apropriação da Libras pela criança surda, foi feita a opção pelas salas regulares de atividades dos Grupos III e V e atendimento educacional especializado no contraturno, portanto, no vespertino.

Em alguns momentos da pesquisa, a observação assumiu um caráter colaborativo, de forma a auxiliar no trabalho da equipe bilíngue ou da professora regente. Nesses momentos, a pesquisadora interagiu com as crianças em Libras, forneceu informações sobre sinais para as profissionais que atuavam com elas, fez sugestões de procedimentos pedagógicos a uma das professoras regente, sugeriu e providenciou os sinais das cores e o alfabeto datilológico.

Sendo assim, essa colaboração assumiu um caráter mais colaborativo no Grupo III, pelo fato de os profissionais desse grupo possuírem um conhecimento restrito da Libras, dificultando a interlocução e comunicação com a criança surda.

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa, também foram analisados documentos que subsidiam o reconhecimento da Libras e que apontam caminhos para a educação bilíngue de surdos no Brasil. Foram analisados os seguintes documentos: Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

A entrevista utilizada para esta investigação foi a semiestruturada. Esse procedimento metodológico “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). Na pesquisa de campo, foram entrevistadas 13 pessoas. Dentre elas, duas professoras regentes, três mães, a



diretora, duas pedagogas, uma professora bilíngue, uma instrutora surda, uma professora de Libras e duas assistentes de educação infantil.<sup>10</sup>

Também foram realizadas entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado com a diretora, a pedagoga, a equipe bilíngue e com as duas professoras regentes da sala regular que frequentavam as três crianças foco da pesquisa (duas no Grupo V e uma no Grupo III) e as assistentes de educação infantil que atuavam no Grupo III.

A entrevista com a diretora teve como finalidade resgatar o processo de instituição dessa unidade de educação infantil referência, como também esclarecer questões pertinentes às condições e práticas desenvolvidas para o ensino da Libras e língua portuguesa, materiais utilizados, planejamento entre pedagoga, professores regentes e equipe bilíngue, o envolvimento e atuação da equipe bilíngue no apoio ao trabalho com a criança surda, os desafios da inclusão da criança surda desde a educação infantil, as concepções dos profissionais sobre a criança surda e o uso da Libras na mediação das diversas situações de educar/cuidar.

Para a equipe bilíngue, além dessas questões, foram abordados outros aspectos sobre os desafios do atendimento educacional para crianças sujeito da pesquisa. Realizamos também conversas e uma entrevista semiestruturada com as mães das crianças, com o objetivo de conhecer um pouco sobre a trajetória dessa criança, o envolvimento da família com a escola e a Libras, as concepções e possibilidades que as famílias traçam sobre seus respectivos filhos e possíveis experiências em língua de sinais da criança no ambiente familiar e em outros contextos.

Marcados pela dimensão social, os sentidos são produzidos durante o diálogo entre pesquisador e entrevistado e dependerão do conhecimento de ambos sobre o objeto, além dos horizontes sociais ocupados pelo pesquisador/entrevistado. Portanto, as enunciações terão marcas polifônicas que evidenciam o momento histórico e social vivido, revelando a realidade em que os sujeitos estão inseridos (FREITAS, 2002). Nesse contexto, as entrevistas permitiram a identificação de

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei nº 7.857/2009, as assistentes têm como atribuições: executar atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extraclasse realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs (VITÓRIA, 2009).

concepções sobre a surdez, história pessoal das crianças, conhecimento de Libras e condição socioeconômica da família, possibilitando, assim, conhecer a criança em contextos sociais para além do espaço educacional.

A videogravação, como recurso metodológico, permitiu captar a dinâmica do processo, registrando momentos da interação entre as crianças surdas com crianças ouvintes e com adultos surdos e ouvintes, buscando capturar situações que envolveram a Libras. Esse recurso auxiliou a entender o objeto de estudo, constituído por relações complexas, visto que o observador tem a oportunidade de acessar os eventos gravados, fazendo o exercício do olhar mais detalhado do fenômeno investigado.

Outro instrumento utilizado para anotação foi o diário de campo, que funcionou como apoio ao processo de investigação, tornando-se suporte para os apontamentos de eventos observados. As anotações no diário de campo não se resumiram a registros dos fatos que emergiram durante os eventos observados. Nele o pesquisador imprimiu sua forma particular de ver e compreender os diferentes momentos vivenciados (FREITAS, 2002).

Diante das possibilidades de interpretação, ao utilizar os diversos instrumentos para produzir dados na pesquisa qualitativa, seja na educação, seja em outras áreas, buscamos compreender e significar o objeto de pesquisa, os diversos conhecimentos ali produzidos e as várias vozes que ecoam, numa visão da totalidade dos fenômenos, levando em consideração o contexto em que se dá o movimento.

Nesta pesquisa, o estudo de caso do tipo etnográfico direcionou a pesquisa, na tentativa de buscar compreender as condições de apropriação da Libras pela criança num centro de educação infantil referência do Sistema Municipal de Vitória/ES.

Em síntese, a organização para o desenvolvimento da pesquisa se deu da seguinte forma:

**Quadro 1 – Espaços definidos para observações**

ESPAÇOS PRIORIZADOS	DIAS DA SEMANA	TOTAL DE DIAS	HORAS FILMADAS
Grupo III	Segunda-feira	18	18
Grupo V	Terça-feira	18	20
Atendimento Educacional Especializado	Segunda-feira	15	10

Como foi informado, após análise inicial dos eventos videogravados, buscando situações que evidenciavam a apropriação da Libras e a interlocução em língua de sinais, os eventos eleitos na respectiva ordem para análise foram:

**Quadro 2 – Eventos analisados do Grupo III**

GRUPO III	
DATA	EVENTOS
26-09-2011 – diário de campo	Guardando a blusa
31-10-2011 – diário de campo	Procurando letras
14-09-2011 – videogravação	Hora da chamada
10-10-2011 – videogravação	Ensinando cores
10-10-2011 – videogravação	Acolhida do dia
01-11-2011 – vídeo/diário de campo	Relato da instrutora
26-09-2011 – vídeo/diário de campo	Colagem do alfabeto
12-10-2011 – diário de campo	Brincando no pula-pula

**Quadro 3 – Eventos analisados do grupo V**

GRUPO V	
DATA	EVENTOS
13-09-2011 – videogravação	Contando porquinhos
30-08-2012 – diário de campo	Sorveteria
24-10-2011 – videogravação	O desenvolvimento do sapo
08-11-2011 – videogravação	Escrevendo a palavra morango
24-10-2011 – diário de campo	Organizando o desfile
20-09-2011 – videogravação do dia	Brincando
11-10-2011 – videogravação	Festa para as crianças

**Quadro 4 – Eventos analisados do atendimento educacional especializado**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
DATA	EVENTOS
15-09-2011 – videogravação	Recortar, colar e escrever
22-09-2011 – videogravação	Hora de ir para o pátio
26-09-2011 – videogravação	Dia do surdo
24-10-2011 – videogravação	Usando o computador

#### 4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A educação especial no município de Vitória, visando a atender às crianças com necessidades educacionais especiais, seja por deficiência, seja por outra demanda a ela atribuída, trilhou diversos caminhos, que se constituíram processos para o atendimento educacional especializado. No decorrer desse processo, tivemos: as escolas ou unidade polo com laboratórios pedagógicos, sala de apoio pedagógico e

as salas de recurso multifuncional. A efetivação desses processos, dentro de uma política inclusiva, assinala uma “[...] Educação Especial que passa a constituir proposta pedagógica da escola, deixando, então, de ser ‘apêndice’ desse processo” (VITÓRIA, 2008b, p. 4).

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nesse mesmo ano, o Sistema Municipal de Vitória iniciou um movimento para implantação da Política de Educação Bilíngue por meio do Projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, visando ao uso, ensino e difusão da Libras.

A proposta de Educação Bilíngue, fundamentada na perspectiva da Inclusão, busca atender à Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), à Lei nº 10.098 (BRASIL, 1994) (Acessibilidade) e à Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Esta última que dispõe sobre a Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Este decreto aponta orientações sobre políticas educacionais para os sujeitos surdos, propondo uma educação bilíngue, garantindo o acesso aos conhecimentos por meio da Libras e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos desde a educação infantil, devendo a língua oral ser ofertada no turno contrário, por meio de ações integradas entre saúde e educação. Dessa forma, a escola deve estar ciente da singularidade linguística, reconhecendo e valorizando o potencial cognitivo e contribuindo para o processo de inclusão desses sujeitos desde a educação infantil (VITÓRIA, 2008a).

Em concordância com a implantação da Política de Educação Bilíngue, inicialmente, as matrículas das crianças surdas foram concentradas nas nove escolas referência. Essas escolas são do ensino fundamental, e duas da educação infantil. Esse quadro foi modificado em 2009, passando para cinco do ensino fundamental e as duas da educação infantil que ainda permanecem.

**Quadro 5 – Unidades de ensino referência para a educação bilíngue na educação infantil**

CMEI	TURNO	RECURSOS HUMANOS PREVISTOS
1	Horário integral <sup>11</sup>	Professor Bilíngue e Instrutor De Libras
2	Horário integral	Professor Bilíngue e Instrutor De Libras

Portanto, para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma dessas unidades de ensino. A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2011 a novembro de 2011, numa unidade de educação infantil, elencada em 2008 pela Política Educacional Bilíngue do Município de Vitória/ES, para ser uma das nove escolas referência para educação de surdos.

A escola referência, lócus da pesquisa, está situada em um bairro considerado pela equipe de educação especial como estratégico, de fácil acesso e locomoção.

Embora a unidade de ensino já existisse, como local alternativo de atendimento às crianças da comunidade, ela foi inaugurada em 5 de fevereiro de 1998. Funciona em um espaço com dois andares, apresentando capacidade aproximada para 300 crianças, somando os turnos matutino e vespertino, distribuídas nos Grupos I a VI, regulando a faixa etária de seis meses a cinco anos distribuídas em 14 turmas – sete no turno matutino e sete no vespertino – contando com o atendimento de 15 crianças em tempo integral, que são escolhidas mediante pesquisa socioeconômica e deliberação do Conselho de Escola.

Possui, no primeiro pavimento, sala da direção, secretaria, sala das pedagogas, duas salas de atividade, sala dos professores, onde está em construção uma copa e dois banheiros, sala de recurso multifuncional, três banheiros para funcionários, dois

---

<sup>11</sup>Vale destacar que o projeto socioeducacional, em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais das crianças surdas, possui características diferentes da escola de tempo integral.

banheiros infantis, um refeitório, pequeno depósito de material pedagógico e outro de material de limpeza, uma cozinha, lavanderia, uma sala que atende aos projetos de balé, ginástica e vídeo, um pátio com dois banheiros infantis.

O segundo pavimento, no qual o acesso se dá por uma escada e por uma rampa que tem, ao longo de sua extensão, um corrimão, é composto por cinco salas de atividades – duas conjugadas que atendem aos Grupos I e II. Essas salas possuem banheiros conjugados, uma minicopa, solário/refeitório – composta por um corredor com brinquedos. Esse corredor é separado por um portão com trava que dá acesso a outro longo corredor que contém sala de artes, uma pequena sala para reunião para conversa com pais e atendimento dos alunos, uma sala de informática em desuso que vem sendo reconfigurada para utilização, ateliê, banheiro para funcionários e dois banheiros infantis, uma sala com banheiro para o Grupo II e duas outras salas de atividade para as demais idades. As dependências da escola vêm, gradativamente, sendo reformuladas, estruturando a sala de recursos multifuncionais, instalando sinal luminoso na sala de recurso, para atender aos padrões de acessibilidade previstos na Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

O quadro funcional atualmente possui 72 pessoas. Desse quantitativo, 41 atuam no matutino e 31 no vespertino. O quadro é constituído pela diretora, pedagogas, professores regentes, professores dinamizadores de Artes e Educação Física, assistente-administrativo, agentes de segurança, auxiliares de serviços operacionais, assistente de educação infantil, professora da educação especial – deficiência intelectual – estagiárias, merendeiras, professor bilíngue, instrutora de Libras e professora de Libras (VITÓRIA, 2011).

As salas em que foi realizada a pesquisa estão situadas no primeiro e no segundo pavimentos. Na sala de atividade do Grupo III, à esquerda, estão localizados o quadro-negro e o armário da professora; à direita, na parede da porta de acesso à sala, estão os ganchos para pendurar as mochilas e sobre eles um janelão. A parede paralela à do quadro-negro possui um armário tipo balcão para organizar os brinquedos e sobre ele há uma prateleira. Ao lado do balcão, encontra-se um outro armário que funciona como estante; ao lado da estante está fixado o espelho que

tem em sua frente um tapete emborrachado. A sala possui mesa e cadeira para a professora, quatro mesas pequenas quadradas com dezesseis cadeiras e um conjunto de seis mesas com seis cadeiras nas cores verde, azul, amarela, rosa e salmão, em tons claros. A disposição dessas mesas era organizada de acordo com a necessidade do dia. A parede ao fundo tem a metade inferior revestida de azulejo e a metade superior com combogó<sup>12</sup> ao longo de sua extensão. Possui também dois ventiladores de teto.

Com referência ao material pedagógico contendo Libras, na sala constavam apenas três potes com pinos coloridos com um rótulo escrito em alfabeto datilológico indicando as cores.

No primeiro pavimento, situa-se a sala do Grupo V. Na parede da esquerda, localiza-se o armário da professora. À direita da entrada, está fixada a lousa (quadro-negro) e, bem no canto próximo à parede do fundo, uma prateleira para materiais diversos, cola, lápis, tintas e outros. No canto esquerdo há um espelho. Além da cadeira da professora, há 24 conjuntos de mesas com cadeiras nas cores, rosa, verde, azul, amarelo, salmão, todas em tons bebê. A organização das cadeiras não é fixa. Nessa sala, ao fundo, na metade da parede, entre o piso e o combogó estava fixado o alfabeto em Libras. Sobre o armário de brinquedos ficavam a sorveteria, várias caixas de arquivo contendo bolas coloridas, simbolizando sabores de sorvete e, sobre elas, o sinal da fruta e a escrita em alfabeto datilológico e, em português, uma caixa de fichas com os nomes das frutas em alfabeto manual em português e dinheiro de papel para as crianças brincar de sorveteria. Pela organização estrutural das unidades de educação infantil, obedecendo a um padrão, alguns itens não foram repetidos.

Ambas as salas são amplas. Possuem um corredor de acesso que se localiza ao longo da extensão da escola, no qual foi sendo utilizado combogó, tijolo e lajota, com entrada de luz e ar para garantir um ambiente claro e ventilado. As paredes das salas são revestidas de piso na cor salmão até aproximadamente um metro e meio. Na última camada, encontra-se, alternando com o revestimento, piso de cor azul, e a

---

<sup>12</sup> Bloco de cimento vazado que permite a entrada de ar e de luz.



outra parte é pintada em tonalidade clara. Ao fundo dessas duas salas, nas paredes acima de um metro e meio, são utilizados combogó para arejar, visto que o limite do terreno da escola não oferece espaço para janelas.

A sala de recurso multifuncional está localizada no primeiro pavimento. À direita, possui um sinal luminoso, um armário com brinquedos, uma mesa suporte contendo um computador com acesso à *internet*, uma impressora preto e branco, uma TV de Led, uma cadeira, um armário para guardar materiais diversos utilizados no atendimento educacional especializado. No que refere ao material para educação de surdos, temos: dicionário trilingue, jogos em Libras, CDs e DVDs com histórias infantis, livros e materiais utilizados na prática diária. Esses materiais são os mesmos distribuídos para as escolas que atendem crianças do primeiro ao nono ano. Aos fundos, encontra-se outro armário, onde são guardados materiais diversos. À esquerda, fica uma mesa retangular alta com seis cadeiras para adulto. Essa sala possui um ventilador de teto e uma balança com acesso à rampa. Na parede localizada atrás da mesa, estão fixados os números até 10 em Líbras, o alfabeto datilológico e o cartaz de chamada contendo a foto, o sinal e a escrita dos nomes das crianças em alfabeto datilológico e português. Devido ao tamanho da sala de recursos, que é menor do que a sala de atividade, muitos materiais não eram fixados nas paredes.

#### **4.3.1 A entrada no campo**

Antes de entrar no campo de forma definitiva, fizemos, no mês de julho, duas breves visitas à unidade de ensino escolhida para realização da pesquisa. Na primeira visita, ao nos aproximar da escola, antes de entrar, o agente de segurança que abriu o portão foi logo perguntando se estávamos de volta.

Ao entrar, informamos à pedagoga da nossa visita, e ela logo perguntou quando retornaríamos para trabalhar. Sem nenhuma restrição, sorriu e disse: “Você é sempre bem-vinda. Fique à vontade”. Nesse caso, temos uma “[...] observação participante natural” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 93), situação em que o pesquisador participa da mesma comunidade ou grupo que investiga.

Em seguida, já que teria início o desjejum das crianças, caminhamos para o refeitório, e cada funcionário que passava nos acenava e nos perguntava se estávamos de volta. Dizíamos que estávamos de volta parcialmente e que, em um determinado momento, eles iriam nos ver mais vezes na escola, e que isso não significava o retorno para assumir nossa função. Estaríamos, sim, frequentando o espaço para realizar a pesquisa.

Mediante as perguntas do grupo matutino, dissemos à pedagoga que iríamos retornar outro dia para conversar com as professoras do ensino regular e com as do Atendimento Educacional Especializado do vespertino. Naquela mesma semana, voltamos para conversar com as professoras do matutino, retornando à tarde para apresentar o projeto de pesquisa. Nesse dia o segurança não era o mesmo. Chegamos e nos apresentamos. Pelo corredor, passava uma auxiliar de serviços operacionais e ela logo disse pra ele: “Pode abrir. Essa é a professora das mãozinhas”. Entramos e fomos dar ciência à diretora e à pedagoga informando que estávamos ali. As duas, sempre gentis, deram-nos as boas-vindas e disseram que ficássemos à vontade. Aproveitamos para visitar a sala de recursos multifuncionais e os outros espaços da escola.

O primeiro momento das visitas foi para um contato descontraído com os profissionais e para, de certa forma, conversar com a diretora sobre a escolha do CMEI para a realização da pesquisa e entregar a carta de apresentação. Num segundo momento, ao retornar à unidade de ensino, apresentamos à diretora o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e combinamos com as professoras os dias para realização da pesquisa. Dessa forma se deu o início ao ensaio investigativo. De acordo com Freitas (2002, p. 33 e 34), “[...] precisamos aprender num ensaio investigativo como nos aproximar do objeto [considerando que] numa pesquisa qualitativa o movimento inicial deve ser o de aproximação”; portanto essas visitas, segundo Freitas, seriam um momento exploratório que permitiria um trabalho de campo mais produtivo.

Participar da pesquisa do mesmo grupo ou comunidade investigada exige do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento. Esse

estranhamento implica, por parte do pesquisador, o duplo movimento no olhar, “[...] transformar o exótico em familiar e/ou o familiar no exótico” (MATTA, 1978, p. 28).

Matta considera essa tarefa uma via de mão dupla, pois o pesquisador deverá estar atento àquilo que não é visível, devendo se deslocar da sua posição para que aquilo que lhe é familiar e corriqueiro se transforme em exótico. Isso exige que o pesquisador “[...] dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e, por outro lado, que se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o ‘familiar’” (MATTA, 1978, p. 28).

Estranhar o familiar exige do pesquisador observar atentamente as práticas naturalizadas pela vivência no cotidiano e, como um garimpeiro atento, fazer emergir desse familiar pistas e indícios que poderão contribuir na produção da pesquisa. Para isso é necessário estar sempre revisitando o eixo da investigação.

Nesta pesquisa, a permanência do investigador no campo teve que ser constantemente negociada, a começar pela conversa com os professores das turmas das crianças sujeito das pesquisas, ver a disponibilidade em nos receber e a possibilidade de respostas, sabendo-se que a aceitação não deve ser por imposição. Após a conversa e a aceitação, os professores assinaram o Termo de Consentimento. Nessa oportunidade também entramos em contato com as mães das crianças que fizeram parte da pesquisa. Esse encontro serviu para apresentar o resumo do projeto e solicitar que eles assinassem um documento autorizando a participação das crianças. Além das informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, informamos que o responsável pela criança também seria entrevistado.

A pesquisa foi realizada inicialmente às quartas-feiras no Grupo III. Como, nesse dia, a rotina não contemplava planejamento para professora, negociamos a troca para segunda-feira, dia de planejamento, e a professora não se opôs. Dessa forma, além de viabilizar estar junto com o grupo nos diversos contextos, havia possibilidade de participar do planejamento com a professora regente desse grupo. Dissemos à professora que estávamos ali para o que ela precisasse no trabalho com a turma e com Marcos. A pesquisa no Grupo V foi às terças-feiras, dia em que o grupo tinha aula de Artes e Educação Física. Nas segundas-feiras, ficava para dar continuidade à pesquisa no turno vespertino, horário em que ocorria o Atendimento

Educacional Especializado, contrário ao horário de escolarização da turma, conforme prevê a legislação. Entretanto, no dia em que as crianças sujeito da pesquisa de uma das turmas faltavam, havia flexibilidade por parte das professoras para que eu me deslocasse e fosse ficar na sala em que um dos sujeitos da pesquisa estivesse presente.

Dessa forma, entrar no campo familiar exige do pesquisador um exercício constante de negociação, afastamento e aproximação. Requer também que ele tenha discernimento diante dos conflitos que emergem, devendo estar sempre atento para não se desviar do eixo de sua pesquisa. O pesquisador deve exercitar o entendimento, observando até que ponto ele pode ir, para não se envolver em questões que não sejam pertinentes e que possam atrapalhar o desenvolvimento da sua pesquisa.

#### **4.3.2 O movimento para análise dos dados**

Diante do objetivo, que foi analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES, a proposta de análise pautou-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

O movimento realizado para análise de dados contou com a seleção de eventos que foram filmados e registrados no diário de campo ao longo da pesquisa. As filmagens foram realizadas nos diversos espaços da unidade de educação infantil nas diferentes situações de interações envolvendo as crianças surdas e as ouvintes, os professores regentes, o instrutor de Libras, a professora de Libras, a professora bilíngue, as assistentes de educação infantil e os outros funcionários da unidade de ensino.

Os eventos em Libras foram transcritos utilizando o sistema de notação adotado por Lacerda (1996, p. 72), de forma que “[...] as vocalizações e falas foram transcritas em itálico; os sinais padronizados entre barras, em letra maiúscula; gestos e pantonímias foram descritos e aparecem entre parênteses”.

As análises das fontes documentais permitiram compreender as diretrizes do trabalho pedagógico da escola e a política de educação bilíngue implantada em 2008, no município de Vitória, para as crianças surdas. Os documentos também nos possibilitaram conhecer um pouco mais de cada criança, por meio de informações registradas em suas pastas de matrículas. Ao manusear os documentos, tivemos o cuidado de considerar o contexto de sua produção e de assumir uma atitude de análise crítica, uma vez que esses documentos são marcados por determinadas condições e estruturas sociais, pessoais, históricas, administrativas, que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Nossa análise teve como foco as interações, as maneiras de agir e interagir da criança surda com o meio e com os outros. Para isso, apoiamos-nos na observação das interações (adulto e crianças, criança e criança) e das práticas educativas (rotina, atividades e conteúdos) que aconteceram no contexto do CMEI pesquisado.

Para organização dos dados, consideramos como eixo as condições de apropriação nos dois grupos que frequentavam (Grupo III e Grupo V) e no AEE.

Para análise dos dados, utilizamos a abordagem microgenética. Essa escolha metodológica foi usada como opção de análise e organização dos dados em alguns estudos (LACERDA; LODI, 2006; TURETTA, 2006), que se pautam na perspectiva histórico-cultural. Portanto, o uso dessa abordagem permitiu dar ênfase às minúcias indiciais e situações singulares de utilização de sinais pelas crianças surdas e outros sujeitos envolvidos na dinâmica do processo.

Destacamos que a análise microgenética não é considerada micro pela brevidade dos eventos, mas por ser guiada para pormenores indiciais; e genética por buscar captar o movimento no processo, considerando a cultura, as práticas sociais e os discursos que atravessam os sujeitos (GÓES, 2000).

Diante disso, para esta discussão, organizamos os dados em dois capítulos. O primeiro capítulo discute a organização do trabalho educativo para atender às crianças sujeito da pesquisa, e o segundo, a apropriação da Libras pelas crianças surdas em contextos linguísticos diferenciados.

## **5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos; a organização do trabalho educativo para atender às crianças surdas e propiciar a apropriação da Libras por essas crianças; a equipe bilíngue (que atua com os grupos no ensino regular com o ensino da Libras para todas as crianças); os regentes que trabalham com essas crianças; e a organização do CMEI para o atendimento educacional especializado.

Desde 2008, ano da implantação da política bilíngue no município de Vitória, essa unidade de ensino vem se organizando para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças surdas. Essas crianças eram matriculadas em diversas unidades de ensino municipais, não tendo garantido o atendimento da sua especificidade no ensino regular nem o atendimento educacional especializado. Dessa forma, buscou-se atender às peculiaridades do seu processo ensino-aprendizagem (VITÓRIA, 2008a).

A partir dessa política, criaram-se as escolas referência, localizadas em bairros estratégicos, buscando atender à demanda desses alunos que se encontravam dispersos pelas unidades escolares.

De acordo com a direção, representante da escola na Secretaria Municipal de Educação, a princípio, a proposta foi apresentada pela Equipe de Educação Especial ao corpo técnico-administrativo, formado pela direção e pedagogas, deixando a critério do grupo a decisão de que a escola viesse a se configurar ou não no quadro de escolas referência. De acordo com a diretora, a ideia foi compartilhada com o grupo e, num segundo momento, a proposta foi apresentada aos professores e demais funcionários. Nesse momento, os representantes da Secretaria de Educação esclareceram sobre a legislação e informaram que seriam oferecidos os recursos humanos para a efetivação da proposta. Sendo assim, foi dada ciência ao corpo técnico-administrativo e aos demais funcionários da unidade de ensino sobre a nova designação que receberia o espaço com a implantação da Política de Educação Bilíngue.

A partir disso, deu-se início à implantação do “Projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras”. Esse projeto, atendendo às diretrizes da Política Nacional da Educação Inclusiva, aponta uma política de educação para os alunos com surdez nesse município, visando a garantir uma educação bilíngue, “[...] utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua [...] respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino-aprendizagem” (VITÓRIA, 2008a, p. 6).

Considerando que, para Vigotski (2003), a fala é essencialmente social e, para Bakhtin (2006), a linguagem se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, a abordagem desses itens se faz importante à medida que nosso objetivo é compreender as condições de apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil de uma escola referência do município de Vitória. Apoiando-nos nas ideias de Vigotski e Bakhtin, entendemos que a criança se apropria da Libras na relação com o outro em um dado contexto histórico-cultural. Assim, é preciso conhecer que espaço é esse, como ele está organizado, de maneira a permitir a apropriação da Libras pelas crianças surdas.

## 5.1 OS GRUPOS III E V E AS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA

As crianças participantes da pesquisa se encontravam na faixa etária de três anos a cinco anos de idade, frequentavam a sala regular no período matutino e, em três dias da semana, ficavam em período integral para participar do atendimento educacional especializado. Logo, para analisar as condições de apropriação da Libras pela criança surda, a observação se deu nos diversos espaços vivenciados e explorados pelas crianças.

Nessa perspectiva, buscamos participar das atividades, na medida em que éramos autorizada pelas crianças surdas, pelas crianças ouvintes e pelas professoras regentes, na tentativa de valorizar cada criança na sua dimensão social, cognitiva e afetiva.

Foi feita a opção por três crianças que estão em processo de apropriação da Libras: um menino e uma menina, que se utilizam gestos e alguns sinais em Libras aprendidos na escola; e outro menino que usa gestos, oralidade e alguns sinais em Libras para se comunicar. Lembramos que a “[...] utilização de gestos na comunicação entre os seres humanos não é exclusividade das crianças surdas” (RODRIGUES, 2009, p. 34).

Vale destacar, conforme a ficha de matrícula, que essas crianças moram em bairros diferentes daquele da unidade de ensino que frequentam, entretanto a Secretaria de Educação disponibiliza transporte via vale social “[...] para deslocamento de alunos de suas residências às Unidades de Ensino referência, e retorno às suas residências” (VITÓRIA, 2008a, p. 8)

Nessa unidade de educação infantil, há um total de seis grupos. Além dos grupos pesquisados (Grupos III e V), o Grupo VI também possui uma criança surda que não foi observada no contexto da sala de atividade, mas que também frequentava o Atendimento Educacional Especializado junto com as crianças sujeito da pesquisa. Diante dessa organização, os professores têm cinco planejamentos semanais com o objetivo de elaborar projetos individuais e/ou coletivos, bem como organizar atividades e materiais (VITÓRIA, 2011).

O Grupo III, formado por crianças na idade de dois anos e sete meses a três anos e oito meses, possuía 19 crianças, 8 meninas e 11 meninos, sendo 18 ouvintes e 1 criança surda do sexo masculino, filho de pais ouvintes. A sala de atividade do grupo era localizada no segundo pavimento.

O Grupo V era formado por 14 crianças na faixa etária de quatro anos e meio a cinco anos e quatro meses de idade. O grupo se constituía de oito meninas e seis meninos. Desse quantitativo temos duas crianças atendidas pela política bilíngue – uma delas, do sexo feminino, comunica-se por sinais, e gestos e a outra, do sexo masculino, por sinais, gestos e oralidade.

Em síntese, como já apresentado, as crianças sujeito da pesquisa são:



**Quadro 6 – Crianças surdas matriculadas e as que participaram da pesquisa**

CRIANÇAS	IDADE	GRUPO	CONHECIMENTO DE LIBRAS
Marcos	3 anos	III	Iniciante
Murilo	4 anos e 9 meses	V	Iniciante/oraliza
Ana	5 anos e 4 meses	V	Iniciante
Marlon	5 anos e 7 meses	VI	Bem desenvolvido – filho de pais surdos

As crianças<sup>13</sup> e suas famílias

No Grupo III, encontra-se Marcos. De acordo com as informações da mãe, ele nasceu de parto normal. Ao nascer, era ouvinte. Sua surdez é proveniente de meningite constatada pelo BERA<sup>14</sup> aos dois anos de idade. Quando sua mãe descobriu que ele era surdo, disse: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer? Eu não sei como vou me comunicar com ele!”. Por intermédio da assistente social do posto de saúde de seu bairro, a mãe de Marcos conseguiu uma vaga na creche e informações sobre o Centro de Apoio aos Surdos (CAS). Foi informada sobre a escola referência. Marcos frequenta essa unidade de educação infantil desde outubro de 2010. Ao descobrir essa escola referência, a mãe afirmou que ficou bem mais tranquila, porque já era possível ver o desenvolvimento do filho.

Segundo as avaliações realizadas no final de 2010 pelas professoras da sala de atividade, ele não apresentou dificuldades na adaptação. Participava das atividades propostas com interesse e era acompanhado por uma professora de Libras no horário do ensino regular. Matriculado em 18-10-2010, Marcos foi indicado para o atendimento no contraturno no mesmo período. A avaliação do Atendimento

<sup>13</sup> Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

<sup>14</sup> Audiometria de Tronco Cerebral (BERA) avalia a condução eletrofisiológica do estímulo auditivo da porção periférica até o tronco cerebral (Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.com/trabalhos/estudantes/estudante-001/estudante-001-bera.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2012).

Educacional Especializado veio confirmar sua adaptação tranquila, além de relatar o seu interesse pela Libras e seus ensaios para realizar sinais.

Após o falecimento do avô, a família: de Marcos passou a ser sua mãe e um irmão da sua mãe – ambos, mãe e tio, possuem baixa visão. No período da pesquisa de campo, a mãe informou que estava grávida de três meses.

Podemos destacar um duplo desafio para a família: o deslocamento, visto que a criança mora em bairro vizinho, e o fato de a mãe possuir baixa visão, o que fez com que algumas vezes chegasse atrasada à escola por embarcar em ônibus errado. Diante disso, pode-se salientar o esforço da mãe em prol da educação de seu filho.

Além do aprendizado em Braille, a mãe tem se esforçado em aprender Libras, envolvendo-se em curso de Libras oferecido em outros espaços. De acordo com a mãe, para se comunicar com Marcos, ela usa Libras: “[...] que é o único modo de conversar com ele. Não adianta eu gritar com ele, falar com ele, porque ele não vai me entender. Em casa ele não passa aperto /COMER<sup>15</sup>/, /AGUA/, /BANANA/ ele também já sabe pedir sinalizando”, informa a mãe de Marcos.

O contato de Marcos com pessoas surdas não se restringe ao espaço educacional. De acordo com a mãe, ele frequenta uma igreja que possui uma comunidade surda.

A outra criança que participou da pesquisa foi Ana. Ela é uma menina de cinco anos, que tem lindos olhos amendoados e longos cabelos negros. Mora com os pais e duas irmãs. Sua família é constituída por ouvintes. Sua surdez foi provocada por meningite. Sua mãe, depois de várias visitas e convites de representantes da Gerência de Educação Especial e da Educação Bilíngue da Secretária Municipal de Vitória ao CMEI que a criança frequentava, decidiu transferi-la. Após visitar a escola referência, em 13 de novembro de 2009, a mãe pediu a transferência da filha. Ana foi recebida com muito carinho e atenção pelos profissionais da nova escola.

---

<sup>15</sup> A representação em letra maiúscula está de acordo com o Sistema de Transcrição para Libras. Esse sistema é utilizado em outros países e aqui no Brasil, tendo esse nome “[...] porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais” (FELIPE; MONTEIRO, 2007, p. 24).

Ao perguntar à professora que trabalhou com Ana, no ano de 2009, como foi a adaptação das crianças, ela informou que, nas primeiras semanas, “[...] a criança apresentava comportamento agressivo, ela se assustava muito”. Com o intuito de promover sua interação com o grupo e vice-versa, as atividades propostas pela professora envolviam todo o grupo: “Ninguém fazia nada se ela não participasse, era junto”. O grupo, no momento da roda de conversa, foi informado de que, ao invés de gritar ou falar com Ana, eles deveriam tocá-la, como faziam com Marlon, e se não conseguissem compreendê-la era para chamar um adulto que estivesse por perto. Com o tempo, as crianças surdas foram interagindo e brincando com os demais colegas. A professora foi aprendendo os sinais básicos, o que facilitou o envolvimento com as crianças. A presença de Marlon nesse grupo, criança surda, filho de pais surdos, foi fundamental na adaptação de Ana.

Em 2010, Marlon foi para outro grupo, e Ana continuou com a mesma professora do ano anterior. A professora afirma que o trabalho foi bem interessante, e que o pouco de Libras que aprendeu na sala com a instrutora e nas oficinas de Libras ajudou muito no trabalho pedagógico.

Em 2011, ano da pesquisa, Ana frequentou o Grupo V juntamente com Murilo, companheiro da sala regular e do atendimento educacional especializado. Nessa turma, a professora regente possui conhecimento acerca da singularidade linguística da criança surda e de Libras.

A família de Ana é composta de pai, mãe e duas irmãs. O pai trabalha como soldador e sua mãe no comércio. Ana e suas irmãs ficam na companhia da avó para os pais trabalharem. A rotina de trabalho dificulta a participação da família no envolvimento com a Libras. A mãe de Ana tentou algumas vezes participar das oficinas oferecidas pela escola, mas, devido ao trabalho, não conseguiu dar continuidade.

Embora não ocorra o envolvimento da família com a Libras, a mãe afirma: “[...] depois que sua filha começou a frequentar a escola referência e ter contato com pessoas surdas, ela se desenvolveu, ficou mais calma”. Sua comunicação em sinais com Ana se restringe às necessidades básicas de /COMER//BEBER//ÁGUA/. Esses e outros poucos sinais aprendidos favoreceram a relação com a filha.

A terceira criança, Murilo, com quatro anos e oito meses, ao nascer, permaneceu internado por 12 dias com infecção sanguínea. Sua surdez foi em decorrência de meningite, detectada aos dois anos de idade após realizar o exame BERA. Ele frequenta esse espaço desde o início da educação infantil. Em 2008, a mãe foi informada e convidada para transferir Murilo. Com um ano e sete meses, em 20-07-2008, ele foi transferido para escola referência, a qual passou a frequentar no turno vespertino.

Em 2008, frequentou o Grupo I com crianças da mesma faixa etária do grupo do CMEI do qual veio transferido. Nas primeiras semanas, Murilo contou com a presença dos pais para melhor adaptação. Conforme a professora que atuou com Murilo após o período de adaptação, nos momentos de atividade propostas, a criança se distanciava do grupo. Na tentativa de aproximá-lo dos colegas, eram oportunizados momentos estabelecidos na rotina da equipe bilíngue em que os profissionais, professora bilíngue e de Libras, ficavam na sala viabilizando a interação da criança com o grupo. Inicialmente, além das brincadeiras que evidenciam o contato, foi utilizada uma pasta com a foto da família e os sinais correspondentes.

As professoras não desconsideravam a surdez de Murilo, mas buscavam propiciar atividades que estimulassem os resíduos auditivos: “[...] Chamava-o pelo nome e ele virava pra procurar” (PROFESSORA do Grupo I).

Em 2009, a criança frequentou o Grupo II no turno vespertino. Inicialmente a professora percebeu o distanciamento da criança e, durante as brincadeiras, buscava aproximá-lo do grupo. No segundo semestre, ele reagia com mais expressões, chegando a disputar brinquedos. De modo geral, ele acompanhou a turma. Uma das professoras desse grupo relatou que, em alguns momentos, tinha dúvida da surdez de Murilo, pois percebia que “[...] ele compreendia, ele tinha entendimento do que estava sendo realizado” (PROFESSORA do Grupo II).

Conforme a professora Daniela, em 2010, Murilo frequentou o Grupo III do turno matutino, o mesmo grupo de Ana. De acordo com a professora, ele participava das atividades utilizando a oralidade, presenciando a Libras em alguns momentos em que tentava se comunicar com Ana. Às vezes falava e sinalizava ao mesmo tempo.

Em 2011, Marlon e Ana permaneceram na mesma turma. Marlon estabelecia interação com todas as crianças. Com as crianças ouvintes, ele oralizava, com Ana e a instrutora ele sinalizava e às vezes ele sinalizava e oralizava.

Murilo é filho de pais ouvintes e vive atualmente na companhia da mãe que faz faxinas para complementar o auxílio do Instituto Nacional de Serviço Social recebido pela criança. O envolvimento da mãe com a Libras se deu quando Murilo começou a frequentar a unidade de educação infantil. Entretanto, nos últimos meses, esse envolvimento diminuiu (relato da mãe).

Mesmo utilizando a oralidade e a Libras, a mãe ressalta a importância da unidade referencial e da Libras para o desenvolvimento do filho, quando ela diz: “Se ele tivesse continuado lá, na outra escola, o cuidado seria tão grande, que o desenvolvimento seria menor. Aqui ele viu outras pessoas igual a ele”, afirmou referindo-se às crianças surdas, à instrutora de Libras e à professora de Libras (surda).

#### As professoras

A professora Regina, do Grupo III, possui uma experiência de 25 anos na educação infantil da Prefeitura de Vitória e vem há 13 anos trabalhando nessa escola, em regime de CLT. Atuando inicialmente como berçarista, foi beneficiada pela Lei nº 4.264/95, passando para o quadro funcional, na classe de professor de educação infantil. É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Sobre Libras, afirma estar aprendendo. Disse que se inscreveu para fazer o curso de Libras, mas precisou fazer uma cirurgia em um dos olhos e cancelou o curso.

Durante as observações realizadas em sua sala, a professora manteve a vivacidade na rotina escolar, desenvolvendo suas atividades educacionais com muito dinamismo. Dentro de suas possibilidades buscou desenvolver o trabalho educativo com o grupo do qual era responsável. Por essa vivacidade e dinamismo, a professora despertou em uma das entrevistadas admiração, ao dizer: “[...] mesmo

com suas limitações ela está ali incentivando as crianças no vamos, vamos, sempre trabalhando com alegria e disposição” (PROFESSORA de Educação Física).

Nesse grupo, o trabalho da professora regente é assessorado por duas assistentes de educação infantil, Linda e Kátia, que são concursadas e fazem parte do quadro geral. A assistente Linda possui formação pedagógica e se encontra na unidade de ensino desde 2008, ano da implantação da política bilíngue. Sobre o seu envolvimento com a Libras, participou de algumas oficinas oferecidas na unidade de educação infantil, não dando continuidade devido à dificuldade de participar, às atribuições do cargo no horário das oficinas. Já a assistente Kátia tem licenciatura em Geografia, ingressou na Prefeitura de Vitória no final 2009, teve licença-maternidade em 2010, etornou em 2011. Foi sua primeira experiência com criança surda. Embora não tivesse conhecimento de Libras, reconheceu a importância da Libras desde a educação infantil. Afirma ver a criança surda como qualquer outra criança, com possibilidades de se desenvolver, desde que lhe seja possibilitada a comunicação em língua de sinais.

Essas profissionais têm como atribuições, de acordo com o Decreto nº 15.159/2011:

[...] executar atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extra-classe realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs.

Quanto à professora Daniela do Grupo V, grupo frequentado por Ana e Murilo, também possuía 25 anos de experiência na educação. Ela faz parte do quadro efetivo e atua na Prefeitura de Vitória desde 2002, trabalhando nessa escola desde 2004. É graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *stricto sensu*. Atuou, em 2010, como professora bilíngue, fez curso básico de Libras e cursava pós-graduação em Libras. Essa professora, com fala que sugere tranquilidade, é questionadora e busca em sua prática, principalmente por meio de brincadeiras, possibilitar a todos os seus alunos um aprendizado significativo.

Sendo assim, as professoras regentes e assistentes de educação infantil que participaram da pesquisa foram:

**Quadro 7 – Professoras e assistentes da sala de atividade do ensino regular**

GRUPO	PROFESSORAS	ASSISTENTES	CONHECIMENTO DE LIBRAS DOS PROFESSORES E ASSISTENTES
III	Regina	Linda e Kátia	Professora – não possui conhecimento de Libras  Assistente Linda – possui restrito  Assistente Kátia – não possui conhecimento de Libras
V	Daniela	Este grupo não possui	Professora possui conhecimento de Libras

## 5.2 A EQUIPE BILÍNGUE

Com vistas à implantação da educação bilíngue, as escolas referência tiveram alteração no quadro funcional e, conseqüentemente, tiveram sua rotina modificada. Essas unidades de ensino passaram a ter em seu quadro uma equipe bilíngue formada pelo instrutor ou professor de Libras, o professor bilíngue e o intérprete de Libras. Já nas unidades de educação infantil, a equipe foi composta por instrutor ou professor de Libras e professor bilíngue.

Na educação infantil, de acordo com o documento (VITÓRIA, 2008a, p. 11), o professor bilíngue tem como função,

- a) Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA;
- b) Ministras aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas,

- valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- d) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização do aluno com surdez;
  - e) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico;
  - f) Exercer a função de Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS quando necessário.

Embora as funções do professor bilíngue sejam assim estabelecidas, a educação infantil, na sua especificidade que configura o trabalho educativo como cuidado e educação assentado no direito de a criança viver a infância, exige o deslocamento do olhar e do fazer desse profissional para questões pertinentes a essa etapa da educação. A responsabilidade pela criança, seja ela ouvinte, seja surda, deve ser de toda a comunidade escolar, não se restringindo apenas à equipe bilíngue.

Em relação à função do instrutor, o mesmo documento destaca que ele deve:

- a) Apoiar o uso e a difusão da LIBRAS; ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar;
- b) Utilizar a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos;
- d) Orientar alunos com surdez no uso de equipamentos e/ou novas tecnologias de informação e comunicação;
- e) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização;
- f) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (p. 11).

Além de garantir a operacionalização da política bilíngue no turno em que as crianças frequentam a sala de atividade, o instrutor também busca estar com os professores regentes que têm crianças surdas na sala regular, quando estes solicitam sua participação nas atividades; realiza oficina de Libras para todas as turmas do turno em que atua, adequando estratégias para cada grupo; e, nos dias de atendimento educacional especializado, ele fica responsável pelos cuidados da criança no intervalo dos dois turnos, atuando no banho, lanche e descanso, a fim de



garantir que essas crianças estejam preparadas para as atividades do contraturno, que são realizadas no turno vespertino.

O documento municipal anuncia, no seu item 7, o professor bilíngue e o instrutor de Libras e/ou professor e Libras como recursos humanos previstos para atuar na educação infantil.

Na ausência do professor bilíngue<sup>16</sup> na unidade de educação infantil, profissional que começa a fazer parte do cenário educacional nacional, via decreto, a partir de 2005, e a partir de 2008 no cenário educacional da Prefeitura de Vitória, a Secretaria de Educação encaminhou uma intérprete para apoiar o trabalho da instrutora.

Essa intérprete vinha atuando diretamente com o Grupo VI, pois esse grupo tinha um aluno com Libras (L1) como primeira língua, e a professora não possuía o domínio de Libras. Na ausência da intérprete, a instrutora apoiava o grupo, buscando garantir o desenvolvimento das atividades propostas na sala de atividade. Entretanto, no início do mês de novembro, a intérprete que vinha atuando nessa unidade teve que se afastar por motivo de doença. As ações do instrutor passaram então a abarcar os Grupos III, V e VI, que possuíam crianças surdas.

Destacamos que as crianças elencadas para a pesquisa foram uma do Grupo III e duas do Grupo V, tendo em vista que a criança do Grupo VI utiliza Libras como L1.

### **5.2.1 A organização do CMEI para o Atendimento Educacional Especializado**

O atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é garantido por dispositivos legais, que definem o direito a uma educação bilíngue. De acordo com esses dispositivos, o atendimento deve ser realizado no contraturno. Nesse sentido, o fato de todas as crianças atendidas pela política bilíngue, nesse CMEI, frequentarem a sala regular no turno matutino, favoreceu o encontro das crianças

---

<sup>16</sup> Que se encontra licenciado para estudos.

surdas no contraturno. Essa decisão buscou levar em consideração o encontro entre as crianças surdas, o instrutor e o professor bilíngue, de modo que essas crianças, em contato com a instrutora, pudessem ter experiências ampliadas da significação de si, favorecendo a construção da identidade.

A viabilização desse trabalho contava com o apoio direto da instrutora, que era responsável pelo banho, lanche e repouso das crianças no intervalo dos turnos. Portanto, entre 11h30min e 12h30min todas as providências eram tomadas. Na ausência da instrutora, a diretora organizava essas ações de forma que o atendimento fosse garantido (Diário de campo – 09-08-2011).

Essas crianças, em idade entre três a cinco anos e três meses, chegavam ao CMEI no mais tardar às 7h15min. Quando não havia nenhum imprevisto, vivenciavam a rotina da sala de atividade e, em três dias na semana, ficavam para o Atendimento Educacional Especializado das 13h às 17h. No entanto, o cansaço e o sono acabavam interferindo no trabalho realizado com essas crianças no turno vespertino.

Por várias vezes, as professoras de Libras e bilíngue chegaram a acordar as crianças para realizar o trabalho. Faziam essa árdua tarefa com muito pesar, pois ambas ficavam com sentimento de desrespeito à criança por interferir no repouso: “Fico com o coração apertado”, diz a professora bilíngue.

Verificamos que o atendimento no contraturno, para essas crianças, espaço com condições favoráveis à apropriação da Libras, ainda é um desafio para muitos sistemas de ensino.

A singularidade da criança, não mencionada na lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), conhecida como Lei de Libras, é citada no corpo textual do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) em seu art. VI, quando se refere ao acesso da pessoa surda à educação. Esse decreto determina que deve ser ofertado

[...] obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

O decreto visa a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas regulares e em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização e prover o professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Entretanto, a proposta oficial de trabalho do Atendimento Educacional Especializado no CMEI pesquisado, no que se refere ao atendimento complementar ou suplementar ao ensino da sala regular, conforme prevê a legislação, acaba não se efetivando integralmente, devido às situações enfrentadas pelos profissionais, decorrentes de não haver planejamento com o professor da sala de atividade, pois o encontro desses profissionais acaba sendo inviabilizado pelas condições impostas pela realidade da própria profissão.

### 5.3 A EQUIPE GESTORA E A EQUIPE BILÍNGUE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora tenha dificuldade com a Libras, por reconhecer o direito da criança surda à educação infantil, a diretora abriu as portas da unidade de ensino para que ela se tornasse escola referência e disponibilizou os recursos e materiais possíveis para a operacionalização.

Inicialmente, com diálogos intensos com o Conselho de Escola, foi criado um espaço para o atendimento especializado. Esse espaço foi separado por divisória e mobiliado pela escola com um armário e uma mesa com quatro cadeiras pequenas. Também foram disponibilizados os recursos da secretaria da escola, como computador e impressora. Foi feita pesquisa na *internet* para instalação da fonte LIBRAS<sup>17</sup> e busca de material em Libras para alavancar a Política Bilíngue, tendo em vista que os recursos multifuncionais foram instalados em 2009, um ano após a

---

<sup>17</sup> Fonte que utiliza o alfabeto de Libras.

implantação das escolas referência. “Embora tenha ainda algumas resistências, avançamos”, diz a diretora.

Ainda de acordo com a diretora, mediante o trabalho desenvolvido, foi possível perceber a mudança na forma de se referir à criança surda por parte dos funcionários de modo geral, especialmente do apoio (merendeira, limpeza) que, embora tivessem interesse em se envolver com a Libras, faltava tempo para frequentar as oficinas. A Libras despertou o interesse de vários funcionários, levando-os a buscar formação para além das oficinas realizadas na unidade de ensino.

Para a organização do trabalho nesse CMEI, a direção conta com o apoio de três pedagogas, uma de 40 horas e duas de 25 horas. A pedagoga de 40 horas é quem realiza o intercâmbio entre os turnos matutino e vespertino e, em parceria com o pedagogo de turno e a diretora, coordena técnica e administrativamente as propostas de trabalho a serem realizadas (VITÓRIA, 2008c).

As duas pedagogas de 25 horas atuam uma no matutino e outra no vespertino. Elas devem coordenar a implementação das ações técnico-pedagógicas, buscando elevar a qualidade do ensino e aprendizagem. Ademais, em parcerias com a comunidade escolar, devem avaliar o processo educativo, promovendo e acompanhando as atividades pedagógicas que são desenvolvidas (VITÓRIA, 2008c).

Ainda que as pedagogas, a de 40 horas e as de 25 horas, tenham essas funções definidas, a rotina de uma unidade de educação infantil, como sabemos, é dinâmica. Portanto, o pedagogo, além de realizar os planejamentos diários com os profissionais da educação, é solicitado o tempo inteiro para resolver situações diversas: “[...] na verdade, no dia-a-dia, sou solicitada o tempo todo” (DIVA, pedagoga de 40 horas). Karen, pedagoga de 25 horas do matutino diz que: “[...] ser pedagoga está sendo um desafio porque é diferente da sala de aula, você lida com todos os pais, todos os professores e todas as crianças”.

É importante ressaltar que o planejamento, considerado, no Projeto Político-Pedagógico, como instrumento essencial na organização do trabalho do professor,

passa a ter novos elementos. Além de novos componentes no quadro funcional, uma nova língua passa a ser vivenciada nessa instituição, exigindo novas estratégias, novas práticas e, acima de tudo, um novo olhar sobre as crianças surdas e sua forma de aprendizado. Elas apreendem o mundo pelo visual, e quando oportunizado, contribuem para o desenvolvimento da pessoa surda (LACERDA, 2000; GÓES, 1999).

Diva, a pedagoga de 40 horas que atuou no matutino e no vespertino, sobre o planejamento com a equipe bilíngue, afirmou que era procurada para ser informada sobre o trabalho desenvolvido.

As diversas atribuições desenvolvidas pela equipe bilíngue, quando esta está presente na escola, acabam causando desencontros nos planejamentos com as três professoras que possuem crianças surdas em seus grupos, considerando que, embora tenham um quadro que organiza os espaços e tempos do CMEI, essa rotina pode ser alterada.

Nesse sentido, o acompanhamento das práticas e sua mediação ficam comprometidos no caso do professor que não possui domínio da Libras, além de não contribuir para o desenvolvimento linguístico da criança surda. Esses são alguns dos desafios na atualidade, quando se ambiciona uma escola inclusiva bilíngue, em que as necessidades das crianças surdas sejam efetivamente atendidas (LACERDA, 2000).

Inicialmente, a equipe bilíngue, que era formada pela instrutora e pela intérprete, dividia-se na tentativa de garantir o atendimento às crianças. Na quarta-feira, era dia de oficina de Libras para todas as turmas; na sexta-feira, dia do planejamento da equipe bilíngue, ficando para o trabalho com os alunos os dias de segunda, terça e quinta-feira. Na ausência da intérprete, a instrutora, conforme já informado, além de atuar nos grupos participante da pesquisa, auxiliava nos trabalhos desenvolvidos no Grupo V, tendo em vista que essa turma possuía uma criança surda fluente em Libras, e a professora regente não sabia Libras.

Para facilitar a operacionalização do trabalho para atendimento das crianças foco da política bilíngue e ensino da Libras para todas as crianças, durante a semana, a instrutora se organizava da seguinte forma.

#### **Quadro 8 – Organização do trabalho da Equipe Bilíngue**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	Oficina de Libras nos grupos	Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	PL da Equipe Bilíngue

Mediante o referencial teórico utilizado nesta pesquisa que dá ênfase ao papel do outro e da linguagem no desenvolvimento humano, o quadro acima nos revela a ausência de condições para efetivação de situações que de fato venham a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. No grupo em que o professor regente não sabe Libras, o contato e a interação das crianças surdas com a língua de sinais estão atrelados apenas à presença de uma das pessoas da Equipe Bilíngue.

Para analisarmos o desenvolvimento do trabalho e a apropriação da Libras pelas crianças surdas, devemos considerar o fato de dois dos três professores regentes não possuírem o domínio da língua de sinais e a composição da Equipe Bilíngue que, devido ao afastamento por doença da intérprete de Libras, se resumiu à instrutora no turno matutino, dificultando assim o desenvolvimento do trabalho.

#### **5.4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**

Os planejamentos dos Grupos III e V estão previstos nos quadros de rotina, de acordo com a organização do quadro a seguir. No horário de planejamento do professor regente, as crianças participam de atividades coordenadas pelo professor de Educação Física e Artes.

**Quadro 9 – Rotina do Grupo III<sup>18</sup>**

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada
7horas30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum
	7h20min – 8h10min Ed. Física	8h10min – 9h Parquinho	8h10min – 9h Artes	7h30min – 8h10min Parquinho
7h50min – 9h 10h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade	7h30min – 8h10min 10h – 11h30min Sala de atividade	7h30min – 8h10min 9h20min – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade	9h – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade
9h40min Almoço	9h40min Almoço	9h20min – 9h40min Oficina de Libras	9h40min Almoço	8h10min – 9h Ed. Física
9h20min – 10h10min Ed. Física	10h – 10h50min Artes	9h40min Almoço		9h40min Almoço
				5 Planejamentos da equipe bilíngue

**Quadro 10 – Rotina do Grupo V**

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h -7h20min Entrada	7h – 7h20m Entrada	7h – 7h20min Entrada
7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h20min–8h10min Artes	7h30min Desjejum
7h50min – 9h 9h20min – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade	9h – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min – 10h20min 11h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min–10h20min 11h – 11h30min Sala de atividade	7h50min – 8h 9h20m – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade
10h20min Almoço	7h20min–8h10min Artes	7h30min Parquinho	7h30min Desjejum	8h10min – 9h Ed. Física
10h10min – 11h Ed. Física	8h10min – 9h Ed. física	9h50min Oficina de Libras		
	10h20min Almoço	10h20min Almoço	10h20min Almoço	10h20min almoço
				5 Planejamentos da equipe bilíngue

<sup>18</sup> Esse e outros horários dos dois grupos não podem ser considerados fixos e pontuais pela dinâmica de cada criança, os deslocamento e possíveis contratempos, levando em consideração o interesse das crianças pela atividade e a organização para a chegada dos pais.

Além dos Grupos III e V, devemos considerar, na organização dessa unidade, também o Grupo VI, que possui uma criança surda que não foi foco desta pesquisa no ensino regular. Mediante essa organização, é possível observar que os professores regentes e a Equipe Bilíngue realizam cinco planejamentos semanais com o objetivo de elaborar projetos individuais e/ou coletivos, bem como organizar atividades e materiais (VITÓRIA, 2011).

O planejamento é descrito no PPP do CMEI “[...] como Instrumento fundamental que contribui para prever e organizar o trabalho do professor no cotidiano escolar” (VITÓRIA, 2008c, p. 29). Esse mesmo documento destaca sua flexibilidade para atender às situações imprevistas e necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano.

Conforme o Plano de Ação (VITÓRIA, 2011), esse horário destinado ao planejamento poderá também ser dedicado a pesquisas com estudos de textos pertinentes ao cotidiano escolar. Durante os planejamentos, os grupos participam de atividades com os professores dinamizadores de Artes e Educação Física.

De acordo com os professores regentes, o planejamento sistematizado com a Equipe Bilíngue ficou prejudicado. Em 2011, a unidade de ensino passou por dificuldades referentes a recursos humanos o que contribuiu para os desencontros. Na hora do planejamento da professora do grupo que tinha criança surda, o profissional da Equipe Bilíngue que se encontrava atuando no dia tinha outros dois grupos para dar assistência, além das oficinas para os outros grupos. De acordo com os professores regentes, o planejamento sistematizado com a Equipe Bilíngue ficou prejudicado.

Embora os planejamentos não tenham ocorrido de forma sistematizada, os profissionais demonstraram preocupação com as crianças surdas. A instrutora, mesmo na ausência da intérprete, tentava se desdobrar para estar nos diversos espaços e tempos, atuando colaborativamente com os professores regentes. A Equipe Bilíngue que trabalhava no contraturno, diante da impossibilidade de encontros devido aos compromissos desses profissionais em assumir outra carga horária em escolas diferentes, buscava informações sobre as crianças, como estavam no ensino regular, para tentar dar um direcionamento ao trabalho.



Sobre a avaliação, o Projeto Político-Pedagógico desse CMEI, documento que engloba todas as ações realizadas na escola, traz três situações de avaliação, a saber, a avaliação de aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação do PPP. A primeira, que está relacionada diretamente com a criança, deverá ser vista como um processo permanente e significativo no cotidiano escolar, devendo ser realizada de forma contínua e abranger os diversos espaços e tempos buscando compreender a realidade da unidade de educação infantil na sua singularidade e complexidade (VITÓRIA, 2008c).

A avaliação institucional, também proposta como processo permanente, busca rever as ações realizadas na condução dos projetos, distribuição de tarefas, alimentação e horários, visando a contribuir para a organização do trabalho escolar. A terceira forma de avaliação está associada ao documento PPP e prevê que sua avaliação seja realizada de dois em dois anos, com o objetivo de atualizá-lo e estruturá-lo. Diante dos três tipos de avaliação previstos no PPP, destacamos a avaliação de aprendizagem, tendo em vista que abordaremos a apropriação da Libras pela crianças.

Vale salientar que a avaliação na educação infantil não possui caráter promocional, “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Como preconiza a LDB n° 9.394 (BRASIL,1996), a avaliação será descritiva, evidenciando o modo como a criança, individualmente e/ou em grupo, se apropriou dos diferentes conhecimentos. Esse momento será entendido também como processo avaliativo da ação pedagógica revendo os caminhos percorridos (VITÓRIA, 2008c).

Considerando que o processo avaliativo exige a compreensão da criança na sua totalidade (VITÓRIA, 2008c), no caso da criança surda, a avaliação necessita contemplar a sua singularidade linguística, juntamente com os aspectos psicomotor, sociais, afetivos e cognitivos. Para isso, é imprescindível que o professor regente, além de possuir conhecimento acerca da singularidade da criança surda, tenha o domínio língua de sinais que, em nosso caso, é a Libras.

Assim, mediante a proposta de relatório processual descritivo do CMEI, considerando os conhecimentos dos profissionais em Libras, a avaliação poderá ser comprometida, pois um gesto, dependendo de sua constituição, pode vir a ser um sinal, constituir-se em enunciado repleto de sentido para o profissional que tem conhecimento da Libras, enquanto, para o que não tem esse conhecimento, o desenvolvimento da criança poderá ficar invisibilizada pela não compreensão de possíveis sinais produzidos pela criança e atribuição de sentidos a esses sinais. Sendo assim, como relatar o processo de apropriação, se o profissional não possui parâmetros e nem conhecimento para avaliar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda?

Vale destacar que, mesmo diante dos obstáculos, houve esforço, por parte dos professores regente e instrutor, para viabilizar a avaliação das crianças surdas. A participação dos profissionais da Equipe Bilíngue na avaliação não se deu na hora de registrar aspectos do desenvolvimento dessa criança. “A conversa sobre as crianças se dava nos diversos espaços. Não ocorreu o encontro para efetivar a escrita. Talvez seja o momento de pensar em se reunir pra escrever”, diz a professora Daniela.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) indica, em seu art. IV, que, em relação à avaliação, “[...] deve-se desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Para a avaliação de aprendizagem de uma segunda língua que, em nosso caso, é o português na modalidade escrita, de acordo com o referido decreto, deve-se “[...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, [...] valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), as instituições devem criar procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo promocional, classificatório e de seleção. Nessa perspectiva, Tenor (2008) aponta a necessidade de construir parâmetros para avaliar essas crianças e suas condições de desenvolvimento.

A mesma autora revelou a falta de planejamento ao investigar como a política de educação inclusiva e seus processos de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e ensino fundamental da rede de ensino de Botucatu. A falta de planejamento levou os profissionais a lançar mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, com a intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos.

Neste capítulo, buscamos apresentar os Grupos III e V e as crianças sujeito da pesquisa; a equipe bilíngue – organização do CMEI para o atendimento educacional especializado; a equipe gestora e a equipe bilíngue; organização do trabalho na unidade de ensino de educação infantil; planejamento e avaliação. Chamamos a atenção para o desdobramento da Equipe Bilíngue na tentativa de garantir o atendimento às particularidades dessas crianças no turno da escolarização. Por outro lado, ressaltamos as condições em que essas crianças realizam o AEE: muitas vezes precisam ser despertadas do sono para as atividades, o que compromete o trabalho realizado. Diante disso, destacamos os principais pontos relacionados com a organização do trabalho pedagógico para atender às crianças surdas apontando o envolvimento por parte da Equipe Bilíngue e as condições de planejamento para organizar situações que venham a favorecer práticas que possibilitam a aprendizagem da criança surda.

## 6 AS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICOS DIFERENCIADOS

*Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006).*

Ao estudarmos a apropriação da Libras por crianças surdas na educação infantil, é necessário considerarmos essas crianças e suas relações estabelecidas com os adultos surdos, adultos ouvintes, crianças surdas e ouvintes, bem como as formas de mediação entre a criança e a Libras

Conforme apontado, para Vigotski (2003), a linguagem possui papel fundante no desenvolvimento humano, na mediação das interações e na significação do mundo. Para pensar a apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil, é importante levar em consideração que a aquisição dessa linguagem não ocorre de forma natural, como nos parece em relação à apropriação da linguagem oral pelas crianças ouvintes. Apoiando-nos em Vigotski, entendemos que o processo de apropriação da Libras no espaço da educação infantil envolve a mediação do outro de modo intencional, possibilitando a entrada dessa criança no universo de uma linguagem específica, que não tem apenas a função de comunicar, mas que é fundamental para inseri-la no campo das significações, envolvendo a constituição do pensamento e de si mesma.

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587).

Desse modo, a apropriação da Libras coloca em jogo uma forma de linguagem diferente da língua oral e auditiva. A atenção visual se constitui como escuta no desenvolvimento da função comunicativa entre os envolvidos. Para compreender o que o outro sinaliza, precisamos estar de olhos atentos aos movimentos daquele que enuncia para entender o que ele quer dizer. Para que isso ocorra, a mediação da criança surda com o meio necessita de um interlocutor que interaja com ela em língua de sinais, que signifique esse meio – físico e social – em língua de sinais. Nesse processo, criam-se condições que favorecem, ainda, o domínio de formas de

pensamento construídas historicamente. A linguagem desencadeia o crescimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2003).

Diante disso, nas próximas páginas, buscaremos aprofundar essa discussão, tentando compreender as condições de apropriação da Libras pela criança num centro de educação infantil referência da Prefeitura Municipal de Vitória.

Para esta reflexão, vamos nos apoiar nas observações realizadas por meio de filmagens que foram transcritas e registros realizados no diário de campo que revelam práticas realizadas em sala de atividade, refeitório e Atendimento Educacional Especializado.

Para compreendermos e darmos sentido às produções de sinais durante os eventos, é importante considerarmos que a produção textual em

[...] língua de sinais é uma relação que envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço e movimento. Portanto, diferente de uma dinâmica presente nas línguas orais, as línguas de sinais convivem com o cênico como um elemento de atribuição de sentidos. Por isso, o ambiente ou espaço físico não é um mero componente ou detalhe, é um elemento decisivo para a produção de sentidos (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 12).

Esse procedimento nos remete aos cinco parâmetros que devem ser considerados na produção dos sinais da Libras: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão e direção/orientação. Combinando esses parâmetros, não necessariamente todos no mesmo sinal, teremos as palavras (sinais), as frases num contexto mais amplo (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

Para a análise, foram selecionados eventos que revelam momentos interativos das crianças surdas com os diversos sujeitos no contexto da educação infantil. A análise permite aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas à criança surda para consolidar a apropriação da Libras e sobre as implicações que essas relações estabelecidas com adultos e crianças surdas e ouvintes trazem para apropriação da Libras por essa criança.

Embora fosse possível notar a preocupação das professoras com todas as crianças do grupo durante a rotina diária, os recortes dos eventos apresentados para análise enfocam as interações que envolvem as crianças sujeito da pesquisa.

Tendo em vista que as crianças surdas se encontram matriculadas em duas turmas diferentes (Grupo III e Grupo V), com condições de interação diferenciadas, consideramos interessante organizar nossa análise a partir de três espaços distintos. Inicialmente, vamos analisar aspectos do processo interativo da apropriação da Libras por uma criança do Grupo III, cuja professora não tem conhecimento de Libras. Em seguida, tomaremos para análise o Grupo V em que há duas crianças surdas e a professora regente tem conhecimento de Libras; em terceiro lugar, o espaço do atendimento educacional especializado, caracterizado pela presença de uma professora de Libras (surda), de uma professora bilíngue e quatro crianças surdas com níveis diferenciados de conhecimento de Libras.

### 6.1 O GRUPO III: MARCOS

Uma análise inicial do material produzido no campo, buscando entender como ocorreu a apropriação da Libras pelas crianças surdas numa unidade de educação infantil referência do município de Vitória, apontou a pertinência de definir como eixos de análise para cada turma: a) o processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras; b) o que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto.

Assim, na tentativa de acompanhar os indícios que apontam para apropriação da Libras e apreender possíveis mudanças com essa apropriação, a pesquisadora buscou estar atenta, durante as filmagens e análise, à captura das pistas, dos indícios da apreensão da Libras nas interações das crianças surdas com as crianças ouvintes, com crianças surdas, com adultos surdos e adultos ouvintes. A análise dessas interações permitiu descrever como ocorre a mediação da relação da criança surda com a Libras. Consideramos que a significação do mundo pela criança surda dependerá da qualidade de suas relações com os outros, nas vivências cotidianas no meio social.

O Grupo III possuía tempos e espaços delimitados para as ações educativas. Após o desjejum que era realizado às 7h30min, as crianças retornavam para a sala de

atividade e, em seguida, a professora dava início às atividades. As assistentes, além de apoiarem a professora durante as atividades pedagógicas planejadas, tinham como função o cuidado das crianças, conforme estabelecido no Decreto nº 15.159/2011 do município.

O início das atividades desse grupo, nos dias de pesquisa, era marcado pela atividade de rotina de chamada. Para essa tarefa, a professora utilizava as fichas com os nomes das crianças escrito em português. A ficha de Marcos possuía o alfabeto datilológico em Libras e a escrita em português. Essa atividade era sempre acompanhada por uma música que evocava o nome das crianças. A professora convidava as crianças para sentar num tapete emborrachado, formado por quadrados de cor roxa, vermelha, azul e verde, localizado próximo ao espelho. A professora e as assistentes se posicionavam sentadas nas cadeirinhas, e a professora ficava de frente para o grupo e as assistentes nas laterais, sempre atentas às necessidades das crianças.

Além dessa prática, eram realizadas brincadeiras orientadas usando encaixes, alinhavos, pintura, colagem, tentativa de escrita entre outras atividades livres em que a criança escolhia o brinquedo.

De acordo com o horário estabelecido na rotina desse grupo, das 9h20min às 10h10min, era a aula de Educação Física. Enquanto a professora regente planejava as aulas, as crianças desciam com a professora de Educação Física e as assistentes para o pátio, ou para a sala de vídeo, dependendo das condições climáticas. No pátio, elas brincavam de escorrega, casa, barco, cavalos. Segundo a professora de Educação Física, Marcos gostava de brincar com uma cadeirinha de plástico azul: “Ninguém podia se aproximar da cadeira que era motivo de briga”, relato da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 31-8-2011).

O horário de Educação Física era recortado pelo horário do almoço. A professora de Educação Física, juntamente com as assistentes, era responsável por levar as crianças para o almoço. Para isso, as assistentes realizavam a higienização das mãos e outras necessidades das crianças. Após o almoço, aproximadamente às 10h10min, o grupo era levado para sala de atividade. Quando chegavam à sala, era

providenciada a higienização da boca, o beber água e a troca de roupas das crianças.

Para a realização das atividades em sala que envolviam a utilização de papel em branco ou com impressão, para a pintura, colagem e recorte, a professora comunicava às crianças e às assistentes sobre a atividade. Em seguida, escrevia os nomes das crianças nas folhas em que as atividades seriam desenvolvidas e, na proporção em que escrevia, as assistentes iam entregando às crianças e orientando-as.

Marcos, ao perceber o movimento, aproximava-se da mesa da professora e, enquanto não recebia a folha com seu nome escrito, não se sentava; ficava próximo à professora emitindo sons como se estivesse resmungando. Com o tempo, começamos a nos perguntar sobre os significados desses sons: seriam para evocar atenção, tentando comunicar algo? Ao receber o papel, normalmente Marcos costumava se afastar sorridente e ia se sentar para realizar a atividade que era mediada pela assistente Linda, que conhecia alguns sinais.

A interação da professora Regina e da assistente Kátia com Marcos, na ausência da instrutora, era estabelecida por meio de olhares, gestos e toques leves nos ombros, nos braços, nas costas, para chamar a sua atenção. Quando havia a mudança de uma atividade para outra, ao ver a movimentação, Marcos seguia o fluxo. Quando estava brincando e não percebia o movimento, as crianças ouvintes, a pedido da professora, aproximavam-se e o tocavam para chamar a sua atenção. Já a assistente Linda, além dos gestos e contato, utilizava sinais restritos na tentativa de estabelecer comunicação com Marcos.

Durante a realização das atividades em que Marcos estava presente, a professora sempre pedia o apoio dessa assistente para auxiliar a criança. No transcorrer das atividades, a professora passava pelas mesas para orientar as crianças. Em alguns momentos, chegava a pegar na mão de Marcos para mostrar a ele o movimento que deveria ser realizado.

No começo da pesquisa, a sala de atividade do Grupo III, conduzida por uma professora regente e duas assistentes de educação infantil, não continha nas



paredes informações em língua de sinais; estas eram restritas à língua portuguesa. A interlocução em língua de sinais era restrita a sinais ligados às ações de sentar e brincar, à busca de informações sobre o desejo da criança de beber água. Ao se deslocarem para levar as crianças que pediam para ir ao banheiro, as assistentes sempre chamavam Marcos e sinalizavam /BANHEIRO?/.

Nesse grupo, além das restrições na comunicação com a criança surda, era evidente a ausência de materiais em Libras na sala. Esses materiais começaram a fazer parte do contexto dessa sala após a participação da pesquisadora num planejamento com a professora regente, problematizando a questão e sugerindo a exposição desses materiais na sala.

No decorrer da pesquisa, a professora, com o apoio da pesquisadora e da instrutora, providenciou o alfabeto, os números, as atividades de brincadeiras com cores em Libras no grupo, a chamada com foto e a primeira letra do nome de cada criança no alfabeto de Libras. Aos poucos, a sala de atividades foi sendo organizada pensando na criança surda.

Embora a professora não soubesse Libras, ela colocou-se disponível para rever suas práticas a partir de algumas orientações da pesquisadora. Aos poucos, buscava, do seu jeito, utilizando gestos, oralizando e arriscando poucos sinais, envolver Marcos nas atividades. A instrutora Linda lançava mão dos sinais que havia aprendido na escola e em um curso básico que iniciou, mas não concluiu. Assim, o posicionamento dessas profissionais diante de Marcos evidenciou o reconhecimento desse sujeito como criança capaz de aprender e se desenvolver a partir das relações estabelecidas.

Após essa breve apresentação da turma, da rotina e da organização para o desenvolvimento das atividades do Grupo III, passaremos a tratar da mediação na relação entre Marcos e a Libras no contexto da sala de atividade.

### **6.1.1 O processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Marcos**

Vigotski (1998, 2003), ao conceber o homem como sujeito histórico e cultural, delineia que o desenvolvimento humano se dá do social para o individual, a partir dos processos intersíquicos. A interação da criança com o mundo é mediada pelo adulto e, desse processo, originam-se ou ampliam-se as funções psíquicas superiores.

A mediação pedagógica possui, conforme Rocha (2000), em sua essência, o trabalho intencional e sistematizado que é realizado pelo adulto de forma consciente e deliberada, produzindo alterações diferenciadas na atividade mental. Nesse sentido, a “[...] a escola é [...] o espaço constituído para esta tarefa, devendo ser organizado para tornar possíveis mediações qualitativamente diferentes” (ROCHA, 2000, p. 43).

Na perspectiva do trabalho sistematizado e intencional, os eventos analisados a seguir possibilitam descrever mediações que aconteceram nos processos interativos entre Marcos, as crianças ouvinte, a professora regente, as assistentes de educação infantil e a instrutora e pesquisadora no percurso de apropriação da Libras pela criança surda.

Constatamos que a mediação pedagógica era limitada, devido ao pouco conhecimento em Libras da professora regente e das assistentes e à ausência de planejamento apontando ações para o trabalho com Marcos. A atuação da assistente Linda, mesmo sem planejamento, revelava certa intencionalidade no direcionamento das ações, utilizando sinais de comando e produzindo reação na criança. De forma semelhante, a presença da instrutora, mesmo sem planejamento, dava outra dinâmica à sala de atividades.

Em linhas gerais neste subitem, os eventos analisados tratam das seguintes temáticas: a concepção de criança surda da professora regente e das assistentes de educação infantil; a configuração da sala de atividades, organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto do grupo; os tipos de relações

existentes entre adultos/crianças; o uso da Libras para a comunicação com a criança surda; e a metodologia que permeava as práticas pedagógicas.

Para darmos início às nossas reflexões, no primeiro evento,<sup>19</sup> abordaremos a imagem de criança surda. Uma criança que, pelo seu jeito particular de estabelecer relações, acabava sendo poupada de algumas ações pertinentes às práticas que permeiam a educação infantil, que devem contribuir também para o cuidado e reconhecimento de seus objetos pessoais e sua autonomia. Verificamos que os adultos deveriam fazer por ela. Essa situação foi observada durante uma situação de troca de roupa que era realizada após o almoço por uma das assistentes.

Guardando a blusa - Diário de campo 26-9-2011

[...] Assistente – (estava sentada próximo das crianças)

Marcos– (acabou de beber água, tirou a blusa de frio e colocou-a no colo da assistente e se afastou)

Assistente – (se levantou para guardar a blusa)

Pesquisadora – (perguntou para assistente:) “*você sabe como sinalizar guardar*”.

Assistente – (chamou atenção de Marcos sacudindo a blusa de frio e sinalizou) /GUARDAR/ (apontando para as bolsas das crianças).

Marcos– (pegou a blusa foi até a sua mochila e guardou-a).

A tentativa inicial da assistente em poupar Marcos nos sugere uma imagem de sujeito surdo como deficiente, a criança surda como incapaz, necessitando que o outro sempre faça as coisas por ela. Conforme aponta Góes (1999), os efeitos dessa imagem produzem uma visão de incapacidade, desconsiderando a criança como um todo, traçando possibilidades mínimas, ao invés de delinear possibilidades diferentes. Ao longo da pesquisa, a relação dessa assistente com a criança foi

---

<sup>19</sup>Conforme ressaltado na metodologia, os eventos em Libras que serão apresentados ao longo deste capítulo foram transcritos utilizando o sistema de notação utilizado por Lacerda (1996), em que as vocalizações e falas foram transcritas em itálico; os sinais em caixa-alta, entre barras; gestos e pantonímias foram descritos e apresentados entre parênteses.

tomando novos contornos, possibilitando outros olhares, a partir da atividade colaborativa da pesquisadora.

No evento, observamos que a utilização do sinal /GUARDAR/ deu um novo direcionamento à ação da criança. A assistente, ao direcionar o olhar da criança para sua solicitação em Libras, oportuniza a ela guardar aquilo que é seu, proporcionando autonomia. Os sinais do rosto da assistente, ou seja, a expressão facial, contribuíram para que Marcos atribuísse significado ao sinal e realizasse a ação. Assim, a atenção visual de Marcos voltada para a assistente favoreceu a captura de expressões que deram significado ao sinal e, em seguida, para realizar a ação.

De forma diferente, um mês depois, percebemos, nas ações da professora e da assistente Linda, indícios de concepção de criança surda como um sujeito com possibilidades de aprender e de adquirir certo nível de autonomia. O evento a seguir foi registrado no diário de campo do dia 31-10-2011.

#### Procurando letras

A professora colocou sobre a mesa diversas letras plásticas. Com a mediação da professora, as crianças deveriam pegar as letras, colocar sobre o papel em branco contendo o nome da criança e realizar o contorno. A professora tocou no braço de Marcos, apontou para as letras e fez o movimento que ele deveria fazer para desenvolver a atividade. Em seguida, colocou, sobre a mesa do grupo em que Marcos estava sentado, diversas letras recortadas. Prosseguindo a atividade, a professora mostrou a ficha do nome e indicou oralmente para as crianças ouvintes que achassem a primeira letra do nome, apontando para as fichas das crianças. A professora pegou a ficha de Marcos, tocou nele, buscando seu olhar e sinalizou /M/. Marcos espalhou as letras, encontrou a letra M, elevou o olhar para professora sacudindo a letra para mostrar que tinha encontrado. A professora orientou que a criança colasse a letra M na folha. Após a atividade, a assistente Linda notou que Marcos necessitava de banho, tocou nele e disse sinalizando: /BANHO//TOMAR/, Marcos – (foi até o local em que sua mochila estava pendurada, pegou a mochila e seguiu a assistente até o banheiro para tomar banho).

Embora a professora não tenha utilizado a Libras para interagir com a criança e mediar a atividade, ela buscou proporcionar a Marcos a mesma experiência das outras crianças, acreditando no seu potencial e o colocando em primeiro lugar. Já a assistente, ao utilizar a língua de sinais, provocou na criança uma resposta por meio da ação, traçando possibilidades diferentes. Observamos que essa forma de interação provoca uma resposta da criança, estimulando sua participação na atividade.

Na ausência de uma língua, a professora e assistente tocam em Marcos evocando o seu olhar para elas, na tentativa de envolvê-lo na atividade. Stumpf (2009) aponta que o toque no corpo, o posicionamento do corpo ou da face ao alcance do olhar da criança são fundamentais para estabelecer a comunicação visual. Portanto ao utilizarem essas estratégias, elas buscam inserir a criança nas práticas, na tentativa de possibilitar novas aprendizagens.

Ao utilizar a configuração de mão em M para relacionar com a primeira letra do nome da criança, a professora busca envolvê-la criança na atividade junto com os outros colegas. Mesmo não sabendo Libras, a professora não deixa essa criança alijada das atividades realizadas com o grupo. Nessa situação, de uma forma mais direta, o alfabeto datilológico funcionou “[...] como código de representação das letras alfabéticas” (GESSER, 2009, p. 28).

Diferenças observadas em relações a concepções e práticas dos adultos com referência a Marcos, a partir da atuação da pesquisadora, indicam a relevância de pedagogos com conhecimento sobre a particularidade linguística da criança surda, para atuarem de forma mais significativa em situações de planejamento e de promoção de formação para os adultos que trabalham com a criança.

Alves (2009) chama a atenção para o papel fundamental do gestor nos processos de inclusão no espaço escolar. Entretanto, mudanças consistentes nas práticas do professor implicam um trabalho contínuo de reflexão coletiva. O autor considera que é,

[...] no âmbito de uma reflexão sobre o cotidiano e no cotidiano, principalmente nas relações dos sujeitos que dele participam, que podemos compreender melhor as ações desses sujeitos que articulam e movimentam as relações sociais na escola (p. 28).

Seus desafios e suas possibilidades “[...] é, pois, no cotidiano que emergem as relações, as ações, as escolhas e decisões e que se cumprem as ‘criações’, aquelas que produzem homens e mulheres no curso da humanização” (ALVES, 2009, p. 29)

O próximo evento nos mostra a organização do espaço e do tempo da sala de atividades para a realização da chamada. A professora regente, inicialmente, chamou as crianças oralmente para sentarem no tapete próximo ao espelho; gesticulou, e apontou o tapete para Marcos, a seguir se posicionou sentada de frente para as crianças e ia conduzindo a chamada ao ritmo de uma música. A professora, ao oralizar os nomes das crianças, direcionava o olhar para cada uma delas. As assistentes se posicionavam próximo às crianças e à professora, cantando e participando da atividade, auxiliando quando solicitadas.

Hora da chamada (vídeo 14-9-2011).

Assistente Linda – (aponta para o tapete e sinaliza para Marcos) /SENTAR/  
Marcos– (olha para a assistente, e senta no tapete junto com as outras crianças)

Professora – (dá início aos cumprimentos do dia convidando a turma para cantar).A professora canta: *“Menino como é seu nome? Seus amiguinhos querem saber. Menina como é seu nome? Seus amiguinhos querem saber”*. (No desenvolver da música, a professora ia apontando para cada criança, e elas iam respondendo seus respectivos nomes, a professora anunciava a primeira letra do nome da criança e elas completavam, e assim prosseguia a chamada. A professora cantava e as crianças batiam palmas e algumas cantavam). (Enquanto cantavam, outra forma de diálogo era estabelecida entre elas).

Marcos– (sentado junto ao grupo, próximo ao espelho, permanecia com os dedos na boca, e às vezes balançava a cabeça. Marcos, sentado, olhou para pesquisadora e bateu o pé no chão para mostrar a sandália)

Pesquisadora – (não atendeu prontamente à sua tentativa de interação).

Marcos– (bateu novamente o pé no chão e apontou para a sandália que estava desabotoada e tentou abotoá-la. Visto que ele tentou e não conseguiu abotoar, a pesquisadora se aproximou, ajeitou a sandália e sinalizou para ele) /TUDO BEM/

Marcos– (sorriu, apontou em direção à lousa e, sentado, se afastou para trás).

Professora – (continuou cantando e batendo palmas. Em um dado momento, avisou para pesquisadora que ia chamar o Marcos. Apontou para ele e junto com as outras crianças começou a cantar: *“Menino como é seu nome seus coleguinhas querem saber”*.

As crianças ouvintes – (respondem:) “*Marcos*”.

Professora – (enquanto isso, fez a configuração em M e apontou para Marcos. As outras crianças também tentam fazer a configuração de mão em M).

Marcos – (permaneceu com os dedos da mão esquerda na boca e tentou realizar com a outra mão a configuração em M, utilizando quatro dedos, sugerindo a configuração em B voltada para baixo).

Professora – (disse em voz alta) “*Marcos*”. (Em seguida prosseguiu a chamada. As crianças começaram a andar de quatro no tapete, Marcos imitou as outras crianças entrando na brincadeira).

Embora a professora revele uma preocupação com a participação de Marcos no grupo, convidando-o por meio de gestos, o evento nos revela que a dinâmica utilizada não favoreceu o envolvimento de Marcos na atividade. A criança ficou indiferente ao movimento que estava sendo realizado, à música e ao objetivo proposto para aquela situação e voltou-se para a pesquisadora chamando a atenção para ajeitar sua sandália.

Marcos, por não possuir uma língua comum, não participa da interação verbal estabelecida entre as outras crianças, pois a materialidade da linguagem utilizada pelas demais crianças desse grupo não favorece o diálogo de Marcos com os colegas.

Durante o desenvolvimento da atividade, a professora, por ter que dar atenção a todas as crianças, não se detém à forma como Marcos realizou a configuração de mão em M, o que impossibilitou que ela pegasse em sua mão, auxiliando-o no refinamento da utilização das mãos e, assim, contribuir para o processo de apropriação da Libras pela criança surda e pelas demais crianças.

A limitação às possibilidades de interlocução das crianças surdas com os professores e à efetiva participação em certas atividades, sobretudo canto/música, também foi destacada por Turetta (2006) quando investigou os modos pelos quais as crianças surdas se envolvem nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular, com os educadores. Logo, o envolvimento dessa criança dependia de uma comunicação

diferenciada que evocasse sua participação na mesma rotina que as outras crianças.

No caso da atividade de chamada, é interessante que a professora altere sua rotina com atividades diferenciadas e variadas formas de fazer a chamada, buscando assim, proporcionar a participação dessa criança com mais frequência. De acordo com Turetta (2006) e Turetta e Góes (2009), não se trata de retirar a música ou canto do currículo das crianças surdas, mas de ponderar que espaço deve tomar em relação a ela.

Essa situação nos leva a pensar também na necessidade de um profissional com conhecimento em Libras o tempo todo na sala para mediar as interações, considerando a educação infantil como um espaço em que a criança se apropria das possibilidades de uso da linguagem e as amplia favorecendo a transformação e o desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, a percepção, a atenção, a imaginação e o pensamento. A situação nos leva a pensar também na necessidade de outros estudos que enfoquem práticas pedagógicas em turmas de educação infantil que possuem crianças surdas e ouvintes, bem como abordagens mais aprofundadas dessa temática em curso de formação de professores.

O evento a seguir vem ilustrar a dinâmica da sala de atividade do Grupo III, quando a instrutora é inserida no trabalho educativo, mesmo sem um planejamento prévio de sua participação na atividade. Contribui também para compreender as formas de interação criança/criança, e criança surda/adulto ouvinte em situações de brincadeiras orientadas.

Ensinando cores – videogravação10-10-2011

À medida que a professora vai mostrando os potes de pinos, ela vai falando a cor e tentando sinalizar. Em seguida, entorna os pinos sobre o tapete para as crianças irem brincando.

Instrutora – (observa as cores mostradas pela professora e vai sinalizando, /AZUL//VERMELH@<sup>20</sup>//VERDE//AMAREL@/

---

<sup>20</sup> Marcação de gênero da Libras



Marcos e as crianças – (pegou os pinos e começou a encaixar).

Instrutora – (senta no tapete com as crianças e começa a encaixar. Nesse momento, uma das crianças que estava na roda entrega para instrutora o brinquedo que tinha montado e fala alguma coisa com a instrutora que sinaliza) /ENTENDER//NÃO/.

Professora – (senta-se no chão e começa brincar de encaixe).

Crianças – (uma das crianças pede ajuda à instrutora para aumentar sua peça e enquanto isso outra criança imita o movimento que a instrutora fazia com o brinquedo).

Instrutora – (dá uma peça para criança encaixar).

Marcos– (pega seu encaixe e direciona para uma menina como se tivesse mostrando e ela responde: “*meu*” (como se estivesse dizendo, “olha o meu”).

Professora – (aponta para uma criança e diz:) “*ele está fazendo um castelo*” (ele, apontando para Marcos), “*está fazendo uma torre*”.

Instrutora - /O QUÊ/? (perguntando à professora o que ela disse).

Professora – (repete) “torre”, e a instrutora então faz o sinal /TORRE/).

Professora -(diz para outra criança) “*você pega o azul*” (a professora toca em Marcos que estava sentado à sua frente e aponta para uma parte do encaixe e sinaliza /VERMELH@/?

Marcos– (vira-se para professora, balança a cabeça e continua a brincar).

Instrutora – (permanece sentada encaixando, quando um menino toca nela e diz:) “*ele me bateu*” (a instrutora estava atenta e viu que ele havia provocado e o outro menino havia revidado).

Instrutora – (que foi oralizada, falou bem baixinho, para o menino enquanto sinalizava também, “*não pode bater, papai do céu não gosta, ele chora porque você bateu no amigo*”.

Menino – (ficou atento aos movimentos realizados pela instrutora).

Marcos– (enquanto a instrutora falava com o menino, Marcos entregou a peça que havia construído, entregou para instrutora e foi dando mais pinos para ela ir encaixando).

Instrutora – (ela dá a peça por terminada e simula ser um avião, entrega para Marcos e ele vai em direção à pesquisadora mostrando seu brinquedo).

Mesmo sem o planejamento, a presença da instrutora deu uma dinâmica diferente à atividade, promovendo o envolvimento da criança surda e da ouvinte na brincadeira.

Vale destacar que a realização do planejamento é essencial para pensar em atividades que busquem atender a todas as diferenças; atividades em que Marcos e as outras crianças possam participar de forma efetiva. A apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil demanda se pensar na ação dos profissionais que atuam diretamente com essa criança. Nesse processo interativo, a presença da instrutora “[...] inscreve-se em várias direções, destaca, nomeia e dá relevância aos objetos” (ROCHA, 2000, p. 34), contribuindo para que Marcos entre na brincadeira com as outras crianças.

A presença de uma pessoa surda adulta que se utiliza da língua de sinais para se comunicar não causou estranheza e nem foi foco de estranhamento pelas crianças, ao contrário, a participação da instrutora contribuiu para a construção da imagem de instrutora como mediadora, com possibilidades semelhantes às da educadora ouvinte, como profissional da educação, colaborando para a percepção positiva da surdez pela criança surda e da diferença na forma de se comunicar pelas crianças ouvintes.

Quando esse profissional acompanha a criança nas atividades cotidianas, a qualidade da interação se altera e as possibilidades de aprendizado se ampliam. Conforme ressalta Vigotski (1998) é na interação com o outro que a criança se desenvolve. No caso das crianças surdas, essa atenção implica o uso da Libras.

Em uma situação de acolhida em que a instrutora estava presente, Marcos tocou na instrutora em busca de estabelecer comunicação em sua língua. A Libras, que até o momento era utilizada prioritariamente para direcionar ações da criança, na interação com a instrutora, assume os contornos de um diálogo mais elaborado.

Acolhida - Videogravação do dia 10-10-2011

Marcos – (Marcos tentou chamar a atenção da instrutora tocando em sua perna).

Instrutora – (fixou o olhar no rosto da professora que cantava, captando algumas

palavras e sinalizou para Marcos) / SOL/ / ÁRVORE CANTAR/

Instrutora – (pegou sua garrafa de água).

Marcos – (aponta para tampa da garrafa e sinaliza) /VERMELH@/

Instrutora – /VERMELH@//NAO//LARANJA/ (buscou com o olhar alguma coisa vermelha para mostrar a Marcos).

Instrutora – (apontou para o tapete e sinalizou) / VERMELH@ ESTE/ e /LARANJ@ AQUELA/ (apontando para a tampa da garrafa).

Marcos– (Marcos tocou novamente na instrutora, olhou para o tapete, apontou para parte vermelha e fez o sinal de /VERMELH@//, apontou para tampa e fez o sinal de /LARANJ@/).

No evento, a criança surda inicia com a instrutora uma comunicação em Libras. Nesse caso, o uso da linguagem, em sua função comunicativa, requer das partes envolvidas no diálogo o conhecimento de uma língua comum para compartilhar sentidos. A instrutora ao apontar os objetos e representar as cores utilizando sinais, orienta a atenção de Marcos para as cores dos objetos que estão à sua volta. Ao fazer isso, ela favorece a apropriação dos sinais por Marcos que imita os sinais realizados pela instrutora.

Os efeitos positivos da participação da instrutora nas atividades da turma e da interação com Marcos também podem ser verificados no relato da instrutora registrado no diário de campo do dia 01-11-2011. Durante uma oficina realizada no Grupo III, Marcos imitou a instrutora e interagiu com as crianças ouvintes, conforme registro no diário de campo:

A instrutora estava realizando oficina ensinando sinais de animais, e Marcos estava em pé próximo ao alfabeto datilológico que foi colado na sala. No decorrer da oficina, a instrutora mostrou a imagem de uma tartaruga e sinalizou/TARTARUGA/, ensinando o sinal para as outras crianças. Marcos se aproximou da instrutora e imitou o sinal /TARTARUGA/. Ao ver a instrutora pegar nas mãos das crianças para ensinar o sinal, da mesma forma, ele segurou na mão de uma das crianças para auxiliá-la a fazer o sinal.

Marcos se utiliza da imitação tanto para realizar o sinal de /TARTARUGA/ como para auxiliar outras crianças a fazerem o sinal, segurando suas mãos. Ao mesmo tempo em que aprende, Marcos ensina outras crianças. Enquanto as auxilia a produzirem sinais de sua língua, ele também vai construindo uma imagem da própria língua e de si como criança surda. Nesse contexto, a participação da instrutora é fundamental.

Em seu processo de aprendizado, Marcos vive momentos de imitação. Vigotski (2003) afirma que a imitação desempenha um papel importante na formação da criança. Por meio dela, a criança alcança novos níveis de desenvolvimento. De acordo com esse autor, “[...] na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem de matérias escolares, a imitação é indispensável” (2003, p. 129). Quando falamos de imitação envolvendo a criança surda, devemos estar cientes de que essa imitação concernente à apropriação da Libras só será possível mediante interlocutores que compartilhem uma mesma língua, significando e orientando as experiências vivenciadas pela criança surda e favorecendo assim a transposição do plano social para o individual.

Ao descrevermos, neste item, as condições de apropriação de Libras por Marcos, percebemos que diferentes concepções de criança surda coexistem nas interações realizadas pelos adultos com essa criança: por um lado, uma imagem de criança que depende do outro; por outro, a emergência de uma imagem de criança como sujeito que aprende e se desenvolve a partir das relações estabelecidas com esse outro. Constatamos, também, o desconhecimento da Libras pelos adultos, o que se reflete na comunicação incipiente com a criança e na dinâmica educativa instaurada. Percebemos ainda o papel fundamental da instrutora na inserção da criança nessa dinâmica, na constituição da sua identidade como surda e em sua apropriação da Libras e vivência.

### **6.1.2 O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto?**

Embora a presença da criança surda não tenha paralisado a ação docente da professora, as condições de apropriação da Libras dessa criança estiveram

vinculadas ao conhecimento de sinais restritos de uma assistente de educação infantil, de oficinas esporádicas realizadas pela instrutora e ao trabalho colaborativo em que tinha que dividir o tempo com três grupos com crianças surdas envolvidos em rotinas diferentes. Marcos compreendia as solicitações realizadas em sinais e passou a explorar os materiais que foram colados na sala, ensaiando as mãos e se arriscando na produção de sinais.

Em meio à mediação pedagógica, percebemos que o planejamento se torna significativo quando, ao ser realizado, leva em consideração a imagem de criança surda com capacidade de aprender e se desenvolver, realizando os mesmos percursos que a criança ouvinte.

Um dos movimentos de aproximação das crianças ouvintes, juntamente com Marcos, da Libras ocorreu no evento relatado a seguir, no qual a professora e a pesquisadora colaram o alfabeto manual da Libras ou o alfabeto datilológico na lousa conforme combinaram durante a semana anterior. As crianças do Grupo III foram convidadas a se sentarem próximo à lousa, para participar de uma atividade diferente, uma surpresa! As crianças ouvintes foram convidadas oralmente a se sentarem. Para Marcos, que permaneceu em pé, a pesquisadora mostrou o alfabeto e sinalizou /AJUDAR//COLAR//A//B//C//D/... Marcos era só sorriso!

Colagem do alfabeto – 26-09-2011 – diário de campo

Professora – (convidou a pesquisadora para colar o alfabeto datilológico).

Pesquisadora – (mostrou o alfabeto datilológico e convidou Marcos e as demais crianças para se aproximarem e explicou para elas que ia colar o alfabeto em Libras, e disse:) *“vem, vai ser legal! Tem letras, tem animais”* (solicitou oralmente que as crianças se aproximassem e sentassem).

Pesquisadora – (solicitou que as crianças ouvintes se sentassem na roda para iniciar a atividade). Marcos – (permaneceu em pé, entregando os cartões com o alfabeto para professora e pesquisadora. Enquanto isso, as assistentes ficavam auxiliando as crianças).

Pesquisadora – (foi mostrando as letras do alfabeto em Libras e fazendo a configuração). A professora falava esse é o A de..., esse é o D).

Crianças – (enquanto isso tentavam fazer as configurações de mãos, algumas auxiliadas pelos adultos ali presentes, e foram pronunciando os nomes dos

animais que conheciam).

Marcos – (dirigiu o olhar para pesquisadora e a assistente e fez a configuração em V no braço).

Assistente Linda – (que já conhecia as crianças e suas necessidades, olha para Marcos e sinaliza perguntando) /BANHEIRO/? (tentando descobrir o que ele queria).

Marcos– (balançou a cabeça indicando que sim).

Professora – (levantou-se e foi conversar com uma criança que chorava)

Pesquisadora – (esperou Marcos retornar para dar continuidade e, enquanto isso, conversou com as crianças).

Marcos – (voltou sorridente e continuou auxiliar na colagem do material).

Marcos – (na hora da letra M, ele sorriu, emitiu alguns sons, mostrou a letra de forma enfática e tentava fazer o sinal da letra M. Batendo no cartão colado na lousa, observou a imagem que tinha no cartaz junto com a letra, aponta para imagem e sinaliza) /MAÇÃ/.

Marcos – (ao término da atividade, em que ficaram algumas letras sem colar, devido à dispersão das crianças, Marcos abriu os braços para alcançar a extensão da colagem, como se tivesse protegendo o espaço com o braço).

Percebemos que, quando há certo planejamento, ou uma certa intencionalidade, maior é a participação da criança surda na atividade. A colagem do alfabeto teve como objetivo tornar a sala de atividades um espaço com informações com referentes em Libras que proporcionassem o envolvimento tanto da criança surda como da ouvinte e, assim, favorecesse a apropriação da Libras pelas crianças. O alfabeto, colado na sala, configurou-se como mais uma estratégia utilizada para possibilitar a apropriação da Libras pela criança surda.

Numa proposta de ensino na perspectiva da educação inclusiva, numa sala em que tem crianças surdas e crianças ouvintes, o alfabeto manual ou datilológico – que está inserido no grupo mais amplo de configurações de mãos, que constitui a fonologia, um dos aspectos formais da Libras, (KARNOPP; QUADROS, 2001) – funcionou como mais um recurso de acesso à sua língua, deu visibilidade a um membro do seu corpo que, ao ser orientado, possibilitou apontar indícios do

desenvolvimento da linguagem, contribuindo, assim, para que a Libras, mais que mero código de representação das letras do alfabeto da língua portuguesa, se constituísse em linguagem, produção humana no contexto coletivo (BAKHTIN, 2006).

Observamos que tanto Marcos como as outras crianças se envolveram na atividade. Enquanto Marcos pegava os cartões com as letras e entregava à professora e à pesquisadora, que iam colando na lousa, as outras crianças pronunciavam algumas letras e o nome de alguns animais que reconheciam, já que além de os cartazes trazerem o alfabeto datilológico, continham a letra correspondente em português e a imagem de um animal, frutas e objetos cujo nome iniciava com a letra em Português. Assim, elas se arriscavam na configuração de mãos.

A atividade, que envolvia signos utilizados na formação de sinais da Libras, proporcionou a Marcos um sentimento de pertencimento naquele espaço. Afinal, o espaço passou a ter as configurações de mão do alfabeto exposto, apresentando características que o remetiam à sua possibilidade de comunicação. Por exemplo, quando foi o momento de colagem da letra M, ele sorriu, emitiu alguns sons, mostrou a letra de forma enfática, e tentava fazer o sinal da letra M, batendo no cartão colado na lousa. Da mesma forma das crianças ouvintes, com menor intensidade, Marcos também nomeia a imagem que estava colada junto à letra do seu nome, quando sinaliza /MAÇÃ/.

Identificamos que a relação afetiva entre a assistente Linda e a criança surda favoreceu a compreensão das necessidades da criança. Ao realizar o sinal de /BANHEIRO/, a assistente usa seu conhecimento para tentar compreender o que Marcos deseja.

Ao analisar produções em sinais de crianças surdas filhos de pais surdos, Quadros (1997) evidencia que crianças surdas, na faixa etária de três anos, produzem muitos sinais. A autora denomina esse período de “explosão do vocabulário”. Nesse sentido, observamos que Marcos apresentava produções restritas. Percebemos que, embora a professora se esforçasse, as oportunidades oferecidas à criança surda na educação infantil, no contexto da sala de atividades desse grupo não tem se efetivado como proposta que garante à criança surda “[...] acesso a processos de

apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.18).

A atividade propiciou o envolvimento das outras crianças na colagem do alfabeto e também a Marcos um sentimento de valorização e felicidade. Afinal, a dinâmica da sala foi pensada para ele, que se percebeu inserido nesse contexto naquele momento, a exemplo do que ocorreu com a instrutora na atividade do evento do dia 10-10-2012 cujo título foi, ensinando cores.

A presença de Marcos, antes notada mais pela pronúncia do seu nome pelas crianças na hora da chamada, e pelos olhares durante as brincadeiras na sala de atividade, passou a ser percebida durante a exploração do alfabeto colado na lousa e dos números colados na parede por iniciativa da professora. Não só Marcos se aproximava, mas a maioria das crianças chegavam mais perto e tocavam nos cartazes, ensaiando as configurações.

Marcos, em diversos momentos durante os eventos, atendeu às solicitações dos adultos, realizadas em Libras, evidenciando a compreensão dos sinais utilizados para o direcionamento de algumas ações. Isso pode ser observado quando a assistente solicitou que ele se sentasse fazendo o sinal para /SENTAR/; quando permitiu que ele fosse ao banheiro sinalizando /PODER/; quando foi solicitado que guardasse o casaco /GUARDAR. Vale ressaltar que ele, atendia às solicitações básicas dos adultos, desde que elas fossem realizadas em sinais.

Dois fatos importantes deslocaram nosso foco da sala de atividade para eventos observados no pátio. O primeiro ocorreu durante a Semana da Crianças. Marcos, ao entrar no pula-pula, começou a brincar. Ele viu, na borda próxima à tela de proteção do pula-pula, máscaras de ursos que enfeitavam o brinquedo. Marcos agitou as mãos para chamar a atenção da pesquisadora, em seguida, apontou para os ursos, sorriu e sinalizou /URSO/, repetidamente.

O conteúdo “animais” estava sendo ensinado nas oficinas e também estava sendo desenvolvido pela equipe bilíngue do Atendimento Educacional Especializado. Foram apresentadas para a criança várias formas de representação, por meio de história infantil, em vídeo e imagens. Sendo assim, a criança utilizou conhecimentos



vivenciados no contexto do contraturno em outras situações. De acordo com Bakhtin (2006), os contextos não são indiferentes uns aos outros, eles encontram-se numa situação de interação.

Ao ver a máscara, Marcos produziu o sinal /URSO/ pleno de significado. De acordo com Vigotski (2003), o significado da palavra se dá pela união da palavra e do pensamento. Essa situação indica a configuração de processos mentais mediados pela Libras: percepção, memória, atenção voluntária, entre outros, se articulam no sinal produzido pela criança ao se dirigir à pesquisadora.

O segundo evento, ocorrido no dia 26-9-11, também nos auxilia na problematização do desenvolvimento da linguagem dessa criança em relação à constituição do seu pensamento. Marcos Souza estava no pátio andando e correndo, brincando sozinho. Uma criança ouvinte, ao vê-lo sinalizar, aproximou-se da pesquisadora e perguntou: “Tia, por que ele falou ‘sapo’ e ‘árvore?’”. Então a pesquisadora perguntou à criança, “Como ele falou sapo e árvore?”. A menina respondeu: “Assim, oh...”, sinalizando /SAPO/ e ÁRVORE/. Essa situação suscita várias indagações: os sinais produzidos pela criança envolvida na pesquisa, enquanto brincava sozinha, seriam um indício de apropriação da Libras e de manifestação da fala egocêntrica, tal qual apropriação da linguagem verbal pelos ouvintes?

De acordo com Vigotski (2003), o processo de internalização da linguagem é caracterizado por um movimento inicialmente marcado pela fala social, seguido pela fala egocêntrica e se consolida com a fala interior. A fala social tem como função a comunicação, permitindo a interação social. A fala egocêntrica é uma fala até certo ponto planejadora, em que a criança “fala para si própria”. Na fala interior, as palavras passam a ser pensadas e a língua se configura como suporte na incorporação do sistema simbólico em seu aparato psicológico.

Diante disso, Marcos, ao pronunciar as palavras, colocando-se como usuário de uma língua que utiliza um canal diferenciado, é visto pela outra criança como produtor de linguagem, como alguém que “fala” por meio de sinais e, portanto, tem voz.

Os eventos observados, embora tenham sido poucos, mostraram que foi possível inserir a criança surda na dinâmica da sala de atividades e propiciar a construção de uma imagem diferente de criança surda, desde que as interações sejam mediadas em língua de sinais. Evidenciam também que o profissional, ainda que não saiba Libras, pode dar a sua contribuição. Vale salientar que não estamos, assim, relegando a outro plano a necessidade do conhecimento de Libras pelos profissionais na educação infantil. Ao longo do trabalho, temos ressaltado a importância desse conhecimento e afirmamos que o profissional que não sabe Libras vai ficar impotente perante a criança surda e pouco irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança: “[...] se o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido” (QUADROS, 1997, p. 116).

Sendo assim, a mediação pela Libras, desde a educação infantil e a participação do profissional surdo nas diversas situações poderão contribuir para a construção de uma imagem positiva da criança surda, além da imagem do educador surdo na educação infantil.

Essa imagem positiva da criança surda e do educador surdo pode ser observada durante uma videogravação do dia 10-10-2011, cuja atividade envolvia o ensino dos sinais das cores azul, amarelo, vermelho e verde. Após a apresentação dos potes de cores e seus respectivos sinais pela instrutora e pela professora, os pinos foram entornados sobre o tapete para as crianças explorá-los e construir peças brincando. Uma das crianças pediu ajuda à instrutora para encaixar mais um pino para aumentar o brinquedo que havia construído. Enquanto isso, outra criança imitou o movimento que a instrutora fazia com o brinquedo. A instrutora permaneceu sentada encaixando os pinos, quando um menino tocou nela e disse: *“Ele me bateu”*, apontando para um colega. A instrutora, utilizando a oralidade e sinalizando, falou para o menino: *“Não pode bater, papai do céu não gosta, ele chora porque você bateu no amigo”*.

Os dados apresentados nos levam a refletir sobre o papel central da linguagem no desenvolvimento humano, atuando na emergência das funções psicológicas superiores e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança surda no contexto da educação infantil. Considerando que o desenvolvimento do

pensamento se dá por meio da linguagem, as condições apresentadas na sala de atividades, embora tenham apontado alguns indícios de apropriação da Libras, não se constituem em um terreno fecundo para a apropriação da Libras nas diversas funções que a linguagem pode assumir.

Os eventos apresentados evidenciaram que as interações da professora Regina e da assistente Kátia com Marcos, na ausência da instrutora, eram estabelecidas por meio de gestos e contatos diretos. Quando ele estava brincando, ao invés de ficar atento às orientações das profissionais, eram elas que iam até ele e o tocavam para chamar a sua atenção para uma atividade ou para a saída da sala de atividades. A assistente Linda, além dos gestos e contato, utilizava sinais restritos para interagir com Marcos.

Observamos que pequenas orientações em sinais foram fundamentais na interação com outras crianças e adultos e no envolvimento da criança surda nas atividades realizadas. Diante dessa situação, acreditamos que “[...] a participação de sujeitos especialmente orientados para promover o desenvolvimento é ainda mais fundamental” (ROCHA, 2000, p. 41), para garantir a mediação de situações vivenciadas pelas crianças, especialmente para criança surda. Além da mediação, destacamos a necessidade do planejamento entre a professora regente, as assistentes e a equipe bilíngue.

A partir do momento em que foi realizada a colagem do material de Libras na sala de atividades, um novo movimento foi instituído. Marcos demonstrou ver os signos como parte de sua constituição; tanto ele como as crianças ouvintes se aproximaram dos cartazes e ensaiaram a configuração de mãos contidas nos cartazes. Durante o processo, ficou evidenciado que sua busca interativa estava centrada nas pessoas que usavam sinais para se comunicar com ele. Marcos, que inicialmente atendia às solicitações dos adultos, quando sinalizavam, para sentar, para guardar a blusa, passa a repetir sinais diante da presença do adulto surdo. Assim a instrutora comprova que “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural” (VIGOTSKI, 2003, p. 63).

Embora a coleta de material empírico para o desenvolvimento do trabalho tenha acabado em 2011, ao retornarmos para as atividades do ano letivo de 2012, no CMEI, observamos que Marcos apresentou dificuldades de interação e compreensão, ele se recusava em brincar os colegas, em dividir os brinquedos, desviava o olhar, chegando a fechar os olhos quando a instrutora ou a professora bilíngue iam conversar com ele a pedido da professora regente. Sendo assim, chamamos a atenção para o processo evolutivo dessa criança, marcado por possibilidades e involuções, corroborando o pensamento de Vigotski (1998, p.96-97) quando ele afirma que o desenvolvimento é um processo,

Dialético e complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Nessa direção, Vigotski destaca que o desenvolvimento humano não obedece a uma linearidade, ele é constituído por descontinuidades, evoluções e involuções. O caráter histórico cultural que envolveu essa criança, o nascimento dos irmãos, a necessidade de atenção da mãe voltada para os bebês e o contexto linguístico vivenciado no período das férias podem ter contribuído para essa situação.

Para essa criança, que é filha de pais ouvintes, que não frequentam comunidade surda e que, além de sinais restritos, usam diversos recursos para estabelecer comunicação com seus filhos, a organização do trabalho educativo do Grupo III pouco contribuiu para a constituição da Libras como língua natural da criança surda. O trabalho pedagógico pouco tem favorecido para o reconhecimento da singularidade dessa criança e contribuído para a constituição de seu pensamento. Sem a Libras, seu pensamento, não encarnado, volta-se para o reino das sombras, conforme as palavras de Mandelstham (apud VIGOTSKI, 2003).

No item a seguir, apresentamos o Grupo V, enfocando também o processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Ana e Murilo, as interações entre crianças ouvintes/crianças surdas e o que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por essas crianças a partir das condições oferecidas nesse contexto.

## 6.2 O GRUPO V: ANA E MURILO

No Grupo V, formado por 14 crianças, frequentavam duas crianças atendidas pela política bilíngue, conforme já informado, uma se comunica utilizando gestos e sinais, e a outra por gestos, sinais e oralidade. A professora regente desse grupo possuía conhecimento de Libras.

A pesquisa nesse grupo foi realizada às terças-feiras. Nesse dia, as crianças eram acolhidas pela professora regente e por volta das 7h20min, eram levadas para o desjejum pela professora de Artes. Dependendo do lanche e da rotina do CMEI, o desjejum era realizado na sala de atividades. Em seguida, iam para sala de Artes no andar de cima. Às 8h10min eram levadas para o pátio pela professora de Educação Física. Quando estava chovendo ou havia necessidade de ensaios, as crianças eram conduzidas para sala de vídeo que também funcionava como sala de balé. Às 9 horas, iam para sala de atividades e entregues à professora regente.

A forma como a professora realizava a chamada, aos poucos, foi modificada para favorecer a participação e o envolvimento das crianças surdas na atividade. De acordo com a professora, no início do ano letivo, ela se sentava no chão com as crianças fazia a chamada diária com fichas. Isso para que as crianças se localizassem e conhecessem umas às outras. Com o passar dos meses, outras estratégias foram utilizadas. A professora passou a organizar círculos em que as crianças se sentavam em cadeiras lado a lado e, em outras situações, elas se sentavam na primeira fileira de cadeiras da sala, e a professora ia dialogando com elas. Vale destacar que sentar no chão também fazia parte da dinâmica desse grupo.

Nas terças-feiras, dia combinado com a professora para a pesquisa, ocorriam dois planejamentos, um de Educação Física e um de Artes, atividades pedagógicas que eram realizadas em outros espaços. Nesse dia especialmente, conforme relato da professora, ela procurava desenvolver os conteúdos de forma que não causasse estranheza às crianças. De acordo com a professora regente, depois de duas aulas diferenciadas em espaços distintos, no restante do tempo, o conteúdo deveria ser trabalhado de forma a despertar a atenção das crianças.

A rotina desse grupo era recheada de brincadeiras que eram mediadas em língua portuguesa oral e em Libras. A professora regente buscava envolver todas as crianças, favorecendo a interação entre as crianças surdas e as ouvintes.

### **6.2.1 O processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras no Grupo V**

Diferentemente do Grupo III, a professora do Grupo V, possui conhecimento de Libras, esse fato permitiu outro dinamismo às relações estabelecidas no contexto da sala de atividades entre as crianças surdas, delas com as crianças ouvintes, entre professora e crianças surdas e entre crianças e instrutora.

O contexto linguístico do Grupo V é marcado pelo conhecimento de Libras pela professora regente, e é formado por crianças maiores que têm o conhecimento do espaço. Além disso, nesse grupo, havia duas crianças atendidas pela política bilíngue. Mesmo diante da dificuldade de planejamento conjunto, o conhecimento da Libras pela professora contribuiu para a comunicação entre professora e a instrutora, havendo conhecimento por parte desta das atividades a serem realizadas na sala nos dias de oficina e em outros possíveis.

Vale salientar que Murilo frequentou o CMEI desde o berçário e teve acompanhamento fonoaudiológico e o envolvimento da mãe com a Libras. Por isso, dependendo da situação, a criança fazia a opção pela forma de comunicação, utilizando a oralidade para interagir com as crianças ouvintes e com Ana, a outra criança surda, que utilizava sinais de Libras que aprendeu na escola.

De acordo com a mãe, Ana possui o aparelho de amplificação sonora, mas não usa, por sentir-se incomodada, recebe acompanhamento fonoaudiológico, que recomenda que a criança não tenha acesso à Libras. Mesmo assim, essa mãe frequentou as oficinas oferecidas pela professora de Ana para facilitar sua comunicação com sua filha e ensinar às irmãs e ao pai sinais básicos identificados na comunicação com Ana, como: /ÁGUA//COMER//BANHEIRO//BEBER//BANANA//BONECA/.

Para orientar a leitura deste subitem, optamos por manter a organização que foi apresentada para análise no Grupo III, trazendo as temáticas na seguinte ordem: a concepção de criança surda da professora regente; a configuração da sala de atividades; a organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto do Grupo V; os tipos de relações que existiam entre adultos/crianças; e a metodologia que permeava as práticas pedagógicas.

Prosseguindo nossas reflexões, o evento que dará início ao nosso diálogo sobre a apropriação de Libras no Grupo V vem nos auxiliar a identificar a concepção de criança surda que permeou as práticas desenvolvidas nesse grupo, a partir do modo como a professora realizava o seu trabalho.

Ao retornarem do vídeo, a professora pegou vários cartões em forma porquinhos contornados de marrom, plastificados, mostrou os porquinhos, fez o sinal /PORQUINHO/ e chamou duas crianças ouvintes para iniciar a atividade, uma após a outra. Em seguida chamou Ana e Murilo e, posteriormente, as outras crianças ouvintes.

Contando porquinhos – videogravação do dia 13-9-2011

Professora – (começa a folhear os cartões de porquinhos e as crianças se antecipam e começam a contar em voz alta: “UM, DOIS, TRÊS...”).

Ana – (fica atenta ao movimento das outras crianças).

Professora – (acompanha as crianças e vai colocando os porquinhos de pé no suporte de apoio de giz e apagador, contando até 20, ao final um caiu).

Murilo – “caiu”.

Ana – (observa o movimento).

Professora – (pergunta oralmente tem muito ou tem pouco porquinho?)  
Crianças – (muito). Menino – (tem uma tonelada).

Professora – (volta-se para Ana, aponta para os porquinhos e sinaliza)/PORQUINHO//MUITO//OU//POUCO?

Ana – (não sinaliza e a professora sinaliza) /MUITO/ (e oraliza) “muito”

Ana – (bate sobre a mesa).

Professora – (pressiona as duas mãos nas orelhas, alertando a Ana que a sua

ação estava causando incômodo).

Murilo – (se levanta e diz:) “*eu*” (e aponta para si).

Crianças – (em coro) “*eu*”.

Ana – (levanta o dedo, solicitando a vez).

Professora – (brinca com as crianças dizendo:) “*agora, agora eu escolho!*”. E passa a mão sobre a cabeça de Ana).

Ana – (se levanta rapidamente).

Professora – (toca nela e sinaliza) /CALMA/ (aponta para lousa e sinaliza) /VOCE/ PEGAR//TRÊS//PORQUINHOS/

Ana – (se aproxima dos porquinhos e vai pegando aleatoriamente, enquanto isso as outras crianças, inclusive Murilo, ia oralizando), “*um, dois, três*”

Professora – (chama Ana e sinaliza /TRÊS/ em quantidade e sinaliza /UM//PEGAR/ (e foi flexionando os dedos até três).

Ana – (foi pegando de acordo com a orientação da professora até completar três).

Professora – (sinaliza para Ana) /CERTO!//

Ana – (foi até a pesquisadora mostrar os porquinhos).

Professora – (sinaliza para Ana: /RÁPIDO//SENTAR/

Ana – (volta para seu lugar).

Professora – (pega na mão de Murilo, indicando para ir à frente que era sua vez).

Murilo – (se aproxima da lousa aponta para os porquinhos e sinaliza). /PORQUINHO/,

Professora – (direciona o olhar de Murilo para ela e diz para ele pegar cinco porquinhos e sinaliza /CINCO//PORQUINHOS/ e diz pra turma “*Ele quer ajuda, vamos lá!*”

Murilo – (fixa os olhos na professora).

Crianças – “*um, dois, três, quatro, cinco*”.

Professora – (vai sinalizando e falando com o grupo) /UM//DOIS//TRÊS//QUATRO//CINCO/ “*está certo?*” /CERTO/ “*pode sentar*” (e direciona apontando para cadeira).



Crianças – (respondem) “tá”.

*Murilo*– (volta para seu lugar).

Professora – (ao final da atividade, a professora solicita às crianças que entreguem para ela os porquinhos. Na vez de Ana, ela vai escondendo os porquinhos e vai devolvendo vagorosamente um de cada vez).

Professora – (sinaliza) /RÁPIDO//ALMOÇAR/

Crianças – (se direcionam para porta e Ana vai se juntar ao grupo).

O evento transcrito traz contribuições interessantes para vários pontos de nossa reflexão. Começamos pela importância da comunicação direta da professora com todas as crianças, que aponta elementos para compreendermos a concepção de criança surda que perpassa sua prática educativa. Devido ao seu conhecimento de Libras, a professora se comunicava com crianças ouvintes e surdas em diferentes línguas. O uso da língua de sinais pela professora facilitou as orientações durante a atividade, que indicava às crianças como proceder sem privilegiar e priorizar Ana e Murilo ou as crianças ouvintes. Além de envolver todos na atividade, a professora, como mediadora em língua de sinais, criou situações para a apropriação da Libras e da linguagem matemática.

Nesse contexto, constatamos que a dinâmica de organização da sala de atividades foi favorecida, também, pela quantidade de criança que frequentava o Grupo V – 14 crianças – contribuindo para uma organização da turma de forma que todos tinham a lousa como campo de visão e, desse modo, visualizavam os movimentos da professora, facilitando a condução das atividades.

Vale ressaltar que, no contexto desse grupo, a professora regente, ao mesmo tempo em que ensina Libras, usa-a como meio de comunicação. A professora buscou se desdobrar para dar conta não só da apropriação da Libras pelas crianças surdas, mas da língua portuguesa na modalidade oral para as crianças ouvintes, e da modalidade escrita para os dois grupos, além dos demais conhecimentos previstos na proposta curricular. Nesse processo, a professora procurou não trabalhar com a criança surda em detrimento da ouvinte e vice-versa, estabelecendo um campo de comunicação e interação com todas elas. Esse espaço exigiu da professora mediar

a relação com os conhecimentos em duas línguas, portanto uma prática ainda mais desafiadora para esse profissional. Assim, podemos dizer que a prática pedagógica dessa professora está em consonância com o que ressaltam Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 8), quando afirmam que é preciso construir um campo de comunicação e de interação amplo, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional.

Com esse trabalho, a professora revela uma concepção de criança surda que possui uma particularidade linguística e, ao mesmo tempo, está em plenas condições de desenvolvimento de seu potencial. Revela ainda uma compreensão de que “[...] a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de determinado diagnóstico” (SILVA, 2002, p. 37).

Esse modo de ver a criança surda se revela também em outros momentos do trabalho realizado, inclusive no que se refere ao cumprimento de regras. Ana não tem privilégios porque é surda e, quando necessário, é chamada a atenção da mesma forma que as outras crianças, entretanto por meio de uma língua diferente.

A mediação, realizada por meio da língua de sinais, permitiu que Ana e Murilo se envolvessem na atividade se posicionando e reivindicando sua participação. Ana, ao esconder os cartões de porquinhos e devolver vagarosamente um de cada vez, comporta-se como se estivesse testando a paciência da professora, fazendo emergir, nessa situação, sua condição de criança. Murilo participa da atividade utilizando sinais e oralidade. A professora, ao envolver a criança surda na atividade por meio da língua de sinais, atuou como organizadora, com intencionalidade (ROCHA, 2000). Reconheceu a condição de existência da criança surda como uma criança que aprende na mesma perspectiva que a criança ouvinte, porém, utilizando uma língua diferenciada.

Observamos, pelo evento, que a professora, preocupada em envolver todas as crianças na atividade, sinaliza e usa o português oralizado concomitantemente. Entendemos que essa foi uma estratégia utilizada pela professora regente não como desconsideração em relação a essa ou àquela língua; o foco da professora são as

crianças e, assim, ela busca estabelecer comunicação oral e em língua de sinais. De acordo com a professora, essa prática indicou possibilidades de interação com um grupo em que participavam crianças surdas e ouvintes. A professora destacou que esse tipo de agrupamento é uma alternativa interessante, desde que existam recursos humanos e materiais apropriados, organização e uma concepção de linguagem que considere que essa criança apreende o mundo de uma forma visual e que a sua escrita possui características diferentes da escrita realizada pelas crianças ouvintes.

Torna-se relevante destacar que o uso simultâneo de sinais e da fala realizado pela professora durante o desenvolvimento da atividade, não teve como objetivo “[...] usar a Libras como recurso para o ensino da língua oral”, (QUADROS, 1997, p. 24), como aponta a autora, quando aborda o bimodalismo. No caso desse grupo, o que estava em jogo era uma prática centrada nas crianças.

A reflexão sobre o evento nos leva a considerar, também, a maneira como os profissionais da escola compreendem os documentos que indicam a surdez da criança. Embora Murilo e Ana apresentem esses documentos, não há uma única forma de ser surdo. Além disso, o meio e a condição social de cada criança surda produz modos de relação e de comunicação diferenciados com os outros, e é importante que os profissionais do CMEI estejam atentos a isso. É por meio da língua de sinais que Ana compreende e interfere no mundo em seu entorno, enquanto Murilo se utiliza da língua de sinais e da oralidade.

O uso da oralidade e da língua de sinais por Murilo permitiu a ele transitar em dois mundos, o do surdo e o do ouvinte, levando-nos a perceber a sua oralidade não como imposição que ao longo dos anos marca o embate linguístico dos surdos no campo da educação, mas como possibilidade diferente, devendo ser percebida “[...] como uma possibilidade de maior enriquecimento no âmbito das relações interpessoais” (SILVA, 2002, p. 28).

Dando continuidade à discussão sobre o trabalho pedagógico e à mediação da relação estabelecida entre as crianças surdas e as outras crianças e adultos, bem como da criança surda com a Libras, trazemos um evento que ilustra uma forma

diferente de configuração da sala de atividades, da organização dos espaços e tempos, tendo como eixo norteador a brincadeira.

Ao retornarem da Educação Física, a professora já havia organizado a sala para receber as crianças. Ela montou uma sorveteria com várias caixas de arquivo. Cada caixa continha uma cor de bolas coloridas, de tamanho aproximado ao de uma bola de sorvete, feitas com papel crepom que, na brincadeira, correspondia às cores das frutas que davam sabor ao sorvete. Sobre essas caixas, estavam fixados o sinal da fruta em Libras e a imagem das frutas com cores correspondentes a das bolas. Tinha também fichas com a escrita dos nomes das frutas no alfabeto datilológico e dinheiro de brincadeira. As casquinhas para colocar as bolas ficavam numa caixa separada e, para completar, a sorveteria tinha uma caixa com picolés de cartolina colados no palito. Na capa do picolé, tinha também o sinal das frutas. Além da sorveteria a professora disponibilizou outros brinquedos, permitindo uma ampliação das possibilidades de delineamento de atividade lúdicas por parte das crianças.

Diário de campo – dia 30-08-2012

Enquanto as outras crianças se envolviam com outros brinquedos:

Ana – (aproximou-se da professora e pediu massinha) /MASSINHA/ (apontou para o armário).

Professora – (deu massinha para Ana brincar).

Pesquisadora – (enquanto isso, a pesquisadora se aproximou do grupo que estava brincando de casinha).

Ana – (apertou a massinha e, ao perceber que a massinha estava dura, levantou-se, foi até a professora, apontou para massinha e sinalizou para ela /NEGATIVO/

Ana – (aproximou-se do grupo e ficou observando as outras crianças brincarem).

Menina – (toca e olha para Ana e a chama com os olhos para brincar de cozinha e sinaliza)/BRINCAR/Pesquisadora – (apontou para a cozinha de brinquedo e sinalizou para Ana)

Pesquisadora – (apontou para a cozinha de brinquedo e sinalizou para Ana) /PANELA/ /PEGAR/

Ana – (pegou uma colher de plástico e começou mexer a panela como se

estivesse fazendo comida, mexeu, mexeu e em seguida, colocou o dedo na colher e balançou o dedo insinuando que estava quente).

Professora – (disse para pesquisadora: Ana é muito esperta, quando ela percebe que a pessoa sabe Libras ela, se aproxima).

Pesquisadora – (perguntou para Ana) /SORVETE//PICOLÉ//QUERER?/.

Ana – (balançou a cabeça apontou para o sorvete e sinalizou) /MAÇÃ//QUERER/

Pesquisadora – (pegou uma casquinha e colocou uma bola de laranja e deu para Ana).

Ana – /NEGATIVO//MAÇÃ/

Pesquisadora – /DESCULPA/ (trocou a bola pela de maçã e entregou para Ana).

A organização da sala de atividades se constitui em um convite para a brincadeira. A professora atribuía um caráter lúdico a cada conteúdo com que trabalhava, utilizando objetos que as crianças podiam tocar, manusear e utilizar como brinquedos. A cada dia, novos materiais que funcionavam como brinquedos entravam em cena no contexto dessa sala de atividades.

O fato de a professora estabelecer comunicação com as crianças surdas por meio da língua de sinais contribuía para a interação das crianças ouvintes que arriscavam alguns sinais na tentativa de interagir com as crianças surdas, também por meio dessa língua; oferecia elementos para que fosse se constituindo um modo de relação com essas crianças não perpassado pela oralidade.

O evento apresentado evidencia que, durante a atividade, a menina ouvinte ao tocar em Ana, utiliza o olhar para chamar atenção para o objeto da brincadeira, revelando o reconhecimento da criança surda como uma criança que se comunica de forma diferente; ao convidar Ana para brincar, geralmente as outras crianças tocavam nela sinalizando /BRINCAR/. Verificamos que esse comportamento de tocar nas crianças surdas para chamar sua atenção para a brincadeira e outras situações, como hora

do pátio, hora do almoço, estavam associados à forma de comunicação que a professora estabeleceu com as crianças sujeito da pesquisa.

As crianças ouvintes tomavam como referência o modo como a professora interagiu com as crianças surdas para se relacionarem com elas também. Subjacente a essa forma de interagir, revelava-se um conhecimento sobre a particularidade linguística dessa criança e uma concepção de criança surda como sujeito potente, com possibilidades de interagir e brincar de forma semelhante a qualquer criança. A prática educativa da professora revela ainda uma concepção de linguagem como produção humana, que se constitui na relação com o outro (BAKHTIN, 2006).

O evento traz alguns indícios que nos levam a perceber que, para além de nomear objetos por meio de sinais ou necessidades básicas, como ir ao banheiro ou beber água, Ana já começa a utilizar a Libras para analisar situações e manifestar seus desejos, no momento em que escolhe e confirma a sua escolha, quando a pesquisadora coloca no lugar do sabor de maçã uma bola de sabor laranja, e ela sinaliza /NEGATIVO//MAÇÃ/, revelando que, por meio da linguagem, ela pode reivindicar aquilo que deseja.

Constatamos, nesse evento, uma prática rotineira da professora: a dinâmica da sala de aula e os brinquedos construídos por ela foram pensados de forma que envolvessem todas as crianças – surdas e ouvintes – e que lhes proporcionasse aprendizado de forma lúdica. Enquanto as crianças brincavam, elas se apropriavam de novos conhecimentos.

Outro evento que nos auxilia na compreensão da prática pedagógica dessa professora ocorreu no dia 24-10-2011, quando foi utilizado um vídeo cuja comunicação era por meio da Libras. Após o retorno do intervalo para a sala de atividades, as crianças se posicionaram nas primeiras cadeiras perto da lousa e nas cadeiras próximas à tela de projeção. Todas as crianças, sem exceção olhavam para a tela. Ana puxou a cadeira para se aproximar mais da tela. O vídeo que foi apresentado tinha como protagonista a instrutora explicando sobre o desenvolvimento do sapo.

## O desenvolvimento do sapo – videogravação do dia 24-10-2011

Professora – (explicou oralmente para as crianças, o que iria acontecer).

Ana - (olha atentamente para professora e espera a professora terminar o que estava sinalizava).

[...]

Instrutora – (começa a exibição).

Crianças ouvintes – “*olha lá é a tia Sofia (a instrutora)*” [...],

Ana e os amigos – (riam, Ana não se continha de felicidade. A proporção que as imagens iam passando, a professora fazia a voz e as crianças iam comentando a sequência das imagens [...]).

Professora – “*entenderam? É tudo o que Sofia (instrutora) falou*” (ao término, a professora pega uma caixa com quinze kits de sapo com todas as fases de desenvolvimento do sapo retratado no vídeo. Pega uma miniatura bidimensional de um girino que está com a cauda transparente e pergunta):

Professora – “*o que é?*” (sinaliza) / O QUE É?/ (apontando para a tela que estava sendo exibido o slide).

Crianças ouvinte – (duas responderam) “*peixe*”.

Ana – (sinaliza) /SAPO?

Professora – (a professora, dialogou com as outras crianças para responder as duas crianças que disseram peixe, olha para Ana e confirma o sinal realizado pela criança).

Crianças ouvintes – (duas responderam).

Ana – (olha para professora, chama sua atenção e sinaliza /BANHEIRO/ mostrando vontade de ir ao banheiro).

Professora – (sinaliza) /PODER/ (e organiza para que todas as crianças que desejassem fossem ao banheiro).

Professora – (quando as crianças retornaram do banheiro a professora falou) “amanhã não pode faltar à escola. Vocês vão ficar bonitos, meninos de sapo e meninas de flores e borboletas. Pode faltar crianças? “Não pode faltar” (a professora se aproxima de Ana e passa a informação em Libras. Pega a caixa com os sapos e diz) “vai brincar com isso aqui (os sapos), quem falar o nome disso aqui”.

Professora – (direciona para Ana, fecha as mãos em concha com a imagem do

sapo dentro, sacode, abre as mãos e pergunta o sinal) /SINAL?/.

Professora – (como não obteve resposta disse) /SAPO//ESSE//OU//AQUELE/  
/OVO//OU//SAPO/ [...]

Ana - (responde sinalizando /SAPO/ (com expressão como se falasse para professora, você não sabe?).

Professora – (sorri e libera para brincar no jardim).

Crianças ouvintes – (brincavam no jardim atendendo à recomendação da professora).

Instrutora – (se aproximou de Ana e brinca sinalizando, remetendo-se às cenas do vídeo).

Ana – (olha para instrutora demonstrando satisfação e faz movimentos com a boca emitindo sons).

Instrutora – (mexe com os lábios emitindo o som de PACHAPACHA e aponta para o ouvido).

Ana – (sorri e permanece próximo da instrutora).

O evento evidencia que a metodologia utilizada, com organização prévia, com intencionalidade, favorece a todas as crianças principalmente a criança surda. O vídeo em Libras deixou Ana à vontade, sorrindo, e a informação fornecida pela professora foi fundamental para situar as crianças na atividade proposta.

O tratamento dado à instrutora foi de um profissional da educação, ao pronunciarem “É tia Sofia”, embora o termo “tia” seja contestado por alguns profissionais da educação, em geral, da educação infantil, é a forma como eles se relacionam com a professora regente. Vale destacar a preocupação da professora para que todos tivessem o material em mãos. O vídeo em Libras tinha como protagonista a instrutora impactou Ana. Durante o evento, percebia-se uma grande satisfação de sua parte, um sentimento de pertencimento ao mesmo grupo da instrutora.

Ocorreu, nesse evento, a inversão de lugares dos sujeitos, o conteúdo oralizado pela professora foi passado em Libras e o entendimento das crianças ouvintes dependia da mediação da professora regente por meio da interpretação pela voz. A atividade em Libras proporcionou deslocar o olhar da criança surda, para a



necessidade de traduzir a Libras para o português para compreensão das crianças ouvintes. Essa metodologia, realizada com organização prévia, com intencionalidade favoreceu a participação de todas as crianças, com a apropriação da Libras, a interação entre crianças surdas e a ouvinte e a valorização do profissional surdo. Percebemos que o vídeo em Libras protagonizando pela a instrutora despertou a atenção das crianças ouvintes e em Ana causou admiração e felicidade.

Destacamos que a participação da professora regente foi fundamental para situar as crianças na atividade proposta, como também sua preocupação em produzir o material para todas as crianças.

Um outro aspecto que chama a atenção no evento transcrito é o diálogo entre Ana e a instrutora, que permite à criança algumas elaborações sobre o significado de ser surda. Na interação com a instrutora, Ana emite sons com a boca que nos levam a indagar sobre o seu significado. Considerando o fato de que Ana convive na família com pessoas ouvintes e que está sendo acompanhada por uma fonoaudióloga, uma interpretação possível desses sons pode ser o fato de tentar transpor os treinos com a fono para o cotidiano da sala de atividades na tentativa de pronunciar algo que passasse pelo entendimento das pessoas. Diante disso, a instrutora olhou para Ana, chamou sua atenção e mexeu com os lábios emitindo sons. Depois, aponta para o ouvido e sinaliza /EU//SURDA/, obtendo como resposta de Ana um sorriso.

Esse fato nos leva a considerar o impacto que tem sobre essa criança a submissão a diferentes formas de compreensão da surdez, de expectativas em relação à sua surdez e de interação com ela. Em Costa (2007), os surdos ao narrarem suas histórias revelam que, ser surdo, para a família e para a sociedade, era sinônimo de deficiência. Esses indivíduos eram submetidos ao treino da fala e eram proibidos de usar a língua de sinais.

A educação bilíngue veio propor uma nova concepção de surdez, distanciando essa condição de uma doença. “[...] Devendo essa ser inserida na educação de um modo geral e não como educação especial” (GESUELI, 1998, p. 36). Sendo assim, para a criança surda, o aspecto social, ou seja, as condições que lhe são oportunizadas para favorecer seu aprendizado e desenvolvimento é que vão revelar a concepção de surdez vigente no processo educacional.

O evento a seguir chama a atenção para um desafio para o trabalho pedagógico na articulação de modalidades de línguas diferentes em uma sala com crianças surdas e ouvintes: o envolvimento da criança surda numa prática de escrita da língua portuguesa.

A professora montou um jardim utilizando um pedaço de TNT azul, amarrado no formato de uma cabana, representando o céu, com uma abertura para encaixar o sol, a nuvem chuvosa ou nuvem e sol juntos. Esses materiais foram confeccionados em EVA pela professora, e as crianças escolhiam como estava o tempo naquele dia. O canteiro era formado por uma caixa grande forrada com EVA, contendo várias flores e animais também em EVA. Nos animais foram colados seus respectivos nomes em português. A horta, que foi organizada junto ao jardim possuía morangos, couve, cenouras, couve-flor e alfaces em EVA e papel amassado. Da mesma forma que montou o *kit* dos sapos, a professora confeccionou material para que todas as crianças tivessem acesso e pudessem usar durante as brincadeiras.

Ao montar o jardim, a professora convidou as crianças para se sentarem próximo e, à medida que foram montando a horta, a instrutora ia ensinando os sinais. Enquanto ensinava os sinais, a professora e a instrutora iam dialogando. Ana ficava perto da instrutora, observando o que conversavam sinalizando. As crianças ouvintes iam repetindo os sinais e dialogavam oralmente com a professora. Enquanto a professora explicava a importância dos alimentos, lavava-os na cozinha de brinquedo, e falava sobre a importância dos cuidados que devemos ter ao comer um alimento. Como já era hora do almoço, a professora recolheu os *kits* e todos foram almoçar. Ao retornarem, a professora retomou a atividade, dando continuidade ao trabalho de escrita dos alimentos.

Escrevendo a palavra morango – videogravação do dia 08-11-2011

Professora – (aproximou-se do quadro e perguntou às crianças) *“para escrever a palavra morango usamos a letra?”* (escreveu a letra M).

Crianças ouvintes – (respondeu) *“M”*.

Professora – (olha para instrutora e indica que vai escrever a palavra morango sinalizando /PALAVRA/MORANGO/

Professora – (olhou para Ana, apontou para a letra M escrita na lousa e

perguntou:) /QUAL/?

Ana – (sinalizou sorrindo) /M/

Professora – (prosseguiu na sequência da escrita da palavra).

Crianças ouvintes – (algumas crianças responderam nomeando todas as letras. Na letra G, esperaram o auxílio).

Ana – (nas letras G e N fixou o olhar na professor)

Professora – (seguindo as orientações fornecidas pela oralização e datilologia das crianças ouvintes e datilologia realizada por Ana a professora, escreveu MORANG\_, como faltava a letra “O”, disse para as crianças que ia falar segredo a última letra).

Professora – (foi de criança em criança falando baixinho “O” no ouvido delas).  
Instrutora – (enquanto isso, observava atentamente com expressão de espanto. Na vez de Ana, a professora levou o braço direito na altura do ombro da criança e sinalizou a letra O com a mão esquerda, e contornava com o indicador direito, e sinalizou) /MORANGO/.

Instrutora – sinalizou surpresa /SEGREDO//COMO/ANA//SURDA?/.

Durante o evento, destacamos a forma lúdica como a professora apresentou o conteúdo para as crianças. A metodologia utilizada permitiu abordar os conteúdos por meio de situações que evocavam o brincar. O uso da Libras na mediação das interações favoreceu o envolvimento de Ana na atividade da língua portuguesa, ao relacionar o símbolo gráfico M com a letra referente no alfabeto datilológico.

Durante a pesquisa, observamos que a forma como os conteúdos foram trabalhados nesse grupo favoreceu às crianças uma conexão dos conteúdos e dos pensamentos, na busca de resgatar possíveis aprendizagens e a ela somarem outras possibilidades.

A professora, ao contar um segredo de forma visual para Ana, suscitou a curiosidade da instrutora que ficou admirada com a situação, mostrando a possibilidade de promover práticas que envolvam todas as crianças, buscando oferecer condições de participação reconhecendo o direito da criança.

Observamos que o desconhecimento em relação a letras do alfabeto da língua portuguesa não ficou restrito a Ana. As crianças ouvintes também não responderam e ficaram aguardando auxílio da professora ou esperando uma menina e um menino responderem para repetir as respostas. Nesse dia, Ana teve que aguardar as pistas da professora, pois Murilo, seu parceiro na Libras e nas brincadeiras, não estava presente.

Nessa situação, a reflexão sobre a escrita pela criança surda remete-nos às palavras de Vigotski (2003, p. 179): “[...] o êxito de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”, apreendida na esfera do cotidiano para a grande maioria das crianças ouvintes. Nesse sentido, a apropriação do português escrito (L2), modalidade a ser ensinada como segunda língua, constitui-se em desafio para a criança surda.

De acordo com Gesueli (1998, p. 133), a escrita exige “[...] dupla abstração por parte da criança: o primeiro em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e segundo em relação ao interlocutor (desconhecido e imaginário)”, além do desafio de transpor uma língua espacial para um sistema de escrita de uma língua alfabética.

A atuação do professor bilíngue nos leva a retomar ainda outro evento que retrata um momento de ensaio para a apresentação do Grupo V em um dos eventos culturais realizados na escola. A professora utilizou os animais cujos nomes foram trabalhados na sala para realizar um desfile que comporia uma das apresentações. Esse evento nos ajuda a discutir outras possibilidades de participação da criança surdas em eventos em que a música se constitui como opção quase única. Além disso, a atividade reforça que a criança se constitui como criança que participa e que a língua de sinais permite a ela modificar suas vontades, expressando-se na sua língua.

Diário de campo – 24-10-2011

Professora – “*vem, crianças, vamos nos organizar para o desfile*”, (ela toca em Ana e ela sinaliza) /FILA/JUNTO/

Professora – (pergunta para Ana sinalizando /VOCÊ//SAPO?//FLÔR?/  
/BORBOLETA?/

Ana – (responde) /SAPO/

Professora – (organizou as crianças uma atrás da outra, sinaliza /BORBOLETA/ e caminha levemente, batendo os braços como se fossem as asas da borboleta e fala) “*borboleta voa assim*”.

Ana – (balança a cabeça que não e sinaliza) /SAPO/

Professora – (perguntou para Ana) /VOCÊ//SAPO?/

Ana – (dá indicativos com a cabeça que sim, que era sapo).

Ana – (ao ver um colega se apresentando, dando pulos sugerindo sapo, ela começou a rir e caminha para o final da fila).

Professora – (apresenta as crianças em português e em Libras), “*com vocês o sapo...*” /SAPO/, “*a flor...*” /FLOR/, “*a borboleta...*” /BORBOLETA/, (seguido pelo nome da criança).

Ana – (na sua vez desfila como borboleta)

Professora - (avisa para as crianças não faltarem no dia seguinte), tocou em Ana e sinaliza /AMANHÃ//PODER-NÃO//FALTAR//DESFILAR/ (e entrega os *kits* do sapo para as crianças brincarem)

A maneira como a criança surda foi vista pela professora favoreceu o direcionamento das práticas. A professora, por meio da Libras, envolveu todas as crianças no ensaio, oferecendo o mesmo tratamento a todas. Ao utilizar um desfile em que apresentou as crianças e seus respectivos personagens, a professora oportunizou uma prática diferenciada que envolveu todas as crianças, deixando a música para ser vivenciada em outras situações, possibilitando a participação de todos.

A apropriação da Libras por Ana possibilita-lhe a vivência de situações novas e a apropriação de conhecimentos, permitindo-lhe rever desejos e vontades. Isso pode ser observado quando ela, inicialmente, afirmou ser sapo e, quando viu o colega se apresentando como sapo, achou engraçado e riu, mas não desfilou como sapo. Ao ser chamada, apresentou-se como borboleta. Assim, Ana muda suas escolhas a partir daquilo que vê e sente, despertando para o seu entorno.

As análises mostram que as condições apresentadas no contexto do Grupo V, favorecido pelo conhecimento bilíngue da professora e a presença da instrutora na sala de atividade em alguns dias da pesquisa corroboram as pesquisas de Turetta (2006), Lacerda (2006, 2011) Lodi e Luciano (2009) e Valiante (2009), que ressaltam a importância da língua de sinais desde a educação infantil. Além disso, as autoras falam dos desafios no que se refere à inclusão dos alunos surdos, caracterizada por uma educação bilíngue que favoreça, desde a educação infantil, um espaço de troca simbólica contribuindo para o desenvolvimento integral da criança surda.

Ressaltamos a importância do trabalho da professora com a criança surda, vendo-a como produtora de história, cultura e conhecimento. De acordo com Drago (2011), pensar em inclusão na educação infantil é lutar duas vezes, uma pelo direito de ser criança e outra pelo direito de ser diferente, e não se enquadrar nos padrões da normalidade ditados pela sociedade.

### **6.2.2 O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Ana e Murilo a partir das condições oferecidas nesse contexto?**

Ressaltamos que as condições criadas nesse contexto revelaram indícios de apropriação da Libras por Ana e Murilo, podendo ser verificados nos sinais e frases curtas produzidos pelas crianças que foram apresentadas nos eventos analisados. Elas demonstraram interesse em aprender Libras ao ficarem atentas às tentativas de comunicação da professora regente e da instrutora, direcionando o olhar para esses profissionais durante as atividades desenvolvidas. Expressaram também compreensão em relação à comunicação em Libras, ao se envolverem na comunicação, e observaram algumas regras para o direcionamento e a organização e bem-estar das crianças.

O contexto da sala de atividades do Grupo V revelou o envolvimento das crianças sujeito da pesquisa nas atividades desenvolvidas pela professora regente, contribuindo para a apropriação da Libras por todas as crianças, tanto crianças surdas como ouvintes, que também ensinavam os sinais que aprenderam para os

adultos ouvintes. Ana, na interlocução com uma professora que tem conhecimento de Libras, reforça o seu aprendizado, ensina e aprende, conforme revela o fragmento abaixo.

O desenvolvimento do sapo – videogravação do dia 24-10-2011

Estagiária – (ao ver a imagem na tela disse) “é o sapo” (se arrisca fazer o sinal do sapo).

Criança ouvinte – “não é assim, é sinalizando assim” (sinalizando) /SAPO/.

Professora – (a professora aponta para os sapos do *kit* e pergunta para as crianças ouvintes, “o que é?” (e sinaliza em direção a Ana) / O QUE É?/(e aponta para o *kit*)

Crianças ouvintes – (duas responderam) “peixe”

Professora – (olha para Ana e sinaliza perguntando) /PEIXE?/

Ana – (sorri, balança a cabeça e sinaliza) /SAPO/ [...].

Observamos que o contexto linguístico que se instaura nesse grupo contagia as pessoas que se inserem nessa sala. Os adultos que são designados para estar com o Grupo V, auxiliando a professora, são provocados pelas interações estabelecidas entre as crianças. A estagiária, ao se arriscar a sinalizar /SAPO/, demonstra reconhecer que, naquele espaço, circula outra língua além da modalidade oral.

É importante destacar que a língua de sinais faz a diferença nas interações. A professora, ao se comunicar com as crianças surdas e com as crianças ouvintes, utilizando formas distintas de comunicação, dando tratamento igualitário, coloca as crianças como centro do seu planejamento. Assim, nesse contexto, a língua de sinais, “[...] altera qualitativamente as experiências da criança com o mundo, com outras crianças e consigo mesma” (SILVA, 2002, p. 109). As crianças ouvintes ensinam o sinal para a estagiária, e Ana não aceita o sinal de /PEIXE/ que a professora faz no lugar de /SAPO/.

No evento a seguir, Ana e Murilo, ao brincar com as outras crianças, apresentam-se como crianças que também brincam de faz de conta. Na brincadeira, Murilo brinca

com uma peça de jogo de encaixe como se fosse um telefone. Ele imita um robô e simula dirigir um veículo. Ana se anuncia na sua língua e ensina que a tampa é branca e que é para guardar a bolinha de sabão na mochila, conforme evidencia o recorte abaixo:

Brincando – videogravação do dia 20-9-2011

[...] Ana – (sorri, pega o frasco de bola de sabão e retorna para brincar com Murilo).

Murilo– (coloca um encaixe na orelha simulando um telefone).

Menina – (toca em Ana e aponta para o frasco de bola de sabão que estava sobre a mesa).

Ana – /MEU/

Menina – (balança a cabeça, senta e tenta abrir o frasco).

Murilo – (chama a menina) “*vem, vem*” [...].

Ana – (pegou a tampa do frasco, olhou para a menina, tocou-a no braço e sinalizou) /BRANC@/, (fecha o frasco e sinalizou para menina) /GUARDAR/ (apontou em direção a mochila).

Menina – (levantou-se e fez movimentos robotizados em direção a Murilo).

Murilo – (levantou e foi buscar a menina e disse) “*so robô*” (sentou e fez o gesto de dirigir).

Murilo – (falou para menina) “Murilo dirigir” (abaixou os braços da menina e falou) “*quebrou*”(indicando que o robô quebrou).

Ana e Murilo – (tentaram abaixar o braço da menina e Murilo disse) “parar”.

Murilo – (aponta para o braço da menina olha para Ana e sinaliza)/QUEBRAR

Menina – (levanta-se e anda imitando um robô)[...]

Murilo, como já foi informado, frequenta o CMEI desde o berçário. Teve atendimento fonoaudiológico, utiliza-se da oralidade e vem se apropriando da Libras. Quando estava presente na sala de atividades, era companheiro de Ana durante as brincadeiras. Ele tanto dava atenção a Ana usando sinais, recursos gestuais,



expressão corporal, como também brincava com as crianças ouvintes, utilizando a modalidade oral de linguagem.

Na brincadeira ao interagir com uma criança surda e ouvinte, Murilo utiliza tanto sinais como palavras. Transita entre os universos, surdo e ouvinte; sinaliza e oraliza. Nesse processo, vai constituindo um modo de ser e de estar no mundo complexo. Que tipo de constituição subjetiva deriva desse processo? Esse não é o foco dessa pesquisa, porém o posicionamento de Murilo em relação a surdos e ouvintes indicam novos estudos que abordem essa temática.

Percebemos que a apropriação da Libras não se limitou às situações dirigidas na sala de atividade; ela também aconteceu em situações não direcionadas, mas observadas pela professora durante as brincadeiras das crianças. Ana participa da brincadeira do seu jeito, e se anuncia na sua língua solicitando à menina que guarde o frasco. Juntamente com Murilo, tenta abaixar o braço da menina que simula ser um robô. Murilo aponta para o braço e sinaliza /QUEBRAR/ e, desconsiderando o que lhe é imposto pela surdez, brinca de falar ao telefone. Assim, a imaginação permite o deslocamento dos sujeitos do seu lugar real, podendo representar e assumir outros lugares, inclusive o do ouvinte (VIGOTSKI, 1998).

Ao buscar compreender como brincam as crianças surdas, Silva (2002), realizou um estudo com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em fase inicial de aquisição da língua de sinais. A autora concluiu que a apropriação gradual da língua de sinais alterou a forma e a complexidade da brincadeira, o que indica o papel fundamental da apropriação da Libras para o desenvolvimento da imaginação dessa criança.

Um fato interessante observado na Semana das Crianças deu visibilidade à forma de comunicação em Libras, evidenciando o despertar de Ana para a sua maneira particular de se comunicar, favorecida pelas práticas desenvolvidas nesse grupo.

Era dia de festa para as crianças. Nesse dia, a professora, colocou sobre a mesa diversas sacolinhas em forma de mochila que os professores haviam confeccionado para dar às crianças após o encerramento da semana, que foi realizado no pátio, Enquanto a professora organizava a mesa, todas as crianças brincavam, inclusive Ana. Em meio à brincadeira, Ana se aproximou da instrutora e ela começou a

perguntar-lhe sobre as cores das letras que estavam coladas acima da lousa. Diálogo que não prosseguiu porque a criança percebeu um movimento diferente no corredor, viu uma pessoa passando com um amarrado de bolas de soprar e mudou de assunto, como pode ser verificado no evento a seguir:

Festa para as crianças – videogravação do dia 11-10-2011

Ana – (vê uma pessoa passando com um feixe de bolas de soprar e balança a mão para a instrutora e emite sons para se fazer entender. Ana sinalizou para instrutora /VER//VER/, sinalizou para pesquisadora /BOLA//SOPRAR/

Instrutora – (sinalizou para Ana o motivo e perguntou se ela entendeu) /ANIVERSÁRIO//ENTENDER?/

Ana – (sinalizou)/VEM//VEM//VEM/ (chamou a instrutora para sair da sala).

Professora – (sinalizou para Ana)/DEVAGAR//CALMA/

Ana – (sinalizou para professora) /BOLA//SOPRAR/ (apontou em direção ao pátio).

Professora – (sinalizou para Ana) /ORGANIZAR//FESTA//ESPERAR/

Ana – (insistiu com a instrutora para ir lá fora).

Instrutora – (apontou para professora e sinalizou)/FALAR//JÁ//IR//JUNTOS//ANIVERSÁRIO/

Instrutora – (perguntou a professora) /TER//FESTA//COMER?/

As crianças – (divertiam-se brincando pela sala).

Professora – (sinalizou) /BOLO//CACHORRO-QUENTE//SUCO/.

Ana – (à medida que a professora foi sinalizando, os olhos de Ana brilhavam e seu semblante demonstrava excitação e alegria)

Professora – (disse para as crianças) “vão brincar” (e para Ana sinaliza)/JUNTO//BRINCAR//CRIANÇA/

Ana – (respondeu para a professora) /NÃO/(balançando a cabeça e, ficou atenta ao movimento no corredor e foi até a janela, retornou, olhou para professora e pediu) /MASSINHA/

Instrutora – (envolveu-se na brincadeira com as outras crianças)

Professora – /AGORA//NÃO//FESTA/(respondendo a Ana)

Ana – (foi novamente olhar pela janela, observou o movimento e voltou para brincar junto com o grupo)

Por outro lado, quando a professora se recusa a dar a massinha para Ana, ela está mostrando à criança que, naquele momento, sua vontade não poderia ser atendida; dessa forma contribui para ensinar a Ana que existem algumas regras que precisam ser respeitadas para a organização das rotinas, e aquele momento era de festa.

Observamos que, além de permitir a Ana demonstrar seus desejos, fazer escolha, a apropriação da Libras, vem-lhe possibilitando mudar de assunto. No evento, ao capturar o movimento do entorno com os olhos, escutar pelo olhar, a criança modifica o foco da conversa com a instrutora, querendo saber o que iria acontecer. Vale destacar que a informação sobre a programação era surpresa, por isso a professora não se ateu a informar com antecedência.

Mostrando curiosidade, Ana, de forma mais elaborada, envolve a professora e instrutora na comunicação em Libras, na tentativa de saber o que estava acontecendo. Ana sinalizou para a instrutora /VER//VER/, sinalizou para a pesquisadora /BOLA//SOPRAR/. Nesse momento, ela utiliza efetivamente a língua para expressar sua curiosidade e desejos e não apenas como parte de uma estratégia de ensino. Ao responder à professora sinalizando /NÃO/, Ana reafirma seu desejo, mas também sua identidade como surda.

Quando expressa excitação e alegria diante do enunciado da professora /BOLO//CAHORRO QUENTE//SUCO/ e não propriamente da presença desses alimentos, permite-nos observar um fato possível apenas a partir do processo de apropriação da linguagem: ser afetado pela linguagem. São os sinais e não os alimentos que produzem em Ana um estado emocional que pode ser nomeado como alegria. A comunicação da professora com Ana em língua de sinais revela que “[...] a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p.310).

Além de demonstrar alegria, ela recusa a orientação da professora para ficar observando o que mais ia passar no corredor. Por meio da Libras, ela mostrou que,

com recursos diferenciados, possui, como qualquer outra criança, competências próprias para interagir com o meio.

A partir dos eventos apresentados, ao analisarmos os pontos propostos para reflexões, verificamos que a concepção de criança que aprende e se desenvolve além de permear as práticas, contribuiu para a organização da sala de atividades com uma sorveteria (brinquedos confeccionados pela professora a que as crianças tinham acesso), com todas as letras do alfabeto datilológico e sinais, nas relações entre adultos/crianças, crianças/crianças e o uso da Libras para a comunicação com a criança surda. O saber Libras pela professora favoreceu também a aproximação da instrutora.

Conforme já ressaltamos, embora autores apontem sobre a complexidade que envolve a apropriação da Libras, tendo como interlocutor o profissional ouvinte, o envolvimento da professora do Grupo V com a Libras veio dar outra dinâmica ao processo de apropriação dessa língua pelas crianças desse grupo. Observamos que a apropriação da Libras não se restringiu às crianças surdas. Tivemos um envolvimento do grupo no processo. As crianças ouvintes, além de convidar as crianças surdas para brincar em Libras, aprenderam alguns sinais e tiveram acesso inicial à fonologia da língua de sinais, aprendendo algumas configurações de mão, o alfabeto manual de forma mais direcionada e intencional. Por se tratar de um ambiente bilíngue, produziram sinais e puderam vivenciar estratégias de comunicação de uma língua espaçovisual. Ao invés de gritar com o colega e a colega surdos, essas crianças se aproximavam e tocavam nele, direcionando o olhar para, em seguida se comunicar por gestos ou por um sinal aprendido.

As condições oferecidas para a apropriação da Libras possibilitaram às crianças surdas se anunciarem na sua língua, manifestarem desejos e fazerem escolhas. Permitiram às crianças brincar de faz de conta, imaginar, mudar de assunto e ensinar a sua língua, além de produzir sinais e frases curtas para se comunicarem. Sendo assim, as enunciações dessas crianças, por mais curtas e breves que sejam, revelam a posição do interlocutor num contexto discursivo (BAKHTIN, 2006).

É importante salientar que ser surdo não significa ter as mesmas experiências, ter uma identidade única. Isso pode ser observado na forma como Ana e Murilo

interagem com o outro e com o meio. Eles estão inseridos em um meio social mais amplo que afeta suas identidades.

Apoiados nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, chamamos a atenção para as condições de acesso a Libras na educação infantil, para que esta não aconteça como “[...] uma experiência restritiva, em um momento fundamental de seu desenvolvimento” (GÓES, 2006, p. 178) e passe a ocupar lugar de destaque no processo educacional, como língua mediadora nas interações, contribuindo para o ensino e aprendizagem dessa criança. Conforme aponta Vigotski (2003, p. 63), “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural” que, no caso das crianças surdas, implica a presença e atuação apropriada de profissionais que lhe possibilitem o contato, o aprendizado e a comunicação em Libras, sua primeira língua.

A análise das condições de apropriação da Libras na educação infantil aponta a complexidade imposta pelo cotidiano de uma educação bilíngue. Apesar de ser um CMEI referência, encontramos professores regentes que não sabem Libras atuando com crianças surdas. Mesmo em salas em que o professor regente tem conhecimentos em Libras, há o desafio de dividir a atenção com as crianças ouvintes e as crianças surdas, utilizando línguas diferenciadas para se comunicar, o que exige o deslocamento do olhar em momento de trocas significativas. Em relação à equipe bilíngue, formada por um profissional surdo e pela professora bilíngue (ouvinte), também emerge o desafio de trabalhar colaborativamente com os professores e apoiar o trabalho com as crianças dos três grupos que possuem crianças surdas com rotinas diversificadas. Esse contexto nos leva a refletir sobre as possibilidades e os limites desse modelo de educação bilíngue proposto para a educação infantil nessa escola referência e de suas contribuições para o desenvolvimento pleno da criança surda.

No próximo item, cujo título é Atendimento Educacional Especializado, buscaremos seguir a linha dos pontos propostos para reflexão que foram desenvolvidos no Grupo III e no Grupo V.

### 6.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Visando a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos no contraturno, este CMEI, contava com uma professora de Libras e uma professora bilíngue. As crianças frequentavam a sala de atividades no matutino e o AEE no vespertino. A iniciativa da escola em matricular as crianças na sala de atividades no matutino contribuiu para o encontro das crianças surdas no turno vespertino.

Para as crianças surdas, o atendimento educacional especializado realizado no turno contrário ao da escolarização tinha como objetivo instituir “[...] um projeto socioeducativo em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008a, p. 7). Na educação infantil, essa proposta tem se configurado um desafio. Observamos que, à tarde, essas crianças tinham sono e muitas vezes era evidente o cansaço durante a realização das tarefas, e a frequência, quando chovia ou estava frio, era baixa. Outro aspecto a ser destacado é a destinação de um único profissional para acompanhar e cuidar dessas crianças no intervalo entre um turno e outro. Mesmo diante desses desafios, nesse espaço, constatamos que foram promovidas situações para que as crianças surdas aprendessem elementos básicos da sua língua.

O trabalho pedagógico do AEE dos cinco dias da semana era realizado três dias da semana, quanto aos outros dias dois dias, um era voltado para oficinas para todos os grupos e professores e o outro para o planejamento da equipe bilíngue. Esse trabalho era realizado por uma professora de Libras (surda) e uma professora bilíngue, que, além de sua experiência educacional, estabelecia contato no espaço familiar com dois irmãos surdos.

#### **Quadro 11 – Organização<sup>21</sup> para o Atendimento Educacional Especializado**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Oficinas	Planejamento da Equipe Bilíngue

<sup>21</sup> O horário apresentado no Quadro 11 se configura como horário de lanche, momentos de atividades com pinturas, recorte e colagem permeados por brincadeiras, além de vídeos, momento de pátio e jantar.

Com essa organização, esse espaço se constituiu um espaço linguístico diferente dos outros dois apresentados, pois a prática pedagógica era pensada para as crianças surdas e todas as ações realizadas eram em língua de sinais. A sala do AEE, embora se constituísse em espaço linguístico privilegiado, tinha tamanho reduzido, e os móveis não eram pensados para as crianças. A disposição da sala pouco contribuía para exposição dos jogos e brinquedos em Libras, constituindo um espaço de locomoção reduzida para as crianças, diferente das salas de atividades em que o espaço era amplo, os móveis eram apropriados ao tamanho das crianças e os brinquedos ficavam expostos.

Lacerda (2011) nos adverte sobre a forma complementar e suplementar da proposta do atendimento educacional especializado, ressaltando que muitas vezes o contato da criança com o profissional surdo e o atendimento em Libras é realizado apenas no AEE. Sendo assim, não é uma realidade distante desse CMEI. Embora cada profissional, da sua forma, buscasse contribuir para o desenvolvimento das crianças sujeito da pesquisa, o trabalho em Libras com Marcos, na sala de atividade, dava-se nos poucos momentos em que a instrutora ficava nesse grupo, já que a professora não sabia Libras.

Logo, o instrutor tinha que se organizar para apoiar as crianças em seus respectivos grupos, atuando, inclusive com Marlon, que possuía a Libras como L1 em fase bem desenvolvida, e sua professora não sabia língua de sinais. Com o afastamento da intérprete, a instrutora passou a ser o único profissional da Equipe Bilíngue do turno matutino, tendo que atuar nos três grupos. Assim, o encontro das crianças surdas com a instrutora era limitado.

Essa situação aponta para a responsabilidade em se constituir políticas públicas que não só considerem a singularidade linguística dessas crianças, mas que propiciem a elas condições efetivas de apropriação da Libras e, com isso, possibilitem experiências diversificadas e a apreensão de conhecimentos trabalhados na educação infantil.

Vale destacar que, nas legislações concernentes ao AEE, e em produções do MEC referentes ao AEE, o termo “aluno” veio englobar todos os sujeitos que necessitam de atendimento educacional especializado, inclusive as crianças na educação

infantil. O direcionamento específico para particularidade da criança surda da educação infantil foi encontrado na coletânea de textos divulgados pelo MEC, em 2006, com o nome “Saberes e práticas da inclusão: educação infantil: dificuldade de comunicação e sinalização”. Esse fascículo específico da área da surdez, além de se referir ao termo criança, anuncia educação bilíngue, discorre sobre sua operacionalização e acentua que, para que as crianças possam adquirir a Libras, elas necessitam de ser expostas a ela (BRASIL, 2006). Nesse fascículo, temos algumas orientações básicas para o professor que recebe essa criança na sala regular. Ressaltamos a importância do uso da Libras na sala regular; do professor/instrutor surdo e a indicação de uma provável “[...] necessidade de atendimento em outro turno, em sala de recursos para o desenvolvimento da Libras, da língua portuguesa e para complementar as informações obtidas nas classes comuns” (BRASIL, 2006, p. 48).

Quando falamos da criança, seja ela surda, seja ouvinte, é importante ressaltar o papel do outro como mediador ativo para o desenvolvimento de sua linguagem e pensamento, da construção de sua identidade e do conhecimento de si e do mundo. Além dos cuidados que a elas devem ser oferecidos, essa “[...] criança possui uma identidade própria e exige uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 43). Portanto, acatar sua condição primeira de criança é reconhecer seu direito ao repouso, seu direito de brincar e respeitar sua condição de criança surda é oferecer uma educação que permita sua imersão em práticas discursivas em Libras, favorecendo a produção de suas primeiras narrativas na sua língua natural.

Damázio (2007), Alves, Ferreira e Damázio (2010) apontam três momentos para o atendimento educacional especializado das pessoas com surdez: o em Libras; para o ensino de Libras; para o ensino da língua português. Com relação aos dois primeiros momentos, quando falamos em crianças em processos de apropriação da Libras, consideramos que os dois se fundem, não há como delimitar esses tempos. Entendemos que esses autores, quando apontam esses momentos, abordam de maneira restrita o processo de desenvolvimento das crianças surdas, sejam elas filhas de pais surdos, sejam filhas de pais ouvintes e que têm a escola como espaço fundamental e oportunidade de se apropriar de uma língua.



Observamos que os textos citados anunciam, mas não discutem, de forma aprofundada, uma possível metodologia do ensino da Libras com L1 para crianças surdas na educação infantil.

Sobre metodologia do ensino da Libras como L1<sup>22</sup>, Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 11) apontam que o desafio de construir uma metodologia sustentada em bases culturais e linguísticas, alinhadas com uma lógica visual, está na dificuldade de “[...] aprender a ler as múltiplas realizações das diferentes identidades surdas e conseguir detectar os investimentos criativos em cada uma das suas realizações”. Essa situação revela inúmeras formas de ensinar a Libras.

Além da heterogeneidade do grupo de crianças surdas, ao ensinar a Libras em Libras, os professores, tanto os da sala regular como os que atuam no contraturno, deverão levar em conta o ser surdos filhos de pais ouvintes e ser criança da educação infantil. Dessa forma, a metodologia vai sendo construída pelo professor.

Após uma breve explanação sobre a organização e publicações concernentes ao atendimento educacional especializado, discorreremos sobre alguns aspectos observados durante a realização do AEE para as crianças surdas no CMEI pesquisado, enfocando mediação pedagógica, na mesma direção que os itens anteriores, que trouxeram como temáticas: a concepção de criança surda; a configuração da sala, a organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto; os tipos de relações que existiam entre adulto/criança, criança/criança; e a metodologia que permeava as práticas. Vale destacar que houve o deslocamento da sala de atividade para a sala de recurso multifuncional, onde ocorre o atendimento no contraturno.

---

<sup>22</sup> As autoras destacam que, para falar em procedimentos metodológicos para L1 (o ensino da Libras de surdo para surdo), deve-se levar em consideração a forma como os “[...] surdos estão recompondo e recriando de forma significativa o mundo de relações linguísticas e culturais nas zonas de contato entre surdos e ouvintes” (2009, p.11). A essas considerações acrescentam reflexões sobre os caminhos de pontos de tensão entre o universo das línguas orais e de sinais. Quando os surdos são filhos de pais ouvintes, são submetida à metodologia da L1.

### **6.3.1 A mediação pedagógica realizada durante o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional**

Como já foi comentado, de acordo com as propostas para a realização desse serviço, esse espaço tem como função a implementação de três propostas de ensino para criança surda: o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de português.

Observamos que, nesse espaço em que atuava uma equipe bilíngue, a relação entre adultos e crianças surdas era estabelecida em Libras, evidenciando uma relação dialógica mais consistente e ampla entre os envolvidos. No AEE, a Libras constituía as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças surdas. Ao mesmo tempo em que a professora de Libras buscava estabelecer diálogo com as crianças, ela as orientava sobre o direcionamento do olhar e o posicionamento das mãos, para que, aos poucos, seus movimentos se constituíssem sinal com significado e assim gerassem o entendimento entre as partes. O aprendizado da língua ocorria no processo interativo, pelas demandas que eram colocadas por esses sujeitos naquele processo.

Entretanto, a articulação “[...] pelo professor do AEE com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”, como prevê a alínea VIII do art. 13, da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), era ainda um desafio. Conforme a professora bilíngue e a professora de Libras, todas as ações que eram realizadas na sala de recurso multifuncional eram informadas à pedagoga que, dentro das suas possibilidades, buscava comunicar as professoras do ensino regular.

Um primeiro questionamento em relação a esse atendimento para crianças surdas realizado no contraturno se coloca: como propiciar o encontro entre os profissionais e o planejamento conjunto, se as ações ocorrem em turnos diferenciados, se não há, no regime de trabalho desses profissionais, momentos previstos para esses contatos?

A ausência de planejamento coletivo, dificultado pela realidade de cada profissional, é agravada pelo desconhecimento da Libras pela pedagoga. Embora a pedagoga se esforce para dar direcionamentos relativo ao bem-estar dessas crianças nessa unidade de ensino, o não saber Libras acabava direcionando as responsabilidades dessas crianças à Equipe Bilíngue. Essa situação nos revela a “[...] necessidade de uma proposta pedagógica que vise à atuação dos profissionais da escola (de forma) articulada e objetiva [...] sem que com isso esse propósito fique a cargo da ação de poucos profissionais” (VICTOR, 2011, p.15). Vale destacar que a situação de não saber Libras não se restringia apenas à pedagoga.

Os materiais utilizados para o ensino da Libras, nesse espaço, da mesma forma que no ensino regular, são organizados, buscando adaptá-los à especificidade da criança. As professoras fazem buscas na *internet* para encontrar imagens com realização de sinais mais próximos às crianças, tendo em vista que, no maior número de material encontrado, os sinais são feitos por desenhos de pessoas com característica adulta. De acordo com a Equipe Bilíngue, a busca desse material visual favorece situar a criança naquilo que se está ensinando.

A Equipe Bilíngue, ao desenvolver o trabalho pedagógico a partir da demanda social, revela que o atendimento educacional especializado para criança surda não possui um currículo definido, mas observamos, durante a pesquisa, que as práticas eram permeadas pelas interações e brincadeiras, conforme as proposições apontadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A proposta de trabalho estabelecida para o atendimento, nesse grupo, era bem aberta. O trabalho era realizado a partir da demanda social apontada pelas crianças: “Trabalhamos a partir da necessidade que a criança traz”, diz a professora bilíngue. Um exemplo do atendimento às demandas das crianças é o momento da chamada, que era realizada com fotos, nomes e sinais das crianças do AEE. Quando as professoras perceberam que as crianças ainda não davam conta da ausência do colega ao serem envolvidos na atividade, decidiram trabalhar o reconhecimento de si e do outro durante a chamada.

Além do trabalho focando a identidade, durante a pesquisa, as professoras buscaram desenvolver autonomia. Elas utilizavam-se de brincadeiras para ensinar a

Libras por meio do ensino em Libras, ensinando cores, numerais, animais, alimentos e regras. Desenvolviam atividades de pintura, colagem, recorte e de escrita da língua portuguesa. Esse espaço também oportunizou para as crianças vídeos com histórias infantis em Libras. Puderam brincar entre elas num ambiente permeado pela Libras.

As atividades, nesse espaço, eram realizadas “Por meio de brincadeiras, utilizando filmes e dialogando em Libras sobre o filme, tornando essa língua mais viva para que a criança sintasse parte dela” (PROFESSORA DE LIBRAS E PROFESSORA BILÍNGUE).

Durante a pesquisa, a presença das crianças no espaço se deu de forma alternada. Nem sempre o grupo estava constituído pelas quatro crianças: Marcos do Grupo III, e Ana e Murilo do Grupo V, e Marlon do Grupo VI, menino surdo, filho de pais surdos. A situação de Marlon vem revelar que, devido à necessidade de a família buscar o sustento, “[...] a escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental” (QUADROS, 2006 p. 22).

Por causa da ausência dos pais, motivada pelo trabalho, duas tias tomavam conta de Marlon. Essas tias procuraram a escola para aprender Libras, com o objetivo de se comunicar com o sobrinho: “Todo dia ele chegava com um sinal novo”, disse uma delas. Observamos que o contato de Marlon com os profissionais surdos causou uma explosão e refinamento da linguagem. Ele começou a frequentar o CMEI referência em 2009, quando foi transferido, ficando até o final de 2011. Embora seja filho de pais surdos, de acordo com a mãe, tias e avós, o contato com os profissionais bilíngues e o contexto educacional foram fundamentais para refinar os sinais e ampliar o vocabulário de Marlon.

Como já foi informado, essa criança, por apresentar um conhecimento mais elaborado da Libras, contou com a presença de uma intérprete na sala de atividade do ensino regular, profissional que teve que se afastar por motivo de doença. Durante o AEE, Marlon dialogou com os adultos, emitiu sua opinião, ensinou as outras crianças. Nesse espaço, as relações estabelecidas entre adultos/crianças e crianças/crianças se davam de forma ininterrupta. A linguagem era utilizada em sua função comunicativa e constituidora do pensamento (VIGOTSKI, 2003).

Diante dessas relações, a concepção de criança surda que permeou as práticas do atendimento educacional especializado foi inicialmente revelada pelas professoras de Libras e bilíngue, quando afirmaram que veem a criança surda a partir da diferença linguística. Para elas, as crianças surdas são crianças como as outras que aprendem e se desenvolvem, desde que as relações estabelecidas sejam mediadas pela língua de sinais. Pautada nessa concepção, a Libras foi utilizada para mediar as situações de interação das crianças surdas sujeito da pesquisa com as professoras e Marlon, aluno do Grupo VI. Essa concepção de criança surda se refletia no trabalho realizado, conforme indica o evento a seguir.

Ao voltar do lanche para a sala de recurso multifuncional, a professora de Libras colocou sobre a mesa os livros com alfabeto e números. Marlon e Ana se sentaram e, como Marcos continuou em pé, a professora de Libras puxou a cadeira para ele se sentar. Marlon e Ana sentaram-se de um lado da mesa, e Marcos sentou-se de frente para eles, ao lado da professora:

Recortar, colar e escrever – videogravação – dia 15-9-2011

[...] Professora de Libras – (posicionou-se em pé, no campo de visão das crianças, na lateral da mesa com uma imagem de melancia nas mãos e balançou a mão para chamar a atenção das crianças, em seguida perguntou, para Marlon /O QUE É?/

Marlon – (respondeu) /MELANCIA/

Ana – (respondeu fazendo o sinal /MELANCIA/ de forma acelerada, balançou a cabeça e debruçou-se sobre a mesa chamando atenção de Marlon). Marlon – (toca em Ana e Ana se irrita, olha para o armário e se direciona a Murilo, como se estivesse dando bronca)

Professora – (olhou em direção a Marcos e apontou para a melancia. Colocou o papel com a imagem sobre a mesa, chamou sua atenção acenando com as mãos e fez o sinal correspondente, sinalizando /MELANCIA/

Marcos – (tentou pegar a imagem enquanto a professora sinalizava).

Professora – (cuidadosamente, elevou o queixo da criança para visualizar o sinal que ela fazia).

Marcos – (Marcos observou a sinalização da professora e repetiu) /MELANCIA/ [...]

Marcos – (observou o movimento dos colegas e olhou para pesquisadora).

Ana – (continuou emitindo sons com expressão de brava, como se estivesse achando ruim com Marlon. Olhou e se aproximou do armário, apontou para dentro e coloca o dedo no nariz, indicando ser o sinal de) /BISCOITO/. (Ana prosseguiu a bronca com Marlon e continua com o dedo na ponta do nariz, com expressões que indicavam ter biscoito dentro do armário).

Marlon – (pegou na mão de Ana para localizar o sinal de biscoito, pois viu, juntamente com Ana, a professora colocar biscoito no armário). [...]

Professora de Libras– (leva a mão direita na altura do olhar das crianças e conduz em direção ao seu olhar, indicando às crianças que precisava da atenção delas) /PROFESSORA//OLHAR/

Ana – (debruçou o corpo sobre a mesa e abriu o livro de alfabeto que estava próximo da pesquisadora, apontou para imagem de uma casa e sinalizou) /CASA/

Marlon – (olhou para a outra página que tinha a imagem de limão e sinalizou com uma expressão carregada indicando que estava muito azedo). /LIMÃO Ana – (foi sinalizando) /SAPO/ MAÇÃ//TATU/ (à medida que a pesquisadora folheava o livro).

Marcos – (observava atentamente os movimentos da professora e dos colegas). [...]

Marcos – (terminou a atividade e ficou esfregando os dedos).

Professora – (sinalizou para Marcos) /MÃOS/ /LAVAR/ (apontando para o andar de cima, já que o banheiro de baixo estava em manutenção. Em seguida, olhou para Marlon e sinalizou) /JUNTO//IR/ (os dois saíram para lavar as mãos).

Ana – (permaneceu fazendo sua atividade).

Professora de Libras – (quando Marcos retornou, a professora lhe deu papel e sinalizou)/MÃOS//ENXUGAR/ (ele pegou o papel e enxugou as mãos).

Marlon – (levantou-se, foi ao encontro de Marcos e o conduziu até a lixeira. Marcos jogou o papel na lixeira e retornaram para seus lugares).

Professora bilíngue – (olhou para atividade de Ana e ofereceu tesoura para ela e para Marcos. Ela deu tesoura para recortar EVA. Revisou a atividade de Marlon junto com ele. Ao verificar que realmente Marlon havia terminado e estava correto, sinalizou para Marlon) /PARABÉNS/. Enquanto as outras crianças terminavam as atividades, Marlon dialogava em Libras com as professoras usando expressões provocativas, dizendo, que ele era criança e tinha dentes brancos e elas eram velhas e estavam com os dentes amarelos<sup>23</sup>) [...].

<sup>23</sup> A professora costava a papel e oferecia para os meninos. Marlon que, do mesmo modo que as crianças ouvintes, ficava atento aos diálogos das professoras para participar da conversa, emitindo sua opinião.

Professora – (olhou para Ana, tocou em seu braço e apontou para sua atividade e sinalizou) /RECORTAR//COLAR (apontou para o EVA e sinaliza) /RECORTAR//DEPOIS/

Professora bilíngue – (solicitou que Ana escrevesse o nome na atividade).

Ana – (iniciou a escrita, apresentando dificuldade).

Professora – (mostrou na parede o nome Ana. A criança olhou para o cartaz, remou a atividade e continuou a escrita sem olhar novamente para o cartaz)

Ana – (escreveu seu nome de forma desordenada e apressada).

Professora – (apontou para o nome e sinalizou) /FEI@//ASSIM/, e apaga e fala pra Ana, /REPETIR//NOME/

Ana – (retomou a escrita do nome, apontou para escrita e chamou a atenção da professora e sinalizou) /BO@?/[...]

Esse espaço, por ter uma professora de Libras surda e uma professora bilíngue com conhecimento da Libras e da singularidade linguística dessa criança, proporcionou, de forma mais efetiva, o encontro entre pares linguísticos, crianças e adultos surdos. A forma de comunicação estabelecida naquele espaço e os materiais que eram produzidos, pensados para elas, possibilitaram a essas crianças uma forma diferenciada de apropriação da Libras, tendo o ensino da Libras em Libras “[...] e a oportunidade de configurar uma identificação positiva com a surdez, constituída em relações com iguais em sua singularidade” (LACERDA, 2011, p.5).

O posicionamento das crianças sentadas próximas e de frente uma para a outra contribui para refinamento do olhar e, com isso, despertar sua atenção para possíveis situações de aprendizagens na sala do AEE. Essa situação pôde ser notada quando Marcos observou atentamente os movimentos da professora e dos colegas.

Percebe-se uma concepção de criança surda presentificada na forma de interação. A professora não bateu sobre a mesa para chamar a atenção das crianças por meio do som, só levou a mão direita na altura do olhar das crianças e as conduziu em direção ao seu olhar, indicando-lhes às crianças que deveriam voltar a atenção para ela. A professora ao sinalizar /MÃOS/ /LAVAR/ apontando para o andar de cima,

para Marcos, que raramente se expressava em sinais, levou em conta a possibilidade de essa criança compreender os sinais. Nessa compreensão, entra em jogo a capacidade de “[...] ‘ver’ com atenção e atribuir significados à sinalização de outra pessoa, de acordo com os conhecimentos prévios que o aluno possui” (BASSO; STROBEL; MASSUTI, 2009, p. 27). Portanto, nesse evento, ensinar uma língua que é visual esteve vinculado à própria forma de construir sentido da professora, que é visual.

A forma de comunicação da professora com as crianças apresenta a visualidade como traço diferencial. A professora, quando orientava ou ensinava às crianças, buscava atentamente a atenção visual delas, tocando no ombro, nos braços para chamar a atenção das crianças para a atividade proposta. Observamos, durante o evento, alguns procedimentos que indicaram os cuidados que o educador, fluente em Língua de sinais, utilizou para potencializar a interação por meio de uma língua espaço-visual: a professora olhou em direção a Marcos e apontou para a melancia, colocou o papel com a imagem sobre a mesa e chamou sua atenção, acenando com as mãos, e produziu o sinal /MELANCIA/; depois se posicionou em pé, no campo de visão das crianças, na lateral da mesa, com uma imagem de melancia nas mãos, e balançou a mão para chamar atenção das crianças. Em seguida, perguntou a Marlon /O QUE É?, olhou para Ana, tocou em seu braço e apontou para sua atividade e sinalizou) /RECORTAR//COLAR (apontou para o EVA e sinalizou) /RECORTAR//DEPOIS/.

Os eventos revelam que, nesse contexto, o ensino de Libras se dá em Libras, a linguagem assume a função comunicativa mediando as interações entre adulto e criança e criança/criança: “[...] é concebida como um instrumento de comunicação e interação social. Os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação linguística” (GESSER, 2010, p.7).

O ensino de Libras para surdo se constitui no mergulho na corrente verbal no processo interativo, como propõe Bakhtin (2006). Diferentemente do ensino de Libras para criança ouvinte, que ocorre de forma semelhante ao ensino de uma língua estrangeira.



Nessa sala, os materiais elaborados para o ensino da Libras, que são produzidos de acordo com a demanda das crianças, são materiais visuais, imagens e, em algumas situações, os profissionais lançam mão de materiais tridimensionais para mostrar às crianças outras possibilidades de sentir os objetos. Durante as atividades, os materiais eram disponibilizados para as crianças explorarem, como o livro contendo imagens de animais que Marlon e Ana folheavam e iam sinalizando, enquanto Marcos observava. Os materiais colados na sala são fixados na altura do campo visual das crianças, facilitando a consulta, caso necessitem de auxílio, o que ocorreu com Ana ao buscar apoio para escrever seu nome.

Apesar da proposta do MEC de apontar três momentos distintos de ensino no atendimento educacional especializado, as condições de ensino nesse evento revelaram que, na educação infantil, o ensino em Libras ocorre de forma concomitante ao ensino de Libras, podendo, em algumas situações, ocorrer, também, o ensino do português na modalidade escrita, como foi o caso, quando foi proposta a escrita dos nomes das crianças. Essa situação vem mostrar a especificidade do ensino dessas crianças na educação infantil. Considerando as crianças e as condições de ensino, não nos parece possível fazer uma cisão dessas duas orientações do ensino da Libras no atendimento educacional especializado.

Sendo assim, esse contexto, proporcionou às crianças surdas experiências positivas de ser surdo. As atividades e os materiais eram pensados a partir delas, portanto essa situação se constituiu “[...] como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (VIGOTSKY, 2003, p. 104).

O evento a seguir nos revela que o ensino é ao mesmo tempo o uso da Libras para organização e limpeza da sala de recurso. Por meio dessa língua de sinais, adultos e crianças interagem, trabalham e aprendem Libras, de maneira natural.

Hora de ir para o pátio – videogravação – dia 22-9-2011

[...] Professora de Libras – (balançou a mão para chamar a atenção de Ana que estava em cima de uma cadeira, pulando de uma para outra e sinaliza)  
/PERIGO//NÃO/.

Professora bilíngue - /VERDADE/ PERIGO/CAIR/

Professora de Libras – (sinalizou) /SALA/ /ORGANIZAR/ /JUNTOS/ /BRINCAR/ /DEPOIS/

Murilo – (levantou-se e foi colocar o papel no lixo).

Marcos – (observou o movimento, ajoelhou-se na cadeira e acompanhou Murilo com os olhos).

Professora bilíngue – (colocou-se em uma posição que permitia o contato visual com as crianças, toca em Marcos e sinaliza) /VEM/ (Marcos permaneceu na cadeira).

Murilo – (aproximou-se da porta para ir brincar no pátio).

Professora bilíngue – (tocou em Murilo e sinalizou) /MARCOS/ /CHAMAR/ /BRINCAR/.

Murilo – (tocou em Marcos e sinaliza) /BRINCAR//VEM/.

Marcos – (levantou, caminhou vagarosamente em direção à porta, colocou o papel que recolheu da mesa no lixo e se juntou a Murilo e Ana) [...].

Ana – (no corredor de acesso até o pátio, Ana encontrou a auxiliar administrativo e a abraçou, em seguida, junto com Murilo tentou cercar Marcos que ainda estava sonolento e saíram correndo para o pátio).

Ana – (no pátio, apontou para um cavalo de balanço e sinalizou) /AMAREL@/.

Professora de Libras – (aproveitou a oportunidade e perguntou várias outras cores, e Ana foi sinalizando) /AMAREL@//AZUL//VERMELH@/VERDE/.

Da mesma forma que o evento anterior, observamos, logo no início desse evento, estratégias específicas de uma língua visual utilizada pela professora, ao se posicionar no campo visual da criança e evocar o olhar delas para as atividades propostas. Por meio da Libras, as crianças foram envolvidas em práticas que visavam à limpeza do local.

Esse espaço caracterizado pelo encontro das crianças atendidas pela política bilíngue favorece a apropriação e o uso da Libras por elas. Verificamos que a interação entre as crianças em Libras permitiu estratégias de brincadeira, podendo ser observadas no momento em que Ana e Murilo tentam cercar Marcos no corredor.

A iniciativa em reconhecer cores e produzir o sinal correspondente indica a apropriação da Libras pela criança surda. Esse fato pode ser verificado no momento em que Ana apontou para o cavalo e ressaltou uma de suas características, provocando na professora de Libras uma reação de perguntas e respostas. Ana, ao compreender os sinais das professoras e descer da cadeira, revelou a compreensão dos sinais emitidos, elemento considerado importante para o trabalho com a língua sinalizada. O contato com interlocutores em língua de sinais permitiu a Ana, Marcos e Murilo “[...] perceber as funções do uso da língua nas mais variadas situações” (BASSO, STROBEL E MASSUTI, 2009, p. 26), inclusive na organização e limpeza da sala, além do cuidado com a própria segurança.

Observamos, nesse espaço, que o percurso de Marcos se diferenciava daquele das outras crianças. Ainda com sono, ele demorava a despertar, participando pouco das atividades, diferentemente da disposição apresentada nas propostas de atividades realizadas no ensino regular. Assim, Marcos, mesmo que não tivesse naquele momento habilidade, para produzir sinais em resposta a Murilo, acompanhou-o com os olhos, revelando, então, habilidade visual. De acordo com Basso, Strobel e Massuti (2009), o desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível para o processo de aprendizagem de uma língua visual.

Outro evento com a presença de todas as crianças evidenciou que o envolvimento de Marcos não costumava ocorrer de forma espontânea. Sua participação foi provocada pela pesquisadora e auxiliada por seu colega. A atividade proposta foi vinculada a um evento que se caracterizou como o momento histórico na luta de uma escola bilíngue para surdos. Nesse dia, as professoras dialogavam entre elas sobre o que tinham organizado para aquele dia especial. As professoras organizaram as crianças para assistir a um vídeo, que foi apresentado em Libras, mostrando os surdos organizados numa manifestação em comemoração ao Dia dos Surdos e a luta pela escola bilíngue. No vídeo, apareciam cartazes com a logomarca produzida para o movimento “Setembro Azul”.<sup>24</sup> Tudo isso foi explicado pelas professoras e, em seguida, imprimiram uma logomarca do movimento, contendo

---

<sup>24</sup>Atividades realizadas em vários Estados brasileiros durante o mês de setembro de 2011, com o objetivo de mobilizar as autoridades e a sociedade para a garantia dos direitos humanos, linguísticos e culturais da comunidade surda.

duas mãos pintadas em azul e escrito “26 DE SETEMBRO, DIA NACIONAL DOS SURDOS”<sup>25</sup> e colaram no centro de uma cartolina. A atividade consistia em pintar as mãos das crianças para que elas deixassem no papel as suas marcas conforme a logomarca do movimento. Após a confecção do cartaz, as crianças, juntamente com as professoras, colaram o cartaz no corredor da unidade de ensino.

Dia do surdo – videogravação – 26-9-2011

[...] Ana – (olhou para professora bilíngue e apontou para o cartaz).

Professora bilíngue – /LEGAL//CARIMBAR//AZUL//ESPERAR/ (tocou em Marcos para pintar sua mão para ele carimbar).

Professora bilíngue – (apontou para o pote de cor e fez o sinal) /AZUL/

Marcos – (bocejou e, enquanto isso, as outras crianças repetiram o sinal).

Murilo – (olhou para Marcos, que não fez o sinal, pegou sua mão e o orientou no sinal).

Professora de Libras – (balançou a mão para pesquisadora, chamando sua atenção para a atitude de Murilo, e sinaliza) /MAOS//LAVAR//JUNTO//MARCOS/

Murilo – (pegou na mão do colega e o levou para lavar as mãos).

Ana – (posicionou-se, desejosa em pintar e sinalizou) /MÃO//PINTAR/.

Marlon – (passou o dedo sobre a frase “Setembro Azul”).

Ana – (apontou para o cartaz, virou para Marlon e fez a datilologia de /N//F//A/

Murilo – (sinalizou /M/ e paralelamente emite sons UUU... e balançou a mão para chamar a atenção de Marcos e Marlon).

Marlon – (passou o dedo sobre a letra “M”).

Ana – (direcionou o olhar para professora bilíngue e sinalizou)

<sup>25</sup> A escrita foi reproduzida em caixa-alta como estava na logomarca. Essa atividade oportunizou as crianças vivenciar desde cedo movimentos de cidadania em prol dos direitos linguísticos possibilitando-lhes se reconhecerem participantes de um grupo mais amplo, que tem se movimentado em busca de uma educação que permita acesso aos conhecimentos por meio da Libras. De acordo com Lacerda (2011, p. 2), “[...] embora as questões relativas à surdez sejam do âmbito da Educação Especial, a especificidade desse grupo tem merecido um tratamento individualizado”, lutam por uma educação que marca sua especificidade linguística.

/M//NOME//ELES-DOIS/ (apontando para Murilo e Marcos) [...].

De forma semelhante ao evento anterior, Marcos demorou a despertar do sono para participar das atividades, enquanto Ana, Murilo e Marlon se envolviam totalmente no movimento do trabalho proposto. Conforme o evento, quando era a vez de Marcos participar da atividade, ele era auxiliado por Murilo.

A forma como se dava a participação de Marcos, que, no final da pesquisa, tinha apenas três anos e quatro meses, desafia-nos a pensar sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil e, principalmente, como já foi pontuado, sobre a especificidade desse grupo. Observamos, durante as análises, pouco envolvimento de Marcos. Parece que sua energia era consumida nas possibilidades de interação e aprendizagens na sala de atividade, que frequentava no período da manhã, restando para o contraturno o sono e cansaço e, em consequência, o pouco envolvimento nas atividades.

Em relação ao percurso de Ana, o evento nos chama a atenção para a realização da datilologia das Letras N, F e A.<sup>26</sup> Ela passa o dedo sobre a escrita em caixa-alta na cartolina e usa a datilologia para pronunciar com as mãos. Observamos que a criança sinaliza a letra F, que não se encontra no repertório da frase escrita, mostrando conhecer outras configurações de mãos, além das que estavam escritas no cartaz. A iniciativa de Ana indica o despertar para a linguagem escrita, que tem se apresentado um desafio para a criança surda. Ana analisou a expressão SETEMBRO AZUL e percebeu que havia uma letra que compunha a inicial do nome de Murilo, Marcos e Marlon. Como Ana dialogava com Marlon, ela passa o dedo sobre o M e sinaliza /ELES-DOIS/ indicando Marcos e Murilo.

Esse evento indica um despertar de Ana para a escrita. Vale destacar que são indícios que podem ser invisibilizados pelo desconhecimento do professor sobre a forma de comunicação dessas crianças e, com isso, levar a pensar que a criança

---

<sup>26</sup> De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o alfabeto manual representa as letras do alfabeto das línguas orais e é utilizado pelos surdos para identificar nomes próprios e palavras da língua portuguesa, caso seja necessário.

surda pouco sabe e não aprende. O evento nos chama a atenção para as possibilidades de aprendizado do português, quando lhes são apresentadas condições apropriadas.

Ao mesmo momento, em um processo de apropriação da escrita, o evento destaca também o percurso do pensamento por meio da língua de sinais. Ana observa, compara e conclui que a letra “M” está presente no nome de dois dos colegas /M//NOME//ELES-DOIS/ (Marcos e Murilo). Pensamento e língua de sinais se entrecruzam e se constituem mutuamente atividade mental da criança (VIGOTSKI, 2003).

Em outra oportunidade em que Ana era a única criança para o AEE, a professora bilíngue sentou-se junto à mesa do computador e abriu o editor de texto. Ana logo foi digitando aleatoriamente. A professora bilíngue, ao observar o interesse de Ana, começou a direcionar e mediar a situação, apoiando-se no recurso visual, uma maneira de conduzir a criança na produção e sistematização do conhecimento.

Usando o computador – videogravação – dia 24-10-2011

Professora bilíngue – (digitou em caixa alta a letra A e a letra B).

Ana – (digitou a letra a letra P).

Ana – (tentou arrumar a mão para fazer a configuração em /P/).

Professora bilíngue - (auxiliou Ana a fazer a configuração em /P/).

Ana – (em seguida, digita o número 9 e sinalizou) /NOVE/

Professora bilíngue – (disse para a pesquisadora) *“vou deixá-la brincar um pouquinho”*.

Ana – (digitou a letra O e sinalizou, em seguida, digitou a letra K, fez a configuração de mão em K e, com o auxílio da outra mão produziu o sinal) /VERDADE/ (para professora bilíngue).

Professora bilíngue – (ficou surpresa e feliz com o sinal que Ana fez).

Ana – (digitou F e fez a configuração de mão, digitou a vírgula e ficou olhando para a professora e perguntou) /O QUE É?/).

Professora bilíngue – (apontou para tela e sinalizou) /VÍRGULA/

Ana – (digitou /N/).

Professora bilíngue – (apontou para a tela e perguntou a Ana) /SINA

Ana – (respondeu) /N/ (digitou a letra T e sobrepôs os dedos indicadores).fazendo a letra T).

Professora bilíngue – (sinalizou /T/ para Ana, pegou na mão da criança mostrando-lhe como é a configuração de mão da letra T).

[...]

Ana – (digitou a vírgula (,) novamente e sinalizou sem auxílio da professora. Em seguida, digitou o número 3).

Professora bilíngue – (aponta para o número 3 na tela e pergunta o sinal) /SINAL/ (diante da ausência de resposta, a professora aponta para parede que possui os números colados).

Professora de Libras - /AQUI//PROCURAR/(apontando para parede).

Ana – (girou o corpo, olhou para os números e sinalizou /TRÊS/

Nesse evento, o computador, como recurso pedagógico, contribuiu para despertar o processo de escrita de Ana. A criança usava a mediação da professora para confirmar o que aprendeu.

Produzindo o sinal /VERDADE/, a menina mostrou ampliar seus aspectos fonológicos da Libras ao utilizar ambas as mãos, cada uma com configuração diferente, com realização de movimentos simétricos e exploração dos pontos de articulação dentro do espaço de articulação (KARNOPP; QUADROS, 2001). Os conhecimentos e as possibilidades de comunicação em Libras se ampliavam. À medida que Ana se arriscava a produzir uma nova configuração de mão, as dúvidas

e inadequações na configuração apareciam, o que era observado e corrigido<sup>27</sup> pelas professoras, como no caso das configurações de /P//N/.

Quando Ana busca apoio no material exposto para digitar e interagir com a professora para confirmar sua hipótese, essa situação nos leva a pensar na importância da organização das salas em que essas crianças estudam e de um mediador em língua de sinais para significar constantemente as experiências delas. Ter materiais expostos em Libras é essencial para o aprendizado das crianças.

Constatamos que, no espaço do Atendimento Educacional Especializado, a presença do professor surdo contribuiu para a subjetivação das crianças pelo prisma da diferença e a professora bilíngue ouvinte exerceu papel fundamental, oportunizando o contato dessas crianças com a língua portuguesa na modalidade escrita. Com efeito, “[...] É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito” (BAKHTIN, 2006, p. 72).

Sendo assim, remetemos ao contexto de sala regular em que o professor não sabe Libras. Entendemos que seu esforço, sua boa vontade, para promover o desenvolvimento da criança, não deve ser desconsiderado, mas, na perspectiva bakhtiniana, essa situação é de acordo ocasional, que pouco ou quase nada favorecerá a apropriação da Libras pela criança surda.

No Atendimento Educacional Especializado, tivemos a criança se relacionando diretamente com a professora surda e a professora bilíngue três vezes por semana. Elas tiveram a oportunidade de vivenciar o ensino da Libras em Libras e vice-versa, com seus pares adultos surdos com as crianças. Puderam aprender e ensinar uns aos outros: Murilo usando a oralidade e os prenúncios da Libras; Marlon usando a Libras como primeira língua; Ana dando indícios de novos sinais; e Marcos imitando e aprendendo.

---

<sup>27</sup> Utilizado no sentido de que as professoras pegavam na mão de Ana e orientava o sinal.



As situações analisadas nos convidam a refletir ainda sobre o direito da “criança” ao repouso e ao sono. Há necessidade de a escola se constituir em espaço educativo bilíngue para além do AEE, na sua integralidade, ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da criança surda, que, em nosso caso, são filhas de pais ouvintes, “[...] uma realidade presente em 95% de famílias que têm crianças surdas: [...] elas crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou rejeita a língua de sinais” (BERNARDINO, 2000, p. 33).

Finalizando, a reflexão sobre as condições de apropriação da Libras pelas crianças surdas no CMEI referência, levou-nos a discutir uma série de aspectos que dizem respeito à atuação dos profissionais e das famílias, bem como à participação das crianças ouvintes no processo de aprendizado das crianças surdas.

Inicialmente, retomamos as condições dessas crianças de serem filhas de pais ouvintes. Essas condições acabam sendo muito difíceis, não só pelos pais se envolverem pouco ou quase nada no aprendizado da Libras, mas pela expectativa que alguns pais têm, respaldados por procedimentos clínicos, de que a criança vai falar pelos corredores e ouvir em um futuro próximo. Isso é observado quando uma mãe indaga “Ele tem chance de falar?” ou quando diz: “Ela melhorou muito não só na Libras, ela está mais calma está tentando soltar a voz”. Essa instabilidade no desejo da família acaba sendo respaldada pela legislação, quando o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), no art. 22, faculta aos alunos e à família a opção por uma educação sem o uso da Libras.

Dessa forma, entendemos que a apropriação da Libras na escola não pode ser discutida deslocada das condições de aprendizagem oferecidas em casa. A família, representada pela figura materna que sempre esteve à frente das questões relacionadas com essas crianças na escola, de modo geral, reconhece a Libras como uma possibilidade necessária para o aprendizado da criança, entretanto algumas manifestam um desejo de que a criança ouça e fale.

Stumpf (2009), pesquisadora que faz parte do grupo de sete doutores surdos brasileiros, militante pela defesa de escola bilíngue para surdos que tem a Libras como língua de instrução, em um de seus estudos, aponta elementos interessantes

a respeito da maneira como os pais surdos ensinam a língua de sinais para seus filhos, também surdos. De acordo com a autora, os pais começam:

[...] por adequar a sua comunicação à competência linguística da criança; trabalham estratégias para manter o contato visual; exploram o uso das expressões faciais; identificam objetos pelo nome em sinal depois de reconhecidos visualmente pela criança, tendendo a etiquetar mais do que a questionar a criança; aumentam a produção dos gestos no tempo e no espaço; apoiam a localização dos gestos no próprio corpo da criança, sendo este um parâmetro de grande importância na articulação dos primeiros sinais; chamam a atenção da criança tocando-a levemente no ombro ou na perna ou acenando no seu campo de visão; abordam a criança de forma tranquila e convidam-na a interagir em forma de brincadeira; utilizam frases curtas, simples e pausadas, com repetições e maior amplitude (STUMPF, 2009, p. 441).

Durante as análises, observamos práticas próximas das estratégias espontâneas utilizadas pelos pais surdos: o contato visual, a localização dos gestos no corpo da criança, o toque leve em seu corpo, o aceno com a mão no campo de visão para chamar a atenção da criança e o convite para interagir em forma de brincadeira.

O que os pais fizeram com seus filhos em casa de forma espontânea, no CMEI, assumiu um caráter intencional. Observamos, nas salas de atividades, em uma delas de forma mais intensa, devido ao fato de o professor saber Libras, e na outra restrita aos encontros com a instrutora, os poucos sinais da assistente de educação infantil e a presença da pesquisadora, no caso do atendimento educacional especializado – práticas, como as descritas por Stumpf, foram realizadas de forma natural e contínua, assumindo um caráter intencional. Considerando que essas práticas espontâneas apontam direcionamentos que contribuem na apropriação da Libras de forma natural pelas crianças surdas, reiteramos o que já foi afirmado por Gesueli (1998), Florêncio (2009) e Rodrigues (2009) sobre a necessidade de o profissional saber a língua de sinais, além de, conforme indica Stumpf (2009), contato com surdos fluentes em Libras.

Constatamos que, apesar das condições limitadas de ensino e de uso da Libras no CMEI pesquisado, as ações implementadas contribuiriam para apontar a apropriação da Libras por essas crianças, que, lembramos, são filhas de pais ouvintes e vivem em um contexto familiar ainda pouco constituído pela comunicação em língua de sinais.

A mãe de Murilo ressalta que a Libras tem ajudado em seu desenvolvimento. Quando ela tentava dialogar com ele sobre o que ele viu e aprendeu no CMEI, Murilo contava com mais frequência das coisas que aprendia em Libras. A mãe de Ana procurou o CMEI para fazer a oficina de Libras, alegando que a filha chegou em casa e apontou para a prateleira e sinalizou /BONECA/ e ela só ficou sabendo que era boneca quando foi ao CMEI conversar com instrutora e professora de Ana. A mãe de Marcos informou que seu filho já estava indicando o aprendizado de alguns sinais ligados à alimentação, como /COMER/,/MAÇÃ/,/LEITE/.

Esses depoimentos apontam que as ações do CMEI referência podem ser relevantes não apenas para as crianças, mas também para as próprias famílias, que podem rever formas de pensar em relação à surdez e despertar para a importância da Libras no desenvolvimento de seus filhos.

As análises dos eventos do Grupo III apontaram que Marcos, única criança surda de um grupo de 19 crianças, se sentia atraído pelo movimento realizado naquela sala de atividade, não dormia e participava das propostas com muita alegria. Com relação a Libras, sua interação era limitada, pois a professora e uma assistente não sabiam Libras e a outra assistente recorria a alguns sinais aprendidos na tentativa de contribuir para o envolvimento de Marcos no grupo e atender às necessidades básicas da criança. Em consequência desse fato, as práticas desenvolvidas nesse grupo revelaram uma metodologia pela via da oralidade que buscava atender a maioria, não se constituindo como possibilidade para a apropriação da Libras por Marcos. Diante disso, reiteramos o que já foi sugerido por Rodrigues (2009).

De forma diferente, o Grupo V, com 14 crianças, duas delas surdas, Ana e Murilo, teve a oportunidade de ter uma professora com conhecimento de Libras. Esse conhecimento favoreceu o desenvolvimento de práticas visuais que contribuíram para o envolvimento e aprendizagem das crianças surdas e ouvintes. Nesse grupo, havia uma interação entre pares/pares,<sup>28</sup> dentro das possibilidades da professora em atender a dois grupos linguísticos diferentes. As atividades para Ana e Murilo foram mediadas pela língua de sinais. O uso da Libras pela professora, além de favorecer

---

<sup>28</sup> Essa expressão foi uma forma de indicar que a interação era realizada entre crianças com a mesma característica linguística.

o envolvimento das crianças nas atividades, contribuiu para a apropriação da Libras pelas crianças sujeito da pesquisa, contribuiu também para a interação das crianças surdas e ouvintes e facilitou seu contato com a instrutora e, com isso seu envolvimento se efetivou de forma mais presente nas práticas realizadas nesse grupo.

No atendimento educacional especializado, considerado um contexto linguístico favorável, conforme já informado, o espaço físico e o mobiliário não traduzem característica de criança da educação infantil. Durante a pesquisa, a presença das crianças se deu de forma alternada, nem sempre o trabalho era realizado com as quatro crianças. No ensino da Libras, embora tenha sido realizado em Libras, observamos a preocupação de um ensino que ressalta uma metodologia pautada no uso da Libras para ensinar Libras de forma contextualizada e significativa. Devido aos poucos conhecimentos de Libras da maioria das crianças, houve uma preocupação em trabalhar com a Libras numa perspectiva de nomear objetos, eventos, pessoas e relações, além de comandos básicos para organizar a rotina do CMEI e cuidados básicos para promover o bem-estar das crianças.

De acordo com Lúria (1987, p.13) “[...] a palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo”, logo, trabalhar a função designativa da linguagem dando nome aos objetos amplia as possibilidades do homem de operar mentalmente com o objeto, considerando que, para nos referir às coisas no campo simbólico, precisamos de uma palavra para substituir as coisas.

Na segunda semana do mês de junho de 2012,<sup>29</sup> observamos um evento interessante que nos permitiu identificar um momento significativo na apropriação de Libras por Marcos, o que parece estar relacionado com a compreensão de que as coisas tem um nome (sinal). A professora bilíngue perguntou a ele, sinalizando, /MEXERICA//QUERER?/. Ele pegou a mexerica e, em seguida, apontou para as frutas em EVA penduradas no teto no refeitório, olhou para professora e solicitou

---

<sup>29</sup> Embora o término da pesquisa de campo tenha ocorrido em 2011, retornamos para escola, como professora bilíngue, em 2012, o que nos possibilitou, dessa forma, acompanhar o percurso das crianças surdas.

com o olhar que a professora fizesse o sinal da fruta que ele apontava. A proporção que ele apontava, a professora fazia o sinal /PERA//ABACAXI//UVA//GOIABA/. Em seguida, tomou a criança pela mão e a conduziu até a porta da cozinha. Ele olhou em direção às bananas que estavam no balcão interno da cozinha, sorriu e sinalizou /BANANA/. Essa foi um das primeiras iniciativas de Marcos em produzir sinais. Talvez uma das primeiras vezes em que a língua de sinais teve uma forte significação para ele. Significação perpassada pela compreensão, pelo compartilhamento de sentidos por meio da Libras e talvez por um momento significativo da constituição da sua identidade como criança surda. A significação que esse momento teve para Marcos parece se confirmar no evento relatado pela instrutora poucos dias antes desse fato acontecer.

Conforme relato da instrutora, no intervalo do AEE, Ana, ao passar as folhas de uma revista, toca em Marcos chamando sua atenção e sinaliza /BEBÊ/. Imediatamente Marcos sinaliza para Ana /TRÊS/, aponta para um dedo e aponta /EU/, referindo-se a ele, e os outros dois dedos /BEBÊ//BEBÊ/, referindo-se, possivelmente, aos irmãos gêmeos que nasceram havia pouco tempo. A Libras parece emergir como possibilidade de nomear e de atribuir sentido às experiências vividas por ele. Observamos que a produção do sinal que corresponde à palavra da língua oral serviu como indicador de mudanças e “[...] mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN, 2006, p. 46).

## 7 E A CONVERSA CONTINUA...

Somos convidada a concluir este estudo pelo compromisso com o fim ao qual a pesquisa se destina. Finalizar esta reflexão diante da complexidade da temática, das condições oferecidas para a apropriação da Libras na educação Infantil seria ousadia. Diante da necessidade de concluir, não encerramos a pesquisa, abrimo-la para novos desdobramentos que nos auxiliarão a favorecer melhores condições de apropriação da Libras para a criança a surda na educação infantil.

Inicialmente, nossas considerações destacam as contribuições do referencial teórico histórico-cultural, reconhecendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, mediando sua relação com o outro e com o mundo e por meio dela, podendo se apropriar do conhecimento (VIGOTSKI, 1998, 2003).

A partir do estudo de caso do tipo etnográfico, as análises permitiram aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas às crianças surdas para a apropriação da Libras e as implicações que as relações estabelecidas nesses espaços trouxeram para apropriação da Libras por essas crianças.

No processo de análise, foram considerados três eixos em espaços distintos: sala de atividade do Grupo III, sala de atividade do Grupo V e o atendimento educacional especializado realizado no contraturno. A discussão sobre como são mediadas as estratégias pedagógicas desses espaços pelos professores e pelas assistentes, para proporcionar a apropriação da Libras e do conteúdo desenvolvido para as crianças sujeito da pesquisa, revelou as estratégias pedagógicas utilizadas, ponto importante que nos ajudaram a compreender as condições de apropriação da Libras nesse contexto.

No primeiro grupo, tendo Marcos como única criança surda da turma, uma professora e uma auxiliar que não têm conhecimento da Libras, e uma auxiliar que utiliza sinais restritos, observamos que as condições oferecidas não contribuem para a apropriação da Libras. Como percebemos, as interações estabelecidas em língua de sinais ficaram restritas aos poucos momentos em que a instrutora se encontrava presente e aos dias da pesquisa. Embora o uso dos sinais utilizados pela auxiliar

tenham se restringido ao direcionamento de ações, percebemos que Marcos, que frequentou a sala de atividades e o atendimento educacional especializado desse CMEI desde o final de 2010, ao entender esses direcionamentos, revelou habilidade de compreender os sinais utilizados pela assistente Linda e responder a eles.

Observamos que as condições de mediação e as práticas linguísticas com foco na oralidade pouco contribuíram para o processo de apropriação da Libras por parte de Marcos, pertencente ao Grupo III. Adultos e crianças ouvintes tentavam interagir com Marcos da forma que podiam, mas isso não era suficiente para seu aprendizado da Libras, o que reafirma, para nós, o papel da linguagem na constituição do sujeito, como destacam Vigotski e Bakhtin. Por outro lado, constatamos também que a presença da instrutora deu outra dinâmica às atividades do Grupo III e Marcos a tinha como referente linguístico. Ela se aproximava usando a estratégia do toque e do olhar e procurava se comunicar usando sinais, possibilitando que a construção de sentidos entre esses sujeitos se constituísse pelo visual. Destacamos o esforço da professora e das assistentes desse grupo no trabalho com Marcos, mas as condições de apropriação da Libras nesse contexto revelaram que ter uma concepção de criança surda que aprende e se desenvolve não basta, quando a mediação para esse processo não se baseia numa língua comum.

No segundo grupo encontram-se Ana e Murilo. Frequentavam uma turma cuja professora tinha o conhecimento da Libras e uma prática educativa que se orientava também pela interação com essas crianças em Libras, o que contribuiu para a apropriação dessa língua por elas e para a constituição de suas identidades como pessoas surdas. A concepção de criança surda e o uso da Libras pela professora nas interações com as crianças participantes da pesquisa favoreceram o envolvimento de todos nas atividades educativas, que também se pautaram pela utilização de estratégias visuais com conteúdo em língua de sinais.

Dessa maneira, ao focalizar o espaço educacional regular como espaço de escolarização da criança surda, somos desafiada a constituí-lo como lugar de oportunidade e condições para que essa criança aprenda. Pensar na especificidade das crianças surdas é oportunizar que a língua natural dos surdos – a Libras – faça parte do cotidiano escolar e das práticas desenvolvidas para essas crianças. Nesse

processo, a participação da instrutora surda e do professor com conhecimento da singularidade linguística da criança surda foi fundamental. A instrutora, além de contribuir para que as crianças se constituíssem na diferença, favoreceu interações verbais oportunizando o processo de aprendizagem e identificação de aspectos da língua dos quais ela estava se apropriando. A professora com conhecimento acerca da singularidade linguística da criança surda mediou a relação da criança com os conhecimentos abordados, oportunizando a ela o acesso a esses conhecimentos.

O atendimento educacional especializado, ainda que com alguns desafios proporcionados principalmente pelo sono e pelo cansaço das crianças, constituiu-se num espaço privilegiado para a apropriação da Libras pela criança surda, pois proporcionava o encontro entre as crianças surdas, entre elas e o professor de Libras surdo e o professor bilíngue. As interações entre os sujeitos e o processo de ensino e de aprendizagem eram realizadas em língua de sinais, contribuindo para constituição da identidade surda. Os profissionais que atuavam nesse espaço desenvolviam um trabalho pensado para a criança surda por meio de brincadeiras, vídeos e diálogos em Libras.

Assim, reafirmamos a importância da Libras para a constituição do pensamento da criança surda, do conhecimento de si própria como criança, com os desejos e as necessidades que permeiam a infância.

De acordo com o que foi descrito nesta pesquisa a respeito da relação estreita entre o pensamento e a linguagem, destacamos a necessidade de ampliar os conhecimentos dos profissionais sobre a particularidade linguística da criança surda, da Libras, estendendo o ensino da Libras a todos os profissionais que atuam nas escolas referência da educação infantil, para que essa criança possa ter condições favoráveis ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para isso, criar novas condições para que os profissionais aprendam Libras é fundamental.

Conforme apontado no quadro organizacional da rotina desse CMEI, as oficinas para o ensino de Libras para os professores foram organizadas para serem realizadas durante 30 minutos, uma vez por semana, após a saída das crianças. Dessa forma, considerando a carga horária exígua, o horário destinado a ela – no final do expediente – e levando em conta a rotina dos profissionais da educação –, a



Libras como uma língua de uma modalidade visual que exige movimentos articulados e expressões, aprender Libras constitui-se em um verdadeiro desafio. O ensino da Libras para os adultos não pode ser encarado como um processo isolado, desconsiderando as condições de trabalho dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, entendemos que aprender uma língua também passa por um desejo. Sendo assim, é importante que os profissionais que atuam ou desejem atuar nessa unidade de educação infantil sejam consultados a esse respeito.

Destacamos, ainda, a importância da participação da família nesse processo, buscando o envolvimento com a Libras, para que o seu uso não se restrinja ao espaço educacional, pois é na família se constitui, na maioria das vezes, o alicerce primário para desencadear processos comunicativos, desde os primeiros balbúcius do bebê. Assim, a família, ao se envolver com a Libras, estará buscando forma de não restringir a comunicação dessa criança ao espaço educacional. Aprendendo Libras e utilizando-a de forma enunciativa discursiva, a família poderá provocar, valorizar e estender o diálogo com a criança surda.

Mesmo diante dos diversos desafios encontrados e vividos, ressaltamos a iniciativa de implantação da política bilíngue para a educação dos surdos nesse município. Contudo, observamos a necessidade de ações por parte da Secretaria de Educação, no sentido de ampliar a orientação e o acompanhamento dos profissionais das escolas referência na educação de surdos, apontando novas possibilidades que contribuam para que essas escolas se constituam como possibilidade de apropriação da Libras e do currículo desenvolvido para as crianças surdas desde a educação infantil.

Mesmo diante de um tempo limitado, os dados apresentados na pesquisa evidenciaram a necessidade urgente de que o que se determina nos documentos oficiais efetivamente seja colocado em prática e que as ações implantadas contribuam para uma educação inclusiva que faça valer o direito educacional dos surdos desde a educação infantil.

Finalmente, acreditamos que o potencial desta pesquisa se ancora no fato de dar visibilidade às crianças surdas e a seu processo de aprendizagem e

desenvolvimento, despertando reflexões e apontando a necessidade de novas pesquisas. A situação nos leva a pensar também na necessidade de outros estudos que enfoquem 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. A pesquisa suscita novos estudos sobre constituição subjetiva desse sujeito e também sobre as possibilidades e os limites da educação bilíngue proposta para a educação infantil de crianças surdas e de suas contribuições para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 8 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e Gênero, Campinas: Unicamp, v. 4, n. 3, 2003.

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁSIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ALVES, C. B. formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Vitória, 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livro Editora, 2008.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASSUTI, M. **Metodologia de ensino em LIBRAS – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Licenciatura em Letras – modalidade a distância. Florianópolis, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?**: a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:< <http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 de jan. de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 5 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **LDBEN, nº 9.349**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. (Parâmetros em Ação)

\_\_\_\_\_. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Ação compartilhada das políticas de atenção à criança de zero a seis anos**. Brasília: Seas, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC/ COEDI. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n.3, p. 597-615, 2004.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DIZEU, L. C. T.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91 p. 583-597, maio/ago. 2005.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação infantil e inclusão**. Vitória/ES: Aquarius, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: Curso Básico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p 143-162.

FLORÊNCIO, D. R. de M. **Comunicação e intersubjetividade: um olhar sobre processos interacionais em crianças surdas**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

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

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Licenciatura em Letras – modalidade a distância. Florianópolis, 2010.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas. SP: Papyrus, 2008.

KARNOPP, L. ; QUAROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001. p. 214-230.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimento**. 1996, 159 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica mediada (também) em língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 2 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. O atendimento educacional especializado: necessidades educativas dos sujeitos surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011.

LACERDA, C. B. F.; LODI A. C. B. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais**. São Paulo, v. 15, p.45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI. A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI. A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua de sinais. In: LACERDA, C. B. F.; LODI. A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 31-50.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTA, R. O ofício do etnógrafo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MECCA, F.F.D.N. **O desenvolvimento das funções da linguagem em crianças surdas na idade de 3 sete anos**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MERRIAN, B. S. **Qualitative research and case study applications in education**: revised an expanded form case study research in education. 2. ed. San Francisco, US: Jossey-Bass; 1992. p. 179 a 197.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma Escola Municipal de Arapongas**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PADEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in América**: voices from a culture. London. Havard University Press, 1999.

PEREIRA, M. C. C. et al. **A importância do uso do alfabeto digital com crianças surdas**. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilingue para Surdos, Lisboa, julho de 1998.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1999.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 405-417, maio/ago. 2005.

PRIETO, R. G. **Política de educação especial no Brasil**: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: PPGE/UFES, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS, R. M.; SHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; STUMPF M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

RODRIGUES, E. G. **A Apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: dez olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas?** São Paulo: Plexus, 2002.

SAKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

STUMPF, M. R. et al. **Carta aberta ao ministro da Educação**. 08-06-2012. Disponível em: <<http://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.



TURETTA, B. A. de R. **A criança e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VALIANTE, J. B. G. **Língua de sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, São Paulo, 2009.

VICTOR, S. L. et al. **O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Fundamentos da língua de sinais**. Vitória: Ufes, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Física, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Principios de La educación social de los niños surdomudos. In VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología: Obras escogidas**, Madri: Visor, 1997. p. 115-129..

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS**. Vitória, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Plano de Trabalho 2008/2009**. Vitória, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico do CMEI “Dr. Denizart Santos”**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Livro de Ponto do CMEI “Dr. Denizart Santos”**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4747**. Institui o sistema municipal de ensino do município de Vitória. Vitória: Câmara Municipal, 1998.

VITÓRIA. **Decreto nº 15.159**. Altera a denominação de cargo constante do Anexo I da Lei nº 6.752, de 16 de novembro de 2006, e dá outras providências. Vitória: Câmara Municipal, 2009.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**“BRINCAR–VEM”: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
DESPERTAR DAS MÃOS**

**VITÓRIA  
2012**

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**“BRINCAR–VEM”: A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O  
DESPERTAR DAS MÃOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** Diversidade e práticas Educacionais Inclusivas

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira

**VITÓRIA  
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Côrtes, Diolira Maria, 1964-  
C828b "Brincar-vem": a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos / Diolira Maria Côrtes. – 2012.  
180 f. : il.

Orientador: Ivone Martins de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Surdos - Educação. 4. Mediação. I. Oliveira, Ivone Martins de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DIOLIRA MARIA CÔRTEZ**

**"BRINCAR-VEM": A CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O DESPERTAR DAS MÃOS.**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 21 de setembro de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professor Doutor Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder grandiosa conquista e por ser na minha vida um oleiro cuidadoso, pois faz de mim um vaso novo a cada dia.

Ao meu marido, Elimar, que, na minha ausência, com seu amor e competência gastronômica gerenciou de forma brilhante as situações com nossos filhos, além de ler a produção com muito carinho quando era solicitado.

Aos meus filhos, Fágner, Thaísa e Elimar, pelo carinho e atenção. Os dois primeiros me orientando para vencer os desafios com o computador e o Elimar pelos seus sorrisos que tiravam o meu cansaço. Filhos, foi desafiador esse projeto e a certeza é que nós crescemos juntos.

À minha família: à minha mãe, Filomena (*in memoriam*), “filha da luz divina”, como estrela fica ao longe iluminando o meu caminhar; ao meu pai, homem cheio de sabedoria – a cada visita que fazia em sua casa, suas palavras e seu sorriso contagiante se transformavam em manancial para minha caminhada. Às minhas cunhadas Vivia e Benvinda – a primeira por compartilhar suas experiências e conhecimentos, escutando-me sabiamente e a segunda por nunca ter dito não, acolhendo o meu filho sempre que eu precisava; ao meu sogro e sogra por terem torcido por mim e pela minha irmã Divina, sempre presente, mesmo ausente.

À minha orientadora, Ivone Martins de Oliveira, que, com todo o seu conhecimento, sabedoria e dedicação, se dispôs a ser mediadora na construção deste trabalho. Agradeço por acreditar em mim, usando toda sua sensibilidade na busca de contornar e vencer os desafios que surgiam a cada dia me fazendo mais forte como pessoa e pesquisadora.

Às professores que compuseram minha banca de qualificação: Dr<sup>o</sup>. Rogério Drago e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Lopes Victor pelas valiosas contribuições naquele momento. Pude, assim, retomar o projeto, apresentando agora o processo de análise e organização dos dados e os resultados.

Aos amigos Emilene e Alexandre pelas contribuições e por fazerem parte desta conquista. E às amigas Fernanda, Emília e Jaqueline pelas discussões em grupo, contribuindo para o enriquecimento do trabalho.

À Faculdade São Geraldo pela compreensão e liberação para a escrita do trabalho.

À Secretária Municipal de Educação de Vitória por viabilizar a realização deste projeto.

A “Ana”, “Murilo” e “Marcos” por serem a razão desta pesquisa, e às suas mães pela amizade e confiança.

Às professoras regentes e às equipes bilíngues por aceitarem fazer parte do estudo. Agradeço também a todos os funcionários do CMEI.

A Alina pelo cuidado minucioso na revisão do texto.

Aos colegas da Turma 24 do Mestrado em Educação por compartilhar saberes e experiências enriquecedoras em cada momento de debate nas aulas e nos corredores.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!



*Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que o ontem estava atrás de mim, e o amanhã diante de mim, dei um salto fantástico, [...] depois compreendi outras palavras que designavam pessoas: Emmanuelle, era eu. Papai, era ele. Mamãe, era ela. Maria era minha irmã. Eu era Emmanuelle, eu existia, tinha uma definição, logo uma existência.*

*(EMMANUELLE LABORIT)*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil 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, 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 também a necessidade de se pensar qual a forma de atendimento que melhor considera as especificidades da criança surda na educação infantil. Tendo em vista que os indivíduos se apropriam da língua quando são imersos na corrente da comunicação verbal, para se avançar em direção a uma educação bilíngue, como define a legislação, o estudo aponta a necessidade 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.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Libras. Criança surda. Mediação.

## **ABSTRACT**

This study had the objective of analyzing the conditions which are available for deaf children to learn Libras (Brazilian Sign Language) in a Municipal Center of Child Education, which is a reference for the education of such children, in the city of Vitoria, Espírito Santo. The theory used was historic-cultural. The studies of Vigotski and Bakhtin were used as reference, and emphasis was given to language and to the role the other has in the human constitution. As a methodological option, the qualitative research was chosen, which was developed by means of an ethnic case study. For the collection of empirical material, the study made use of participative observation, daily record, video-recording, interviews with the participants in the research, and analysis of school enrollment registrations. The organization and analysis of data had the support of the micro genetics, a methodological option adopted by some studies that have a historic-cultural perspective as reference, in order to understand the conditions in which three children, who were in the initial stage, learned Libras. The selected analysis elements were the mediation process established by adults and other children in relation to the deaf children, as well as the learning signs shown by them in the classroom and during the specialized educational attention. The analysis indicated that the conditions for learning Libras still constitute a challenge for some children who experience a restrict context for interaction in Libras due to, among other reasons, the lack of knowledge in Libras among adults and children, and to the fact that the bilingual team do not have the necessary number of professional to work with them in different places. The study also indicates the need to find the best way when considering the specificity of deaf children in child education. Keeping in mind that individuals learn language while they are emerged in the flow of verbal communication, the study points out the necessity of having deaf professional working directly with these children, which would contribute to the formation of their identity, to their learning and to their development, as the legislation defines.

**Keywords:** Child Education; Libras; Deaf Child; Mediation

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 –	Configuração de mãos.....	49
Figura 2 –	Alfabeto manual e numeral cardinal.....	50
Figura 3 –	Ponto de articulação.....	50
Figura 4 –	Movimento.....	51
Figura 5 –	Expressões faciais ou corporais.....	51
Figura 6 –	Orientação/Direção.....	52

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Espaços definidos para observações.....	61
Quadro 2 –	Eventos analisados do Grupo III.....	61
Quadro 3 –	Eventos analisados do Grupo V.....	62
Quadro 4 –	Eventos analisados do atendimento educacional especializado	62
Quadro 5 –	Unidades de ensino referência para a educação bilíngue na educação infantil.....	64
Quadro 6 –	Crianças surdas matriculadas e as que participaram da pesquisa.....	75
Quadro 7 –	Professoras e assistentes da sala de atividade do ensino regular.....	81
Quadro 8 –	Organização do trabalho da Equipe Bilíngue.....	88
Quadro 9 –	Rotina do Grupo III.....	89
Quadro 10 –	Rotina do Grupo V.....	89
Quadro 11 –	Organização para o Atendimento Educacional Especializado....	144

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Apoio aos Surdos

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEESP – Secretaria de Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	19
2.1	MOVIMENTO INCLUSIVO: OBSERVANDO OS DOCUMENTOS LEGAIS	19
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS SURDAS.....	27
<b>3</b>	<b>LINGUAGEM: LIBRAS E O ENSINO DE LIBRAS</b> .....	35
3.1	A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	35
3.2	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS TRAÇANDO CAMINHOS.....	44
3.3	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	47
<b>4</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	54
4.1	ESTUDO DE CASO.....	54
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.3	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	62
4.3.1	<b>A entrada no campo</b> .....	67
4.3.2	<b>O movimento para análise dos dados</b> .....	70
<b>5</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA</b> .....	72
5.1	OS GRUPOS III E V E AS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA.....	73
5.2	A EQUIPE BILÍNGUE.....	81
5.2.1	<b>A organização do CMEI para o Atendimento Educacional Especializado</b> .....	83
5.3	A EQUIPE GESTORA E A EQUIPE BILÍNGUE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	85
5.4	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.....	88
<b>6</b>	<b>AS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTOS LINGÜÍSTICOS DIFERENCIADOS</b> .....	94
6.1	O GRUPO III: MARCOS.....	96

<b>6.1.1</b>	<b>O processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Marcos .....</b>	<b>100</b>
<b>6.1.2</b>	<b>O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto?.....</b>	<b>110</b>
<b>6.2</b>	<b>O GRUPO V: ANA E MURILO.....</b>	<b>119</b>
<b>6.2.1</b>	<b>O processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras no Grupo V.....</b>	<b>120</b>
<b>6.2.2</b>	<b>O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Ana e Murilo a partir das condições oferecidas nesse contexto?.....</b>	<b>136</b>
<b>6.3</b>	<b>O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3.1</b>	<b>A mediação pedagógica realizada durante o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional.....</b>	<b>148</b>
<b>7</b>	<b>E A CONVERSA CONTINUA.....</b>	<b>168</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>



## 1 O ENCONTRO COM O OUTRO DA PESQUISA

*Sam nasceu numa "Família Surda", [...] por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. [...] Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar [...]. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e esta moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de problema da vizinha [...] (PADDEN; HUMPHRIES, 1999).*

O encontro de Sam com a menina e a sua tentativa de se comunicar com este outro, inserindo-o em suas relações, de fato, levou Sam, a pensar sob novas coordenadas. Sam por conviver apenas com a família, ele se reconhece no princípio da unidade. A percepção do outro em sua particularidade gerou para Sam a diferença. Essa diferença, marcada pela oralidade, concebida como única forma inteligível de comunicação, foi, ao longo da história da humanidade, um atributo que levou os surdos<sup>1</sup> a serem considerados pessoas destituídas de direitos.

A visão do filósofo Girolamo Cardano de que os surdos poderiam ouvir pela leitura e falar pela escrita foi colocada em prática pelo abade De L'Épée que, desde o século XVI, vem contribuindo para desencadear transformações na história da educação dos surdos (SAKS, 1998). De L'Épée anuncia a língua de sinais como fundamental na educação dos surdos, dando início à polêmica: de qual língua o surdo tem que se apropriar para a comunicação, a língua de sinais ou a língua oral?

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho optarei pelo termo "surdo" considerando a surdez inserida em um contexto sociocultural e compreendendo este sujeito "[...] como indivíduo que pertence a um grupo minoritário, e não como patologicamente diferente dos demais indivíduos da sociedade" (MECCA, 2001, p. 8).

Ainda hoje, com a Libras<sup>2</sup> reconhecida e regulamentada pela legislação brasileira, encontramos dificuldades para oportunizar à criança surda processos mais amplos de interação com os outros, o acesso ao conhecimento do mundo e de si próprio. Diante de duas novas legislações com importância particular para educação das pessoas surdas, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.625 (BRASIL, 2005), novos desafios são lançados, como: a disseminação da Libras para toda comunidade escolar, crianças surdas distribuídas pelas diversas salas, sem um quantitativo de pessoas com o conhecimento de Libras para atender à especificidade linguística desses sujeitos e um número ainda pequeno de adultos surdos com formação pedagógica para atuar na área educacional, entre outros.

Mesmo diante das garantias legais colocadas pela política nacional para a educação de surdos, tem sido necessário um grande esforço e investimento, por parte da Secretaria de Educação, para delinear uma política de educação de surdos em que a Libras se apresente efetivamente como uma língua que possibilite experiências educativas significativas e a apropriação do conhecimento pelas crianças surdas.

Por outro lado, o embate político e linguístico também vem sendo marcado pelo movimento da comunidade surda, organizando-se na luta por escola bilíngue para surdos, em oposição ao modelo da escola inclusiva, com o argumento de que essa escola se traduz como homogenia para todos.

Em meio a esses embates que perpassam o universo educacional, o interesse pelo presente estudo surgiu a partir de minha experiência profissional vivida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória/ES, escolhido para ser uma das escolas referência<sup>3</sup> na educação de surdos.

Ao atuar como professora bilíngue na educação infantil, tive minhas inquietações ainda mais aguçadas no que se refere à educação da criança surda desde a educação infantil. Sujeitos que são invisibilizados como crianças, como surdas, sem

---

<sup>2</sup> Língua Brasileira de Sinais.

<sup>3</sup> No município de Vitória, escolas referência são aquelas onde a Secretaria Municipal de Educação buscou concentrar a matrícula de alunos com surdez, numa perspectiva de respeito à identidade surda (VITÓRIA, 2008a). Essas escolas visam a possibilitar a interação entre alunos surdos e profissionais adultos com surdez, bem como à otimização das ações técnico-pedagógicas e administrativas necessárias à materialização do uso da LIBRAS no universo escolar.

seus direitos atendidos e com muitos deveres. Essas crianças vêm sendo inseridas na sala do ensino regular, onde o obstáculo principal para sua inclusão está ancorado na ausência de uma língua comum entre profissionais, crianças surdas e crianças ouvintes, num momento peculiar da sua vida, que é o de apropriação de uma língua e, conseqüentemente, determinante para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, diante dessas inquietações, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES.**

Diante do contexto da educação infantil e da implantação da política bilíngue nessa etapa da educação básica, de modo específico, pretendo tratar das seguintes questões:

- a) Quem são as crianças surdas atendidas na educação infantil?
- b) Quais são as ações pedagógicas propostas e implementadas para a efetivação da política bilíngue nas escolas referência?
- c) Como são estabelecidas a mediação dos professores regentes com essas crianças? Quais as implicações que essas relações trazem para apropriação da Libras pela criança surda?

Assim, apresento, neste trabalho, os resultados da pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil. Considerando a finalidade da pesquisa, que consiste em analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um Centro de Educação Infantil referência na educação de crianças surdas, optei por uma metodologia qualitativa que se desenvolveu por meio do estudo de caso do tipo etnográfico à luz do aporte teórico histórico cultural. A análise dos dados foi fundamentada pela concepção bakhtiniana de linguagem e pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, especificamente no papel do outro e

da linguagem no desenvolvimento da criança surda. Assim, este trabalho foi organizado em cinco capítulos.

Inicialmente, apresento o problema a partir da minha vivência como professora da primeira etapa da educação básica que atua como professora bilíngue numa escola referência, com uma proposta bilíngue para crianças surdas na educação infantil.

No segundo capítulo, esboço uma breve trajetória do movimento inclusivo, da educação infantil, a partir dos documentos oficiais, trazendo a educação infantil de crianças surdas, situando um diálogo com a produção acadêmica referente à apropriação da Libras pelos sujeitos surdos

No terceiro capítulo, abordo a importância da linguagem na constituição do sujeito surdo. Apresento um breve percurso histórico da educação de surdos e das concepções que nortearam essa educação. Ainda neste capítulo, focalizo princípios básicos da Libras e algumas ações governamentais e não governamentais desenvolvidas para favorecer a efetivação da educação bilíngue para surdos.

O percurso metodológico é descrito no quarto capítulo em duas partes. Na primeira parte descrevo os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para recolhimento do material empírico. Na segunda parte, encontra-se a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa, que são crianças surdas filhos de pais ouvintes.

No quinto capítulo, apresento a organização do espaço pesquisado, os grupos analisados, a equipe bilíngue, a organização desse espaço para o atendimento educacional especializado, a equipe gestora, o planejamento e a avaliação.

No sexto capítulo, analiso os dados coletados, buscando compreender as condições oportunizadas para a apropriação da Libras pelas crianças surdas em diferentes contextos, focalizando as salas de atividades e o Atendimento Educacional Especializado, durante a mediação pedagógica realizada pelos sujeitos adultos envolvidos no trabalho com essas crianças. Abordo, ainda, algumas possibilidades de apropriação da Libras pelas crianças surdas nesse contexto.

Para concluir, teço algumas considerações sobre a importância do mediador em língua de sinais, desde a educação infantil, e a participação do adulto surdo nesse processo. Destaco também a importância do envolvimento da família para que a experiência linguística dessa criança não seja limitada ao espaço educacional. De modo geral, os dados indicaram que é possível o atendimento dessa criança num centro de educação infantil referência, desde que sejam oferecidas condições reais para a apropriação da Libras.

Considero, assim, que este estudo poderá contribuir com as discussões a respeito das condições que vêm sendo oferecidas para a apropriação da Libras pela criança surda desde a educação infantil, bem como suscitar reflexões e discussões sobre as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dessa criança.

## 2 O MOVIMENTO INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las [...], do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, ao mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros (PIERRUCI, 1999).*

Esse capítulo foi organizado em dois itens. No primeiro, movimento inclusivo e sua trajetória, observando os documentos legais, tomamos como marco inicial a Constituição Federal de 1988 e, no segundo, situamos a educação infantil como direito legal da criança, sobretudo o direito da criança surda desde a educação infantil.

### 2.1 MOVIMENTO INCLUSIVO: OBSERVANDO OS DOCUMENTOS LEGAIS

Na década de 1990, as políticas de educação inclusiva se intensificaram e ganharam visibilidade a partir da proposta de “escola para todos”, com a Declaração de Salamanca (1994). Mesmo não participando, o Brasil, assumiu o compromisso celebrado nessa conferência, adotando “[...] princípios de integração e o reconhecimento da necessidade de ação para conseguir escola para todos” (BRASIL, 1994, p. 5).

A referida Declaração, no Capítulo II, item 21, aponta uma linha específica para o reconhecimento das diferenças, afirmando:

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).

As escolas especiais apontadas pela Legislação nos remetem a pensar no modelo de educação especial em que os surdos eram submetidos ao treinamento da fala, “aprendendo” uma língua artificial, sendo submetidos a conteúdos repetidos e infantilizados, em detrimento de apropriação do conhecimento, especialmente antes da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No que se refere ao direito da criança à educação, a escola, no art. 205 da Constituição Brasileira, é anunciada como espaço de direito de todos, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). “Toda criança tem direito à educação”, esse princípio, contido na Constituição Federal, é válido para todas as crianças, comportando os mais diversos matizes de diferenças. Dessa forma, deverão ser dadas condições para que a criança possa, desde a tenra idade, desfrutar de um ensino capaz de promover seu desenvolvimento, emancipando-a para a vida e promovendo uma progressiva autonomia.

Esse direito é reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), que estabelece, em seu art. 53, 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).

A educação dos surdos na escola regular começa a tomar destaque na legislação brasileira a partir da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), conhecida com Lei de Diretrizes e Base da Educação. A referida lei, ao adotar os princípios fundamentais de liberdade, igualdade e fraternidade, contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que anuncia que toda pessoa tem direito à educação, dedica o Capítulo V inteiramente à educação especial. Essa lei, ao anunciar que os sistemas de ensino deverão favorecer a frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala comum, desde a educação infantil, vem delinear uma proposta educacional para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, econômica, social e linguística.

Nesse período, começa a se expressar com mais força o interesse em compreender o contexto das crianças surdas. É nessa perspectiva que Gesueli (1998) realiza seus estudos em uma instituição de educação especial.

Gesueli (1998), em sua tese, teve como objetivo analisar os processos dialógicos ocorridos na sala de aula e caracterizar a participação da língua de sinais na construção do conhecimento, em atividades com narrativas. Seu estudo foi baseado nas proposições teóricas de Vigotski e Bakhtin e de outros autores contemporâneos relacionados com a abordagem sociocultural e semiótica do processo humano. A pesquisa foi realizada numa instituição de educação especial localizada na cidade de Campinas/SP. O trabalho de campo envolveu uma classe com seis crianças surdas na faixa etária de cinco a seis anos, que frequentavam o ensino regular desse município. Gesueli utilizou para análise os registros, videogravados de situações de sala de aula, abrangendo um período de um ano e meio, iniciando em meados de 1995 até final de 1996.

A pesquisa reitera a necessidade da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a interação desse aluno surdo no contexto escolar. Ressalta a emergência de reflexões sobre as necessidades educacionais das crianças surdas, tais como: a importância da língua de sinais e de adultos surdos no processo de desenvolvimento dessas crianças; a necessidade de professores ouvintes e surdos bilíngues para buscar garantir a escolaridade na língua natural dos surdos; a necessidade de vivência mais intensa na língua, pois as condições propiciadas às crianças não podem resultar num processo “lentificado” de aquisições.

A autora contribui para pensarmos em uma educação que respeite a singularidade linguística do aluno surdo, oportunizando a Libras como língua de instrução, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento das capacidades superiores e contribuindo para interação com o meio social e o aprendizado.

Como resultado de diversos movimentos, em especial da comunidade surda, em 2002, foi aprovada a Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão a ela associada. Em 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), dando início a novas formas



de organização no ensino nas redes públicas para atender às particularidades dos sujeitos surdos, apontando para uma diferença ancorada numa língua. A partir dessa legislação, as políticas linguísticas referentes a Libras tomam corpo e dão início a um novo momento histórico para a comunidade surda brasileira.

Ao falarmos de diferença linguística, é importante ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 22, ao dispor sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destaca que, para assegurar a educação de surdos, é necessário que se organizem escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

Referendada pelo Decreto nº 5.626/2005, a comunidade surda vem lutando para a consolidação de escolas bilíngues para surdos, tendo a Libras como língua de instrução e o português escrito. Essa comunidade, representada por sete doutores surdos, recentemente enviaram uma carta ao Sr. Aloízio Mercadante, ministro da Educação, ressaltando a importância da política de educação inclusiva, que favoreça a convivência entre todos os alunos. Reivindicam uma escola que, acima de tudo, ensine (STUMPF, 2012). A luta da comunidade surda por uma escola que ensine se traduz em uma escola bilíngue para os surdos em que a língua de instrução seja a Libras.

Essa ideia é fortalecida quando as políticas produzidas para garantir uma educação bilíngue, na perspectiva inclusiva, não têm se mostrado eficazes às necessidades educacionais das crianças surdas, diante da forma como a inclusão desses alunos vem acontecendo.

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.

Além desse compromisso, Capellini e Mendes (2004, p. 599) apontam que o objetivo da educação inclusiva 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”.

Dessa forma, devem se construir alternativas para assegurar o direito de todos a ter acesso ao conhecimento, condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, contribuindo assim, para que se tornem cidadãos. Para isso, apenas a matrícula não é garantia de participação no processo educativo, de fazer parte dela em sua essência e muito menos de aprendizado e desenvolvimento (DRAGO, 2005; PRIETO, 2008).

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a educação especial integra-se à proposta pedagógica do ensino regular, e os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam a ser atendidos no contraturno, como forma complementar e suplementar, não substituindo o ensino da sala regular. De acordo com essa política, o acesso à educação, desde a educação infantil, visa a proporcionar bases necessárias para o desenvolvimento global da criança público-alvo da política (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado, que faz parte de ações para transformar as escolas em espaços inclusivos, “[...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade” (BRASIL, 2001), devendo esse atendimento ser realizado na sala do ensino regular. Vale destacar que esse atendimento foi instituído como garantia legal no art. 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), de forma ampla, não definindo em que momento e em que modalidade deveria ser iniciado.

Beyer (2006, p. 73) conceituou educação inclusiva como “[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas”. Nessa perspectiva, é possível constatar uma diversidade de ações e documentos compondo a política educacional na perspectiva da educação inclusiva e, mais particularmente, da educação de surdos.

Nas últimas décadas, estudos sobre a educação de sujeitos surdos têm sido realizados sob diferentes perspectivas, analisando as condições de implementação da política de educação inclusiva e as condições de aprendizagem desses sujeitos. Um desses estudos é o de Valiante (2009).

O trabalho de Valiante (2009) traz como tema central a oficialização da Libras, com reflexões sobre os principais documentos que a reconhecem como instrumento de inclusão do aluno surdo.

Seu estudo teve como objetivo apresentar os discursos que circulam acerca da língua de sinais e da inclusão escolar de crianças surdas nas diferentes instâncias acadêmicas, nas políticas públicas e na visão dos profissionais que buscam viabilizar a implantação dessas políticas, refletindo sobre suas possibilidades e contradições. A autora destacou, entre os temas apresentados, os problemas relativos à formação e ao perfil dos profissionais envolvidos na implantação dos projetos, professor bilíngue, tradutor/intérprete e instrutor de Libras, e a proposta de educação bilíngue – que designa a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

A autora apontou questões relacionadas com a educação de surdos, lembrando decretos e leis às práticas de inclusão. Discorre sobre os direitos garantidos pela Constituição, educação inclusiva e Libras como instrumento de inclusão. Aborda, ainda, temas associados à formação e perfil dos profissionais referidos no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) para implantação das políticas bilíngues. Traz relatos de experiências com a educação inclusiva, destacando as dificuldades enfrentadas para o cumprimento da legislação. Os autores nos quais a pesquisadora se baseou e os entrevistados não negam a importância da inclusão, mas pontuam as dificuldades na implementação da proposta bilíngue, geradas pela falta de profissionais capacitados. Demonstram, ainda, preocupações referentes ao domínio da Libras pelos professores bilíngues, intérprete/tradutor e instrutor de Libras.

Podemos perceber que Valiante (2009), ao analisar a legislação que dá suporte ao aluno surdo, sinaliza que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que se observa uma grande distância entre os textos oficiais e as práticas. Porém,

apesar das dificuldades vividas para a implementação da educação bilíngue, esses foram os primeiros passos.

Por outro lado, a pesquisa de Merselien (2009) nos aponta que a efetivação dessa política é possível quando se estabelecem as condições apropriadas para a educação das crianças surdas na escola regular.

Meserlian analisa o processo de inclusão de alunos surdos nos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Araçongas em Londrina/PR. Trata-se uma escola de ensino regular, sem sala especial para surdos, que assumiu a responsabilidade de se constituir uma escola inclusiva. Merselien utilizou os autores Quadros e Lacerda, além de manter diálogo com documentos referentes às políticas estadual e federal. A pesquisa se constituiu em um estudo de caso realizado numa escola regular, em que os alunos surdos estavam em diversas salas.

Os resultados apontaram a importância de uma organização da escola, quanto à inclusão dos alunos surdos. Para tal, houve o investimento na formação dos professores para o domínio da Libras, aquisição de recursos pedagógicos, inclusão da disciplina Libras do primeiro ao quinto ano (alunos de 7 a 12 anos de idade), reformulação do Projeto Político-Pedagógico e o atendimento educacional especializado na própria escola, visto que, até então, esse serviço se dava em outro local. Ao analisar as práticas desenvolvidas em sala de aula, a autora verificou a utilização de diversos recursos imagéticos e objetos. As aulas eram planejadas em conjunto: professor regente e de apoio.

De acordo com a autora, os professores avaliaram positivamente a experiência de inclusão, ressaltando a importância na formação em curso de Libras e especialização na área da surdez. Houve, também, a contratação de uma professora surda para oportunizar a convivência e aprendizagem de todos os alunos e funcionários da escola, além da contratação de uma instrutora de Libras. A autora ressaltou que a organização dessa escola valoriza o aluno surdo, respeitando sua diferença, favorecendo um ambiente bilíngue, estando, portanto, de acordo com as políticas educacionais.

Meserlian apontou para a necessidade de os surdos aprenderem a Libras precocemente, além de considerar que a falta de educadores surdos seja um dos grandes desafios para a efetivação de uma proposta bilíngue.

Diante dos relatos da autora, percebemos que o êxito do programa possibilitou deslocamento de uma inclusão contida nos documentos legais para uma prática em movimento. O projeto contou com o envolvimento de várias instâncias, além do comprometimento dos profissionais da escola, ao assumirem a responsabilidade de construir uma escola inclusiva. Concordamos com a autora, ao apontar a falta de educadores surdos como um dos grandes desafios para a efetivação de uma proposta bilíngue; entretanto, diante da complexidade da temática, consideramos que há outros fatores a serem levados em conta.

De acordo com Capellini e Mendes (2004, p. 602) as experiências de inclusão “[...] merecem reflexões e planejamento no processo de implantação e, além disso, o envolvimento de todos os profissionais é imprescindível”.

Dando continuidade à política na área da educação especial, em 2009, foi criado o decreto que estabelece o atendimento educacional especializado. Essa modalidade de educação terá uma grande repercussão nos rumos da educação de sujeitos surdos no ensino comum.

Em 2009, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que regulamentou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2009), “[...] institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica para, modalidade Educação Especial”, devendo os alunos considerados público-alvo da educação especial serem matriculados nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Esse atendimento, de acordo com o documento, poderá ser ofertado em outros espaços diferentes da unidade de ensino frequentada pela criança (BRASIL, 2009).

Nessa direção, em novembro de 2011, foi instituído o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que revoga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e vem, em seu art. 1º, reforçar que, para a realização da educação dos estudantes surdos e com

deficiência auditiva, deverão ser observados as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626 (BRASIL,2005).

Essas diretrizes e princípios vieram apontar políticas linguísticas para educação dos surdos brasileiros. O decreto prevê ações para garantir a educação bilíngue, Libras como L1 (língua de instrução) e, Português como L2, na modalidade escrita desde a educação infantil, entre outras providências. Assim, percebe-se que, embora se configurem no panorama brasileiro diversas legislações referentes à temática inclusiva, a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, conforme apregoa o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), vem se constituindo baseada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), legislação específica desse público-alvo.

A partir desse movimento, abordaremos, no item a seguir, a educação infantil e as conquistas legais. A educação infantil que teve sua trajetória inicial marcada pelo caráter assistencialista, assumindo, a partir das legislações, um caráter educacional, sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica. Conforme os documentos oficiais, a educação infantil se apresenta como o marco inicial da inclusão institucional.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS SURDAS

Considerando que esta pesquisa enfoca a educação de crianças surdas na primeira etapa da Educação Básica, é interessante trazer algumas considerações sobre a educação infantil.

No Brasil, a educação de crianças de zero a seis anos que, historicamente, foi orientada por um caráter assistencialista, teve seu reconhecimento assegurado no art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), marco inicial que desencadeou uma política nacional para educação infantil. O direito à educação infantil foi cunhado na Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo 3º, que indica o reconhecimento do direito da criança de 0 a 6<sup>4</sup> anos a atendimento em creche e pré-escola (BRASIL, 1988). Esse direito foi reiterado pelo Estatuto da Criança e do

---

<sup>4</sup> Idade modificada pela Lei nº 11.274/2006.

Adolescente (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1986), que institui a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo novos direcionamentos para o trabalho com as crianças.

A partir da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), houve um fortalecimento da concepção de cuidar e educar como funções básicas e indissociáveis da educação infantil, apontando para a importância de profissionais com um nível mínimo para atuar com as crianças, além de indicar novos eixos para o trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Observamos que, a partir dessas legislações, as crianças brasileiras passam a ter seus direitos sociais e fundamentais reconhecidos, devendo a educação infantil ser garantida a todos, como dever do município e opção da família.<sup>5</sup> Contudo, a efetivação desse direito ainda não é uma realidade.

Como primeira etapa da educação formal, no que concerne às crianças surdas, suas famílias chegam à escola com uma orientação clínica, apontando possibilidades para o implante coclear, cujos procedimentos objetivam o desenvolvimento da oralidade. Entretanto, a presente pesquisa não se propôs a investigar essa criança. Uma das recomendações clínicas feitas a crianças implantadas tem sido o não aprendizado ou o não uso da Libras para estimulá-las a usar a oralidade. Diante disso, para compreender as condições de apropriação da Libras, este estudo priorizou crianças surdas sem implante.

Nesse sentido, mediante essas conquistas legais, na busca de uma educação que atenda às necessidades de todos, foram e vêm sendo delineadas políticas públicas para a educação infantil, registradas em documentos oficiais do Ministério da Educação. Dentre eles, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); o documento Subsídio para Credenciamento e Financiamento de Instituições de Educação infantil (BRASIL, 1988); o documento Parâmetro em Ação (BRASIL, 1999); a cartilha Ação Compartilhada das Políticas de Atenção Integral à Criança de Zero a Seis anos (BRASIL, 1999); Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das

---

<sup>5</sup>A educação de crianças a partir de quatro anos de idade passa a ser obrigatória com base na emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009.

Crianças (BRASIL, 1995); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Diante das diversas frentes para assegurar o direito à educação, a educação infantil toma novos contornos e, ao reiterar a prerrogativa concernente aos direitos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) estabelece o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Essa lei define a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Entretanto, a partir da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), definindo o ensino fundamental de nove anos, a educação Infantil passa a atender às crianças até cinco anos de idade. Essa etapa de educação, reconhecida como direito da criança, opção da família e dever do Estado, sofreu alteração com a emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, instituindo a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir de quatro anos de idade. Desse modo, a política de educação infantil aponta que essa etapa da educação básica vem assumindo lugar de destaque no panorama educacional brasileiro, nos últimos anos.

No município em que foi realizada a pesquisa, a partir da Lei nº 4.747 (VITÓRIA, 1998) que institui o Sistema Municipal de Educação, a educação infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica e a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com Drago (2007, 2011), Vitória é considerada pioneira no reconhecimento da educação infantil, como garantia legal e no investimento para essa faixa etária.

Tendo em vista uma nova concepção de infância e de criança que vem sustentando as políticas propostas para a educação infantil, vamos discorrer brevemente sobre esse tema.

O conceito de infância como um período da vida diferente da idade adulta é uma invenção construída na modernidade (ÁRIES, 2006; SARMENTO, 2006). Antes disso, no decorrer da Idade Média, a infância era reduzida à fragilidade. O infante,



cuja definição é aquele que não tem voz, nem bem começava a andar com desembaraço, era logo colocado junto dos adultos. Com essa prática, a criança era inserida muito cedo no mundo do adulto, sendo vista como um adulto em miniatura (ARIÈS, 2006).

O autor acima citado, por meio da arte do século XIII ao século XVII, resgata as representações que a sociedade faz das crianças, no intuito de compreender suas diferentes representações, em épocas distintas. A arte, como referência documental, capta e retrata a posição assumida pela criança na sociedade. Ariès, pela análise das obras de arte, revela e resgata a criança e sua história social e aponta diferentes representações de infâncias em cada período da história (ARIÈS, 2006).

Com efeito, ao estudar as representações de crianças nas diversas linguagens da arte, o autor revela a posição social que a criança foi ocupando no decorrer da história. A criança “não visível” estava participando da vida adulta. Com as transformações sociais e a ascensão da burguesia e seus novos modos culturais, o modo de ver a infância assume novos contornos.

Para Ariès (2006), o processo complexo de produção de representação sobre as crianças resultou na construção histórica da infância e com isso o surgimento de instituições para a infância. A partir dos estudos de Ariès, novas pesquisas surgiram lançando luz sobre as infâncias. É o que podemos constatar nos trabalhos de Kramer (2002), Sarmiento (2006) e Corsaro (2010).

O surgimento da escola propiciou a institucionalização da infância, oportunizando às crianças que se encontravam tuteladas por adultos em trabalhos produtivos frequentar o espaço educacional, caracterizado pelo encontro de sujeitos da mesma idade (SARMENTO, 2006). Nessa perspectiva, verificamos que, a partir do séc. XIX, a escola se constituiu como espaço destinado à criança.

No que se refere às crianças brasileiras público-alvo da educação especial, elas passaram a ter esse direito garantido a partir da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que nem sempre garantias legais culminam com situações reais de exercício do direito. Estar nesses espaços não tem se configurado como

possibilidade de desenvolvimento pleno para todas as crianças. No caso da criança surda, Góes (1999) afirma que essas possibilidades dependerão das oportunidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial, a consolidação da linguagem.

As concepções de infância, como categoria social, conforme a conhecemos hoje, e da criança, como sujeito de direitos, decorrem de uma complexa rede envolvendo os sujeitos e seus interesses diante da criança e de sua educação. Assim como a concepção de criança e infância não se dissocia da história e da cultura da sociedade da qual a criança participa (KRAMER, 2002), da mesma forma ocorre com a concepção de criança com deficiência.

A denominação de criança com deficiência, de acordo com Plaisance (2005), não foi um conceito elaborado pela escola. Inicialmente, foi utilizada por “técnicos da infância anormal”, denominação dada pelos especialistas que reivindicavam espaços de classes especiais para atender às crianças denominadas anormais. Esse modelo foi, conforme o autor, aos poucos se estabelecendo no meio educacional.

Plaisance (2005), em seus estudos sobre a criança com deficiência, aponta que, de modo geral, o realce é dado à deficiência enquanto a criança se estabelece ao fundo da composição. Essa visão contribuiu para práticas educacionais pautadas em perspectivas biologizantes que desconsideram as condições sociais e históricas desses sujeitos.

Essa situação pode ser notada nos estudos de Costa (2007), quando os surdos, em suas narrativas, deixam pistas indicando que passaram suas infâncias em clínicas ou em escolas especiais treinando a fala. Essa condição, aos poucos, passa por transformações, motivadas pela luta da comunidade surda. Vêm-se ampliando as possibilidades de novas infâncias que poderão ser narradas com menos sofrimento e uma educação que foque suas potencialidades.

Considerar as condições sociais e históricas da criança surda é considerar sua condição linguística, é oferecer uma educação que lhe permita ser criança, ter infância e ser protagonista de sua história, transpondo o fundo e surgindo como

figura central. É oportunar que ela seja “criança” 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 (2010, p. 12).

Ainda hoje, as pesquisas corroboram as ideias de Abramowicz (2003), apontando que o direito à educação infantil, de fato, ainda não se concretizou, visto que temos uma parcela significativa de crianças que não têm acesso à escola. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças que necessitam de atendimento especial também têm seus direitos comprometidos.

Documentos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996), evidenciam, em seus textos, o direito da criança de zero a seis anos a atendimento na educação infantil.

Quando falamos de crianças que demandam um atendimento específico, no caso das crianças surdas, esse atendimento começa a tomar corpo a partir do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), ao definir, em seu Capítulo IV, que, para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso às pessoas surdas à educação, entre outras prerrogativas, deve-se:

[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Esse decreto vem apontar a importância do atendimento à especificidade dessa criança. Assim, a escola deve propiciar o aprendizado de Libras, seja no ensino comum, seja no atendimento educacional especializado. Possibilidades de atendimento ao direito da criança no ensino comum desde a educação infantil são discutidas nas pesquisas de Drago (2005) e Tenor (2008).

O estudo de Drago (2005) teve como objetivo investigar como se dá a inclusão da criança deficiente nas salas regulares da educação infantil do município de Vitória, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca, levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, infância e inclusão. Para a realização do estudo, Drago enfocou um grupo de crianças de uma turma de pré-escola com uma criança surda em processo de inclusão, além da professora da turma, o corpo técnico-administrativo, bem como o Serviço de Assessoramento de Educação Infantil e Educação Especial da Secretaria de Educação. De acordo com o autor, a pesquisa evidenciou uma distância entre o que se fala acerca da inclusão e o cotidiano dos atores do processo educacional. Além disso, de acordo com o autor, pôde-se perceber que existem diferentes ações no contexto pesquisado que, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolarização, e isso a partir da educação infantil. Esse trabalho foi pioneiro no município de Vitória ao tratar sobre a inclusão de crianças surdas na educação infantil.

Tenor (2008), em sua pesquisa, teve como objetivo investigar como a política de educação inclusiva e seus processos de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede de ensino de Botucatu. Participaram da pesquisa professoras de quatro escolas da rede municipal que tiveram experiências educacionais com crianças surdas – três da educação infantil e uma do ensino fundamental.

Como metodologia, a autora optou por uma pesquisa qualitativa, utilizando dinâmicas de grupo com cartazes contendo estímulos disparadores da discussão. Os dados para análise foram coletados a partir de audiogravações, utilizando, assim, a construção de categorias propostas por Merriam (1992), visando a solidificar, reduzir e interpretar o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu na busca de significados.

Ao analisar as categorias – comunicação, língua oral e de sinais; aprendizagem; inclusão escolar e socialização – a autora evidenciou que os profissionais não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula. Com a

intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos, os profissionais acabam lançando mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, revelando a falta de planejamento para atuar em relação a eles. Apontou, ainda, a falta do envolvimento das famílias e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão dos alunos surdos.

Diante da pesquisa, evidenciamos as barreiras encontradas na proposta apresentada, visto que os alunos surdos estão inseridos numa sala de aula regular, onde o obstáculo principal para a inclusão desses alunos está ancorado na ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes, dificultando as relações dialógicas.

Há a valorização do esforço comunicativo, da socialização, porém desconsidera-se a particularidade linguística. As práticas pedagógicas são elaboradas tendo como premissa a linguagem como código, com objetivo de transmitir conteúdos. Evidencia-se a falta de clareza, pelos professores, da necessidade de surdos e ouvintes compartilharem uma língua comum – a Libras. Mesmo os alunos surdos se esforçando para acompanhar as atividades propostas, da forma como são planejadas, não há uma contribuição para o seu aprendizado.

Vale destacar a escassez de estudos quando falamos de educação infantil, e a situação se agrava quando essas crianças são surdas.

Considerando que a língua assume papel fundamental no desenvolvimento dos processos mentais, para a criança surda estar incluída demanda um atendimento que reconheça sua diferença linguística e forneça condições para essa apropriação.

### 3 LINGUAGEM: LIBRAS E O ENSINO DE LIBRAS

*Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento (BAKHTIN, 2006).*

Este capítulo, em seu primeiro item, discorrerá sobre a apropriação da linguagem na abordagem histórico-cultural, fundamentada na concepção bakhtiniana da linguagem, e pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, tendo como representante Vigotski, em seguida, a educação e as concepções educacionais que nortearam essa educação. No último item, apresentaremos princípios básicos da gramática da Libras.

#### 3.1 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

A perspectiva histórico-cultural compreende a linguagem como um fenômeno social e ideológico, constitutivo da identidade e da consciência humana.

Bakhtin (2006), ao contrapor as correntes linguísticas do Idealismo Abstrato e do Subjetivismo Idealista, define linguagem como expressão das relações de lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material.

Para esse mesmo autor, a linguagem se constitui na interação e

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (2006, p. 127).

Na interação, os interlocutores alternam-se nos turnos de fala por meio da produção de enunciados que veiculam sentidos.

Para Bakhtin (2006), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, realizada por meio de enunciação concreta, portanto a enunciação, produto da interação, é dialógica. Como é constituída por signos, a interlocução gerada nesse processo é carregada de sentidos. Cada um dos participantes tem uma história social, tem um modo específico de conceber a realidade e a si próprio nessa realidade. Dessa forma, os sentidos produzidos são diversos e esses estão intimamente ligados à história de cada interlocutor. No contexto da criança surda, essa interação assumirá um caráter predominantemente visual, tendo em vista a característica da língua de sinais.

De acordo com o autor acima, os signos só podem aparecer num terreno interindividual. Trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural”, no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. Os signos só podem aparecer em um contexto de relação entre pessoas. É fundamental que os interlocutores estejam socialmente organizados e que formem um grupo: só assim um sistema de signos pode constituir-se. O signo carrega consigo a história e a cultura de um povo.

O signo ideológico, segundo Bakhtin (2006, p.31),

[...] faz parte de uma realidade (natural e social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.

Sendo assim, ao se encarnar materialmente, ou seja, no diálogo com outro, a língua, seja ela oral, seja espaço-visual, adquire existência do signo linguístico. De acordo com Bakhtin (2006, p. 33), “[...] todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento ou como outra coisa qualquer”.

Para esse mesmo autor, compreender um signo consiste em interpretá-lo de forma contínua, no fluxo da interação, ou seja, não são apenas palavras soltas, mas um aglutinado de sentidos concretizados nas palavras que se materializam na interação.

Conforme Bakhtin (2006, p. 98),

Na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas [...]. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores.

Dessa forma, numa concepção de linguagem à luz do referencial histórico-cultural, é importante destacar que Bakhtin nos desafia a uma problematização da Libras na educação de surdos: que implicações essa concepção traz para se pensar a educação de crianças surdas?

Compreender que a linguagem se constitui na interação contribui para pensar sobre o aprendizado e a apropriação da língua de sinais na educação de surdos. Quando Bakhtin (2006) afirma ser o fenômeno social da interação verbal a verdadeira substância da língua, ele traz elementos, a nosso ver, que indicam a necessidade de interlocutores em língua de sinais para criança surda.

Bakhtin nos ajuda a pensar as interações realizadas no contexto da inclusão da criança surda na educação infantil. Para Lacerda e Lodi (2009, p. 14) “[...] uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento das crianças surdas [que] deve estar atenta à diferença dos sujeitos surdos e à sua dificuldade de acesso à língua/cultura majoritária”. Percebemos, então, a necessidade de interlocutores surdos e ouvintes que dominem a língua de sinais desde a educação infantil, marco inicial da educação institucionalizada.

A partir das proposições apontadas por Bakhtin (2006), Jobim e Souza (2008, p. 24) afirma:

É por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo.

Portanto, a apropriação da linguagem permitirá à criança, desde a mais tenra idade, passar de objeto a sujeito, modificando e sendo modificada. Sendo sujeito, a criança passa a ser autora de sua própria palavra (JOBIM e SOUZA, 2008). A criança transcende o lugar que ocupava anteriormente, passando de fundo para figura.



Conforme indicado, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem propicia à criança uma nova relação do homem consigo mesmo e o seu entorno (JOBIM e SOUZA, 2008).

Assim como Bakhtin (2006), Vigotski (2003) atribui à linguagem a centralidade na investigação das questões humanas e sociais.

Para Vigotski, o homem é constituído em suas relações de forma dialética. Ele age sobre o meio em seu entorno, transformando-o e por ele é transformado. Suas pesquisas, com base na Psicologia, fundamentaram-se na matriz histórica e cultural para compreender o desenvolvimento humano. Afirma que o ser humano é constituído nas relações sociais presentes em uma determinada cultura.

Analisando o desenvolvimento infantil, Vigotski enfatiza a importância do adulto no desenvolvimento das crianças. É por meio dos outros, pela mediação do adulto e de outras crianças que elas se envolvem nas práticas fundamentalmente sociais. Essa mediação contribui para a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Portanto, a interação social assume papel constitutivo no desenvolvimento, contribuindo para o aparecimento da atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, funções mentais superiores, entre outros (VIGOTSKI, 1998).

A inserção da criança na cultura amplia suas possibilidades de interação com essa própria cultura e produz transformações em sua atividade mental. Nesse contexto, os instrumentos produzidos pela cultura exercem um papel fundamental, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1998).

A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam e, depois de convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental que aciona os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOSKI, 1988). Portanto, o signo exerce um papel de extrema importância. Nesse movimento, ele passa de agente comunicador para organizador e controlador do comportamento humano.

Vigotski, apoiado na tese de que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de transformação dos instrumentos sociais, aborda as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano. Para ele, esse desenvolvimento não está atrelado unicamente ao fator hereditário. O meio social é determinante, contribui para aprendizagens advindas das interações e, por meio delas, a criança é introduzida no mundo da linguagem (VIGOTSKI, 1998).

Considerando que é por meio da linguagem que ocorre o desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 1998), não basta apenas inserir a criança surda na escola; é necessário criar condições para que ocorram interações significativas por meio da apropriação de sua língua materna – a língua de sinais.

Assim, por meio das interações com adultos, a língua (palavra) passa a constituir, a mediar essas relações, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento. “[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2003, p.156-157).

Para Vigotski (1998, 2003), a relação entre pensamento e linguagem, a partir de certo período do desenvolvimento humano, constitui-se em um processo imbricado, apontando o meio e as interações sociais como mediadores desses processos. Dessa forma, a palavra, considerada por ele como signo linguístico desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

O significado das palavras está em constante transformação ao longo do desenvolvimento da criança. Em se tratando da criança surda, esse significado tem uma raiz histórico-cultural alicerçada numa comunidade linguística que usa uma língua gesto-visual, carregada de lutas travadas ao longo da história dos surdos. A língua, como instrumento ideológico, carrega consigo aspectos ideológicos constituídos na história de um determinado grupo social.

Vigotski (1998), ao afirmar que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de apropriação da linguagem, contribui para pensarmos numa educação que proporcione de fato essa transformação na educação de surdos.

Ao longo de seus estudos, esse teórico se interessou em pesquisar também questões relacionadas com as crianças com deficiência. Suas reflexões na área da deficiência não se voltaram para o enfoque do déficit dos sujeitos; buscavam realçar suas potencialidades.

Em “Fundamentos da Defectologia”, Vygotski (1997), ao abordar o aprendizado da criança com deficiência, afirma que, quando a criança nasce com algum tipo de limitação ligada às funções biológicas, é necessário que se desenvolvam processos culturais auxiliares, compensatórios, criados, sobretudo, para que não haja prejuízos no desenvolvimento cultural dessa criança.

Considerando o papel da linguagem na constituição do psiquismo, o autor atribuía significativa importância à linguagem no desenvolvimento da criança surda. Assim, de acordo com o autor, o surgimento da consciência nas crianças surdas estava associando à experiência social.

No período desses escritos, as propostas de educação da criança surda pautavam-se no oralismo e, diante disso, acreditava-se que a ausência da fala comprometeria seu desenvolvimento. Entretanto, mesmo diante da supremacia do oralismo, Vygotski (1997, p.119) reconhecia que, na comunicação dos surdos, “[...] os hábitos mímico-gestuais já estão tão fortes que a linguagem oral não se encontra em condições de lutar contra eles”.<sup>6</sup>

Esses processos mímico gestuais descritos por Vygotski na década de 30 assumem *status* de língua, no Brasil, em 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), apontando uma nova fase para o processo de desenvolvimento de crianças e adultos surdos.

De acordo com Quadros (1997), as pesquisas realizadas sobre a aquisição de língua de sinais americana, que normalmente envolvem crianças surdas, filhos de

---

<sup>6</sup> “[...] los hábitos mímico-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está em condiciones de luchar contra ellos”.

pais surdos, indicaram que essa aquisição é análoga ao processo de aquisição das línguas orais.

Estudos recentes trazem novas contribuições para entendermos o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas.

Lacerda e Lodi (2006), ao focalizarem aspectos do desenvolvimento de narrativas por crianças surdas filhas de pais ouvintes em um grupo de crianças de três a sete anos, coordenadas por um adulto surdo fluente em Libras, revelaram que a participação desse adulto fluente em Libras foi fundamental para esse processo e também que crianças com atraso de linguagem podem desenvolver práticas de narrar, desde que sejam inseridas em espaços propícios em que a língua de sinais seja privilegiada nesse processo. Mostram também que é necessário considerar a frequência do acesso em interações em língua de sinais e os parceiros de interação dessas crianças. As autoras apontam que, se essas crianças, juntamente com os pais, estabelecem contatos frequentes com interlocutores em língua de sinais, isso favorecerá o desenvolvimento da linguagem da criança surda, filha de ouvintes.

Lodi e Luciano (2009), ao escreverem sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais, apontaram pesquisas voltadas para sua aquisição, em que o foco está na produção, na quantidade de sinais produzidos, relacionando essa produção com a idade, precisão e uso gramatical. Afirmaram ainda que, até o momento, não houve preocupação com a compreensão do desenvolvimento dos processos discursivos das crianças, os quais são dependentes das relações dessas crianças com interlocutores que interajam com elas em Libras e das próprias situações de produção de enunciados.

Florêncio (2009), em sua pesquisa “Comunicação e intersubjetividade: um olhar sobre processos interacionais em crianças surdas”, teve como objetivo investigar o papel da linguagem no desenrolar do processo de intersubjetividade em crianças surdas que se expõem à aprendizagem da língua de sinais e que convivem com pessoas falantes de uma língua oral (ouvintes). Para tanto, dialogou com teóricos sociointeracionistas, como Henri Wallon, Michael Tomasselo, George H. Mead e Colwyn Trevarthen, que destacam a importância da interação na constituição do homem como ser social, fator principal para o seu desenvolvimento.

O lócus da pesquisa foi uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, na qual Florêncio (2009) observou um grupo de dez alunos surdos, na faixa etária de quatro a oito anos, que vivenciavam processos interacionais. A escola, adotando a perspectiva inclusiva, possui classes especiais para alunos surdos, fazendo parte de uma política que visa ao encontro com o par linguístico, com uma língua comum, auxiliando no processo de identificação e cultura. Essa classe tem, como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, uma professora bilíngue e um instrutor de Libras. A língua de instrução é a Libras, e o Português é trabalhado na modalidade escrita.

O autor assinalou os seguintes resultados: as crianças surdas utilizam movimentos, gestos, mímicas e sonorização em seus esforços comunicativos com o outro parceiro; tanto quanto crianças ouvintes, elas imitam umas às outras ou encenam situações, facilmente reconhecidas pelo observador; sem o domínio da língua de sinais, ainda em processo de aprendizagem, as crianças completam as lacunas comunicativas por meio de gestos, movimentos do corpo e outros modos de expressão, demonstrando intencionalidade em orientar a atenção do outro; os processos interacionais parecem propiciar aos sujeitos surdos o esteio necessário para a assimilação e interpretação da cultura da qual fazem parte.

Percebemos, assim, que as trocas interacionais efetivas que constituem o processo de intersubjetivação de crianças surdas são possíveis, levando em consideração os recursos comunicativos ao seu alcance, bem como o domínio progressivo da língua de sinais. Ressaltamos, ainda, que a Libras deve fazer parte do cotidiano escolar dessas crianças, evidenciando a participação de interlocutores com conhecimento dessa singularidade.

Pautando-se na abordagem histórico-cultural e na concepção baktiniana de linguagem, Rodrigues (2009) investigou a apropriação da linguagem escrita por crianças surdas matriculadas na 2ª série de uma escola do ensino fundamental do município de Vitória/ES. A autora elegeu para análise três eventos, focando a produção textual em língua de sinais, atividades sobre o sistema de escrita, produção textual escrita e as interações linguísticas ocorridas no atendimento educacional especializado.

Rodrigues apontou que os conhecimentos sistematizados das diversas disciplinas podem ser apropriados pelas crianças surdas, desde que seja por meio da língua de sinais. Destacou a importância do instrutor surdo no processo como interlocutor, pois este possibilita trocas dialógicas em língua de sinais, língua natural das crianças surdas e, portanto, diálogos vivos e significativos. Ressaltou, ainda, que a mediação por meio da língua de sinais é condição permanente para que haja êxito na produção escrita. As crianças constroem seus textos a partir de experiências compartilhadas. O autor considera a educação escolar fundamental nesse processo, concluindo que as concepções de sujeito e de linguagem do professor influenciam significativamente nas possibilidades de aprendizagem das crianças surdas e que o atendimento educacional especializado se constituiu locus privilegiado de trocas linguísticas.

Observamos que, ao desenvolver sua pesquisa, Rodrigues usa a língua de sinais como mediadora no processo de aquisição da linguagem escrita, considerando a especificidade linguística desses alunos. Seu estudo contribui para pensarmos temas importantes de serem tratados nos programas de formação de professores sobre concepções de sujeitos e linguagens, além de nos levar a considerar que as trocas linguísticas significativas não devem se restringir apenas ao atendimento educacional especializado como sala de recurso.

Nessa direção, autores, como Quadros (1997), Góes (1999) e Lacerda (2009, 2011), apontam a importância de interlocutores surdos na apropriação da linguagem, destacando a língua de sinais como mediadora desse processo.

As pesquisas de Gesueli (1998), Florêncio (2009) e Rodrigues (2009) seguem uma direção semelhante, quando reiteram a necessidade da Libras e a presença de adultos surdos no processo de desenvolvimento das crianças surdas.

Considerando o exposto até o presente, pensar numa educação que venha contribuir para que as crianças surdas tenham uma infância diferente daquela narrada pelos adultos surdos, hoje, constitui-se num desafio. Nesse sentido, pensar uma política de educação bilíngue, alicerçada em uma concepção de linguagem compreendida como produção humana, como trabalho, como construção histórica,

enfim, como fenômeno ideológico constitutivo da consciência humana, poderá permitir um novo percurso na educação das crianças surdas.

### 3. 2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS TRAÇANDO CAMINHOS

Ao longo da história da humanidade, o lugar do surdo na sociedade foi marcado pela “ausência” de linguagem. Considerava-se que a ausência da linguagem verbal comprometia o desenvolvimento, e esses sujeitos eram concebidos como deficientes e, algumas vezes, como não humanos.

Na Grécia antiga, as pessoas, ao nascerem com deficiência, eram consideradas incompletas, portanto eram sacrificadas, pois a ausência de linguagem as caracterizava como não humanas. Na cidade de Roma, os surdos eram vistos como imperfeitos. Os não oralizados foram proibidos de assinar contratos e possuir bens (VIEIRA-MACHADO, 2010). Na Idade Média, mesmo aceitando os gestos utilizados pelos surdos como equivalentes à fala para salvação da alma, a compreensão da surdez estava ligada às questões religiosas; ao ter um filho surdo, as pessoas eram consideradas pecadoras.

Entretanto, no período conhecido como Idade Moderna, o monge beneditino Marlon Ponce de Leon dá início à educação do surdo por via da oralidade, pois falar era a condição para aquisição de alguns direitos. A possibilidade de o surdo falar implicava o seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, o direito de receber a fortuna e o título familiar (MOURA, 2000).

Em 1770, o abade Charles Michel de L'Épée, inventor do método de sinais, fundou, em Paris, a primeira escola de “surdos-mudos” e publicou, em 1776, sua obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” (MAZZOTA, 2001). Influenciado por essa escola, o uso de linguagem gestual predominou na maioria dos países europeus.

De acordo com Vieira-Machado (2010, p.16), “[...] também começa nessa época um reconhecimento da língua de sinais para além de um outro aspecto importante: olhar o sujeito surdo como humano”.

Esse é considerado um período em que a educação de surdos teve seu apogeu, pois, instruídos na língua de sinais, língua natural das pessoas surdas, eles puderam ocupar diversos cargos e destaque na sociedade.

A linguagem gestual desenvolvida por L'Épée encontra, como opositores, o médico Jean-Marc Itard e Graham Bell, cientista, inventor do primeiro AASI.<sup>7</sup> Tanto o médico como o cientista visavam à normalização dos surdos. Dessa forma, temos duas correntes, uma defensora do oralismo e outra defensora da linguagem gestual.

A oposição das correntes extrapolou o campo científico alcançando o campo educacional, e é nesse contexto que, em 1880, em Milão, na Itália, acontece o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, ficando definido que a educação de surdos deveria ocorrer pela via da oralidade. A partir dessa data, as escolas do mundo inteiro passam a privilegiar a língua na modalidade oral como objeto de ensino.

Para os defensores do oralismo, o uso dos sinais era considerado prejudicial ao desenvolvimento da linguagem. Os surdos eram obrigados a falar, prevalecendo, então, uma visão clínico-terapêutica, reforçando, dessa forma, a deficiência e a incapacidade desses sujeitos. As práticas educacionais eram voltadas para a reabilitação. Em primeiro lugar, estava a oralização, a leitura orofacial e o treino auditivo. A escolarização se dava após a oralização. Essa corrente, ao focar a oralidade como meio de integração e desconsiderar outras formas de comunicação, pouco contribuiu para a educação e o desenvolvimento da pessoa surda (GÓES, 1999).

Surge, então, a Comunicação Total. Essa corrente ganha força na década de 1970, privilegiando a comunicação em detrimento da língua, utilizando vários recursos comunicativos, como sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto datilológico, entre outros. Essa proposta, envolvendo uso simultâneo da fala e dos sinais, valoriza a comunicação, desvalorizando as características históricas e culturais das línguas de sinais (GOLDFED, 2001).

---

<sup>7</sup> Aparelho de amplificação sonora individual.



Nessa mesma linha sobre a Comunicação Total, Góes (1999, p. 3) afirma:

Na implementação das diretrizes da comunicação total, o trabalho pedagógico envolve interlocução em sala de aula centrada em práticas bimodais, compostas a partir de elementos das línguas falada e de sinais (em nossa realidade, da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais). Trata-se de práticas de comunicação em que estão envolvidas duas modalidades, fala e sinais, usadas concomitantemente; também podem incluir outros recursos tais como a soletração manual.

Embora tenha ampliado os recursos comunicativos, assim como o oralismo, a Comunicação Total desconsidera a condição sócio-histórica desses sujeitos.

Propondo considerar a condição sócio-histórica dos surdos, na tentativa de romper com a visão patológica da surdez, surge o bilinguismo. No Brasil, tem início, a partir de 1980, convergindo com a tendência mundial. Essa abordagem vem resgatar o direito da pessoa surda em ser instruída em sua língua, considerando as particularidades do povo surdo, possibilitando o uso de duas línguas, o Português escrito e a Libras como língua de instrução, tornando o ensino mais significativo. O bilinguismo preconiza que “[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’” (LACERDA, 2000, p. 73).

De acordo com a proposta oficial, no bilinguismo coexistem duas línguas na educação das pessoas surdas no espaço educacional. Nesse sentido, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são utilizadas simultaneamente como línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005). Em contraponto à proposta oficial, a comunidade surda brasileira vem lutando para uma educação bilíngue que se pautem numa perspectiva socioantropológica, como comunidade de minoria linguística, em que a Libras se constitua figura nesse processo, sendo, assim, utilizada como língua de instrução no âmbito educacional ao longo da escolarização, tendo início desde a educação infantil.

Ao analisar as narrativas dos surdos capixabas, Costa (2007) remonta à história dos surdos do Estado do Espírito Santo e revela que, na educação de surdos nesse Estado, também ocorreram norteamientos pedagógicos. O primeiro, denominado pela autora de momento oralista; o segundo, outro momento oralista; e um terceiro,

sob o nome de momento de transição. Esse último começa a ser colocado em xeque a partir do momento em que, mesmo sem nenhum direcionamento teórico-metodológico, a Libras passa a fazer parte das práticas educacionais dos surdos.

Observamos uma consonância entre a tendência mundial e as reveladas por Costa (2007), anunciando a Libras como possibilidade na educação dos surdos. Essa língua foi aprovada pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), configurando-se a segunda língua oficial do nosso país, marco decisivo para a educação dos surdos brasileiros.

### 3.3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ao considerar a Libras modalidade espaço-visual, língua natural dos surdos (BRASIL, 2002), a legislação vem resgatar o direito da pessoa surda em ser instruída em sua Língua, respeitando a particularidade do povo surdo.

A língua de sinais, de acordo com Góes (1999), Goldfeld (2002), Lacerda e Lodi (2006) e Lacerda (2009), é a única língua a ser dominada plenamente, de forma natural, pelo surdo e que atenderia às suas necessidades comunicativas e cognitivas, permitindo a sua entrada na linguagem e sua constituição como sujeito linguístico. Ao considerarmos a língua de sinais como meio, esta, além de permitir à criança surda acessar os conteúdos educacionais, favorece uma melhor relação com o mundo, significando e ressignificando-o. Contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores,<sup>8</sup> por intermédio da relação com aqueles que a cercam (VIGOTSKI, 1998).

Em 1960, Willian Stokoe (apud QUADROS; KARNOPP, 2004) confere à língua de sinais *status* linguístico. Comprovou que a língua de sinais atendia a todos os quesitos necessários para se constituir uma língua, sendo o seu trabalho o primeiro passo nos estudos da língua de sinais. Posteriormente, outras pesquisas realizadas,

---

<sup>8</sup> São funções resultante das interações estabelecidas pelos sujeitos que, ao serem internalizadas, modificam-se para constituir o funcionamento interno.

em sua maioria com ASL<sup>9</sup> vêm ressaltar, entre outras características, as riquezas de combinações, favorecendo a ampliação do vocabulário.

Assim como as línguas orais em que cada país tem a sua, excedendo ao regionalismo, a língua de sinais se comporta da mesma forma. Sendo assim, esta não é universal, “[...] uma vez que esta universalização está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um ‘código’ simplificado apreendido e transmitido aos surdos” (GESSER, 2009, p. 11). Dessa maneira, teríamos uma ideia simplista da língua de sinais. O que pode ser denominado de universal é a forma como ela se constitui, utilizando, para se efetivar, o canal gesto-visual e os sinais realizados pelos usuários dessa língua.

Enquanto na língua oral as palavras são formadas a partir de unidades menores, como os fonemas e as sílabas que se articulam de forma linear, na língua de sinais a unidade menor constitui o próprio sinal. Segundo Gesser (2009, p.19), “[...] as línguas de sinais incorporam essas unidades de forma simultânea”.

Como as outras línguas, a Libras é estruturada a partir de unidades mínimas, passando a unidades mais complexas. Possui, também, os níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. A palavra ou léxico das línguas orais e auditivas correspondem aos sinais da língua de sinais. Esses sinais são formados a partir da combinação de cinco parâmetros: configuração de mãos (Figuras 1 e 2), ponto de articulação (Figura 3), movimento (Figura 4), expressão facial (Figura 5) orientação ou direcionalidade (Figura 6). Combinando esses cinco parâmetros, teremos as palavras, as frases que se efetivam num contexto (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

A seguir apresentaremos os cinco parâmetros, iniciando pela configuração de mãos, que são as formas (posições) das mãos utilizadas para a realização dos sinais. Entre as 64 configurações, encontramos os numerais cardinais e o alfabeto datilológico que serão apresentados no (Figura 2) para melhor visibilidade.

---

<sup>9</sup> Língua de Sinais Americana

Figura 1 – Configuração de mãos



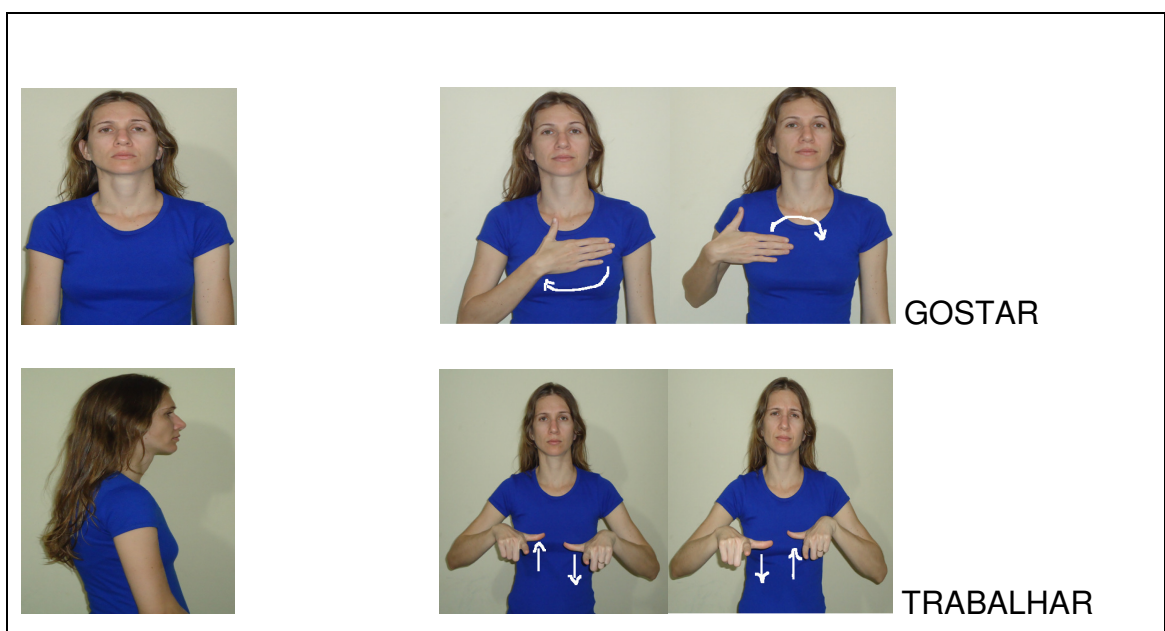
Fonte: <http://interpretelipe.blogspot.com.br/>

Figura 2 – Alfabeto Manual e Numeral cardinal



Fonte: pead.faced.ufrgs.br

Figura 3 – Ponto de articulação



Obs: Local onde é feito o sinal, podendo ser em alguma parte do corpo ou no espaço neutro

**Figura 4 – Movimento**



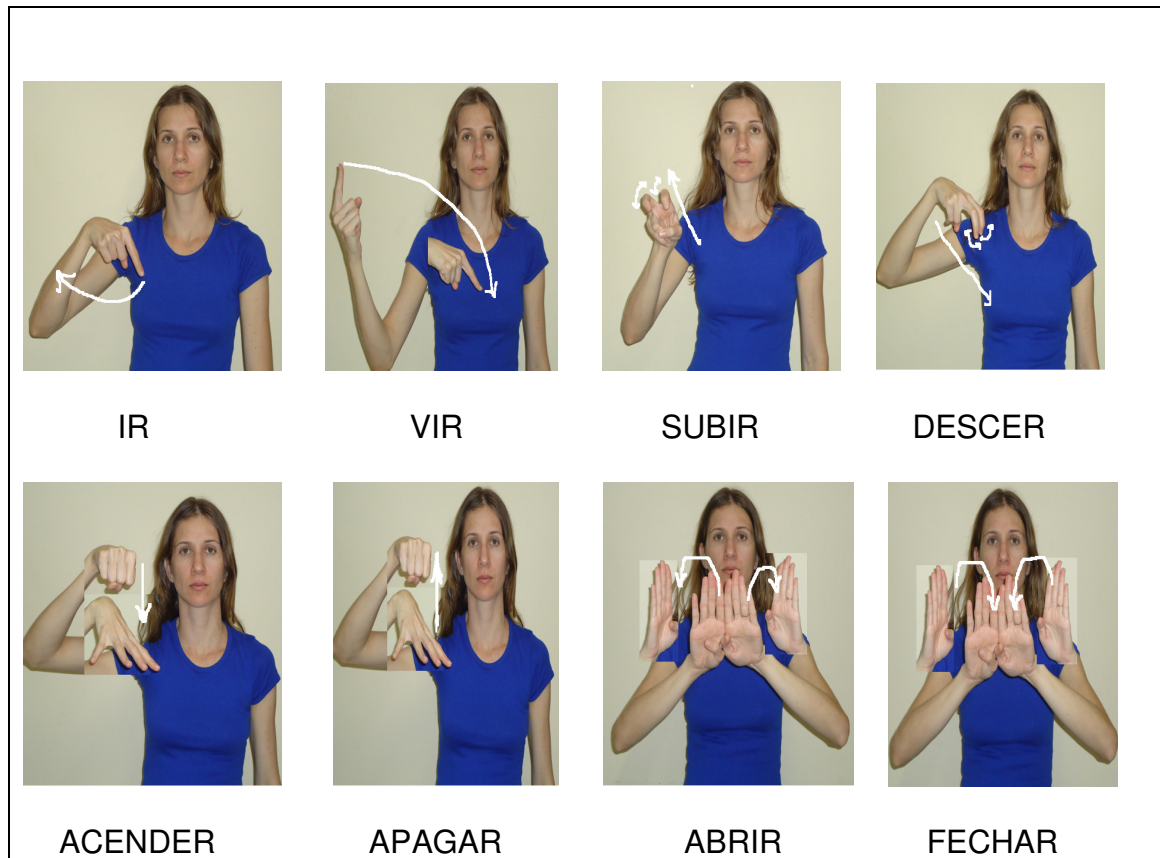
Obs: os sinais podem ter movimento ou não

**Figura 5 – Expressões faciais ou corporais**



Obs: As expressões são fundamentais para a compreensão dos sinais. A expressão facial dá entonação ao sinal

**Figura 6 – Orientação/Direção**



Obs: Os sinais também possuem direção – esquerda, direita, para cima e para baixo

Portanto, a junção desses parâmetros formará o sinal na Libras, correspondente à palavra na língua oral. Esses sinais são feitos em um espaço delimitado à frente do sinalizador (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

Sendo assim, a Libras é uma língua natural das comunidades surdas brasileiras, possibilitando a aquisição dos bens culturais e sociais, permitindo a comunicação entre seus usuários. As línguas de sinais são “[...] consideradas pelos linguistas como línguas naturais, um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS, 2004, p. 30).

Considerando a língua como sistema de signos constituído de forma ininterrupta num determinado contexto (BAKHTIN, 2006), a língua de sinais assume papel de extrema importância na educação dos surdos.

Essa importância é apontada nos estudos de Góes (1996), Gesueli (1998), Turetta (2006), Costa (2007), Tenor (2008), Lacerda e Lodi (2009), Rodrigues (2009), Valiante (2009), Merselian (2007) e Florêncio (2009).

Nesse sentido, a educação infantil passa a ser espaço privilegiado para aquisição da Libras e espaço de aprendizagem de conhecimentos diversos, desde que, nesse espaço, existam pessoas que dominem essa língua, como apontam Rodrigues (2009), Turetta (2006) e Tenor (2008), um instrutor ou professor surdos. A presença desse sujeito permitirá à criança se reconhecer positivamente como surda e não como deficiente. A interação interlocutor surdo/criança surda, em língua de sinais, dar-se-á de forma dialógica, potencializando o desenvolvimento do pensamento, visto que, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”(VIGOTSKI, 2003, p. 62).

Sendo assim, a interação por meio da língua de sinais contribuirá para o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da atenção voluntária e da memória mediada. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.

Nessa via, a Libras não é apenas um conjunto de gestos e mímicas, “[...] visão simplista, influenciada pela ideia da supremacia das línguas orais em detrimento das outras línguas” (RODRIGUES, 2009, p. 34), e sim uma língua com organização e gramática própria. De acordo com os documentos oficiais pertinentes à educação dos surdos, seu ensino deve ser garantido desde a educação infantil.



## 4 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, em sua primeira parte, abordamos os caminhos metodológicos e os procedimentos utilizados para coleta do material empírico. Na segunda parte, trataremos da caracterização do local em que foi realizada a pesquisa e dos sujeitos envolvidos.

### 4.1 ESTUDO DE CASO

Para nos auxiliar a compreender como se dá a apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil de uma escola referência do município de Vitória, considerando esse espaço constituído por diversos participantes – enfim, um espaço tecido por múltiplos sujeitos e seus discursos –, escolhemos a pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. O critério de escolha da unidade de ensino infantil diz respeito ao fato de ser um escola referência, cujos profissionais aceitaram participar do estudo.

A abordagem qualitativa de pesquisa começa a ser usada na educação nos anos 1980, vindo contrapondo-se aos ideais positivistas, utilizados para pesquisar fenômenos naturais e sociais (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Freitas (2002, p. 28), a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, visa a

[...] compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Permitindo [...] trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem sua origem no século XIX, período em que os cientistas sociais começam a indagar se o método utilizado para pesquisar os fenômenos físicos e sociais utilizados pela perspectiva positivista seriam pertinentes aos estudos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995).

Conforme André (1995), após vários apontamentos de estudiosos na busca de uma metodologia diferenciada para as ciências sociais, considerando a complexidade dos fenômenos, surge a pesquisa qualitativa como uma nova forma de produzir conhecimento e, paralelamente, a contraposição à forma positivista de pesquisa com debates prolongados até segunda metade do século XX.

Nessa nova visão de conhecimento, o contexto vivenciado leva em conta todos os componentes das suas interações e influências recíprocas. Essa visão de totalidade inclui também o pesquisador na situação pesquisada, ignorando sua neutralidade.

A etnografia não é só uma técnica utilizada pelos etnógrafos; ela possibilita ao pesquisador a atitude de buscar entender a realidade, viver o processo, não enfatizando apenas o resultado. Para ser etnógrafo, é necessário mergulhar no campo, exercitando o olhar e a escuta sensível para capturar os fenômenos em suas inter-relações por meio de reflexões. Portanto, a pesquisa etnográfica não consiste apenas na descrição dos fatos experienciados.

André (1995) afirma que, para se caracterizar um estudo de caso do tipo etnográfico, é necessário atender a alguns requisitos da etnografia em um campo delimitado. Ainda segundo essa autora, enquanto a etnografia exige um longo tempo do pesquisador no campo, para que assim possa compreender a cultura de uma forma mais ampla, a pesquisa do tipo etnográfica utiliza os mesmos instrumentos da etnografia, podendo o tempo de permanência no campo ser reduzido, se o pesquisador fizer parte do mesmo universo cultural do campo pesquisado. Nesse contexto, o pesquisador assume diversos papéis interligados às necessidades vivenciadas nos contextos em que se encontra inserido.

Desse modo, para esta análise, foi fundamental observar os pressupostos defendidos por Matta (1978, p. 28), quando afirma que “[...] vestir a capa do etnógrafo significa realizar uma dupla tarefa: transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”. Assim como o etnógrafo, o pesquisador deverá estar atento aos acontecimentos, para ultrapassar o pensamento ingênuo da realidade aparente adentrando em sua complexidade.

Como já ressaltado, os pressupostos teóricos pautaram-se na perspectiva histórico-cultural que tem como base o desenvolvimento do homem resultante de um processo social e cultural, destacando o papel da linguagem na constituição do sujeito. A compreensão da realidade e atuação sobre ela é organizada pela mediação social-semiótica, realçando, assim, a importância do outro, dos signos e dos instrumentos no processo de desenvolvimento humano. Estudar algo de forma histórica significa analisá-lo no processo, em todas as suas fases, realçando sua natureza e seu cerne. Nesse sentido, o objeto não pode ser deslocado e estudado à parte do contexto em que surge (VIGOTSKY, 1998).

De acordo com André (1995, p. 49), “[...] o estudo de caso do tipo etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa. Além de contribuir para tomadas de decisão sejam elas práticas ou políticas”. No contexto desta pesquisa, o estudo de caso de tipo etnográfico permitiu analisar o sujeito em uma trama constituída pela criança surda, o professor regente, a instrutora de Libras ou a professora de Libras, a professora bilíngue, a família, o corpo técnico-administrativo e as outras crianças. Nesse sentido, observa-se que o objeto a ser pesquisado não é deslocado do seu ambiente natural. São consideradas as diversas influências advindas de suas relações e busca-se captar as nuances do sujeito e do espaço em que a pesquisa está sendo realizada. Cabe ao pesquisador, portanto, reconstruir as ações e interações dos atores envolvidos, considerando sua trama vivencial, buscando a significação do outro (ANDRÉ, 1995).

Ao realizar pesquisa com crianças, Ferreira (2005, p. 149) resalta a importância da etnografia, “[...] porque ela permitir uma voz mais direta das crianças e sua participação na produção de dados sociológicos”, oportunizando-lhes serem sujeitos da pesquisa e, assim, serem atores sociais que se transformam e são transformados pelos ambientes sociais e culturais em que vivem. Reconhecendo as crianças como atores principais de suas próprias experiências, atua-se no sentido de “[...] conceber as crianças como seres humanos semelhantes aos adultos, mas possuindo competências diferentes” (p. 149).

Conforme propõe Ferreira (2005), para focalizar as interações das crianças nas suas relações cotidianas, necessitamos interpretar e compreender as relações, os significados e os sentidos que as atravessam, por meio da linguagem, desvelando o

que nos é ofuscado pela percepção imediata. Diante da particularidade desta pesquisa, concordamos com Ferreira (2005, p. 154), quando ela afirma que se trata de “[...] prestar sentido e não impor, entendendo-se prestar como sinônimo de cuidado e abertura ao outro”, devendo ser a criança observada na sua singularidade.

Entendemos que a metodologia utilizada permitiu uma abordagem dos múltiplos contextos em que a criança surda circula na educação infantil, em suas relações estabelecidas com adultos e crianças e com a própria Libras no processo de sua apropriação. Sendo assim, o estudo de caso do tipo etnográfico – apoiado nas proposições teóricas de L. Vygotski e de outros autores que se baseiam na abordagem histórico-cultural e nas contribuições de estudos da Sociologia da infância (FERREIRA, 2005), que veem as crianças como sujeitos de suas ações – nos auxiliou a compreender a apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil, em uma escola referência, considerando os vários contextos e as múltiplas vozes que a interpelam em sua constituição como ser singular e único.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para coletar o material empírico que subsidiou a pesquisa, foram utilizadas observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. Para o registro do material pesquisado, usamos videogravação e diário de campo.

A observação participante, característica da investigação etnográfica, permite ao pesquisador compartilhar o processo vivo e dinâmico da pesquisa, passando de mero observador a sujeito que participa do contexto investigado. Numa constante interação com o sujeito pesquisado, o pesquisador transforma-se e é por ele transformado (FREITAS, 2002, 2007). A relação não se constitui na fusão do pesquisador/sujeito.

Freitas (2002, p. 28) ressalta que o verdadeiro objetivo da observação participante “[...] é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações”. De acordo com Freitas (2002, p. 28), a observação é, nesse sentido,

[...] um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

Indo ao encontro dessas vozes, a inserção do pesquisador no campo de pesquisa ocorreu por meio da observação dos contextos da sala de atividades, dos momentos de pátio, refeitório, aula de Educação Física, sala de artes, salas de atividades e no Atendimento Educacional Especializado realizado na sala de recurso multifuncional, no contraturno. Após observação dos diversos contextos, buscando focar situações que evidenciavam a apropriação da Libras pela criança surda, foi feita a opção pelas salas regulares de atividades dos Grupos III e V e atendimento educacional especializado no contraturno, portanto, no vespertino.

Em alguns momentos da pesquisa, a observação assumiu um caráter colaborativo, de forma a auxiliar no trabalho da equipe bilíngue ou da professora regente. Nesses momentos, a pesquisadora interagiu com as crianças em Libras, forneceu informações sobre sinais para as profissionais que atuavam com elas, fez sugestões de procedimentos pedagógicos a uma das professoras regente, sugeriu e providenciou os sinais das cores e o alfabeto datilológico.

Sendo assim, essa colaboração assumiu um caráter mais colaborativo no Grupo III, pelo fato de os profissionais desse grupo possuírem um conhecimento restrito da Libras, dificultando a interlocução e comunicação com a criança surda.

A fim de alcançar os objetivos da pesquisa, também foram analisados documentos que subsidiam o reconhecimento da Libras e que apontam caminhos para a educação bilíngue de surdos no Brasil. Foram analisados os seguintes documentos: Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

A entrevista utilizada para esta investigação foi a semiestruturada. Esse procedimento metodológico “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). Na pesquisa de campo, foram entrevistadas 13 pessoas. Dentre elas, duas professoras regentes, três mães, a

diretora, duas pedagogas, uma professora bilíngue, uma instrutora surda, uma professora de Libras e duas assistentes de educação infantil.<sup>10</sup>

Também foram realizadas entrevistas orientadas por um roteiro semiestruturado com a diretora, a pedagoga, a equipe bilíngue e com as duas professoras regentes da sala regular que frequentavam as três crianças foco da pesquisa (duas no Grupo V e uma no Grupo III) e as assistentes de educação infantil que atuavam no Grupo III.

A entrevista com a diretora teve como finalidade resgatar o processo de instituição dessa unidade de educação infantil referência, como também esclarecer questões pertinentes às condições e práticas desenvolvidas para o ensino da Libras e língua portuguesa, materiais utilizados, planejamento entre pedagoga, professores regentes e equipe bilíngue, o envolvimento e atuação da equipe bilíngue no apoio ao trabalho com a criança surda, os desafios da inclusão da criança surda desde a educação infantil, as concepções dos profissionais sobre a criança surda e o uso da Libras na mediação das diversas situações de educar/cuidar.

Para a equipe bilíngue, além dessas questões, foram abordados outros aspectos sobre os desafios do atendimento educacional para crianças sujeito da pesquisa. Realizamos também conversas e uma entrevista semiestruturada com as mães das crianças, com o objetivo de conhecer um pouco sobre a trajetória dessa criança, o envolvimento da família com a escola e a Libras, as concepções e possibilidades que as famílias traçam sobre seus respectivos filhos e possíveis experiências em língua de sinais da criança no ambiente familiar e em outros contextos.

Marcados pela dimensão social, os sentidos são produzidos durante o diálogo entre pesquisador e entrevistado e dependerão do conhecimento de ambos sobre o objeto, além dos horizontes sociais ocupados pelo pesquisador/entrevistado. Portanto, as enunciações terão marcas polifônicas que evidenciam o momento histórico e social vivido, revelando a realidade em que os sujeitos estão inseridos (FREITAS, 2002). Nesse contexto, as entrevistas permitiram a identificação de

---

<sup>10</sup> De acordo com a Lei nº 7.857/2009, as assistentes têm como atribuições: executar atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extraclasse realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs (VITÓRIA, 2009).

concepções sobre a surdez, história pessoal das crianças, conhecimento de Libras e condição socioeconômica da família, possibilitando, assim, conhecer a criança em contextos sociais para além do espaço educacional.

A videogravação, como recurso metodológico, permitiu captar a dinâmica do processo, registrando momentos da interação entre as crianças surdas com crianças ouvintes e com adultos surdos e ouvintes, buscando capturar situações que envolveram a Libras. Esse recurso auxiliou a entender o objeto de estudo, constituído por relações complexas, visto que o observador tem a oportunidade de acessar os eventos gravados, fazendo o exercício do olhar mais detalhado do fenômeno investigado.

Outro instrumento utilizado para anotação foi o diário de campo, que funcionou como apoio ao processo de investigação, tornando-se suporte para os apontamentos de eventos observados. As anotações no diário de campo não se resumiram a registros dos fatos que emergiram durante os eventos observados. Nele o pesquisador imprimiu sua forma particular de ver e compreender os diferentes momentos vivenciados (FREITAS, 2002).

Diante das possibilidades de interpretação, ao utilizar os diversos instrumentos para produzir dados na pesquisa qualitativa, seja na educação, seja em outras áreas, buscamos compreender e significar o objeto de pesquisa, os diversos conhecimentos ali produzidos e as várias vozes que ecoam, numa visão da totalidade dos fenômenos, levando em consideração o contexto em que se dá o movimento.

Nesta pesquisa, o estudo de caso do tipo etnográfico direcionou a pesquisa, na tentativa de buscar compreender as condições de apropriação da Libras pela criança num centro de educação infantil referência do Sistema Municipal de Vitória/ES.

Em síntese, a organização para o desenvolvimento da pesquisa se deu da seguinte forma:

**Quadro 1 – Espaços definidos para observações**

ESPAÇOS PRIORIZADOS	DIAS DA SEMANA	TOTAL DE DIAS	HORAS FILMADAS
Grupo III	Segunda-feira	18	18
Grupo V	Terça-feira	18	20
Atendimento Educacional Especializado	Segunda-feira	15	10

Como foi informado, após análise inicial dos eventos videogravados, buscando situações que evidenciavam a apropriação da Libras e a interlocução em língua de sinais, os eventos eleitos na respectiva ordem para análise foram:

**Quadro 2 – Eventos analisados do Grupo III**

GRUPO III	
DATA	EVENTOS
26-09-2011 – diário de campo	Guardando a blusa
31-10-2011 – diário de campo	Procurando letras
14-09-2011 – videogravação	Hora da chamada
10-10-2011 – videogravação	Ensinando cores
10-10-2011 – videogravação	Acolhida do dia
01-11-2011 – vídeo/diário de campo	Relato da instrutora
26-09-2011 – vídeo/diário de campo	Colagem do alfabeto
12-10-2011 – diário de campo	Brincando no pula-pula



**Quadro 3 – Eventos analisados do grupo V**

GRUPO V	
DATA	EVENTOS
13-09-2011 – videogravação	Contando porquinhos
30-08-2012 – diário de campo	Sorveteria
24-10-2011 – videogravação	O desenvolvimento do sapo
08-11-2011 – videogravação	Escrevendo a palavra morango
24-10-2011 – diário de campo	Organizando o desfile
20-09-2011 – videogravação do dia	Brincando
11-10-2011 – videogravação	Festa para as crianças

**Quadro 4 – Eventos analisados do atendimento educacional especializado**

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
DATA	EVENTOS
15-09-2011 – videogravação	Recortar, colar e escrever
22-09-2011 – videogravação	Hora de ir para o pátio
26-09-2011 – videogravação	Dia do surdo
24-10-2011 – videogravação	Usando o computador

#### 4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A educação especial no município de Vitória, visando a atender às crianças com necessidades educacionais especiais, seja por deficiência, seja por outra demanda a ela atribuída, trilhou diversos caminhos, que se constituíram processos para o atendimento educacional especializado. No decorrer desse processo, tivemos: as escolas ou unidade polo com laboratórios pedagógicos, sala de apoio pedagógico e

as salas de recurso multifuncional. A efetivação desses processos, dentro de uma política inclusiva, assinala uma “[...] Educação Especial que passa a constituir proposta pedagógica da escola, deixando, então, de ser ‘apêndice’ desse processo” (VITÓRIA, 2008b, p. 4).

Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), nesse mesmo ano, o Sistema Municipal de Vitória iniciou um movimento para implantação da Política de Educação Bilíngue por meio do Projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, visando ao uso, ensino e difusão da Libras.

A proposta de Educação Bilíngue, fundamentada na perspectiva da Inclusão, busca atender à Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), à Lei nº 10.098 (BRASIL, 1994) (Acessibilidade) e à Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Esta última que dispõe sobre a Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Este decreto aponta orientações sobre políticas educacionais para os sujeitos surdos, propondo uma educação bilíngue, garantindo o acesso aos conhecimentos por meio da Libras e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos desde a educação infantil, devendo a língua oral ser ofertada no turno contrário, por meio de ações integradas entre saúde e educação. Dessa forma, a escola deve estar ciente da singularidade linguística, reconhecendo e valorizando o potencial cognitivo e contribuindo para o processo de inclusão desses sujeitos desde a educação infantil (VITÓRIA, 2008a).

Em concordância com a implantação da Política de Educação Bilíngue, inicialmente, as matrículas das crianças surdas foram concentradas nas nove escolas referência. Essas escolas são do ensino fundamental, e duas da educação infantil. Esse quadro foi modificado em 2009, passando para cinco do ensino fundamental e as duas da educação infantil que ainda permanecem.

**Quadro 5 – Unidades de ensino referência para a educação bilíngue na educação infantil**

CMEI	TURNO	RECURSOS HUMANOS PREVISTOS
1	Horário integral <sup>11</sup>	Professor Bilíngue e Instrutor De Libras
2	Horário integral	Professor Bilíngue e Instrutor De Libras

Portanto, para a realização desta pesquisa, foi escolhida uma dessas unidades de ensino. A pesquisa foi realizada no período de agosto de 2011 a novembro de 2011, numa unidade de educação infantil, elencada em 2008 pela Política Educacional Bilíngue do Município de Vitória/ES, para ser uma das nove escolas referência para educação de surdos.

A escola referência, lócus da pesquisa, está situada em um bairro considerado pela equipe de educação especial como estratégico, de fácil acesso e locomoção.

Embora a unidade de ensino já existisse, como local alternativo de atendimento às crianças da comunidade, ela foi inaugurada em 5 de fevereiro de 1998. Funciona em um espaço com dois andares, apresentando capacidade aproximada para 300 crianças, somando os turnos matutino e vespertino, distribuídas nos Grupos I a VI, regulando a faixa etária de seis meses a cinco anos distribuídas em 14 turmas – sete no turno matutino e sete no vespertino – contando com o atendimento de 15 crianças em tempo integral, que são escolhidas mediante pesquisa socioeconômica e deliberação do Conselho de Escola.

Possui, no primeiro pavimento, sala da direção, secretaria, sala das pedagogas, duas salas de atividade, sala dos professores, onde está em construção uma copa e dois banheiros, sala de recurso multifuncional, três banheiros para funcionários, dois

---

<sup>11</sup>Vale destacar que o projeto socioeducacional, em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais das crianças surdas, possui características diferentes da escola de tempo integral.

banheiros infantis, um refeitório, pequeno depósito de material pedagógico e outro de material de limpeza, uma cozinha, lavanderia, uma sala que atende aos projetos de balé, ginástica e vídeo, um pátio com dois banheiros infantis.

O segundo pavimento, no qual o acesso se dá por uma escada e por uma rampa que tem, ao longo de sua extensão, um corrimão, é composto por cinco salas de atividades – duas conjugadas que atendem aos Grupos I e II. Essas salas possuem banheiros conjugados, uma minicopa, solário/refeitório – composta por um corredor com brinquedos. Esse corredor é separado por um portão com trava que dá acesso a outro longo corredor que contém sala de artes, uma pequena sala para reunião para conversa com pais e atendimento dos alunos, uma sala de informática em desuso que vem sendo reconfigurada para utilização, ateliê, banheiro para funcionários e dois banheiros infantis, uma sala com banheiro para o Grupo II e duas outras salas de atividade para as demais idades. As dependências da escola vêm, gradativamente, sendo reformuladas, estruturando a sala de recursos multifuncionais, instalando sinal luminoso na sala de recurso, para atender aos padrões de acessibilidade previstos na Lei nº 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

O quadro funcional atualmente possui 72 pessoas. Desse quantitativo, 41 atuam no matutino e 31 no vespertino. O quadro é constituído pela diretora, pedagogas, professores regentes, professores dinamizadores de Artes e Educação Física, assistente-administrativo, agentes de segurança, auxiliares de serviços operacionais, assistente de educação infantil, professora da educação especial – deficiência intelectual – estagiárias, merendeiras, professor bilíngue, instrutora de Libras e professora de Libras (VITÓRIA, 2011).

As salas em que foi realizada a pesquisa estão situadas no primeiro e no segundo pavimentos. Na sala de atividade do Grupo III, à esquerda, estão localizados o quadro-negro e o armário da professora; à direita, na parede da porta de acesso à sala, estão os ganchos para pendurar as mochilas e sobre eles um janelão. A parede paralela à do quadro-negro possui um armário tipo balcão para organizar os brinquedos e sobre ele há uma prateleira. Ao lado do balcão, encontra-se um outro armário que funciona como estante; ao lado da estante está fixado o espelho que

tem em sua frente um tapete emborrachado. A sala possui mesa e cadeira para a professora, quatro mesas pequenas quadradas com dezesseis cadeiras e um conjunto de seis mesas com seis cadeiras nas cores verde, azul, amarela, rosa e salmão, em tons claros. A disposição dessas mesas era organizada de acordo com a necessidade do dia. A parede ao fundo tem a metade inferior revestida de azulejo e a metade superior com combogó<sup>12</sup> ao longo de sua extensão. Possui também dois ventiladores de teto.

Com referência ao material pedagógico contendo Libras, na sala constavam apenas três potes com pinos coloridos com um rótulo escrito em alfabeto datilológico indicando as cores.

No primeiro pavimento, situa-se a sala do Grupo V. Na parede da esquerda, localiza-se o armário da professora. À direita da entrada, está fixada a lousa (quadro-negro) e, bem no canto próximo à parede do fundo, uma prateleira para materiais diversos, cola, lápis, tintas e outros. No canto esquerdo há um espelho. Além da cadeira da professora, há 24 conjuntos de mesas com cadeiras nas cores, rosa, verde, azul, amarelo, salmão, todas em tons bebê. A organização das cadeiras não é fixa. Nessa sala, ao fundo, na metade da parede, entre o piso e o combogó estava fixado o alfabeto em Libras. Sobre o armário de brinquedos ficavam a sorveteria, várias caixas de arquivo contendo bolas coloridas, simbolizando sabores de sorvete e, sobre elas, o sinal da fruta e a escrita em alfabeto datilológico e, em português, uma caixa de fichas com os nomes das frutas em alfabeto manual em português e dinheiro de papel para as crianças brincar de sorveteria. Pela organização estrutural das unidades de educação infantil, obedecendo a um padrão, alguns itens não foram repetidos.

Ambas as salas são amplas. Possuem um corredor de acesso que se localiza ao longo da extensão da escola, no qual foi sendo utilizado combogó, tijolo e lajota, com entrada de luz e ar para garantir um ambiente claro e ventilado. As paredes das salas são revestidas de piso na cor salmão até aproximadamente um metro e meio. Na última camada, encontra-se, alternando com o revestimento, piso de cor azul, e a

---

<sup>12</sup> Bloco de cimento vazado que permite a entrada de ar e de luz.

outra parte é pintada em tonalidade clara. Ao fundo dessas duas salas, nas paredes acima de um metro e meio, são utilizados combogó para arejar, visto que o limite do terreno da escola não oferece espaço para janelas.

A sala de recurso multifuncional está localizada no primeiro pavimento. À direita, possui um sinal luminoso, um armário com brinquedos, uma mesa suporte contendo um computador com acesso à *internet*, uma impressora preto e branco, uma TV de Led, uma cadeira, um armário para guardar materiais diversos utilizados no atendimento educacional especializado. No que refere ao material para educação de surdos, temos: dicionário trilingue, jogos em Libras, CDs e DVDs com histórias infantis, livros e materiais utilizados na prática diária. Esses materiais são os mesmos distribuídos para as escolas que atendem crianças do primeiro ao nono ano. Aos fundos, encontra-se outro armário, onde são guardados materiais diversos. À esquerda, fica uma mesa retangular alta com seis cadeiras para adulto. Essa sala possui um ventilador de teto e uma balança com acesso à rampa. Na parede localizada atrás da mesa, estão fixados os números até 10 em Líbras, o alfabeto datilológico e o cartaz de chamada contendo a foto, o sinal e a escrita dos nomes das crianças em alfabeto datilológico e português. Devido ao tamanho da sala de recursos, que é menor do que a sala de atividade, muitos materiais não eram fixados nas paredes.

#### **4.3.1 A entrada no campo**

Antes de entrar no campo de forma definitiva, fizemos, no mês de julho, duas breves visitas à unidade de ensino escolhida para realização da pesquisa. Na primeira visita, ao nos aproximar da escola, antes de entrar, o agente de segurança que abriu o portão foi logo perguntando se estávamos de volta.

Ao entrar, informamos à pedagoga da nossa visita, e ela logo perguntou quando retornaríamos para trabalhar. Sem nenhuma restrição, sorriu e disse: “Você é sempre bem-vinda. Fique à vontade”. Nesse caso, temos uma “[...] observação participante natural” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 93), situação em que o pesquisador participa da mesma comunidade ou grupo que investiga.

Em seguida, já que teria início o desjejum das crianças, caminhamos para o refeitório, e cada funcionário que passava nos acenava e nos perguntava se estávamos de volta. Dizíamos que estávamos de volta parcialmente e que, em um determinado momento, eles iriam nos ver mais vezes na escola, e que isso não significava o retorno para assumir nossa função. Estaríamos, sim, frequentando o espaço para realizar a pesquisa.

Mediante as perguntas do grupo matutino, dissemos à pedagoga que iríamos retornar outro dia para conversar com as professoras do ensino regular e com as do Atendimento Educacional Especializado do vespertino. Naquela mesma semana, voltamos para conversar com as professoras do matutino, retornando à tarde para apresentar o projeto de pesquisa. Nesse dia o segurança não era o mesmo. Chegamos e nos apresentamos. Pelo corredor, passava uma auxiliar de serviços operacionais e ela logo disse pra ele: “Pode abrir. Essa é a professora das mãozinhas”. Entramos e fomos dar ciência à diretora e à pedagoga informando que estávamos ali. As duas, sempre gentis, deram-nos as boas-vindas e disseram que ficássemos à vontade. Aproveitamos para visitar a sala de recursos multifuncionais e os outros espaços da escola.

O primeiro momento das visitas foi para um contato descontraído com os profissionais e para, de certa forma, conversar com a diretora sobre a escolha do CMEI para a realização da pesquisa e entregar a carta de apresentação. Num segundo momento, ao retornar à unidade de ensino, apresentamos à diretora o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e combinamos com as professoras os dias para realização da pesquisa. Dessa forma se deu o início ao ensaio investigativo. De acordo com Freitas (2002, p. 33 e 34), “[...] precisamos aprender num ensaio investigativo como nos aproximar do objeto [considerando que] numa pesquisa qualitativa o movimento inicial deve ser o de aproximação”; portanto essas visitas, segundo Freitas, seriam um momento exploratório que permitiria um trabalho de campo mais produtivo.

Participar da pesquisa do mesmo grupo ou comunidade investigada exige do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento. Esse

estranhamento implica, por parte do pesquisador, o duplo movimento no olhar, “[...] transformar o exótico em familiar e/ou o familiar no exótico” (MATTA, 1978, p. 28).

Matta considera essa tarefa uma via de mão dupla, pois o pesquisador deverá estar atento àquilo que não é visível, devendo se deslocar da sua posição para que aquilo que lhe é familiar e corriqueiro se transforme em exótico. Isso exige que o pesquisador “[...] dê inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial e, por outro lado, que se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para ‘estranhar’ o ‘familiar’” (MATTA, 1978, p. 28).

Estranhar o familiar exige do pesquisador observar atentamente as práticas naturalizadas pela vivência no cotidiano e, como um garimpeiro atento, fazer emergir desse familiar pistas e indícios que poderão contribuir na produção da pesquisa. Para isso é necessário estar sempre revisitando o eixo da investigação.

Nesta pesquisa, a permanência do investigador no campo teve que ser constantemente negociada, a começar pela conversa com os professores das turmas das crianças sujeito das pesquisas, ver a disponibilidade em nos receber e a possibilidade de respostas, sabendo-se que a aceitação não deve ser por imposição. Após a conversa e a aceitação, os professores assinaram o Termo de Consentimento. Nessa oportunidade também entramos em contato com as mães das crianças que fizeram parte da pesquisa. Esse encontro serviu para apresentar o resumo do projeto e solicitar que eles assinassem um documento autorizando a participação das crianças. Além das informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, informamos que o responsável pela criança também seria entrevistado.

A pesquisa foi realizada inicialmente às quartas-feiras no Grupo III. Como, nesse dia, a rotina não contemplava planejamento para professora, negociamos a troca para segunda-feira, dia de planejamento, e a professora não se opôs. Dessa forma, além de viabilizar estar junto com o grupo nos diversos contextos, havia possibilidade de participar do planejamento com a professora regente desse grupo. Dissemos à professora que estávamos ali para o que ela precisasse no trabalho com a turma e com Marcos. A pesquisa no Grupo V foi às terças-feiras, dia em que o grupo tinha aula de Artes e Educação Física. Nas segundas-feiras, ficava para dar continuidade à pesquisa no turno vespertino, horário em que ocorria o Atendimento



Educacional Especializado, contrário ao horário de escolarização da turma, conforme prevê a legislação. Entretanto, no dia em que as crianças sujeito da pesquisa de uma das turmas faltavam, havia flexibilidade por parte das professoras para que eu me deslocasse e fosse ficar na sala em que um dos sujeitos da pesquisa estivesse presente.

Dessa forma, entrar no campo familiar exige do pesquisador um exercício constante de negociação, afastamento e aproximação. Requer também que ele tenha discernimento diante dos conflitos que emergem, devendo estar sempre atento para não se desviar do eixo de sua pesquisa. O pesquisador deve exercitar o entendimento, observando até que ponto ele pode ir, para não se envolver em questões que não sejam pertinentes e que possam atrapalhar o desenvolvimento da sua pesquisa.

#### **4.3.2 O movimento para análise dos dados**

Diante do objetivo, que foi analisar as condições que são oportunizadas, em termos de recursos humanos e materiais, às crianças surdas para a apropriação da Libras em um centro de educação infantil referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES, a proposta de análise pautou-se nos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

O movimento realizado para análise de dados contou com a seleção de eventos que foram filmados e registrados no diário de campo ao longo da pesquisa. As filmagens foram realizadas nos diversos espaços da unidade de educação infantil nas diferentes situações de interações envolvendo as crianças surdas e as ouvintes, os professores regentes, o instrutor de Libras, a professora de Libras, a professora bilíngue, as assistentes de educação infantil e os outros funcionários da unidade de ensino.

Os eventos em Libras foram transcritos utilizando o sistema de notação adotado por Lacerda (1996, p. 72), de forma que “[...] as vocalizações e falas foram transcritas em *itálico*; os sinais padronizados entre barras, em letra maiúscula; gestos e pantonímias foram descritos e aparecem entre parênteses”.

As análises das fontes documentais permitiram compreender as diretrizes do trabalho pedagógico da escola e a política de educação bilíngue implantada em 2008, no município de Vitória, para as crianças surdas. Os documentos também nos possibilitaram conhecer um pouco mais de cada criança, por meio de informações registradas em suas pastas de matrículas. Ao manusear os documentos, tivemos o cuidado de considerar o contexto de sua produção e de assumir uma atitude de análise crítica, uma vez que esses documentos são marcados por determinadas condições e estruturas sociais, pessoais, históricas, administrativas, que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Nossa análise teve como foco as interações, as maneiras de agir e interagir da criança surda com o meio e com os outros. Para isso, apoiamos-nos na observação das interações (adulto e crianças, criança e criança) e das práticas educativas (rotina, atividades e conteúdos) que aconteceram no contexto do CMEI pesquisado.

Para organização dos dados, consideramos como eixo as condições de apropriação nos dois grupos que frequentavam (Grupo III e Grupo V) e no AEE.

Para análise dos dados, utilizamos a abordagem microgenética. Essa escolha metodológica foi usada como opção de análise e organização dos dados em alguns estudos (LACERDA; LODI, 2006; TURETTA, 2006), que se pautam na perspectiva histórico-cultural. Portanto, o uso dessa abordagem permitiu dar ênfase às minúcias indiciais e situações singulares de utilização de sinais pelas crianças surdas e outros sujeitos envolvidos na dinâmica do processo.

Destacamos que a análise microgenética não é considerada micro pela brevidade dos eventos, mas por ser guiada para pormenores indiciais; e genética por buscar captar o movimento no processo, considerando a cultura, as práticas sociais e os discursos que atravessam os sujeitos (GÓES, 2000).

Diante disso, para esta discussão, organizamos os dados em dois capítulos. O primeiro capítulo discute a organização do trabalho educativo para atender às crianças sujeito da pesquisa, e o segundo, a apropriação da Libras pelas crianças surdas em contextos linguísticos diferenciados.

## **5 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA ATENDER ÀS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos; a organização do trabalho educativo para atender às crianças surdas e propiciar a apropriação da Libras por essas crianças; a equipe bilíngue (que atua com os grupos no ensino regular com o ensino da Libras para todas as crianças); os regentes que trabalham com essas crianças; e a organização do CMEI para o atendimento educacional especializado.

Desde 2008, ano da implantação da política bilíngue no município de Vitória, essa unidade de ensino vem se organizando para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças surdas. Essas crianças eram matriculadas em diversas unidades de ensino municipais, não tendo garantido o atendimento da sua especificidade no ensino regular nem o atendimento educacional especializado. Dessa forma, buscou-se atender às peculiaridades do seu processo ensino-aprendizagem (VITÓRIA, 2008a).

A partir dessa política, criaram-se as escolas referência, localizadas em bairros estratégicos, buscando atender à demanda desses alunos que se encontravam dispersos pelas unidades escolares.

De acordo com a direção, representante da escola na Secretaria Municipal de Educação, a princípio, a proposta foi apresentada pela Equipe de Educação Especial ao corpo técnico-administrativo, formado pela direção e pedagogas, deixando a critério do grupo a decisão de que a escola viesse a se configurar ou não no quadro de escolas referência. De acordo com a diretora, a ideia foi compartilhada com o grupo e, num segundo momento, a proposta foi apresentada aos professores e demais funcionários. Nesse momento, os representantes da Secretaria de Educação esclareceram sobre a legislação e informaram que seriam oferecidos os recursos humanos para a efetivação da proposta. Sendo assim, foi dada ciência ao corpo técnico-administrativo e aos demais funcionários da unidade de ensino sobre a nova designação que receberia o espaço com a implantação da Política de Educação Bilíngue.

A partir disso, deu-se início à implantação do “Projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras”. Esse projeto, atendendo às diretrizes da Política Nacional da Educação Inclusiva, aponta uma política de educação para os alunos com surdez nesse município, visando a garantir uma educação bilíngue, “[...] utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua [...] respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino-aprendizagem” (VITÓRIA, 2008a, p. 6).

Considerando que, para Vigotski (2003), a fala é essencialmente social e, para Bakhtin (2006), a linguagem se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, a abordagem desses itens se faz importante à medida que nosso objetivo é compreender as condições de apropriação da Libras pelas crianças surdas na educação infantil de uma escola referência do município de Vitória. Apoiando-nos nas ideias de Vigotski e Bakhtin, entendemos que a criança se apropria da Libras na relação com o outro em um dado contexto histórico-cultural. Assim, é preciso conhecer que espaço é esse, como ele está organizado, de maneira a permitir a apropriação da Libras pelas crianças surdas.

## 5.1 OS GRUPOS III E V E AS CRIANÇAS SUJEITO DA PESQUISA

As crianças participantes da pesquisa se encontravam na faixa etária de três anos a cinco anos de idade, frequentavam a sala regular no período matutino e, em três dias da semana, ficavam em período integral para participar do atendimento educacional especializado. Logo, para analisar as condições de apropriação da Libras pela criança surda, a observação se deu nos diversos espaços vivenciados e explorados pelas crianças.

Nessa perspectiva, buscamos participar das atividades, na medida em que éramos autorizada pelas crianças surdas, pelas crianças ouvintes e pelas professoras regentes, na tentativa de valorizar cada criança na sua dimensão social, cognitiva e afetiva.

Foi feita a opção por três crianças que estão em processo de apropriação da Libras: um menino e uma menina, que se utilizam gestos e alguns sinais em Libras aprendidos na escola; e outro menino que usa gestos, oralidade e alguns sinais em Libras para se comunicar. Lembramos que a “[...] utilização de gestos na comunicação entre os seres humanos não é exclusividade das crianças surdas” (RODRIGUES, 2009, p. 34).

Vale destacar, conforme a ficha de matrícula, que essas crianças moram em bairros diferentes daquele da unidade de ensino que frequentam, entretanto a Secretaria de Educação disponibiliza transporte via vale social “[...] para deslocamento de alunos de suas residências às Unidades de Ensino referência, e retorno às suas residências” (VITÓRIA, 2008a, p. 8)

Nessa unidade de educação infantil, há um total de seis grupos. Além dos grupos pesquisados (Grupos III e V), o Grupo VI também possui uma criança surda que não foi observada no contexto da sala de atividade, mas que também frequentava o Atendimento Educacional Especializado junto com as crianças sujeito da pesquisa. Diante dessa organização, os professores têm cinco planejamentos semanais com o objetivo de elaborar projetos individuais e/ou coletivos, bem como organizar atividades e materiais (VITÓRIA, 2011).

O Grupo III, formado por crianças na idade de dois anos e sete meses a três anos e oito meses, possuía 19 crianças, 8 meninas e 11 meninos, sendo 18 ouvintes e 1 criança surda do sexo masculino, filho de pais ouvintes. A sala de atividade do grupo era localizada no segundo pavimento.

O Grupo V era formado por 14 crianças na faixa etária de quatro anos e meio a cinco anos e quatro meses de idade. O grupo se constituía de oito meninas e seis meninos. Desse quantitativo temos duas crianças atendidas pela política bilíngue – uma delas, do sexo feminino, comunica-se por sinais, e gestos e a outra, do sexo masculino, por sinais, gestos e oralidade.

Em síntese, como já apresentado, as crianças sujeito da pesquisa são:

### Quadro 6 – Crianças surdas matriculadas e as que participaram da pesquisa

CRIANÇAS	IDADE	GRUPO	CONHECIMENTO DE LIBRAS
Marcos	3 anos	III	Iniciante
Murilo	4 anos e 9 meses	V	Iniciante/oraliza
Ana	5 anos e 4 meses	V	Iniciante
Marlon	5 anos e 7 meses	VI	Bem desenvolvido – filho de pais surdos

#### As crianças<sup>13</sup> e suas famílias

No Grupo III, encontra-se Marcos. De acordo com as informações da mãe, ele nasceu de parto normal. Ao nascer, era ouvinte. Sua surdez é proveniente de meningite constatada pelo BERA<sup>14</sup> aos dois anos de idade. Quando sua mãe descobriu que ele era surdo, disse: “Meu Deus do céu, o que eu vou fazer? Eu não sei como vou me comunicar com ele!”. Por intermédio da assistente social do posto de saúde de seu bairro, a mãe de Marcos conseguiu uma vaga na creche e informações sobre o Centro de Apoio aos Surdos (CAS). Foi informada sobre a escola referência. Marcos frequenta essa unidade de educação infantil desde outubro de 2010. Ao descobrir essa escola referência, a mãe afirmou que ficou bem mais tranquila, porque já era possível ver o desenvolvimento do filho.

Segundo as avaliações realizadas no final de 2010 pelas professoras da sala de atividade, ele não apresentou dificuldades na adaptação. Participava das atividades propostas com interesse e era acompanhado por uma professora de Libras no horário do ensino regular. Matriculado em 18-10-2010, Marcos foi indicado para o atendimento no contraturno no mesmo período. A avaliação do Atendimento

<sup>13</sup> Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

<sup>14</sup> Audiometria de Tronco Cerebral (BERA) avalia a condução eletrofisiológica do estímulo auditivo da porção periférica até o tronco cerebral (Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.com/trabalhos/estudantes/estudante-001/estudante-001-bera.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2012).

Educacional Especializado veio confirmar sua adaptação tranquila, além de relatar o seu interesse pela Libras e seus ensaios para realizar sinais.

Após o falecimento do avô, a família: de Marcos passou a ser sua mãe e um irmão da sua mãe – ambos, mãe e tio, possuem baixa visão. No período da pesquisa de campo, a mãe informou que estava grávida de três meses.

Podemos destacar um duplo desafio para a família: o deslocamento, visto que a criança mora em bairro vizinho, e o fato de a mãe possuir baixa visão, o que fez com que algumas vezes chegasse atrasada à escola por embarcar em ônibus errado. Diante disso, pode-se salientar o esforço da mãe em prol da educação de seu filho.

Além do aprendizado em Braille, a mãe tem se esforçado em aprender Libras, envolvendo-se em curso de Libras oferecido em outros espaços. De acordo com a mãe, para se comunicar com Marcos, ela usa Libras: “[...] que é o único modo de conversar com ele. Não adianta eu gritar com ele, falar com ele, porque ele não vai me entender. Em casa ele não passa aperto /COMER<sup>15</sup>/, /AGUA/, /BANANA/ ele também já sabe pedir sinalizando”, informa a mãe de Marcos.

O contato de Marcos com pessoas surdas não se restringe ao espaço educacional. De acordo com a mãe, ele frequenta uma igreja que possui uma comunidade surda.

A outra criança que participou da pesquisa foi Ana. Ela é uma menina de cinco anos, que tem lindos olhos amendoados e longos cabelos negros. Mora com os pais e duas irmãs. Sua família é constituída por ouvintes. Sua surdez foi provocada por meningite. Sua mãe, depois de várias visitas e convites de representantes da Gerência de Educação Especial e da Educação Bilíngue da Secretária Municipal de Vitória ao CMEI que a criança frequentava, decidiu transferi-la. Após visitar a escola referência, em 13 de novembro de 2009, a mãe pediu a transferência da filha. Ana foi recebida com muito carinho e atenção pelos profissionais da nova escola.

---

<sup>15</sup> A representação em letra maiúscula está de acordo com o Sistema de Transcrição para Libras. Esse sistema é utilizado em outros países e aqui no Brasil, tendo esse nome “[...] porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais” (FELIPE; MONTEIRO, 2007, p. 24).

Ao perguntar à professora que trabalhou com Ana, no ano de 2009, como foi a adaptação das crianças, ela informou que, nas primeiras semanas, “[...] a criança apresentava comportamento agressivo, ela se assustava muito”. Com o intuito de promover sua interação com o grupo e vice-versa, as atividades propostas pela professora envolviam todo o grupo: “Ninguém fazia nada se ela não participasse, era junto”. O grupo, no momento da roda de conversa, foi informado de que, ao invés de gritar ou falar com Ana, eles deveriam tocá-la, como faziam com Marlon, e se não conseguissem compreendê-la era para chamar um adulto que estivesse por perto. Com o tempo, as crianças surdas foram interagindo e brincando com os demais colegas. A professora foi aprendendo os sinais básicos, o que facilitou o envolvimento com as crianças. A presença de Marlon nesse grupo, criança surda, filho de pais surdos, foi fundamental na adaptação de Ana.

Em 2010, Marlon foi para outro grupo, e Ana continuou com a mesma professora do ano anterior. A professora afirma que o trabalho foi bem interessante, e que o pouco de Libras que aprendeu na sala com a instrutora e nas oficinas de Libras ajudou muito no trabalho pedagógico.

Em 2011, ano da pesquisa, Ana frequentou o Grupo V juntamente com Murilo, companheiro da sala regular e do atendimento educacional especializado. Nessa turma, a professora regente possui conhecimento acerca da singularidade linguística da criança surda e de Libras.

A família de Ana é composta de pai, mãe e duas irmãs. O pai trabalha como soldador e sua mãe no comércio. Ana e suas irmãs ficam na companhia da avó para os pais trabalharem. A rotina de trabalho dificulta a participação da família no envolvimento com a Libras. A mãe de Ana tentou algumas vezes participar das oficinas oferecidas pela escola, mas, devido ao trabalho, não conseguiu dar continuidade.

Embora não ocorra o envolvimento da família com a Libras, a mãe afirma: “[...] depois que sua filha começou a frequentar a escola referência e ter contato com pessoas surdas, ela se desenvolveu, ficou mais calma”. Sua comunicação em sinais com Ana se restringe às necessidades básicas de /COMER//BEBER//ÁGUA/. Esses e outros poucos sinais aprendidos favoreceram a relação com a filha.



A terceira criança, Murilo, com quatro anos e oito meses, ao nascer, permaneceu internado por 12 dias com infecção sanguínea. Sua surdez foi em decorrência de meningite, detectada aos dois anos de idade após realizar o exame BERA. Ele frequenta esse espaço desde o início da educação infantil. Em 2008, a mãe foi informada e convidada para transferir Murilo. Com um ano e sete meses, em 20-07-2008, ele foi transferido para escola referência, a qual passou a frequentar no turno vespertino.

Em 2008, frequentou o Grupo I com crianças da mesma faixa etária do grupo do CMEI do qual veio transferido. Nas primeiras semanas, Murilo contou com a presença dos pais para melhor adaptação. Conforme a professora que atuou com Murilo após o período de adaptação, nos momentos de atividade propostas, a criança se distanciava do grupo. Na tentativa de aproximá-lo dos colegas, eram oportunizados momentos estabelecidos na rotina da equipe bilíngue em que os profissionais, professora bilíngue e de Libras, ficavam na sala viabilizando a interação da criança com o grupo. Inicialmente, além das brincadeiras que evidenciam o contato, foi utilizada uma pasta com a foto da família e os sinais correspondentes.

As professoras não desconsideravam a surdez de Murilo, mas buscavam propiciar atividades que estimulassem os resíduos auditivos: “[...] Chamava-o pelo nome e ele virava pra procurar” (PROFESSORA do Grupo I).

Em 2009, a criança frequentou o Grupo II no turno vespertino. Inicialmente a professora percebeu o distanciamento da criança e, durante as brincadeiras, buscava aproximá-lo do grupo. No segundo semestre, ele reagia com mais expressões, chegando a disputar brinquedos. De modo geral, ele acompanhou a turma. Uma das professoras desse grupo relatou que, em alguns momentos, tinha dúvida da surdez de Murilo, pois percebia que “[...] ele compreendia, ele tinha entendimento do que estava sendo realizado” (PROFESSORA do Grupo II).

Conforme a professora Daniela, em 2010, Murilo frequentou o Grupo III do turno matutino, o mesmo grupo de Ana. De acordo com a professora, ele participava das atividades utilizando a oralidade, presenciando a Libras em alguns momentos em que tentava se comunicar com Ana. Às vezes falava e sinalizava ao mesmo tempo.

Em 2011, Marlon e Ana permaneceram na mesma turma. Marlon estabelecia interação com todas as crianças. Com as crianças ouvintes, ele oralizava, com Ana e a instrutora ele sinalizava e às vezes ele sinalizava e oralizava.

Murilo é filho de pais ouvintes e vive atualmente na companhia da mãe que faz faxinas para complementar o auxílio do Instituto Nacional de Serviço Social recebido pela criança. O envolvimento da mãe com a Libras se deu quando Murilo começou a frequentar a unidade de educação infantil. Entretanto, nos últimos meses, esse envolvimento diminuiu (relato da mãe).

Mesmo utilizando a oralidade e a Libras, a mãe ressalta a importância da unidade referencial e da Libras para o desenvolvimento do filho, quando ela diz: “Se ele tivesse continuado lá, na outra escola, o cuidado seria tão grande, que o desenvolvimento seria menor. Aqui ele viu outras pessoas igual a ele”, afirmou referindo-se às crianças surdas, à instrutora de Libras e à professora de Libras (surda).

#### As professoras

A professora Regina, do Grupo III, possui uma experiência de 25 anos na educação infantil da Prefeitura de Vitória e vem há 13 anos trabalhando nessa escola, em regime de CLT. Atuando inicialmente como berçarista, foi beneficiada pela Lei nº 4.264/95, passando para o quadro funcional, na classe de professor de educação infantil. É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Sobre Libras, afirma estar aprendendo. Disse que se inscreveu para fazer o curso de Libras, mas precisou fazer uma cirurgia em um dos olhos e cancelou o curso.

Durante as observações realizadas em sua sala, a professora manteve a vivacidade na rotina escolar, desenvolvendo suas atividades educacionais com muito dinamismo. Dentro de suas possibilidades buscou desenvolver o trabalho educativo com o grupo do qual era responsável. Por essa vivacidade e dinamismo, a professora despertou em uma das entrevistadas admiração, ao dizer: “[...] mesmo

com suas limitações ela está ali incentivando as crianças no vamos, vamos, sempre trabalhando com alegria e disposição” (PROFESSORA de Educação Física).

Nesse grupo, o trabalho da professora regente é assessorado por duas assistentes de educação infantil, Linda e Kátia, que são concursadas e fazem parte do quadro geral. A assistente Linda possui formação pedagógica e se encontra na unidade de ensino desde 2008, ano da implantação da política bilíngue. Sobre o seu envolvimento com a Libras, participou de algumas oficinas oferecidas na unidade de educação infantil, não dando continuidade devido à dificuldade de participar, às atribuições do cargo no horário das oficinas. Já a assistente Kátia tem licenciatura em Geografia, ingressou na Prefeitura de Vitória no final 2009, teve licença-maternidade em 2010, etornou em 2011. Foi sua primeira experiência com criança surda. Embora não tivesse conhecimento de Libras, reconheceu a importância da Libras desde a educação infantil. Afirma ver a criança surda como qualquer outra criança, com possibilidades de se desenvolver, desde que lhe seja possibilitada a comunicação em língua de sinais.

Essas profissionais têm como atribuições, de acordo com o Decreto nº 15.159/2011:

[...] executar atividades de apoio aos trabalhos pedagógicos e de cuidado às crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS, por meio de atividades de higienização e de acompanhamento de caráter lúdico, no repouso, na alimentação, na locomoção e em atividades extra-classe realizadas com as crianças atendidas pelos CMEIs.

Quanto à professora Daniela do Grupo V, grupo frequentado por Ana e Murilo, também possuía 25 anos de experiência na educação. Ela faz parte do quadro efetivo e atua na Prefeitura de Vitória desde 2002, trabalhando nessa escola desde 2004. É graduada em Pedagogia e possui pós-graduação *stricto sensu*. Atuou, em 2010, como professora bilíngue, fez curso básico de Libras e cursava pós-graduação em Libras. Essa professora, com fala que sugere tranquilidade, é questionadora e busca em sua prática, principalmente por meio de brincadeiras, possibilitar a todos os seus alunos um aprendizado significativo.

Sendo assim, as professoras regentes e assistentes de educação infantil que participaram da pesquisa foram:

**Quadro 7 – Professoras e assistentes da sala de atividade do ensino regular**

GRUPO	PROFESSORAS	ASSISTENTES	CONHECIMENTO DE LIBRAS DOS PROFESSORES E ASSISTENTES
III	Regina	Linda e Kátia	Professora – não possui conhecimento de Libras  Assistente Linda – possui restrito  Assistente Kátia – não possui conhecimento de Libras
V	Daniela	Este grupo não possui	Professora possui conhecimento de Libras

## 5.2 A EQUIPE BILÍNGUE

Com vistas à implantação da educação bilíngue, as escolas referência tiveram alteração no quadro funcional e, conseqüentemente, tiveram sua rotina modificada. Essas unidades de ensino passaram a ter em seu quadro uma equipe bilíngue formada pelo instrutor ou professor de Libras, o professor bilíngue e o intérprete de Libras. Já nas unidades de educação infantil, a equipe foi composta por instrutor ou professor de Libras e professor bilíngue.

Na educação infantil, de acordo com o documento (VITÓRIA, 2008a, p. 11), o professor bilíngue tem como função,

- a) Garantir o ensino de Língua Portuguesa aos alunos com Surdez da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental, incluindo EJA;
- b) Ministras aulas como forma de complementação e suplementação curricular utilizando a LIBRAS como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas,

- valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- d) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização do aluno com surdez;
  - e) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico;
  - f) Exercer a função de Tradutor e Intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa-LIBRAS quando necessário.

Embora as funções do professor bilíngue sejam assim estabelecidas, a educação infantil, na sua especificidade que configura o trabalho educativo como cuidado e educação assentado no direito de a criança viver a infância, exige o deslocamento do olhar e do fazer desse profissional para questões pertinentes a essa etapa da educação. A responsabilidade pela criança, seja ela ouvinte, seja surda, deve ser de toda a comunidade escolar, não se restringindo apenas à equipe bilíngue.

Em relação à função do instrutor, o mesmo documento destaca que ele deve:

- a) Apoiar o uso e a difusão da LIBRAS; ministrar aulas de LIBRAS na Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo EJA, no atendimento educacional especializado e para toda a comunidade escolar;
- b) Utilizar a Libras como língua de instrução, como forma de complementação e suplementação curricular;
- c) Desenvolver e adotar mecanismos de avaliação alternativos ou não, referentes ao aprendizado dos conteúdos curriculares expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos;
- d) Orientar alunos com surdez no uso de equipamentos e/ou novas tecnologias de informação e comunicação;
- e) Confeccionar, solicitar, disponibilizar e orientar a utilização de recursos didáticos que apóiem o processo de escolarização;
- f) Planejar e acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas em parceria com os demais profissionais da unidade de ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (p. 11).

Além de garantir a operacionalização da política bilíngue no turno em que as crianças frequentam a sala de atividade, o instrutor também busca estar com os professores regentes que têm crianças surdas na sala regular, quando estes solicitam sua participação nas atividades; realiza oficina de Libras para todas as turmas do turno em que atua, adequando estratégias para cada grupo; e, nos dias de atendimento educacional especializado, ele fica responsável pelos cuidados da criança no intervalo dos dois turnos, atuando no banho, lanche e descanso, a fim de

garantir que essas crianças estejam preparadas para as atividades do contraturno, que são realizadas no turno vespertino.

O documento municipal anuncia, no seu item 7, o professor bilíngue e o instrutor de Libras e/ou professor e Libras como recursos humanos previstos para atuar na educação infantil.

Na ausência do professor bilíngue<sup>16</sup> na unidade de educação infantil, profissional que começa a fazer parte do cenário educacional nacional, via decreto, a partir de 2005, e a partir de 2008 no cenário educacional da Prefeitura de Vitória, a Secretaria de Educação encaminhou uma intérprete para apoiar o trabalho da instrutora.

Essa intérprete vinha atuando diretamente com o Grupo VI, pois esse grupo tinha um aluno com Libras (L1) como primeira língua, e a professora não possuía o domínio de Libras. Na ausência da intérprete, a instrutora apoiava o grupo, buscando garantir o desenvolvimento das atividades propostas na sala de atividade. Entretanto, no início do mês de novembro, a intérprete que vinha atuando nessa unidade teve que se afastar por motivo de doença. As ações do instrutor passaram então a abarcar os Grupos III, V e VI, que possuíam crianças surdas.

Destacamos que as crianças elencadas para a pesquisa foram uma do Grupo III e duas do Grupo V, tendo em vista que a criança do Grupo VI utiliza Libras como L1.

### **5.2.1 A organização do CMEI para o Atendimento Educacional Especializado**

O atendimento às necessidades educacionais específicas desses alunos é garantido por dispositivos legais, que definem o direito a uma educação bilíngue. De acordo com esses dispositivos, o atendimento deve ser realizado no contraturno. Nesse sentido, o fato de todas as crianças atendidas pela política bilíngue, nesse CMEI, frequentarem a sala regular no turno matutino, favoreceu o encontro das crianças

---

<sup>16</sup> Que se encontra licenciado para estudos.

surdas no contraturno. Essa decisão buscou levar em consideração o encontro entre as crianças surdas, o instrutor e o professor bilíngue, de modo que essas crianças, em contato com a instrutora, pudessem ter experiências ampliadas da significação de si, favorecendo a construção da identidade.

A viabilização desse trabalho contava com o apoio direto da instrutora, que era responsável pelo banho, lanche e repouso das crianças no intervalo dos turnos. Portanto, entre 11h30min e 12h30min todas as providências eram tomadas. Na ausência da instrutora, a diretora organizava essas ações de forma que o atendimento fosse garantido (Diário de campo – 09-08-2011).

Essas crianças, em idade entre três a cinco anos e três meses, chegavam ao CMEI no mais tardar às 7h15min. Quando não havia nenhum imprevisto, vivenciavam a rotina da sala de atividade e, em três dias na semana, ficavam para o Atendimento Educacional Especializado das 13h às 17h. No entanto, o cansaço e o sono acabavam interferindo no trabalho realizado com essas crianças no turno vespertino.

Por várias vezes, as professoras de Libras e bilíngue chegaram a acordar as crianças para realizar o trabalho. Faziam essa árdua tarefa com muito pesar, pois ambas ficavam com sentimento de desrespeito à criança por interferir no repouso: “Fico com o coração apertado”, diz a professora bilíngue.

Verificamos que o atendimento no contraturno, para essas crianças, espaço com condições favoráveis à apropriação da Libras, ainda é um desafio para muitos sistemas de ensino.

A singularidade da criança, não mencionada na lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), conhecida como Lei de Libras, é citada no corpo textual do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) em seu art. VI, quando se refere ao acesso da pessoa surda à educação. Esse decreto determina que deve ser ofertado

[...] obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

O decreto visa a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas regulares e em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização e prover o professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Entretanto, a proposta oficial de trabalho do Atendimento Educacional Especializado no CMEI pesquisado, no que se refere ao atendimento complementar ou suplementar ao ensino da sala regular, conforme prevê a legislação, acaba não se efetivando integralmente, devido às situações enfrentadas pelos profissionais, decorrentes de não haver planejamento com o professor da sala de atividade, pois o encontro desses profissionais acaba sendo inviabilizado pelas condições impostas pela realidade da própria profissão.

### 5.3 A EQUIPE GESTORA E A EQUIPE BILÍNGUE: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIDADE DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora tenha dificuldade com a Libras, por reconhecer o direito da criança surda à educação infantil, a diretora abriu as portas da unidade de ensino para que ela se tornasse escola referência e disponibilizou os recursos e materiais possíveis para a operacionalização.

Inicialmente, com diálogos intensos com o Conselho de Escola, foi criado um espaço para o atendimento especializado. Esse espaço foi separado por divisória e mobiliado pela escola com um armário e uma mesa com quatro cadeiras pequenas. Também foram disponibilizados os recursos da secretaria da escola, como computador e impressora. Foi feita pesquisa na *internet* para instalação da fonte LIBRAS<sup>17</sup> e busca de material em Libras para alavancar a Política Bilíngue, tendo em vista que os recursos multifuncionais foram instalados em 2009, um ano após a

---

<sup>17</sup> Fonte que utiliza o alfabeto de Libras.



implantação das escolas referência. “Embora tenha ainda algumas resistências, avançamos”, diz a diretora.

Ainda de acordo com a diretora, mediante o trabalho desenvolvido, foi possível perceber a mudança na forma de se referir à criança surda por parte dos funcionários de modo geral, especialmente do apoio (merendeira, limpeza) que, embora tivessem interesse em se envolver com a Libras, faltava tempo para frequentar as oficinas. A Libras despertou o interesse de vários funcionários, levando-os a buscar formação para além das oficinas realizadas na unidade de ensino.

Para a organização do trabalho nesse CMEI, a direção conta com o apoio de três pedagogas, uma de 40 horas e duas de 25 horas. A pedagoga de 40 horas é quem realiza o intercâmbio entre os turnos matutino e vespertino e, em parceria com o pedagogo de turno e a diretora, coordena técnica e administrativamente as propostas de trabalho a serem realizadas (VITÓRIA, 2008c).

As duas pedagogas de 25 horas atuam uma no matutino e outra no vespertino. Elas devem coordenar a implementação das ações técnico-pedagógicas, buscando elevar a qualidade do ensino e aprendizagem. Ademais, em parcerias com a comunidade escolar, devem avaliar o processo educativo, promovendo e acompanhando as atividades pedagógicas que são desenvolvidas (VITÓRIA, 2008c).

Ainda que as pedagogas, a de 40 horas e as de 25 horas, tenham essas funções definidas, a rotina de uma unidade de educação infantil, como sabemos, é dinâmica. Portanto, o pedagogo, além de realizar os planejamentos diários com os profissionais da educação, é solicitado o tempo inteiro para resolver situações diversas: “[...] na verdade, no dia-a-dia, sou solicitada o tempo todo” (DIVA, pedagoga de 40 horas). Karen, pedagoga de 25 horas do matutino diz que: “[...] ser pedagoga está sendo um desafio porque é diferente da sala de aula, você lida com todos os pais, todos os professores e todas as crianças”.

É importante ressaltar que o planejamento, considerado, no Projeto Político-Pedagógico, como instrumento essencial na organização do trabalho do professor,

passa a ter novos elementos. Além de novos componentes no quadro funcional, uma nova língua passa a ser vivenciada nessa instituição, exigindo novas estratégias, novas práticas e, acima de tudo, um novo olhar sobre as crianças surdas e sua forma de aprendizado. Elas apreendem o mundo pelo visual, e quando oportunizado, contribuem para o desenvolvimento da pessoa surda (LACERDA, 2000; GÓES, 1999).

Diva, a pedagoga de 40 horas que atuou no matutino e no vespertino, sobre o planejamento com a equipe bilíngue, afirmou que era procurada para ser informada sobre o trabalho desenvolvido.

As diversas atribuições desenvolvidas pela equipe bilíngue, quando esta está presente na escola, acabam causando desencontros nos planejamentos com as três professoras que possuem crianças surdas em seus grupos, considerando que, embora tenham um quadro que organiza os espaços e tempos do CMEI, essa rotina pode ser alterada.

Nesse sentido, o acompanhamento das práticas e sua mediação ficam comprometidos no caso do professor que não possui domínio da Libras, além de não contribuir para o desenvolvimento linguístico da criança surda. Esses são alguns dos desafios na atualidade, quando se ambiciona uma escola inclusiva bilíngue, em que as necessidades das crianças surdas sejam efetivamente atendidas (LACERDA, 2000).

Inicialmente, a equipe bilíngue, que era formada pela instrutora e pela intérprete, dividia-se na tentativa de garantir o atendimento às crianças. Na quarta-feira, era dia de oficina de Libras para todas as turmas; na sexta-feira, dia do planejamento da equipe bilíngue, ficando para o trabalho com os alunos os dias de segunda, terça e quinta-feira. Na ausência da intérprete, a instrutora, conforme já informado, além de atuar nos grupos participante da pesquisa, auxiliava nos trabalhos desenvolvidos no Grupo V, tendo em vista que essa turma possuía uma criança surda fluente em Libras, e a professora regente não sabia Libras.

Para facilitar a operacionalização do trabalho para atendimento das crianças foco da política bilíngue e ensino da Libras para todas as crianças, durante a semana, a instrutora se organizava da seguinte forma.

#### **Quadro 8 – Organização do trabalho da Equipe Bilíngue**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	Oficina de Libras nos grupos	Horário dividido entre os Grupos III, V e VI	PL da Equipe Bilíngue

Mediante o referencial teórico utilizado nesta pesquisa que dá ênfase ao papel do outro e da linguagem no desenvolvimento humano, o quadro acima nos revela a ausência de condições para efetivação de situações que de fato venham a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças surdas. No grupo em que o professor regente não sabe Libras, o contato e a interação das crianças surdas com a língua de sinais estão atrelados apenas à presença de uma das pessoas da Equipe Bilíngue.

Para analisarmos o desenvolvimento do trabalho e a apropriação da Libras pelas crianças surdas, devemos considerar o fato de dois dos três professores regentes não possuírem o domínio da língua de sinais e a composição da Equipe Bilíngue que, devido ao afastamento por doença da intérprete de Libras, se resumiu à instrutora no turno matutino, dificultando assim o desenvolvimento do trabalho.

#### **5.4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**

Os planejamentos dos Grupos III e V estão previstos nos quadros de rotina, de acordo com a organização do quadro a seguir. No horário de planejamento do professor regente, as crianças participam de atividades coordenadas pelo professor de Educação Física e Artes.

**Quadro 9 – Rotina do Grupo III<sup>18</sup>**

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada
7horas30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum
	7h20min – 8h10min Ed. Física	8h10min – 9h Parquinho	8h10min – 9h Artes	7h30min – 8h10min Parquinho
7h50min – 9h 10h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade	7h30min – 8h10min 10h – 11h30min Sala de atividade	7h30min – 8h10min 9h20min – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade	9h – 9h40min 10h – 11h30min Sala de atividade
9h40min Almoço	9h40min Almoço	9h20min – 9h40min Oficina de Libras	9h40min Almoço	8h10min – 9h Ed. Física
9h20min – 10h10min Ed. Física	10h – 10h50min Artes	9h40min Almoço		9h40min Almoço
				5 Planejamentos da equipe bilingue

**Quadro 10 – Rotina do Grupo V**

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
7h – 7h20min Entrada	7h – 7h20min Entrada	7h -7h20min Entrada	7h – 7h20m Entrada	7h – 7h20min Entrada
7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h30min Desjejum	7h20min–8h10min Artes	7h30min Desjejum
7h50min – 9h 9h20min – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade	9h – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min – 10h20min 11h – 11h30min Sala de atividade	8h10min – 9h 9h20min–10h20min 11h – 11h30min Sala de atividade	7h50min – 8h 9h20m – 10h 11h – 11h30min Sala de atividade
10h20min Almoço	7h20min–8h10min Artes	7h30min Parquinho	7h30min Desjejum	8h10min – 9h Ed. Física
10h10min – 11h Ed. Física	8h10min – 9h Ed. física	9h50min Oficina de Libras		
	10h20min Almoço	10h20min Almoço	10h20min Almoço	10h20min almoço
				5 Planejamentos da equipe bilingue

<sup>18</sup> Esse e outros horários dos dois grupos não podem ser considerados fixos e pontuais pela dinâmica de cada criança, os deslocamento e possíveis contratempos, levando em consideração o interesse das crianças pela atividade e a organização para a chegada dos pais.

Além dos Grupos III e V, devemos considerar, na organização dessa unidade, também o Grupo VI, que possui uma criança surda que não foi foco desta pesquisa no ensino regular. Mediante essa organização, é possível observar que os professores regentes e a Equipe Bilíngue realizam cinco planejamentos semanais com o objetivo de elaborar projetos individuais e/ou coletivos, bem como organizar atividades e materiais (VITÓRIA, 2011).

O planejamento é descrito no PPP do CMEI “[...] como Instrumento fundamental que contribui para prever e organizar o trabalho do professor no cotidiano escolar” (VITÓRIA, 2008c, p. 29). Esse mesmo documento destaca sua flexibilidade para atender às situações imprevistas e necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano.

Conforme o Plano de Ação (VITÓRIA, 2011), esse horário destinado ao planejamento poderá também ser dedicado a pesquisas com estudos de textos pertinentes ao cotidiano escolar. Durante os planejamentos, os grupos participam de atividades com os professores dinamizadores de Artes e Educação Física.

De acordo com os professores regentes, o planejamento sistematizado com a Equipe Bilíngue ficou prejudicado. Em 2011, a unidade de ensino passou por dificuldades referentes a recursos humanos o que contribuiu para os desencontros. Na hora do planejamento da professora do grupo que tinha criança surda, o profissional da Equipe Bilíngue que se encontrava atuando no dia tinha outros dois grupos para dar assistência, além das oficinas para os outros grupos. De acordo com os professores regentes, o planejamento sistematizado com a Equipe Bilíngue ficou prejudicado.

Embora os planejamentos não tenham ocorrido de forma sistematizada, os profissionais demonstraram preocupação com as crianças surdas. A instrutora, mesmo na ausência da intérprete, tentava se desdobrar para estar nos diversos espaços e tempos, atuando colaborativamente com os professores regentes. A Equipe Bilíngue que trabalhava no contraturno, diante da impossibilidade de encontros devido aos compromissos desses profissionais em assumir outra carga horária em escolas diferentes, buscava informações sobre as crianças, como estavam no ensino regular, para tentar dar um direcionamento ao trabalho.

Sobre a avaliação, o Projeto Político-Pedagógico desse CMEI, documento que engloba todas as ações realizadas na escola, traz três situações de avaliação, a saber, a avaliação de aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação do PPP. A primeira, que está relacionada diretamente com a criança, deverá ser vista como um processo permanente e significativo no cotidiano escolar, devendo ser realizada de forma contínua e abranger os diversos espaços e tempos buscando compreender a realidade da unidade de educação infantil na sua singularidade e complexidade (VITÓRIA, 2008c).

A avaliação institucional, também proposta como processo permanente, busca rever as ações realizadas na condução dos projetos, distribuição de tarefas, alimentação e horários, visando a contribuir para a organização do trabalho escolar. A terceira forma de avaliação está associada ao documento PPP e prevê que sua avaliação seja realizada de dois em dois anos, com o objetivo de atualizá-lo e estruturá-lo. Diante dos três tipos de avaliação previstos no PPP, destacamos a avaliação de aprendizagem, tendo em vista que abordaremos a apropriação da Libras pela crianças.

Vale salientar que a avaliação na educação infantil não possui caráter promocional, “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Como preconiza a LDB n° 9.394 (BRASIL,1996), a avaliação será descritiva, evidenciando o modo como a criança, individualmente e/ou em grupo, se apropriou dos diferentes conhecimentos. Esse momento será entendido também como processo avaliativo da ação pedagógica revendo os caminhos percorridos (VITÓRIA, 2008c).

Considerando que o processo avaliativo exige a compreensão da criança na sua totalidade (VITÓRIA, 2008c), no caso da criança surda, a avaliação necessita contemplar a sua singularidade linguística, juntamente com os aspectos psicomotor, sociais, afetivos e cognitivos. Para isso, é imprescindível que o professor regente, além de possuir conhecimento acerca da singularidade da criança surda, tenha o domínio língua de sinais que, em nosso caso, é a Libras.

Assim, mediante a proposta de relatório processual descritivo do CMEI, considerando os conhecimentos dos profissionais em Libras, a avaliação poderá ser comprometida, pois um gesto, dependendo de sua constituição, pode vir a ser um sinal, constituir-se em enunciado repleto de sentido para o profissional que tem conhecimento da Libras, enquanto, para o que não tem esse conhecimento, o desenvolvimento da criança poderá ficar invisibilizada pela não compreensão de possíveis sinais produzidos pela criança e atribuição de sentidos a esses sinais. Sendo assim, como relatar o processo de apropriação, se o profissional não possui parâmetros e nem conhecimento para avaliar o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda?

Vale destacar que, mesmo diante dos obstáculos, houve esforço, por parte dos professores regente e instrutor, para viabilizar a avaliação das crianças surdas. A participação dos profissionais da Equipe Bilíngue na avaliação não se deu na hora de registrar aspectos do desenvolvimento dessa criança. “A conversa sobre as crianças se dava nos diversos espaços. Não ocorreu o encontro para efetivar a escrita. Talvez seja o momento de pensar em se reunir pra escrever”, diz a professora Daniela.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) indica, em seu art. IV, que, em relação à avaliação, “[...] deve-se desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Para a avaliação de aprendizagem de uma segunda língua que, em nosso caso, é o português na modalidade escrita, de acordo com o referido decreto, deve-se “[...] adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, [...] valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), as instituições devem criar procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo promocional, classificatório e de seleção. Nessa perspectiva, Tenor (2008) aponta a necessidade de construir parâmetros para avaliar essas crianças e suas condições de desenvolvimento.

A mesma autora revelou a falta de planejamento ao investigar como a política de educação inclusiva e seus processos de implementação junto ao aluno surdo têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e ensino fundamental da rede de ensino de Botucatu. A falta de planejamento levou os profissionais a lançar mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, com a intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos.

Neste capítulo, buscamos apresentar os Grupos III e V e as crianças sujeito da pesquisa; a equipe bilíngue – organização do CMEI para o atendimento educacional especializado; a equipe gestora e a equipe bilíngue; organização do trabalho na unidade de ensino de educação infantil; planejamento e avaliação. Chamamos a atenção para o desdobramento da Equipe Bilíngue na tentativa de garantir o atendimento às particularidades dessas crianças no turno da escolarização. Por outro lado, ressaltamos as condições em que essas crianças realizam o AEE: muitas vezes precisam ser despertadas do sono para as atividades, o que compromete o trabalho realizado. Diante disso, destacamos os principais pontos relacionados com a organização do trabalho pedagógico para atender às crianças surdas apontando o envolvimento por parte da Equipe Bilíngue e as condições de planejamento para organizar situações que venham a favorecer práticas que possibilitam a aprendizagem da criança surda.



## 6 AS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA LIBRAS PELAS CRIANÇAS SURDAS EM CONTEXTOS LINGUÍSTICOS DIFERENCIADOS

*Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006).*

Ao estudarmos a apropriação da Libras por crianças surdas na educação infantil, é necessário considerarmos essas crianças e suas relações estabelecidas com os adultos surdos, adultos ouvintes, crianças surdas e ouvintes, bem como as formas de mediação entre a criança e a Libras

Conforme apontado, para Vigotski (2003), a linguagem possui papel fundante no desenvolvimento humano, na mediação das interações e na significação do mundo. Para pensar a apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil, é importante levar em consideração que a aquisição dessa linguagem não ocorre de forma natural, como nos parece em relação à apropriação da linguagem oral pelas crianças ouvintes. Apoiando-nos em Vigotski, entendemos que o processo de apropriação da Libras no espaço da educação infantil envolve a mediação do outro de modo intencional, possibilitando a entrada dessa criança no universo de uma linguagem específica, que não tem apenas a função de comunicar, mas que é fundamental para inseri-la no campo das significações, envolvendo a constituição do pensamento e de si mesma.

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando idéias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 587).

Desse modo, a apropriação da Libras coloca em jogo uma forma de linguagem diferente da língua oral e auditiva. A atenção visual se constitui como escuta no desenvolvimento da função comunicativa entre os envolvidos. Para compreender o que o outro sinaliza, precisamos estar de olhos atentos aos movimentos daquele que enuncia para entender o que ele quer dizer. Para que isso ocorra, a mediação da criança surda com o meio necessita de um interlocutor que interaja com ela em língua de sinais, que signifique esse meio – físico e social – em língua de sinais. Nesse processo, criam-se condições que favorecem, ainda, o domínio de formas de

pensamento construídas historicamente. A linguagem desencadeia o crescimento intelectual da criança (VIGOTSKI, 2003).

Diante disso, nas próximas páginas, buscaremos aprofundar essa discussão, tentando compreender as condições de apropriação da Libras pela criança num centro de educação infantil referência da Prefeitura Municipal de Vitória.

Para esta reflexão, vamos nos apoiar nas observações realizadas por meio de filmagens que foram transcritas e registros realizados no diário de campo que revelam práticas realizadas em sala de atividade, refeitório e Atendimento Educacional Especializado.

Para compreendermos e darmos sentido às produções de sinais durante os eventos, é importante considerarmos que a produção textual em

[...] língua de sinais é uma relação que envolve uma dinâmica de inter-relação entre corpo, espaço e movimento. Portanto, diferente de uma dinâmica presente nas línguas orais, as línguas de sinais convivem com o cênico como um elemento de atribuição de sentidos. Por isso, o ambiente ou espaço físico não é um mero componente ou detalhe, é um elemento decisivo para a produção de sentidos (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 12).

Esse procedimento nos remete aos cinco parâmetros que devem ser considerados na produção dos sinais da Libras: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão e direção/orientação. Combinando esses parâmetros, não necessariamente todos no mesmo sinal, teremos as palavras (sinais), as frases num contexto mais amplo (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

Para a análise, foram selecionados eventos que revelam momentos interativos das crianças surdas com os diversos sujeitos no contexto da educação infantil. A análise permite aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas à criança surda para consolidar a apropriação da Libras e sobre as implicações que essas relações estabelecidas com adultos e crianças surdas e ouvintes trazem para apropriação da Libras por essa criança.

Embora fosse possível notar a preocupação das professoras com todas as crianças do grupo durante a rotina diária, os recortes dos eventos apresentados para análise enfocam as interações que envolvem as crianças sujeito da pesquisa.

Tendo em vista que as crianças surdas se encontram matriculadas em duas turmas diferentes (Grupo III e Grupo V), com condições de interação diferenciadas, consideramos interessante organizar nossa análise a partir de três espaços distintos. Inicialmente, vamos analisar aspectos do processo interativo da apropriação da Libras por uma criança do Grupo III, cuja professora não tem conhecimento de Libras. Em seguida, tomaremos para análise o Grupo V em que há duas crianças surdas e a professora regente tem conhecimento de Libras; em terceiro lugar, o espaço do atendimento educacional especializado, caracterizado pela presença de uma professora de Libras (surda), de uma professora bilíngue e quatro crianças surdas com níveis diferenciados de conhecimento de Libras.

### 6.1 O GRUPO III: MARCOS

Uma análise inicial do material produzido no campo, buscando entender como ocorreu a apropriação da Libras pelas crianças surdas numa unidade de educação infantil referência do município de Vitória, apontou a pertinência de definir como eixos de análise para cada turma: a) o processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras; b) o que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto.

Assim, na tentativa de acompanhar os indícios que apontam para apropriação da Libras e apreender possíveis mudanças com essa apropriação, a pesquisadora buscou estar atenta, durante as filmagens e análise, à captura das pistas, dos indícios da apreensão da Libras nas interações das crianças surdas com as crianças ouvintes, com crianças surdas, com adultos surdos e adultos ouvintes. A análise dessas interações permitiu descrever como ocorre a mediação da relação da criança surda com a Libras. Consideramos que a significação do mundo pela criança surda dependerá da qualidade de suas relações com os outros, nas vivências cotidianas no meio social.

O Grupo III possuía tempos e espaços delimitados para as ações educativas. Após o desjejum que era realizado às 7h30min, as crianças retornavam para a sala de

atividade e, em seguida, a professora dava início às atividades. As assistentes, além de apoiarem a professora durante as atividades pedagógicas planejadas, tinham como função o cuidado das crianças, conforme estabelecido no Decreto nº 15.159/2011 do município.

O início das atividades desse grupo, nos dias de pesquisa, era marcado pela atividade de rotina de chamada. Para essa tarefa, a professora utilizava as fichas com os nomes das crianças escrito em português. A ficha de Marcos possuía o alfabeto datilológico em Libras e a escrita em português. Essa atividade era sempre acompanhada por uma música que evocava o nome das crianças. A professora convidava as crianças para sentar num tapete emborrachado, formado por quadrados de cor roxa, vermelha, azul e verde, localizado próximo ao espelho. A professora e as assistentes se posicionavam sentadas nas cadeirinhas, e a professora ficava de frente para o grupo e as assistentes nas laterais, sempre atentas às necessidades das crianças.

Além dessa prática, eram realizadas brincadeiras orientadas usando encaixes, alinhavos, pintura, colagem, tentativa de escrita entre outras atividades livres em que a criança escolhia o brinquedo.

De acordo com o horário estabelecido na rotina desse grupo, das 9h20min às 10h10min, era a aula de Educação Física. Enquanto a professora regente planejava as aulas, as crianças desciam com a professora de Educação Física e as assistentes para o pátio, ou para a sala de vídeo, dependendo das condições climáticas. No pátio, elas brincavam de escorrega, casa, barco, cavalos. Segundo a professora de Educação Física, Marcos gostava de brincar com uma cadeirinha de plástico azul: “Ninguém podia se aproximar da cadeira que era motivo de briga”, relato da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 31-8-2011).

O horário de Educação Física era recortado pelo horário do almoço. A professora de Educação Física, juntamente com as assistentes, era responsável por levar as crianças para o almoço. Para isso, as assistentes realizavam a higienização das mãos e outras necessidades das crianças. Após o almoço, aproximadamente às 10h10min, o grupo era levado para sala de atividade. Quando chegavam à sala, era

providenciada a higienização da boca, o beber água e a troca de roupas das crianças.

Para a realização das atividades em sala que envolviam a utilização de papel em branco ou com impressão, para a pintura, colagem e recorte, a professora comunicava às crianças e às assistentes sobre a atividade. Em seguida, escrevia os nomes das crianças nas folhas em que as atividades seriam desenvolvidas e, na proporção em que escrevia, as assistentes iam entregando às crianças e orientando-as.

Marcos, ao perceber o movimento, aproximava-se da mesa da professora e, enquanto não recebia a folha com seu nome escrito, não se sentava; ficava próximo à professora emitindo sons como se estivesse resmungando. Com o tempo, começamos a nos perguntar sobre os significados desses sons: seriam para evocar atenção, tentando comunicar algo? Ao receber o papel, normalmente Marcos costumava se afastar sorridente e ia se sentar para realizar a atividade que era mediada pela assistente Linda, que conhecia alguns sinais.

A interação da professora Regina e da assistente Kátia com Marcos, na ausência da instrutora, era estabelecida por meio de olhares, gestos e toques leves nos ombros, nos braços, nas costas, para chamar a sua atenção. Quando havia a mudança de uma atividade para outra, ao ver a movimentação, Marcos seguia o fluxo. Quando estava brincando e não percebia o movimento, as crianças ouvintes, a pedido da professora, aproximavam-se e o tocavam para chamar a sua atenção. Já a assistente Linda, além dos gestos e contato, utilizava sinais restritos na tentativa de estabelecer comunicação com Marcos.

Durante a realização das atividades em que Marcos estava presente, a professora sempre pedia o apoio dessa assistente para auxiliar a criança. No transcorrer das atividades, a professora passava pelas mesas para orientar as crianças. Em alguns momentos, chegava a pegar na mão de Marcos para mostrar a ele o movimento que deveria ser realizado.

No começo da pesquisa, a sala de atividade do Grupo III, conduzida por uma professora regente e duas assistentes de educação infantil, não continha nas

paredes informações em língua de sinais; estas eram restritas à língua portuguesa. A interlocução em língua de sinais era restrita a sinais ligados às ações de sentar e brincar, à busca de informações sobre o desejo da criança de beber água. Ao se deslocarem para levar as crianças que pediam para ir ao banheiro, as assistentes sempre chamavam Marcos e sinalizavam /BANHEIRO?/.

Nesse grupo, além das restrições na comunicação com a criança surda, era evidente a ausência de materiais em Libras na sala. Esses materiais começaram a fazer parte do contexto dessa sala após a participação da pesquisadora num planejamento com a professora regente, problematizando a questão e sugerindo a exposição desses materiais na sala.

No decorrer da pesquisa, a professora, com o apoio da pesquisadora e da instrutora, providenciou o alfabeto, os números, as atividades de brincadeiras com cores em Libras no grupo, a chamada com foto e a primeira letra do nome de cada criança no alfabeto de Libras. Aos poucos, a sala de atividades foi sendo organizada pensando na criança surda.

Embora a professora não soubesse Libras, ela colocou-se disponível para rever suas práticas a partir de algumas orientações da pesquisadora. Aos poucos, buscava, do seu jeito, utilizando gestos, oralizando e arriscando poucos sinais, envolver Marcos nas atividades. A instrutora Linda lançava mão dos sinais que havia aprendido na escola e em um curso básico que iniciou, mas não concluiu. Assim, o posicionamento dessas profissionais diante de Marcos evidenciou o reconhecimento desse sujeito como criança capaz de aprender e se desenvolver a partir das relações estabelecidas.

Após essa breve apresentação da turma, da rotina e da organização para o desenvolvimento das atividades do Grupo III, passaremos a tratar da mediação na relação entre Marcos e a Libras no contexto da sala de atividade.

### **6.1.1 O processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Marcos**

Vigotski (1998, 2003), ao conceber o homem como sujeito histórico e cultural, delineia que o desenvolvimento humano se dá do social para o individual, a partir dos processos intersíquicos. A interação da criança com o mundo é mediada pelo adulto e, desse processo, originam-se ou ampliam-se as funções psíquicas superiores.

A mediação pedagógica possui, conforme Rocha (2000), em sua essência, o trabalho intencional e sistematizado que é realizado pelo adulto de forma consciente e deliberada, produzindo alterações diferenciadas na atividade mental. Nesse sentido, a “[...] a escola é [...] o espaço constituído para esta tarefa, devendo ser organizado para tornar possíveis mediações qualitativamente diferentes” (ROCHA, 2000, p. 43).

Na perspectiva do trabalho sistematizado e intencional, os eventos analisados a seguir possibilitam descrever mediações que aconteceram nos processos interativos entre Marcos, as crianças ouvinte, a professora regente, as assistentes de educação infantil e a instrutora e pesquisadora no percurso de apropriação da Libras pela criança surda.

Constatamos que a mediação pedagógica era limitada, devido ao pouco conhecimento em Libras da professora regente e das assistentes e à ausência de planejamento apontando ações para o trabalho com Marcos. A atuação da assistente Linda, mesmo sem planejamento, revelava certa intencionalidade no direcionamento das ações, utilizando sinais de comando e produzindo reação na criança. De forma semelhante, a presença da instrutora, mesmo sem planejamento, dava outra dinâmica à sala de atividades.

Em linhas gerais neste subitem, os eventos analisados tratam das seguintes temáticas: a concepção de criança surda da professora regente e das assistentes de educação infantil; a configuração da sala de atividades, organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto do grupo; os tipos de relações

existentes entre adultos/crianças; o uso da Libras para a comunicação com a criança surda; e a metodologia que permeava as práticas pedagógicas.

Para darmos início às nossas reflexões, no primeiro evento,<sup>19</sup> abordaremos a imagem de criança surda. Uma criança que, pelo seu jeito particular de estabelecer relações, acabava sendo poupada de algumas ações pertinentes às práticas que permeiam a educação infantil, que devem contribuir também para o cuidado e reconhecimento de seus objetos pessoais e sua autonomia. Verificamos que os adultos deveriam fazer por ela. Essa situação foi observada durante uma situação de troca de roupa que era realizada após o almoço por uma das assistentes.

Guardando a blusa - Diário de campo 26-9-2011

[...] Assistente – (estava sentada próximo das crianças)

Marcos– (acabou de beber água, tirou a blusa de frio e colocou-a no colo da assistente e se afastou)

Assistente – (se levantou para guardar a blusa)

Pesquisadora – (perguntou para assistente:) “*você sabe como sinalizar guardar*”.

Assistente – (chamou atenção de Marcos sacudindo a blusa de frio e sinalizou) /GUARDAR/ (apontando para as bolsas das crianças).

Marcos– (pegou a blusa foi até a sua mochila e guardou-a).

A tentativa inicial da assistente em poupar Marcos nos sugere uma imagem de sujeito surdo como deficiente, a criança surda como incapaz, necessitando que o outro sempre faça as coisas por ela. Conforme aponta Góes (1999), os efeitos dessa imagem produzem uma visão de incapacidade, desconsiderando a criança como um todo, traçando possibilidades mínimas, ao invés de delinear possibilidades diferentes. Ao longo da pesquisa, a relação dessa assistente com a criança foi

---

<sup>19</sup>Conforme ressaltado na metodologia, os eventos em Libras que serão apresentados ao longo deste capítulo foram transcritos utilizando o sistema de notação utilizado por Lacerda (1996), em que as vocalizações e falas foram transcritas em itálico; os sinais em caixa-alta, entre barras; gestos e pantonímias foram descritos e apresentados entre parênteses.



tomando novos contornos, possibilitando outros olhares, a partir da atividade colaborativa da pesquisadora.

No evento, observamos que a utilização do sinal /GUARDAR/ deu um novo direcionamento à ação da criança. A assistente, ao direcionar o olhar da criança para sua solicitação em Libras, oportuniza a ela guardar aquilo que é seu, proporcionando autonomia. Os sinais do rosto da assistente, ou seja, a expressão facial, contribuíram para que Marcos atribuísse significado ao sinal e realizasse a ação. Assim, a atenção visual de Marcos voltada para a assistente favoreceu a captura de expressões que deram significado ao sinal e, em seguida, para realizar a ação.

De forma diferente, um mês depois, percebemos, nas ações da professora e da assistente Linda, indícios de concepção de criança surda como um sujeito com possibilidades de aprender e de adquirir certo nível de autonomia. O evento a seguir foi registrado no diário de campo do dia 31-10-2011.

#### Procurando letras

A professora colocou sobre a mesa diversas letras plásticas. Com a mediação da professora, as crianças deveriam pegar as letras, colocar sobre o papel em branco contendo o nome da criança e realizar o contorno. A professora tocou no braço de Marcos, apontou para as letras e fez o movimento que ele deveria fazer para desenvolver a atividade. Em seguida, colocou, sobre a mesa do grupo em que Marcos estava sentado, diversas letras recortadas. Prosseguindo a atividade, a professora mostrou a ficha do nome e indicou oralmente para as crianças ouvintes que achassem a primeira letra do nome, apontando para as fichas das crianças. A professora pegou a ficha de Marcos, tocou nele, buscando seu olhar e sinalizou /M/. Marcos espalhou as letras, encontrou a letra M, elevou o olhar para professora sacudindo a letra para mostrar que tinha encontrado. A professora orientou que a criança colasse a letra M na folha. Após a atividade, a assistente Linda notou que Marcos necessitava de banho, tocou nele e disse sinalizando: /BANHO//TOMAR/, Marcos – (foi até o local em que sua mochila estava pendurada, pegou a mochila e seguiu a assistente até o banheiro para tomar banho).

Embora a professora não tenha utilizado a Libras para interagir com a criança e mediar a atividade, ela buscou proporcionar a Marcos a mesma experiência das outras crianças, acreditando no seu potencial e o colocando em primeiro lugar. Já a assistente, ao utilizar a língua de sinais, provocou na criança uma resposta por meio da ação, traçando possibilidades diferentes. Observamos que essa forma de interação provoca uma resposta da criança, estimulando sua participação na atividade.

Na ausência de uma língua, a professora e assistente tocam em Marcos evocando o seu olhar para elas, na tentativa de envolvê-lo na atividade. Stumpf (2009) aponta que o toque no corpo, o posicionamento do corpo ou da face ao alcance do olhar da criança são fundamentais para estabelecer a comunicação visual. Portanto ao utilizarem essas estratégias, elas buscam inserir a criança nas práticas, na tentativa de possibilitar novas aprendizagens.

Ao utilizar a configuração de mão em M para relacionar com a primeira letra do nome da criança, a professora busca envolvê-la criança na atividade junto com os outros colegas. Mesmo não sabendo Libras, a professora não deixa essa criança alijada das atividades realizadas com o grupo. Nessa situação, de uma forma mais direta, o alfabeto datilológico funcionou “[...] como código de representação das letras alfabéticas” (GESSER, 2009, p. 28).

Diferenças observadas em relações a concepções e práticas dos adultos com referência a Marcos, a partir da atuação da pesquisadora, indicam a relevância de pedagogos com conhecimento sobre a particularidade linguística da criança surda, para atuarem de forma mais significativa em situações de planejamento e de promoção de formação para os adultos que trabalham com a criança.

Alves (2009) chama a atenção para o papel fundamental do gestor nos processos de inclusão no espaço escolar. Entretanto, mudanças consistentes nas práticas do professor implicam um trabalho contínuo de reflexão coletiva. O autor considera que é,

[...] no âmbito de uma reflexão sobre o cotidiano e no cotidiano, principalmente nas relações dos sujeitos que dele participam, que podemos compreender melhor as ações desses sujeitos que articulam e movimentam as relações sociais na escola (p. 28).

Seus desafios e suas possibilidades “[...] é, pois, no cotidiano que emergem as relações, as ações, as escolhas e decisões e que se cumprem as ‘criações’, aquelas que produzem homens e mulheres no curso da humanização” (ALVES, 2009, p. 29)

O próximo evento nos mostra a organização do espaço e do tempo da sala de atividades para a realização da chamada. A professora regente, inicialmente, chamou as crianças oralmente para sentarem no tapete próximo ao espelho; gesticulou, e apontou o tapete para Marcos, a seguir se posicionou sentada de frente para as crianças e ia conduzindo a chamada ao ritmo de uma música. A professora, ao oralizar os nomes das crianças, direcionava o olhar para cada uma delas. As assistentes se posicionavam próximo às crianças e à professora, cantando e participando da atividade, auxiliando quando solicitadas.

Hora da chamada (vídeo 14-9-2011).

Assistente Linda – (aponta para o tapete e sinaliza para Marcos) /SENTAR/  
Marcos– (olha para a assistente, e senta no tapete junto com as outras crianças)

Professora – (dá início aos cumprimentos do dia convidando a turma para cantar).A professora canta: *“Menino como é seu nome? Seus amiguinhos querem saber. Menina como é seu nome? Seus amiguinhos querem saber”*. (No desenvolver da música, a professora ia apontando para cada criança, e elas iam respondendo seus respectivos nomes, a professora anunciava a primeira letra do nome da criança e elas completavam, e assim prosseguia a chamada. A professora cantava e as crianças batiam palmas e algumas cantavam). (Enquanto cantavam, outra forma de diálogo era estabelecida entre elas).

Marcos– (sentado junto ao grupo, próximo ao espelho, permanecia com os dedos na boca, e às vezes balançava a cabeça. Marcos, sentado, olhou para pesquisadora e bateu o pé no chão para mostrar a sandália)

Pesquisadora – (não atendeu prontamente à sua tentativa de interação).

Marcos– (bateu novamente o pé no chão e apontou para a sandália que estava desabotoada e tentou abotoá-la. Visto que ele tentou e não conseguiu abotoar, a pesquisadora se aproximou, ajeitou a sandália e sinalizou para ele) /TUDO BEM/

Marcos– (sorriu, apontou em direção à lousa e, sentado, se afastou para trás).

Professora – (continuou cantando e batendo palmas. Em um dado momento,avisou para pesquisadora que ia chamar o Marcos. Apontou para ele e junto com as outras crianças começou a cantar: *“Menino como é seu nome seus coleguinhas querem saber”*.

As crianças ouvintes – (respondem:) “*Marcos*”.

Professora – (enquanto isso, fez a configuração em M e apontou para Marcos. As outras crianças também tentam fazer a configuração de mão em M).

Marcos – (permaneceu com os dedos da mão esquerda na boca e tentou realizar com a outra mão a configuração em M, utilizando quatro dedos, sugerindo a configuração em B voltada para baixo).

Professora – (disse em voz alta) “*Marcos*”. (Em seguida prosseguiu a chamada. As crianças começaram a andar de quatro no tapete, Marcos imitou as outras crianças entrando na brincadeira).

Embora a professora revele uma preocupação com a participação de Marcos no grupo, convidando-o por meio de gestos, o evento nos revela que a dinâmica utilizada não favoreceu o envolvimento de Marcos na atividade. A criança ficou indiferente ao movimento que estava sendo realizado, à música e ao objetivo proposto para aquela situação e voltou-se para a pesquisadora chamando a atenção para ajeitar sua sandália.

Marcos, por não possuir uma língua comum, não participa da interação verbal estabelecida entre as outras crianças, pois a materialidade da linguagem utilizada pelas demais crianças desse grupo não favorece o diálogo de Marcos com os colegas.

Durante o desenvolvimento da atividade, a professora, por ter que dar atenção a todas as crianças, não se detém à forma como Marcos realizou a configuração de mão em M, o que impossibilitou que ela pegasse em sua mão, auxiliando-o no refinamento da utilização das mãos e, assim, contribuir para o processo de apropriação da Libras pela criança surda e pelas demais crianças.

A limitação às possibilidades de interlocução das crianças surdas com os professores e à efetiva participação em certas atividades, sobretudo canto/música, também foi destacada por Turetta (2006) quando investigou os modos pelos quais as crianças surdas se envolvem nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular, com os educadores. Logo, o envolvimento dessa criança dependia de uma comunicação

diferenciada que evocasse sua participação na mesma rotina que as outras crianças.

No caso da atividade de chamada, é interessante que a professora altere sua rotina com atividades diferenciadas e variadas formas de fazer a chamada, buscando assim, proporcionar a participação dessa criança com mais frequência. De acordo com Turetta (2006) e Turetta e Góes (2009), não se trata de retirar a música ou canto do currículo das crianças surdas, mas de ponderar que espaço deve tomar em relação a ela.

Essa situação nos leva a pensar também na necessidade de um profissional com conhecimento em Libras o tempo todo na sala para mediar as interações, considerando a educação infantil como um espaço em que a criança se apropria das possibilidades de uso da linguagem e as amplia favorecendo a transformação e o desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, a percepção, a atenção, a imaginação e o pensamento. A situação nos leva a pensar também na necessidade de outros estudos que enfoquem práticas pedagógicas em turmas de educação infantil que possuem crianças surdas e ouvintes, bem como abordagens mais aprofundadas dessa temática em curso de formação de professores.

O evento a seguir vem ilustrar a dinâmica da sala de atividade do Grupo III, quando a instrutora é inserida no trabalho educativo, mesmo sem um planejamento prévio de sua participação na atividade. Contribui também para compreender as formas de interação criança/criança, e criança surda/adulto ouvinte em situações de brincadeiras orientadas.

Ensinando cores – videogravação 10-10-2011

À medida que a professora vai mostrando os potes de pinos, ela vai falando a cor e tentando sinalizar. Em seguida, entorna os pinos sobre o tapete para as crianças irem brincando.

Instrutora – (observa as cores mostradas pela professora e vai sinalizando, /AZUL//VERMELH@<sup>20</sup>//VERDE//AMAREL@/

---

<sup>20</sup> Marcação de gênero da Libras

Marcos e as crianças – (pegou os pinos e começou a encaixar).

Instrutora – (senta no tapete com as crianças e começa a encaixar. Nesse momento, uma das crianças que estava na roda entrega para instrutora o brinquedo que tinha montado e fala alguma coisa com a instrutora que sinaliza) /ENTENDER//NÃO/.

Professora – (senta-se no chão e começa brincar de encaixe).

Crianças – (uma das crianças pede ajuda à instrutora para aumentar sua peça e enquanto isso outra criança imita o movimento que a instrutora fazia com o brinquedo).

Instrutora – (dá uma peça para criança encaixar).

Marcos– (pega seu encaixe e direciona para uma menina como se tivesse mostrando e ela responde: “*meu*” (como se estivesse dizendo, “olha o meu”).

Professora – (aponta para uma criança e diz:) “*ele está fazendo um castelo*” (ele, apontando para Marcos), “*está fazendo uma torre*”.

Instrutora - /O QUÊ/? (perguntando à professora o que ela disse).

Professora – (repete) “torre”, e a instrutora então faz o sinal /TORRE/).

Professora -(diz para outra criança) “*você pega o azul*” (a professora toca em Marcos que estava sentado à sua frente e aponta para uma parte do encaixe e sinaliza /VERMELH@/?

Marcos– (vira-se para professora, balança a cabeça e continua a brincar).

Instrutora – (permanece sentada encaixando, quando um menino toca nela e diz:) “*ele me bateu*” (a instrutora estava atenta e viu que ele havia provocado e o outro menino havia revidado).

Instrutora – (que foi oralizada, falou bem baixinho, para o menino enquanto sinalizava também, “*não pode bater, papai do céu não gosta, ele chora porque você bateu no amigo*”.

Menino – (ficou atento aos movimentos realizados pela instrutora).

Marcos– (enquanto a instrutora falava com o menino, Marcos entregou a peça que havia construído, entregou para instrutora e foi dando mais pinos para ela ir encaixando).

Instrutora – (ela dá a peça por terminada e simula ser um avião, entrega para Marcos e ele vai em direção à pesquisadora mostrando seu brinquedo).

Mesmo sem o planejamento, a presença da instrutora deu uma dinâmica diferente à atividade, promovendo o envolvimento da criança surda e da ouvinte na brincadeira.

Vale destacar que a realização do planejamento é essencial para pensar em atividades que busquem atender a todas as diferenças; atividades em que Marcos e as outras crianças possam participar de forma efetiva. A apropriação da Libras pela criança surda na educação infantil demanda se pensar na ação dos profissionais que atuam diretamente com essa criança. Nesse processo interativo, a presença da instrutora “[...] inscreve-se em várias direções, destaca, nomeia e dá relevância aos objetos” (ROCHA, 2000, p. 34), contribuindo para que Marcos entre na brincadeira com as outras crianças.

A presença de uma pessoa surda adulta que se utiliza da língua de sinais para se comunicar não causou estranheza e nem foi foco de estranhamento pelas crianças, ao contrário, a participação da instrutora contribuiu para a construção da imagem de instrutora como mediadora, com possibilidades semelhantes às da educadora ouvinte, como profissional da educação, colaborando para a percepção positiva da surdez pela criança surda e da diferença na forma de se comunicar pelas crianças ouvintes.

Quando esse profissional acompanha a criança nas atividades cotidianas, a qualidade da interação se altera e as possibilidades de aprendizado se ampliam. Conforme ressalta Vigotski (1998) é na interação com o outro que a criança se desenvolve. No caso das crianças surdas, essa atenção implica o uso da Libras.

Em uma situação de acolhida em que a instrutora estava presente, Marcos tocou na instrutora em busca de estabelecer comunicação em sua língua. A Libras, que até o momento era utilizada prioritariamente para direcionar ações da criança, na interação com a instrutora, assume os contornos de um diálogo mais elaborado.

Acolhida - Videogravação do dia 10-10-2011

Marcos – (Marcos tentou chamar a atenção da instrutora tocando em sua perna).

Instrutora – (fixou o olhar no rosto da professora que cantava, captando algumas

palavras e sinalizou para Marcos) / SOL/ / ÁRVORE CANTAR/

Instrutora – (pegou sua garrafa de água).

Marcos – (aponta para tampa da garrafa e sinaliza) /VERMELH@/

Instrutora – /VERMELH@//NAO//LARANJA/ (buscou com o olhar alguma coisa vermelha para mostrar a Marcos).

Instrutora – (apontou para o tapete e sinalizou) / VERMELH@ ESTE/ e /LARANJ@ AQUELA/ (apontando para a tampa da garrafa).

Marcos– (Marcos tocou novamente na instrutora, olhou para o tapete, apontou para parte vermelha e fez o sinal de /VERMELH@//, apontou para tampa e fez o sinal de /LARANJ@/).

No evento, a criança surda inicia com a instrutora uma comunicação em Libras. Nesse caso, o uso da linguagem, em sua função comunicativa, requer das partes envolvidas no diálogo o conhecimento de uma língua comum para compartilhar sentidos. A instrutora ao apontar os objetos e representar as cores utilizando sinais, orienta a atenção de Marcos para as cores dos objetos que estão à sua volta. Ao fazer isso, ela favorece a apropriação dos sinais por Marcos que imita os sinais realizados pela instrutora.

Os efeitos positivos da participação da instrutora nas atividades da turma e da interação com Marcos também podem ser verificados no relato da instrutora registrado no diário de campo do dia 01-11-2011. Durante uma oficina realizada no Grupo III, Marcos imitou a instrutora e interagiu com as crianças ouvintes, conforme registro no diário de campo:

A instrutora estava realizando oficina ensinando sinais de animais, e Marcos estava em pé próximo ao alfabeto datilológico que foi colado na sala. No decorrer da oficina, a instrutora mostrou a imagem de uma tartaruga e sinalizou/TARTARUGA/, ensinando o sinal para as outras crianças. Marcos se aproximou da instrutora e imitou o sinal /TARTARUGA/. Ao ver a instrutora pegar nas mãos das crianças para ensinar o sinal, da mesma forma, ele segurou na mão de uma das crianças para auxiliá-la a fazer o sinal.



Marcos se utiliza da imitação tanto para realizar o sinal de /TARTARUGA/ como para auxiliar outras crianças a fazerem o sinal, segurando suas mãos. Ao mesmo tempo em que aprende, Marcos ensina outras crianças. Enquanto as auxilia a produzirem sinais de sua língua, ele também vai construindo uma imagem da própria língua e de si como criança surda. Nesse contexto, a participação da instrutora é fundamental.

Em seu processo de aprendizado, Marcos vive momentos de imitação. Vigotski (2003) afirma que a imitação desempenha um papel importante na formação da criança. Por meio dela, a criança alcança novos níveis de desenvolvimento. De acordo com esse autor, “[...] na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem de matérias escolares, a imitação é indispensável” (2003, p. 129). Quando falamos de imitação envolvendo a criança surda, devemos estar cientes de que essa imitação concernente à apropriação da Libras só será possível mediante interlocutores que compartilhem uma mesma língua, significando e orientando as experiências vivenciadas pela criança surda e favorecendo assim a transposição do plano social para o individual.

Ao descrevermos, neste item, as condições de apropriação de Libras por Marcos, percebemos que diferentes concepções de criança surda coexistem nas interações realizadas pelos adultos com essa criança: por um lado, uma imagem de criança que depende do outro; por outro, a emergência de uma imagem de criança como sujeito que aprende e se desenvolve a partir das relações estabelecidas com esse outro. Constatamos, também, o desconhecimento da Libras pelos adultos, o que se reflete na comunicação incipiente com a criança e na dinâmica educativa instaurada. Percebemos ainda o papel fundamental da instrutora na inserção da criança nessa dinâmica, na constituição da sua identidade como surda e em sua apropriação da Libras e vivência.

### **6.1.2 O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Marcos a partir das condições oferecidas nesse contexto?**

Embora a presença da criança surda não tenha paralisado a ação docente da professora, as condições de apropriação da Libras dessa criança estiveram

vinculadas ao conhecimento de sinais restritos de uma assistente de educação infantil, de oficinas esporádicas realizadas pela instrutora e ao trabalho colaborativo em que tinha que dividir o tempo com três grupos com crianças surdas envolvidos em rotinas diferentes. Marcos compreendia as solicitações realizadas em sinais e passou a explorar os materiais que foram colados na sala, ensaiando as mãos e se arriscando na produção de sinais.

Em meio à mediação pedagógica, percebemos que o planejamento se torna significativo quando, ao ser realizado, leva em consideração a imagem de criança surda com capacidade de aprender e se desenvolver, realizando os mesmos percursos que a criança ouvinte.

Um dos movimentos de aproximação das crianças ouvintes, juntamente com Marcos, da Libras ocorreu no evento relatado a seguir, no qual a professora e a pesquisadora colaram o alfabeto manual da Libras ou o alfabeto datilológico na lousa conforme combinaram durante a semana anterior. As crianças do Grupo III foram convidadas a se sentarem próximo à lousa, para participar de uma atividade diferente, uma surpresa! As crianças ouvintes foram convidadas oralmente a se sentarem. Para Marcos, que permaneceu em pé, a pesquisadora mostrou o alfabeto e sinalizou /AJUDAR//COLAR//A//B//C//D/... Marcos era só sorriso!

Colagem do alfabeto – 26-09-2011 – diário de campo

Professora – (convidou a pesquisadora para colar o alfabeto datilológico).

Pesquisadora – (mostrou o alfabeto datilológico e convidou Marcos e as demais crianças para se aproximarem e explicou para elas que ia colar o alfabeto em Libras, e disse:) *“vem, vai ser legal! Tem letras, tem animais”* (solicitou oralmente que as crianças se aproximassem e sentassem).

Pesquisadora – (solicitou que as crianças ouvintes se sentassem na roda para iniciar a atividade). Marcos – (permaneceu em pé, entregando os cartões com o alfabeto para professora e pesquisadora. Enquanto isso, as assistentes ficavam auxiliando as crianças).

Pesquisadora – (foi mostrando as letras do alfabeto em Libras e fazendo a configuração). A professora falava esse é o A de..., esse é o D).

Crianças – (enquanto isso tentavam fazer as configurações de mãos, algumas auxiliadas pelos adultos ali presentes, e foram pronunciando os nomes dos

animais que conheciam).

Marcos – (dirigiu o olhar para pesquisadora e a assistente e fez a configuração em V no braço).

Assistente Linda – (que já conhecia as crianças e suas necessidades, olha para Marcos e sinaliza perguntando) /BANHEIRO/? (tentando descobrir o que ele queria).

Marcos– (balançou a cabeça indicando que sim).

Professora – (levantou-se e foi conversar com uma criança que chorava)

Pesquisadora – (esperou Marcos retornar para dar continuidade e, enquanto isso, conversou com as crianças).

Marcos – (voltou sorridente e continuou auxiliar na colagem do material).

Marcos – (na hora da letra M, ele sorriu, emitiu alguns sons, mostrou a letra de forma enfática e tentava fazer o sinal da letra M. Batendo no cartão colado na lousa, observou a imagem que tinha no cartaz junto com a letra, aponta para imagem e sinaliza) /MAÇÃ/.

Marcos – (ao término da atividade, em que ficaram algumas letras sem colar, devido à dispersão das crianças, Marcos abriu os braços para alcançar a extensão da colagem, como se tivesse protegendo o espaço com o braço).

Percebemos que, quando há certo planejamento, ou uma certa intencionalidade, maior é a participação da criança surda na atividade. A colagem do alfabeto teve como objetivo tornar a sala de atividades um espaço com informações com referentes em Libras que proporcionassem o envolvimento tanto da criança surda como da ouvinte e, assim, favorecesse a apropriação da Libras pelas crianças. O alfabeto, colado na sala, configurou-se como mais uma estratégia utilizada para possibilitar a apropriação da Libras pela criança surda.

Numa proposta de ensino na perspectiva da educação inclusiva, numa sala em que tem crianças surdas e crianças ouvintes, o alfabeto manual ou datilológico – que está inserido no grupo mais amplo de configurações de mãos, que constitui a fonologia, um dos aspectos formais da Libras, (KARNOPP; QUADROS, 2001) – funcionou como mais um recurso de acesso à sua língua, deu visibilidade a um membro do seu corpo que, ao ser orientado, possibilitou apontar indícios do

desenvolvimento da linguagem, contribuindo, assim, para que a Libras, mais que mero código de representação das letras do alfabeto da língua portuguesa, se constituísse em linguagem, produção humana no contexto coletivo (BAKHTIN, 2006).

Observamos que tanto Marcos como as outras crianças se envolveram na atividade. Enquanto Marcos pegava os cartões com as letras e entregava à professora e à pesquisadora, que iam colando na lousa, as outras crianças pronunciavam algumas letras e o nome de alguns animais que reconheciam, já que além de os cartazes trazerem o alfabeto datilológico, continham a letra correspondente em português e a imagem de um animal, frutas e objetos cujo nome iniciava com a letra em Português. Assim, elas se arriscavam na configuração de mãos.

A atividade, que envolvia signos utilizados na formação de sinais da Libras, proporcionou a Marcos um sentimento de pertencimento naquele espaço. Afinal, o espaço passou a ter as configurações de mão do alfabeto exposto, apresentando características que o remetiam à sua possibilidade de comunicação. Por exemplo, quando foi o momento de colagem da letra M, ele sorriu, emitiu alguns sons, mostrou a letra de forma enfática, e tentava fazer o sinal da letra M, batendo no cartão colado na lousa. Da mesma forma das crianças ouvintes, com menor intensidade, Marcos também nomeia a imagem que estava colada junto à letra do seu nome, quando sinaliza /MAÇÃ/.

Identificamos que a relação afetiva entre a assistente Linda e a criança surda favoreceu a compreensão das necessidades da criança. Ao realizar o sinal de /BANHEIRO/, a assistente usa seu conhecimento para tentar compreender o que Marcos deseja.

Ao analisar produções em sinais de crianças surdas filhos de pais surdos, Quadros (1997) evidencia que crianças surdas, na faixa etária de três anos, produzem muitos sinais. A autora denomina esse período de “explosão do vocabulário”. Nesse sentido, observamos que Marcos apresentava produções restritas. Percebemos que, embora a professora se esforçasse, as oportunidades oferecidas à criança surda na educação infantil, no contexto da sala de atividades desse grupo não tem se efetivado como proposta que garante à criança surda “[...] acesso a processos de

apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p.18).

A atividade propiciou o envolvimento das outras crianças na colagem do alfabeto e também a Marcos um sentimento de valorização e felicidade. Afinal, a dinâmica da sala foi pensada para ele, que se percebeu inserido nesse contexto naquele momento, a exemplo do que ocorreu com a instrutora na atividade do evento do dia 10-10-2012 cujo título foi, ensinando cores.

A presença de Marcos, antes notada mais pela pronúncia do seu nome pelas crianças na hora da chamada, e pelos olhares durante as brincadeiras na sala de atividade, passou a ser percebida durante a exploração do alfabeto colado na lousa e dos números colados na parede por iniciativa da professora. Não só Marcos se aproximava, mas a maioria das crianças chegavam mais perto e tocavam nos cartazes, ensaiando as configurações.

Marcos, em diversos momentos durante os eventos, atendeu às solicitações dos adultos, realizadas em Libras, evidenciando a compreensão dos sinais utilizados para o direcionamento de algumas ações. Isso pode ser observado quando a assistente solicitou que ele se sentasse fazendo o sinal para /SENTAR/; quando permitiu que ele fosse ao banheiro sinalizando /PODER/; quando foi solicitado que guardasse o casaco /GUARDAR. Vale ressaltar que ele, atendia às solicitações básicas dos adultos, desde que elas fossem realizadas em sinais.

Dois fatos importantes deslocaram nosso foco da sala de atividade para eventos observados no pátio. O primeiro ocorreu durante a Semana da Crianças. Marcos, ao entrar no pula-pula, começou a brincar. Ele viu, na borda próxima à tela de proteção do pula-pula, máscaras de ursos que enfeitavam o brinquedo. Marcos agitou as mãos para chamar a atenção da pesquisadora, em seguida, apontou para os ursos, sorriu e sinalizou /URSO/, repetidamente.

O conteúdo “animais” estava sendo ensinado nas oficinas e também estava sendo desenvolvido pela equipe bilíngue do Atendimento Educacional Especializado. Foram apresentadas para a criança várias formas de representação, por meio de história infantil, em vídeo e imagens. Sendo assim, a criança utilizou conhecimentos

vivenciados no contexto do contraturno em outras situações. De acordo com Bakhtin (2006), os contextos não são indiferentes uns aos outros, eles encontram-se numa situação de interação.

Ao ver a máscara, Marcos produziu o sinal /URSO/ pleno de significado. De acordo com Vigotski (2003), o significado da palavra se dá pela união da palavra e do pensamento. Essa situação indica a configuração de processos mentais mediados pela Libras: percepção, memória, atenção voluntária, entre outros, se articulam no sinal produzido pela criança ao se dirigir à pesquisadora.

O segundo evento, ocorrido no dia 26-9-11, também nos auxilia na problematização do desenvolvimento da linguagem dessa criança em relação à constituição do seu pensamento. Marcos Souza estava no pátio andando e correndo, brincando sozinho. Uma criança ouvinte, ao vê-lo sinalizar, aproximou-se da pesquisadora e perguntou: “Tia, por que ele falou ‘sapo’ e ‘árvore?’”. Então a pesquisadora perguntou à criança, “Como ele falou sapo e árvore?”. A menina respondeu: “Assim, oh...”, sinalizando /SAPO/ e ÁRVORE/. Essa situação suscita várias indagações: os sinais produzidos pela criança envolvida na pesquisa, enquanto brincava sozinha, seriam um indício de apropriação da Libras e de manifestação da fala egocêntrica, tal qual apropriação da linguagem verbal pelos ouvintes?

De acordo com Vigotski (2003), o processo de internalização da linguagem é caracterizado por um movimento inicialmente marcado pela fala social, seguido pela fala egocêntrica e se consolida com a fala interior. A fala social tem como função a comunicação, permitindo a interação social. A fala egocêntrica é uma fala até certo ponto planejadora, em que a criança “fala para si própria”. Na fala interior, as palavras passam a ser pensadas e a língua se configura como suporte na incorporação do sistema simbólico em seu aparato psicológico.

Diante disso, Marcos, ao pronunciar as palavras, colocando-se como usuário de uma língua que utiliza um canal diferenciado, é visto pela outra criança como produtor de linguagem, como alguém que “fala” por meio de sinais e, portanto, tem voz.

Os eventos observados, embora tenham sido poucos, mostraram que foi possível inserir a criança surda na dinâmica da sala de atividades e propiciar a construção de uma imagem diferente de criança surda, desde que as interações sejam mediadas em língua de sinais. Evidenciam também que o profissional, ainda que não saiba Libras, pode dar a sua contribuição. Vale salientar que não estamos, assim, relegando a outro plano a necessidade do conhecimento de Libras pelos profissionais na educação infantil. Ao longo do trabalho, temos ressaltado a importância desse conhecimento e afirmamos que o profissional que não sabe Libras vai ficar impotente perante a criança surda e pouco irá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança: “[...] se o professor não se comunicar com o seu aluno utilizando a língua de sinais, o processo estará completamente comprometido” (QUADROS, 1997, p. 116).

Sendo assim, a mediação pela Libras, desde a educação infantil e a participação do profissional surdo nas diversas situações poderão contribuir para a construção de uma imagem positiva da criança surda, além da imagem do educador surdo na educação infantil.

Essa imagem positiva da criança surda e do educador surdo pode ser observada durante uma videogravação do dia 10-10-2011, cuja atividade envolvia o ensino dos sinais das cores azul, amarelo, vermelho e verde. Após a apresentação dos potes de cores e seus respectivos sinais pela instrutora e pela professora, os pinos foram entornados sobre o tapete para as crianças explorá-los e construir peças brincando. Uma das crianças pediu ajuda à instrutora para encaixar mais um pino para aumentar o brinquedo que havia construído. Enquanto isso, outra criança imitou o movimento que a instrutora fazia com o brinquedo. A instrutora permaneceu sentada encaixando os pinos, quando um menino tocou nela e disse: *“Ele me bateu”*, apontando para um colega. A instrutora, utilizando a oralidade e sinalizando, falou para o menino: *“Não pode bater, papai do céu não gosta, ele chora porque você bateu no amigo”*.

Os dados apresentados nos levam a refletir sobre o papel central da linguagem no desenvolvimento humano, atuando na emergência das funções psicológicas superiores e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança surda no contexto da educação infantil. Considerando que o desenvolvimento do

pensamento se dá por meio da linguagem, as condições apresentadas na sala de atividades, embora tenham apontado alguns indícios de apropriação da Libras, não se constituem em um terreno fecundo para a apropriação da Libras nas diversas funções que a linguagem pode assumir.

Os eventos apresentados evidenciaram que as interações da professora Regina e da assistente Kátia com Marcos, na ausência da instrutora, eram estabelecidas por meio de gestos e contatos diretos. Quando ele estava brincando, ao invés de ficar atento às orientações das profissionais, eram elas que iam até ele e o tocavam para chamar a sua atenção para uma atividade ou para a saída da sala de atividades. A assistente Linda, além dos gestos e contato, utilizava sinais restritos para interagir com Marcos.

Observamos que pequenas orientações em sinais foram fundamentais na interação com outras crianças e adultos e no envolvimento da criança surda nas atividades realizadas. Diante dessa situação, acreditamos que “[...] a participação de sujeitos especialmente orientados para promover o desenvolvimento é ainda mais fundamental” (ROCHA, 2000, p. 41), para garantir a mediação de situações vivenciadas pelas crianças, especialmente para criança surda. Além da mediação, destacamos a necessidade do planejamento entre a professora regente, as assistentes e a equipe bilíngue.

A partir do momento em que foi realizada a colagem do material de Libras na sala de atividades, um novo movimento foi instituído. Marcos demonstrou ver os signos como parte de sua constituição; tanto ele como as crianças ouvintes se aproximaram dos cartazes e ensaiaram a configuração de mãos contidas nos cartazes. Durante o processo, ficou evidenciado que sua busca interativa estava centrada nas pessoas que usavam sinais para se comunicar com ele. Marcos, que inicialmente atendia às solicitações dos adultos, quando sinalizavam, para sentar, para guardar a blusa, passa a repetir sinais diante da presença do adulto surdo. Assim a instrutora comprova que “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural” (VIGOTSKI, 2003, p. 63).



Embora a coleta de material empírico para o desenvolvimento do trabalho tenha acabado em 2011, ao retornarmos para as atividades do ano letivo de 2012, no CMEI, observamos que Marcos apresentou dificuldades de interação e compreensão, ele se recusava em brincar os colegas, em dividir os brinquedos, desviava o olhar, chegando a fechar os olhos quando a instrutora ou a professora bilíngue iam conversar com ele a pedido da professora regente. Sendo assim, chamamos a atenção para o processo evolutivo dessa criança, marcado por possibilidades e involuções, corroborando o pensamento de Vigotski (1998, p.96-97) quando ele afirma que o desenvolvimento é um processo,

Dialético e complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Nessa direção, Vigotski destaca que o desenvolvimento humano não obedece a uma linearidade, ele é constituído por descontinuidades, evoluções e involuções. O caráter histórico cultural que envolveu essa criança, o nascimento dos irmãos, a necessidade de atenção da mãe voltada para os bebês e o contexto linguístico vivenciado no período das férias podem ter contribuído para essa situação.

Para essa criança, que é filha de pais ouvintes, que não frequentam comunidade surda e que, além de sinais restritos, usam diversos recursos para estabelecer comunicação com seus filhos, a organização do trabalho educativo do Grupo III pouco contribuiu para a constituição da Libras como língua natural da criança surda. O trabalho pedagógico pouco tem favorecido para o reconhecimento da singularidade dessa criança e contribuído para a constituição de seu pensamento. Sem a Libras, seu pensamento, não encarnado, volta-se para o reino das sombras, conforme as palavras de Mandelstham (apud VIGOTSKI, 2003).

No item a seguir, apresentamos o Grupo V, enfocando também o processo de mediação estabelecido pelos adultos na relação com Ana e Murilo, as interações entre crianças ouvintes/crianças surdas e o que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por essas crianças a partir das condições oferecidas nesse contexto.

## 6.2 O GRUPO V: ANA E MURILO

No Grupo V, formado por 14 crianças, frequentavam duas crianças atendidas pela política bilíngue, conforme já informado, uma se comunica utilizando gestos e sinais, e a outra por gestos, sinais e oralidade. A professora regente desse grupo possuía conhecimento de Libras.

A pesquisa nesse grupo foi realizada às terças-feiras. Nesse dia, as crianças eram acolhidas pela professora regente e por volta das 7h20min, eram levadas para o desjejum pela professora de Artes. Dependendo do lanche e da rotina do CMEI, o desjejum era realizado na sala de atividades. Em seguida, iam para sala de Artes no andar de cima. Às 8h10min eram levadas para o pátio pela professora de Educação Física. Quando estava chovendo ou havia necessidade de ensaios, as crianças eram conduzidas para sala de vídeo que também funcionava como sala de balé. Às 9 horas, iam para sala de atividades e entregues à professora regente.

A forma como a professora realizava a chamada, aos poucos, foi modificada para favorecer a participação e o envolvimento das crianças surdas na atividade. De acordo com a professora, no início do ano letivo, ela se sentava no chão com as crianças fazia a chamada diária com fichas. Isso para que as crianças se localizassem e conhecessem umas às outras. Com o passar dos meses, outras estratégias foram utilizadas. A professora passou a organizar círculos em que as crianças se sentavam em cadeiras lado a lado e, em outras situações, elas se sentavam na primeira fileira de cadeiras da sala, e a professora ia dialogando com elas. Vale destacar que sentar no chão também fazia parte da dinâmica desse grupo.

Nas terças-feiras, dia combinado com a professora para a pesquisa, ocorriam dois planejamentos, um de Educação Física e um de Artes, atividades pedagógicas que eram realizadas em outros espaços. Nesse dia especialmente, conforme relato da professora, ela procurava desenvolver os conteúdos de forma que não causasse estranheza às crianças. De acordo com a professora regente, depois de duas aulas diferenciadas em espaços distintos, no restante do tempo, o conteúdo deveria ser trabalhado de forma a despertar a atenção das crianças.

A rotina desse grupo era recheada de brincadeiras que eram mediadas em língua portuguesa oral e em Libras. A professora regente buscava envolver todas as crianças, favorecendo a interação entre as crianças surdas e as ouvintes.

### **6.2.1 O processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças na relação entre as crianças surdas e a Libras no Grupo V**

Diferentemente do Grupo III, a professora do Grupo V, possui conhecimento de Libras, esse fato permitiu outro dinamismo às relações estabelecidas no contexto da sala de atividades entre as crianças surdas, delas com as crianças ouvintes, entre professora e crianças surdas e entre crianças e instrutora.

O contexto linguístico do Grupo V é marcado pelo conhecimento de Libras pela professora regente, e é formado por crianças maiores que têm o conhecimento do espaço. Além disso, nesse grupo, havia duas crianças atendidas pela política bilíngue. Mesmo diante da dificuldade de planejamento conjunto, o conhecimento da Libras pela professora contribuiu para a comunicação entre professora e a instrutora, havendo conhecimento por parte desta das atividades a serem realizadas na sala nos dias de oficina e em outros possíveis.

Vale salientar que Murilo frequentou o CMEI desde o berçário e teve acompanhamento fonoaudiológico e o envolvimento da mãe com a Libras. Por isso, dependendo da situação, a criança fazia a opção pela forma de comunicação, utilizando a oralidade para interagir com as crianças ouvintes e com Ana, a outra criança surda, que utilizava sinais de Libras que aprendeu na escola.

De acordo com a mãe, Ana possui o aparelho de amplificação sonora, mas não usa, por sentir-se incomodada, recebe acompanhamento fonoaudiológico, que recomenda que a criança não tenha acesso à Libras. Mesmo assim, essa mãe frequentou as oficinas oferecidas pela professora de Ana para facilitar sua comunicação com sua filha e ensinar às irmãs e ao pai sinais básicos identificados na comunicação com Ana, como: /ÁGUA//COMER//BANHEIRO//BEBER//BANANA//BONECA/.

Para orientar a leitura deste subitem, optamos por manter a organização que foi apresentada para análise no Grupo III, trazendo as temáticas na seguinte ordem: a concepção de criança surda da professora regente; a configuração da sala de atividades; a organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto do Grupo V; os tipos de relações que existiam entre adultos/crianças; e a metodologia que permeava as práticas pedagógicas.

Prosseguindo nossas reflexões, o evento que dará início ao nosso diálogo sobre a apropriação de Libras no Grupo V vem nos auxiliar a identificar a concepção de criança surda que permeou as práticas desenvolvidas nesse grupo, a partir do modo como a professora realizava o seu trabalho.

Ao retornarem do vídeo, a professora pegou vários cartões em forma porquinhos contornados de marrom, plastificados, mostrou os porquinhos, fez o sinal /PORQUINHO/ e chamou duas crianças ouvintes para iniciar a atividade, uma após a outra. Em seguida chamou Ana e Murilo e, posteriormente, as outras crianças ouvintes.

Contando porquinhos – videogravação do dia 13-9-2011

Professora – (começa a folhear os cartões de porquinhos e as crianças se antecipam e começam a contar em voz alta: “UM, DOIS, TRÊS...”).

Ana – (fica atenta ao movimento das outras crianças).

Professora – (acompanha as crianças e vai colocando os porquinhos de pé no suporte de apoio de giz e apagador, contando até 20, ao final um caiu).

Murilo – “caiu”.

Ana – (observa o movimento).

Professora – (pergunta oralmente tem muito ou tem pouco porquinho?)  
Crianças – (muito). Menino – (tem uma tonelada).

Professora – (volta-se para Ana, aponta para os porquinhos e sinaliza)/PORQUINHO//MUITO//OU//POUCO?

Ana – (não sinaliza e a professora sinaliza) /MUITO/ (e oraliza) “muito”

Ana – (bate sobre a mesa).

Professora – (pressiona as duas mãos nas orelhas, alertando a Ana que a sua

ação estava causando incômodo).

Murilo – (se levanta e diz:) “*eu*” (e aponta para si).

Crianças – (em coro) “*eu*”.

Ana – (levanta o dedo, solicitando a vez).

Professora – (brinca com as crianças dizendo:) “*agora, agora eu escolho!*”. E passa a mão sobre a cabeça de Ana).

Ana – (se levanta rapidamente).

Professora – (toca nela e sinaliza) /CALMA/ (aponta para lousa e sinaliza) /VOCE/ PEGAR//TRÊS//PORQUINHOS/

Ana – (se aproxima dos porquinhos e vai pegando aleatoriamente, enquanto isso as outras crianças, inclusive Murilo, ia oralizando), “*um, dois, três*”

Professora – (chama Ana e sinaliza /TRÊS/ em quantidade e sinaliza /UM//PEGAR/ (e foi flexionando os dedos até três).

Ana – (foi pegando de acordo com a orientação da professora até completar três).

Professora – (sinaliza para Ana) /CERTO!//

Ana – (foi até a pesquisadora mostrar os porquinhos).

Professora – (sinaliza para Ana: /RÁPIDO//SENTAR/

Ana – (volta para seu lugar).

Professora – (pega na mão de Murilo, indicando para ir à frente que era sua vez).

Murilo – (se aproxima da lousa aponta para os porquinhos e sinaliza). /PORQUINHO/,

Professora – (direciona o olhar de Murilo para ela e diz para ele pegar cinco porquinhos e sinaliza /CINCO//PORQUINHOS/ e diz pra turma “*Ele quer ajuda, vamos lá!*”

Murilo – (fixa os olhos na professora).

Crianças – “*um, dois, três, quatro, cinco*”.

Professora – (vai sinalizando e falando com o grupo) /UM//DOIS//TRÊS//QUATRO//CINCO/ “*está certo?*” /CERTO/ “*pode sentar*” (e direciona apontando para cadeira).

Crianças – (respondem) “tá”.

*Murilo*– (volta para seu lugar).

Professora – (ao final da atividade, a professora solicita às crianças que entreguem para ela os porquinhos. Na vez de Ana, ela vai escondendo os porquinhos e vai devolvendo vagorosamente um de cada vez).

Professora – (sinaliza) /RÁPIDO//ALMOÇAR/

Crianças – (se direcionam para porta e Ana vai se juntar ao grupo).

O evento transcrito traz contribuições interessantes para vários pontos de nossa reflexão. Começamos pela importância da comunicação direta da professora com todas as crianças, que aponta elementos para compreendermos a concepção de criança surda que permeia sua prática educativa. Devido ao seu conhecimento de Libras, a professora se comunicava com crianças ouvintes e surdas em diferentes línguas. O uso da língua de sinais pela professora facilitou as orientações durante a atividade, que indicava às crianças como proceder sem privilegiar e priorizar Ana e Murilo ou as crianças ouvintes. Além de envolver todos na atividade, a professora, como mediadora em língua de sinais, criou situações para a apropriação da Libras e da linguagem matemática.

Nesse contexto, constatamos que a dinâmica de organização da sala de atividades foi favorecida, também, pela quantidade de criança que frequentava o Grupo V – 14 crianças – contribuindo para uma organização da turma de forma que todos tinham a lousa como campo de visão e, desse modo, visualizavam os movimentos da professora, facilitando a condução das atividades.

Vale ressaltar que, no contexto desse grupo, a professora regente, ao mesmo tempo em que ensina Libras, usa-a como meio de comunicação. A professora buscou se desdobrar para dar conta não só da apropriação da Libras pelas crianças surdas, mas da língua portuguesa na modalidade oral para as crianças ouvintes, e da modalidade escrita para os dois grupos, além dos demais conhecimentos previstos na proposta curricular. Nesse processo, a professora procurou não trabalhar com a criança surda em detrimento da ouvinte e vice-versa, estabelecendo um campo de comunicação e interação com todas elas. Esse espaço exigiu da professora mediar

a relação com os conhecimentos em duas línguas, portanto uma prática ainda mais desafiadora para esse profissional. Assim, podemos dizer que a prática pedagógica dessa professora está em consonância com o que ressaltam Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 8), quando afirmam que é preciso construir um campo de comunicação e de interação amplo, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional.

Com esse trabalho, a professora revela uma concepção de criança surda que possui uma particularidade linguística e, ao mesmo tempo, está em plenas condições de desenvolvimento de seu potencial. Revela ainda uma compreensão de que “[...] a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de determinado diagnóstico” (SILVA, 2002, p. 37).

Esse modo de ver a criança surda se revela também em outros momentos do trabalho realizado, inclusive no que se refere ao cumprimento de regras. Ana não tem privilégios porque é surda e, quando necessário, é chamada a atenção da mesma forma que as outras crianças, entretanto por meio de uma língua diferente.

A mediação, realizada por meio da língua de sinais, permitiu que Ana e Murilo se envolvessem na atividade se posicionando e reivindicando sua participação. Ana, ao esconder os cartões de porquinhos e devolver vagarosamente um de cada vez, comporta-se como se estivesse testando a paciência da professora, fazendo emergir, nessa situação, sua condição de criança. Murilo participa da atividade utilizando sinais e oralidade. A professora, ao envolver a criança surda na atividade por meio da língua de sinais, atuou como organizadora, com intencionalidade (ROCHA, 2000). Reconheceu a condição de existência da criança surda como uma criança que aprende na mesma perspectiva que a criança ouvinte, porém, utilizando uma língua diferenciada.

Observamos, pelo evento, que a professora, preocupada em envolver todas as crianças na atividade, sinaliza e usa o português oralizado concomitantemente. Entendemos que essa foi uma estratégia utilizada pela professora regente não como desconsideração em relação a essa ou àquela língua; o foco da professora são as

crianças e, assim, ela busca estabelecer comunicação oral e em língua de sinais. De acordo com a professora, essa prática indicou possibilidades de interação com um grupo em que participavam crianças surdas e ouvintes. A professora destacou que esse tipo de agrupamento é uma alternativa interessante, desde que existam recursos humanos e materiais apropriados, organização e uma concepção de linguagem que considere que essa criança apreende o mundo de uma forma visual e que a sua escrita possui características diferentes da escrita realizada pelas crianças ouvintes.

Torna-se relevante destacar que o uso simultâneo de sinais e da fala realizado pela professora durante o desenvolvimento da atividade, não teve como objetivo “[...] usar a Libras como recurso para o ensino da língua oral”, (QUADROS, 1997, p. 24), como aponta a autora, quando aborda o bimodalismo. No caso desse grupo, o que estava em jogo era uma prática centrada nas crianças.

A reflexão sobre o evento nos leva a considerar, também, a maneira como os profissionais da escola compreendem os documentos que indicam a surdez da criança. Embora Murilo e Ana apresentem esses documentos, não há uma única forma de ser surdo. Além disso, o meio e a condição social de cada criança surda produz modos de relação e de comunicação diferenciados com os outros, e é importante que os profissionais do CMEI estejam atentos a isso. É por meio da língua de sinais que Ana compreende e interfere no mundo em seu entorno, enquanto Murilo se utiliza da língua de sinais e da oralidade.

O uso da oralidade e da língua de sinais por Murilo permitiu a ele transitar em dois mundos, o do surdo e o do ouvinte, levando-nos a perceber a sua oralidade não como imposição que ao longo dos anos marca o embate linguístico dos surdos no campo da educação, mas como possibilidade diferente, devendo ser percebida “[...] como uma possibilidade de maior enriquecimento no âmbito das relações interpessoais” (SILVA, 2002, p. 28).

Dando continuidade à discussão sobre o trabalho pedagógico e à mediação da relação estabelecida entre as crianças surdas e as outras crianças e adultos, bem como da criança surda com a Libras, trazemos um evento que ilustra uma forma



diferente de configuração da sala de atividades, da organização dos espaços e tempos, tendo como eixo norteador a brincadeira.

Ao retornarem da Educação Física, a professora já havia organizado a sala para receber as crianças. Ela montou uma sorveteria com várias caixas de arquivo. Cada caixa continha uma cor de bolas coloridas, de tamanho aproximado ao de uma bola de sorvete, feitas com papel crepom que, na brincadeira, correspondia às cores das frutas que davam sabor ao sorvete. Sobre essas caixas, estavam fixados o sinal da fruta em Libras e a imagem das frutas com cores correspondentes a das bolas. Tinha também fichas com a escrita dos nomes das frutas no alfabeto datilológico e dinheiro de brincadeira. As casquinhas para colocar as bolas ficavam numa caixa separada e, para completar, a sorveteria tinha uma caixa com picolés de cartolina colados no palito. Na capa do picolé, tinha também o sinal das frutas. Além da sorveteria a professora disponibilizou outros brinquedos, permitindo uma ampliação das possibilidades de delineamento de atividade lúdicas por parte das crianças.

Diário de campo – dia 30-08-2012

Enquanto as outras crianças se envolviam com outros brinquedos:

Ana – (aproximou-se da professora e pediu massinha) /MASSINHA/ (apontou para o armário).

Professora – (deu massinha para Ana brincar).

Pesquisadora – (enquanto isso, a pesquisadora se aproximou do grupo que estava brincando de casinha).

Ana – (apertou a massinha e, ao perceber que a massinha estava dura, levantou-se, foi até a professora, apontou para massinha e sinalizou para ela /NEGATIVO/

Ana – (aproximou-se do grupo e ficou observando as outras crianças brincarem).

Menina – (toca e olha para Ana e a chama com os olhos para brincar de cozinha e sinaliza)/BRINCAR/Pesquisadora – (apontou para a cozinha de brinquedo e sinalizou para Ana)

Pesquisadora – (apontou para a cozinha de brinquedo e sinalizou para Ana) /PANELA/ /PEGAR/

Ana – (pegou uma colher de plástico e começou mexer a panela como se

estivesse fazendo comida, mexeu, mexeu e em seguida, colocou o dedo na colher e balançou o dedo insinuando que estava quente).

Professora – (disse para pesquisadora: Ana é muito esperta, quando ela percebe que a pessoa sabe Libras ela, se aproxima).

Pesquisadora – (perguntou para Ana) /SORVETE//PICOLÉ//QUERER?/.

Ana – (balançou a cabeça apontou para o sorvete e sinalizou) /MAÇÃ//QUERER/

Pesquisadora – (pegou uma casquinha e colocou uma bola de laranja e deu para Ana).

Ana – /NEGATIVO//MAÇÃ/

Pesquisadora – /DESCULPA/ (trocou a bola pela de maçã e entregou para Ana).

A organização da sala de atividades se constitui em um convite para a brincadeira. A professora atribuía um caráter lúdico a cada conteúdo com que trabalhava, utilizando objetos que as crianças podiam tocar, manusear e utilizar como brinquedos. A cada dia, novos materiais que funcionavam como brinquedos entravam em cena no contexto dessa sala de atividades.

O fato de a professora estabelecer comunicação com as crianças surdas por meio da língua de sinais contribuía para a interação das crianças ouvintes que arriscavam alguns sinais na tentativa de interagir com as crianças surdas, também por meio dessa língua; oferecia elementos para que fosse se constituindo um modo de relação com essas crianças não perpassado pela oralidade.

O evento apresentado evidencia que, durante a atividade, a menina ouvinte ao tocar em Ana, utiliza o olhar para chamar atenção para o objeto da brincadeira, revelando o reconhecimento da criança surda como uma criança que se comunica de forma diferente; ao convidar Ana para brincar, geralmente as outras crianças tocavam nela sinalizando /BRINCAR/. Verificamos que esse comportamento de tocar nas crianças surdas para chamar sua atenção para a brincadeira e outras situações, como hora

do pátio, hora do almoço, estavam associados à forma de comunicação que a professora estabeleceu com as crianças sujeito da pesquisa.

As crianças ouvintes tomavam como referência o modo como a professora interagiu com as crianças surdas para se relacionarem com elas também. Subjacente a essa forma de interagir, revelava-se um conhecimento sobre a particularidade linguística dessa criança e uma concepção de criança surda como sujeito potente, com possibilidades de interagir e brincar de forma semelhante a qualquer criança. A prática educativa da professora revela ainda uma concepção de linguagem como produção humana, que se constitui na relação com o outro (BAKHTIN, 2006).

O evento traz alguns indícios que nos levam a perceber que, para além de nomear objetos por meio de sinais ou necessidades básicas, como ir ao banheiro ou beber água, Ana já começa a utilizar a Libras para analisar situações e manifestar seus desejos, no momento em que escolhe e confirma a sua escolha, quando a pesquisadora coloca no lugar do sabor de maçã uma bola de sabor laranja, e ela sinaliza /NEGATIVO//MAÇÃ/, revelando que, por meio da linguagem, ela pode reivindicar aquilo que deseja.

Constatamos, nesse evento, uma prática rotineira da professora: a dinâmica da sala de aula e os brinquedos construídos por ela foram pensados de forma que envolvessem todas as crianças – surdas e ouvintes – e que lhes proporcionasse aprendizado de forma lúdica. Enquanto as crianças brincavam, elas se apropriavam de novos conhecimentos.

Outro evento que nos auxilia na compreensão da prática pedagógica dessa professora ocorreu no dia 24-10-2011, quando foi utilizado um vídeo cuja comunicação era por meio da Libras. Após o retorno do intervalo para a sala de atividades, as crianças se posicionaram nas primeiras cadeiras perto da lousa e nas cadeiras próximas à tela de projeção. Todas as crianças, sem exceção olhavam para a tela. Ana puxou a cadeira para se aproximar mais da tela. O vídeo que foi apresentado tinha como protagonista a instrutora explicando sobre o desenvolvimento do sapo.

## O desenvolvimento do sapo – videogravação do dia 24-10-2011

Professora – (explicou oralmente para as crianças, o que iria acontecer).

Ana - (olha atentamente para professora e espera a professora terminar o que estava sinalizava).

[...]

Instrutora – (começa a exibição).

Crianças ouvintes – “*olha lá é a tia Sofia (a instrutora)*” [...],

Ana e os amigos – (riam, Ana não se continha de felicidade. A proporção que as imagens iam passando, a professora fazia a voz e as crianças iam comentando a sequência das imagens [...]).

Professora – “*entenderam? É tudo o que Sofia (instrutora) falou*” (ao término, a professora pega uma caixa com quinze kits de sapo com todas as fases de desenvolvimento do sapo retratado no vídeo. Pega uma miniatura bidimensional de um girino que está com a cauda transparente e pergunta):

Professora – “*o que é?*” (sinaliza) / O QUE É?/ (apontando para a tela que estava sendo exibido o slide).

Crianças ouvinte – (duas responderam) “*peixe*”.

Ana – (sinaliza) /SAPO?

Professora – (a professora, dialogou com as outras crianças para responder as duas crianças que disseram peixe, olha para Ana e confirma o sinal realizado pela criança).

Crianças ouvintes – (duas responderam).

Ana – (olha para professora, chama sua atenção e sinaliza /BANHEIRO/ mostrando vontade de ir ao banheiro).

Professora – (sinaliza) /PODER/ (e organiza para que todas as crianças que desejassem fossem ao banheiro).

Professora – (quando as crianças retornaram do banheiro a professora falou) “amanhã não pode faltar à escola. Vocês vão ficar bonitos, meninos de sapo e meninas de flores e borboletas. Pode faltar crianças? “Não pode faltar” (a professora se aproxima de Ana e passa a informação em Libras. Pega a caixa com os sapos e diz) “vai brincar com isso aqui (os sapos), quem falar o nome disso aqui”.

Professora – (direciona para Ana, fecha as mãos em concha com a imagem do

sapo dentro, sacode, abre as mãos e pergunta o sinal) /SINAL?/.

Professora – (como não obteve resposta disse) /SAPO//ESSE//OU//AQUELE/  
/OVO//OU//SAPO/ [...]

Ana - (responde sinalizando /SAPO/ (com expressão como se falasse para professora, você não sabe?).

Professora – (sorri e libera para brincar no jardim).

Crianças ouvintes – (brincavam no jardim atendendo à recomendação da professora).

Instrutora – (se aproximou de Ana e brinca sinalizando, remetendo-se às cenas do vídeo).

Ana – (olha para instrutora demonstrando satisfação e faz movimentos com a boca emitindo sons).

Instrutora – (mexe com os lábios emitindo o som de PACHAPACHA e aponta para o ouvido).

Ana – (sorri e permanece próximo da instrutora).

O evento evidencia que a metodologia utilizada, com organização prévia, com intencionalidade, favorece a todas as crianças principalmente a criança surda. O vídeo em Libras deixou Ana à vontade, sorrindo, e a informação fornecida pela professora foi fundamental para situar as crianças na atividade proposta.

O tratamento dado à instrutora foi de um profissional da educação, ao pronunciarem “É tia Sofia”, embora o termo “tia” seja contestado por alguns profissionais da educação, em geral, da educação infantil, é a forma como eles se relacionam com a professora regente. Vale destacar a preocupação da professora para que todos tivessem o material em mãos. O vídeo em Libras tinha como protagonista a instrutora impactou Ana. Durante o evento, percebia-se uma grande satisfação de sua parte, um sentimento de pertencimento ao mesmo grupo da instrutora.

Ocorreu, nesse evento, a inversão de lugares dos sujeitos, o conteúdo oralizado pela professora foi passado em Libras e o entendimento das crianças ouvintes dependia da mediação da professora regente por meio da interpretação pela voz. A atividade em Libras proporcionou deslocar o olhar da criança surda, para a

necessidade de traduzir a Libras para o português para compreensão das crianças ouvintes. Essa metodologia, realizada com organização prévia, com intencionalidade favoreceu a participação de todas as crianças, com a apropriação da Libras, a interação entre crianças surdas e a ouvinte e a valorização do profissional surdo. Percebemos que o vídeo em Libras protagonizando pela a instrutora despertou a atenção das crianças ouvintes e em Ana causou admiração e felicidade.

Destacamos que a participação da professora regente foi fundamental para situar as crianças na atividade proposta, como também sua preocupação em produzir o material para todas as crianças.

Um outro aspecto que chama a atenção no evento transcrito é o diálogo entre Ana e a instrutora, que permite à criança algumas elaborações sobre o significado de ser surda. Na interação com a instrutora, Ana emite sons com a boca que nos levam a indagar sobre o seu significado. Considerando o fato de que Ana convive na família com pessoas ouvintes e que está sendo acompanhada por uma fonoaudióloga, uma interpretação possível desses sons pode ser o fato de tentar transpor os treinos com a fono para o cotidiano da sala de atividades na tentativa de pronunciar algo que passasse pelo entendimento das pessoas. Diante disso, a instrutora olhou para Ana, chamou sua atenção e mexeu com os lábios emitindo sons. Depois, aponta para o ouvido e sinaliza /EU//SURDA/, obtendo como resposta de Ana um sorriso.

Esse fato nos leva a considerar o impacto que tem sobre essa criança a submissão a diferentes formas de compreensão da surdez, de expectativas em relação à sua surdez e de interação com ela. Em Costa (2007), os surdos ao narrarem suas histórias revelam que, ser surdo, para a família e para a sociedade, era sinônimo de deficiência. Esses indivíduos eram submetidos ao treino da fala e eram proibidos de usar a língua de sinais.

A educação bilíngue veio propor uma nova concepção de surdez, distanciando essa condição de uma doença. “[...] Devendo essa ser inserida na educação de um modo geral e não como educação especial” (GESUELI, 1998, p. 36). Sendo assim, para a criança surda, o aspecto social, ou seja, as condições que lhe são oportunizadas para favorecer seu aprendizado e desenvolvimento é que vão revelar a concepção de surdez vigente no processo educacional.

O evento a seguir chama a atenção para um desafio para o trabalho pedagógico na articulação de modalidades de línguas diferentes em uma sala com crianças surdas e ouvintes: o envolvimento da criança surda numa prática de escrita da língua portuguesa.

A professora montou um jardim utilizando um pedaço de TNT azul, amarrado no formato de uma cabana, representando o céu, com uma abertura para encaixar o sol, a nuvem chuvosa ou nuvem e sol juntos. Esses materiais foram confeccionados em EVA pela professora, e as crianças escolhiam como estava o tempo naquele dia. O canteiro era formado por uma caixa grande forrada com EVA, contendo várias flores e animais também em EVA. Nos animais foram colados seus respectivos nomes em português. A horta, que foi organizada junto ao jardim possuía morangos, couve, cenouras, couve-flor e alfaces em EVA e papel amassado. Da mesma forma que montou o *kit* dos sapos, a professora confeccionou material para que todas as crianças tivessem acesso e pudessem usar durante as brincadeiras.

Ao montar o jardim, a professora convidou as crianças para se sentarem próximo e, à medida que foram montando a horta, a instrutora ia ensinando os sinais. Enquanto ensinava os sinais, a professora e a instrutora iam dialogando. Ana ficava perto da instrutora, observando o que conversavam sinalizando. As crianças ouvintes iam repetindo os sinais e dialogavam oralmente com a professora. Enquanto a professora explicava a importância dos alimentos, lavava-os na cozinha de brinquedo, e falava sobre a importância dos cuidados que devemos ter ao comer um alimento. Como já era hora do almoço, a professora recolheu os *kits* e todos foram almoçar. Ao retornarem, a professora retomou a atividade, dando continuidade ao trabalho de escrita dos alimentos.

Escrevendo a palavra morango – videogravação do dia 08-11-2011

Professora – (aproximou-se do quadro e perguntou às crianças) *“para escrever a palavra morango usamos a letra?”* (escreveu a letra M).

Crianças ouvintes – (respondeu) *“M”*.

Professora – (olha para instrutora e indica que vai escrever a palavra morango sinalizando /PALAVRA/MORANGO/

Professora – (olhou para Ana, apontou para a letra M escrita na lousa e

perguntou:) /QUAL/?

Ana – (sinalizou sorrindo) /M/

Professora – (prosseguiu na sequência da escrita da palavra).

Crianças ouvintes – (algumas crianças responderam nomeando todas as letras. Na letra G, esperaram o auxílio).

Ana – (nas letras G e N fixou o olhar na professor)

Professora – (seguindo as orientações fornecidas pela oralização e datilologia das crianças ouvintes e datilologia realizada por Ana a professora, escreveu MORANG\_, como faltava a letra “O”, disse para as crianças que ia falar segredo a última letra).

Professora – (foi de criança em criança falando baixinho “O” no ouvido delas).  
Instrutora – (enquanto isso, observava atentamente com expressão de espanto. Na vez de Ana, a professora levou o braço direito na altura do ombro da criança e sinalizou a letra O com a mão esquerda, e contornava com o indicador direito, e sinalizou) /MORANGO/.

Instrutora – sinalizou surpresa /SEGREDO//COMO/ANA//SURDA?/.

Durante o evento, destacamos a forma lúdica como a professora apresentou o conteúdo para as crianças. A metodologia utilizada permitiu abordar os conteúdos por meio de situações que evocavam o brincar. O uso da Libras na mediação das interações favoreceu o envolvimento de Ana na atividade da língua portuguesa, ao relacionar o símbolo gráfico M com a letra referente no alfabeto datilológico.

Durante a pesquisa, observamos que a forma como os conteúdos foram trabalhados nesse grupo favoreceu às crianças uma conexão dos conteúdos e dos pensamentos, na busca de resgatar possíveis aprendizagens e a ela somarem outras possibilidades.

A professora, ao contar um segredo de forma visual para Ana, suscitou a curiosidade da instrutora que ficou admirada com a situação, mostrando a possibilidade de promover práticas que envolvam todas as crianças, buscando oferecer condições de participação reconhecendo o direito da criança.



Observamos que o desconhecimento em relação a letras do alfabeto da língua portuguesa não ficou restrito a Ana. As crianças ouvintes também não responderam e ficaram aguardando auxílio da professora ou esperando uma menina e um menino responderem para repetir as respostas. Nesse dia, Ana teve que aguardar as pistas da professora, pois Murilo, seu parceiro na Libras e nas brincadeiras, não estava presente.

Nessa situação, a reflexão sobre a escrita pela criança surda remete-nos às palavras de Vigotski (2003, p. 179): “[...] o êxito de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna”, apreendida na esfera do cotidiano para a grande maioria das crianças ouvintes. Nesse sentido, a apropriação do português escrito (L2), modalidade a ser ensinada como segunda língua, constitui-se em desafio para a criança surda.

De acordo com Gesueli (1998, p. 133), a escrita exige “[...] dupla abstração por parte da criança: o primeiro em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e segundo em relação ao interlocutor (desconhecido e imaginário)”, além do desafio de transpor uma língua espacial para um sistema de escrita de uma língua alfabética.

A atuação do professor bilíngue nos leva a retomar ainda outro evento que retrata um momento de ensaio para a apresentação do Grupo V em um dos eventos culturais realizados na escola. A professora utilizou os animais cujos nomes foram trabalhados na sala para realizar um desfile que comporia uma das apresentações. Esse evento nos ajuda a discutir outras possibilidades de participação da criança surdas em eventos em que a música se constitui como opção quase única. Além disso, a atividade reforça que a criança se constitui como criança que participa e que a língua de sinais permite a ela modificar suas vontades, expressando-se na sua língua.

Diário de campo – 24-10-2011

Professora – “*vem, crianças, vamos nos organizar para o desfile*”, (ela toca em Ana e ela sinaliza) /FILA/JUNTO/

Professora – (pergunta para Ana sinalizando /VOCÊ//SAPO?//FLÔR?/  
/BORBOLETA?/

Ana – (responde) /SAPO/

Professora – (organizou as crianças uma atrás da outra, sinaliza /BORBOLETA/ e caminha levemente, batendo os braços como se fossem as asas da borboleta e fala) “*borboleta voa assim*”.

Ana – (balança a cabeça que não e sinaliza) /SAPO/

Professora – (perguntou para Ana) /VOCÊ//SAPO?/

Ana – (dá indicativos com a cabeça que sim, que era sapo).

Ana – (ao ver um colega se apresentando, dando pulos sugerindo sapo, ela começou a rir e caminha para o final da fila).

Professora – (apresenta as crianças em português e em Libras), “*com vocês o sapo...*” /SAPO/, “*a flor...*” /FLOR/, “*a borboleta...*” /BORBOLETA/, (seguido pelo nome da criança).

Ana – (na sua vez desfila como borboleta)

Professora - (avisa para as crianças não faltarem no dia seguinte), tocou em Ana e sinaliza /AMANHÃ//PODER-NÃO//FALTAR//DESFILAR/ (e entrega os *kits* do sapo para as crianças brincarem)

A maneira como a criança surda foi vista pela professora favoreceu o direcionamento das práticas. A professora, por meio da Libras, envolveu todas as crianças no ensaio, oferecendo o mesmo tratamento a todas. Ao utilizar um desfile em que apresentou as crianças e seus respectivos personagens, a professora oportunizou uma prática diferenciada que envolveu todas as crianças, deixando a música para ser vivenciada em outras situações, possibilitando a participação de todos.

A apropriação da Libras por Ana possibilita-lhe a vivência de situações novas e a apropriação de conhecimentos, permitindo-lhe rever desejos e vontades. Isso pode ser observado quando ela, inicialmente, afirmou ser sapo e, quando viu o colega se apresentando como sapo, achou engraçado e riu, mas não desfilou como sapo. Ao ser chamada, apresentou-se como borboleta. Assim, Ana muda suas escolhas a partir daquilo que vê e sente, despertando para o seu entorno.

As análises mostram que as condições apresentadas no contexto do Grupo V, favorecido pelo conhecimento bilíngue da professora e a presença da instrutora na sala de atividade em alguns dias da pesquisa corroboram as pesquisas de Turetta (2006), Lacerda (2006, 2011) Lodi e Luciano (2009) e Valiante (2009), que ressaltam a importância da língua de sinais desde a educação infantil. Além disso, as autoras falam dos desafios no que se refere à inclusão dos alunos surdos, caracterizada por uma educação bilíngue que favoreça, desde a educação infantil, um espaço de troca simbólica contribuindo para o desenvolvimento integral da criança surda.

Ressaltamos a importância do trabalho da professora com a criança surda, vendo-a como produtora de história, cultura e conhecimento. De acordo com Drago (2011), pensar em inclusão na educação infantil é lutar duas vezes, uma pelo direito de ser criança e outra pelo direito de ser diferente, e não se enquadrar nos padrões da normalidade ditados pela sociedade.

### **6.2.2 O que é possível dizer sobre a apropriação da Libras por Ana e Murilo a partir das condições oferecidas nesse contexto?**

Ressaltamos que as condições criadas nesse contexto revelaram indícios de apropriação da Libras por Ana e Murilo, podendo ser verificados nos sinais e frases curtas produzidos pelas crianças que foram apresentadas nos eventos analisados. Elas demonstraram interesse em aprender Libras ao ficarem atentas às tentativas de comunicação da professora regente e da instrutora, direcionando o olhar para esses profissionais durante as atividades desenvolvidas. Expressaram também compreensão em relação à comunicação em Libras, ao se envolverem na comunicação, e observaram algumas regras para o direcionamento e a organização e bem-estar das crianças.

O contexto da sala de atividades do Grupo V revelou o envolvimento das crianças sujeito da pesquisa nas atividades desenvolvidas pela professora regente, contribuindo para a apropriação da Libras por todas as crianças, tanto crianças surdas como ouvintes, que também ensinavam os sinais que aprenderam para os

adultos ouvintes. Ana, na interlocução com uma professora que tem conhecimento de Libras, reforça o seu aprendizado, ensina e aprende, conforme revela o fragmento abaixo.

O desenvolvimento do sapo – videogravação do dia 24-10-2011

Estagiária – (ao ver a imagem na tela disse) “é o sapo” (se arrisca fazer o sinal do sapo).

Criança ouvinte – “não é assim, é sinalizando assim” (sinalizando) /SAPO/.

Professora – (a professora aponta para os sapos do *kit* e pergunta para as crianças ouvintes, “o que é?” (e sinaliza em direção a Ana) / O QUE É?/(e aponta para o *kit*)

Crianças ouvintes – (duas responderam) “peixe”

Professora – (olha para Ana e sinaliza perguntando) /PEIXE?/

Ana – (sorri, balança a cabeça e sinaliza) /SAPO/ [...].

Observamos que o contexto linguístico que se instaura nesse grupo contagia as pessoas que se inserem nessa sala. Os adultos que são designados para estar com o Grupo V, auxiliando a professora, são provocados pelas interações estabelecidas entre as crianças. A estagiária, ao se arriscar a sinalizar /SAPO/, demonstra reconhecer que, naquele espaço, circula outra língua além da modalidade oral.

É importante destacar que a língua de sinais faz a diferença nas interações. A professora, ao se comunicar com as crianças surdas e com as crianças ouvintes, utilizando formas distintas de comunicação, dando tratamento igualitário, coloca as crianças como centro do seu planejamento. Assim, nesse contexto, a língua de sinais, “[...] altera qualitativamente as experiências da criança com o mundo, com outras crianças e consigo mesma” (SILVA, 2002, p. 109). As crianças ouvintes ensinam o sinal para a estagiária, e Ana não aceita o sinal de /PEIXE/ que a professora faz no lugar de /SAPO/.

No evento a seguir, Ana e Murilo, ao brincar com as outras crianças, apresentam-se como crianças que também brincam de faz de conta. Na brincadeira, Murilo brinca

com uma peça de jogo de encaixe como se fosse um telefone. Ele imita um robô e simula dirigir um veículo. Ana se anuncia na sua língua e ensina que a tampa é branca e que é para guardar a bolinha de sabão na mochila, conforme evidencia o recorte abaixo:

Brincando – videogravação do dia 20-9-2011

[...] Ana – (sorri, pega o frasco de bola de sabão e retorna para brincar com Murilo).

Murilo– (coloca um encaixe na orelha simulando um telefone).

Menina – (toca em Ana e aponta para o frasco de bola de sabão que estava sobre a mesa).

Ana – /MEU/

Menina – (balança a cabeça, senta e tenta abrir o frasco).

Murilo – (chama a menina) “*vem, vem*” [...].

Ana – (pegou a tampa do frasco, olhou para a menina, tocou-a no braço e sinalizou) /BRANC@/, (fecha o frasco e sinalizou para menina) /GUARDAR/ (apontou em direção a mochila).

Menina – (levantou-se e fez movimentos robotizados em direção a Murilo).

Murilo – (levantou e foi buscar a menina e disse) “*so robô*” (sentou e fez o gesto de dirigir).

Murilo – (falou para menina) “Murilo dirigir” (abaixou os braços da menina e falou) “*quebrou*”(indicando que o robô quebrou).

Ana e Murilo – (tentaram abaixar o braço da menina e Murilo disse) “parar”.

Murilo – (aponta para o braço da menina olha para Ana e sinaliza)/QUEBRAR

Menina – (levanta-se e anda imitando um robô)[...]

Murilo, como já foi informado, frequenta o CMEI desde o berçário. Teve atendimento fonoaudiológico, utiliza-se da oralidade e vem se apropriando da Libras. Quando estava presente na sala de atividades, era companheiro de Ana durante as brincadeiras. Ele tanto dava atenção a Ana usando sinais, recursos gestuais,

expressão corporal, como também brincava com as crianças ouvintes, utilizando a modalidade oral de linguagem.

Na brincadeira ao interagir com uma criança surda e ouvinte, Murilo utiliza tanto sinais como palavras. Transita entre os universos, surdo e ouvinte; sinaliza e oraliza. Nesse processo, vai constituindo um modo de ser e de estar no mundo complexo. Que tipo de constituição subjetiva deriva desse processo? Esse não é o foco dessa pesquisa, porém o posicionamento de Murilo em relação a surdos e ouvintes indicam novos estudos que abordem essa temática.

Percebemos que a apropriação da Libras não se limitou às situações dirigidas na sala de atividade; ela também aconteceu em situações não direcionadas, mas observadas pela professora durante as brincadeiras das crianças. Ana participa da brincadeira do seu jeito, e se anuncia na sua língua solicitando à menina que guarde o frasco. Juntamente com Murilo, tenta abaixar o braço da menina que simula ser um robô. Murilo aponta para o braço e sinaliza /QUEBRAR/ e, desconsiderando o que lhe é imposto pela surdez, brinca de falar ao telefone. Assim, a imaginação permite o deslocamento dos sujeitos do seu lugar real, podendo representar e assumir outros lugares, inclusive o do ouvinte (VIGOTSKI, 1998).

Ao buscar compreender como brincam as crianças surdas, Silva (2002), realizou um estudo com crianças surdas, filhas de pais ouvintes, em fase inicial de aquisição da língua de sinais. A autora concluiu que a apropriação gradual da língua de sinais alterou a forma e a complexidade da brincadeira, o que indica o papel fundamental da apropriação da Libras para o desenvolvimento da imaginação dessa criança.

Um fato interessante observado na Semana das Crianças deu visibilidade à forma de comunicação em Libras, evidenciando o despertar de Ana para a sua maneira particular de se comunicar, favorecida pelas práticas desenvolvidas nesse grupo.

Era dia de festa para as crianças. Nesse dia, a professora, colocou sobre a mesa diversas sacolinhas em forma de mochila que os professores haviam confeccionado para dar às crianças após o encerramento da semana, que foi realizado no pátio, Enquanto a professora organizava a mesa, todas as crianças brincavam, inclusive Ana. Em meio à brincadeira, Ana se aproximou da instrutora e ela começou a

perguntar-lhe sobre as cores das letras que estavam coladas acima da lousa. Diálogo que não prosseguiu porque a criança percebeu um movimento diferente no corredor, viu uma pessoa passando com um amarrado de bolas de soprar e mudou de assunto, como pode ser verificado no evento a seguir:

Festa para as crianças – videogravação do dia 11-10-2011

Ana – (vê uma pessoa passando com um feixe de bolas de soprar e balança a mão para a instrutora e emite sons para se fazer entender. Ana sinalizou para instrutora /VER//VER/, sinalizou para pesquisadora /BOLA//SOPRAR/

Instrutora – (sinalizou para Ana o motivo e perguntou se ela entendeu) /ANIVERSÁRIO//ENTENDER?/

Ana – (sinalizou)/VEM//VEM//VEM/ (chamou a instrutora para sair da sala).

Professora – (sinalizou para Ana)/DEVAGAR//CALMA/

Ana – (sinalizou para professora) /BOLA//SOPRAR/ (apontou em direção ao pátio).

Professora – (sinalizou para Ana) /ORGANIZAR//FESTA//ESPERAR/

Ana – (insistiu com a instrutora para ir lá fora).

Instrutora – (apontou para professora e sinalizou)/FALAR//JÁ//IR//JUNTOS//ANIVERSÁRIO/

Instrutora – (perguntou a professora) /TER//FESTA//COMER?/

As crianças – (divertiam-se brincando pela sala).

Professora – (sinalizou) /BOLO//CACHORRO-QUENTE//SUCO/.

Ana – (à medida que a professora foi sinalizando, os olhos de Ana brilhavam e seu semblante demonstrava excitação e alegria)

Professora – (disse para as crianças) “vão brincar” (e para Ana sinaliza)/JUNTO//BRINCAR//CRIANÇA/

Ana – (respondeu para a professora) /NÃO/(balançando a cabeça e, ficou atenta ao movimento no corredor e foi até a janela, retornou, olhou para professora e pediu) /MASSINHA/

Instrutora – (envolveu-se na brincadeira com as outras crianças)

Professora – /AGORA//NÃO//FESTA/(respondendo a Ana)

Ana – (foi novamente olhar pela janela, observou o movimento e voltou para brincar junto com o grupo)

Por outro lado, quando a professora se recusa a dar a massinha para Ana, ela está mostrando à criança que, naquele momento, sua vontade não poderia ser atendida; dessa forma contribui para ensinar a Ana que existem algumas regras que precisam ser respeitadas para a organização das rotinas, e aquele momento era de festa.

Observamos que, além de permitir a Ana demonstrar seus desejos, fazer escolha, a apropriação da Libras, vem-lhe possibilitando mudar de assunto. No evento, ao capturar o movimento do entorno com os olhos, escutar pelo olhar, a criança modifica o foco da conversa com a instrutora, querendo saber o que iria acontecer. Vale destacar que a informação sobre a programação era surpresa, por isso a professora não se ateu a informar com antecedência.

Mostrando curiosidade, Ana, de forma mais elaborada, envolve a professora e instrutora na comunicação em Libras, na tentativa de saber o que estava acontecendo. Ana sinalizou para a instrutora /VER//VER/, sinalizou para a pesquisadora /BOLA//SOPRAR/. Nesse momento, ela utiliza efetivamente a língua para expressar sua curiosidade e desejos e não apenas como parte de uma estratégia de ensino. Ao responder à professora sinalizando /NÃO/, Ana reafirma seu desejo, mas também sua identidade como surda.

Quando expressa excitação e alegria diante do enunciado da professora /BOLO//CAHORRO QUENTE//SUCO/ e não propriamente da presença desses alimentos, permite-nos observar um fato possível apenas a partir do processo de apropriação da linguagem: ser afetado pela linguagem. São os sinais e não os alimentos que produzem em Ana um estado emocional que pode ser nomeado como alegria. A comunicação da professora com Ana em língua de sinais revela que “[...] a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p.310).

Além de demonstrar alegria, ela recusa a orientação da professora para ficar observando o que mais ia passar no corredor. Por meio da Libras, ela mostrou que,



com recursos diferenciados, possui, como qualquer outra criança, competências próprias para interagir com o meio.

A partir dos eventos apresentados, ao analisarmos os pontos propostos para reflexões, verificamos que a concepção de criança que aprende e se desenvolve além de permear as práticas, contribuiu para a organização da sala de atividades com uma sorveteria (brinquedos confeccionados pela professora a que as crianças tinham acesso), com todas as letras do alfabeto datilológico e sinais, nas relações entre adultos/crianças, crianças/crianças e o uso da Libras para a comunicação com a criança surda. O saber Libras pela professora favoreceu também a aproximação da instrutora.

Conforme já ressaltamos, embora autores apontem sobre a complexidade que envolve a apropriação da Libras, tendo como interlocutor o profissional ouvinte, o envolvimento da professora do Grupo V com a Libras veio dar outra dinâmica ao processo de apropriação dessa língua pelas crianças desse grupo. Observamos que a apropriação da Libras não se restringiu às crianças surdas. Tivemos um envolvimento do grupo no processo. As crianças ouvintes, além de convidar as crianças surdas para brincar em Libras, aprenderam alguns sinais e tiveram acesso inicial à fonologia da língua de sinais, aprendendo algumas configurações de mão, o alfabeto manual de forma mais direcionada e intencional. Por se tratar de um ambiente bilíngue, produziram sinais e puderam vivenciar estratégias de comunicação de uma língua espaçovisual. Ao invés de gritar com o colega e a colega surdos, essas crianças se aproximavam e tocavam nele, direcionando o olhar para, em seguida se comunicar por gestos ou por um sinal aprendido.

As condições oferecidas para a apropriação da Libras possibilitaram às crianças surdas se anunciarem na sua língua, manifestarem desejos e fazerem escolhas. Permitiram às crianças brincar de faz de conta, imaginar, mudar de assunto e ensinar a sua língua, além de produzir sinais e frases curtas para se comunicarem. Sendo assim, as enunciações dessas crianças, por mais curtas e breves que sejam, revelam a posição do interlocutor num contexto discursivo (BAKHTIN, 2006).

É importante salientar que ser surdo não significa ter as mesmas experiências, ter uma identidade única. Isso pode ser observado na forma como Ana e Murilo

interagem com o outro e com o meio. Eles estão inseridos em um meio social mais amplo que afeta suas identidades.

Apoiados nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, chamamos a atenção para as condições de acesso a Libras na educação infantil, para que esta não aconteça como “[...] uma experiência restritiva, em um momento fundamental de seu desenvolvimento” (GÓES, 2006, p. 178) e passe a ocupar lugar de destaque no processo educacional, como língua mediadora nas interações, contribuindo para o ensino e aprendizagem dessa criança. Conforme aponta Vigotski (2003, p. 63), “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural” que, no caso das crianças surdas, implica a presença e atuação apropriada de profissionais que lhe possibilitem o contato, o aprendizado e a comunicação em Libras, sua primeira língua.

A análise das condições de apropriação da Libras na educação infantil aponta a complexidade imposta pelo cotidiano de uma educação bilíngue. Apesar de ser um CMEI referência, encontramos professores regentes que não sabem Libras atuando com crianças surdas. Mesmo em salas em que o professor regente tem conhecimentos em Libras, há o desafio de dividir a atenção com as crianças ouvintes e as crianças surdas, utilizando línguas diferenciadas para se comunicar, o que exige o deslocamento do olhar em momento de trocas significativas. Em relação à equipe bilíngue, formada por um profissional surdo e pela professora bilíngue (ouvinte), também emerge o desafio de trabalhar colaborativamente com os professores e apoiar o trabalho com as crianças dos três grupos que possuem crianças surdas com rotinas diversificadas. Esse contexto nos leva a refletir sobre as possibilidades e os limites desse modelo de educação bilíngue proposto para a educação infantil nessa escola referência e de suas contribuições para o desenvolvimento pleno da criança surda.

No próximo item, cujo título é Atendimento Educacional Especializado, buscaremos seguir a linha dos pontos propostos para reflexão que foram desenvolvidos no Grupo III e no Grupo V.

### 6.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Visando a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos no contraturno, este CMEI, contava com uma professora de Libras e uma professora bilíngue. As crianças frequentavam a sala de atividades no matutino e o AEE no vespertino. A iniciativa da escola em matricular as crianças na sala de atividades no matutino contribuiu para o encontro das crianças surdas no turno vespertino.

Para as crianças surdas, o atendimento educacional especializado realizado no turno contrário ao da escolarização tinha como objetivo instituir “[...] um projeto socioeducativo em tempo integral voltado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008a, p. 7). Na educação infantil, essa proposta tem se configurado um desafio. Observamos que, à tarde, essas crianças tinham sono e muitas vezes era evidente o cansaço durante a realização das tarefas, e a frequência, quando chovia ou estava frio, era baixa. Outro aspecto a ser destacado é a destinação de um único profissional para acompanhar e cuidar dessas crianças no intervalo entre um turno e outro. Mesmo diante desses desafios, nesse espaço, constatamos que foram promovidas situações para que as crianças surdas aprendessem elementos básicos da sua língua.

O trabalho pedagógico do AEE dos cinco dias da semana era realizado três dias da semana, quanto aos outros dias dois dias, um era voltado para oficinas para todos os grupos e professores e o outro para o planejamento da equipe bilíngue. Esse trabalho era realizado por uma professora de Libras (surda) e uma professora bilíngue, que, além de sua experiência educacional, estabelecia contato no espaço familiar com dois irmãos surdos.

#### **Quadro 11 – Organização<sup>21</sup> para o Atendimento Educacional Especializado**

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Atendimento ao grupo 13h – 16h30min	Oficinas	Planejamento da Equipe Bilíngue

<sup>21</sup> O horário apresentado no Quadro 11 se configura como horário de lanche, momentos de atividades com pinturas, recorte e colagem permeados por brincadeiras, além de vídeos, momento de pátio e jantar.

Com essa organização, esse espaço se constituiu um espaço linguístico diferente dos outros dois apresentados, pois a prática pedagógica era pensada para as crianças surdas e todas as ações realizadas eram em língua de sinais. A sala do AEE, embora se constituísse em espaço linguístico privilegiado, tinha tamanho reduzido, e os móveis não eram pensados para as crianças. A disposição da sala pouco contribuía para exposição dos jogos e brinquedos em Libras, constituindo um espaço de locomoção reduzida para as crianças, diferente das salas de atividades em que o espaço era amplo, os móveis eram apropriados ao tamanho das crianças e os brinquedos ficavam expostos.

Lacerda (2011) nos adverte sobre a forma complementar e suplementar da proposta do atendimento educacional especializado, ressaltando que muitas vezes o contato da criança com o profissional surdo e o atendimento em Libras é realizado apenas no AEE. Sendo assim, não é uma realidade distante desse CMEI. Embora cada profissional, da sua forma, buscasse contribuir para o desenvolvimento das crianças sujeito da pesquisa, o trabalho em Libras com Marcos, na sala de atividade, dava-se nos poucos momentos em que a instrutora ficava nesse grupo, já que a professora não sabia Libras.

Logo, o instrutor tinha que se organizar para apoiar as crianças em seus respectivos grupos, atuando, inclusive com Marlon, que possuía a Libras como L1 em fase bem desenvolvida, e sua professora não sabia língua de sinais. Com o afastamento da intérprete, a instrutora passou a ser o único profissional da Equipe Bilíngue do turno matutino, tendo que atuar nos três grupos. Assim, o encontro das crianças surdas com a instrutora era limitado.

Essa situação aponta para a responsabilidade em se constituir políticas públicas que não só considerem a singularidade linguística dessas crianças, mas que propiciem a elas condições efetivas de apropriação da Libras e, com isso, possibilitem experiências diversificadas e a apreensão de conhecimentos trabalhados na educação infantil.

Vale destacar que, nas legislações concernentes ao AEE, e em produções do MEC referentes ao AEE, o termo “aluno” veio englobar todos os sujeitos que necessitam de atendimento educacional especializado, inclusive as crianças na educação

infantil. O direcionamento específico para particularidade da criança surda da educação infantil foi encontrado na coletânea de textos divulgados pelo MEC, em 2006, com o nome “Saberes e práticas da inclusão: educação infantil: dificuldade de comunicação e sinalização”. Esse fascículo específico da área da surdez, além de se referir ao termo criança, anuncia educação bilíngue, discorre sobre sua operacionalização e acentua que, para que as crianças possam adquirir a Libras, elas necessitam de ser expostas a ela (BRASIL, 2006). Nesse fascículo, temos algumas orientações básicas para o professor que recebe essa criança na sala regular. Ressaltamos a importância do uso da Libras na sala regular; do professor/instrutor surdo e a indicação de uma provável “[...] necessidade de atendimento em outro turno, em sala de recursos para o desenvolvimento da Libras, da língua portuguesa e para complementar as informações obtidas nas classes comuns” (BRASIL, 2006, p. 48).

Quando falamos da criança, seja ela surda, seja ouvinte, é importante ressaltar o papel do outro como mediador ativo para o desenvolvimento de sua linguagem e pensamento, da construção de sua identidade e do conhecimento de si e do mundo. Além dos cuidados que a elas devem ser oferecidos, essa “[...] criança possui uma identidade própria e exige uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 43). Portanto, acatar sua condição primeira de criança é reconhecer seu direito ao repouso, seu direito de brincar e respeitar sua condição de criança surda é oferecer uma educação que permita sua imersão em práticas discursivas em Libras, favorecendo a produção de suas primeiras narrativas na sua língua natural.

Damázio (2007), Alves, Ferreira e Damázio (2010) apontam três momentos para o atendimento educacional especializado das pessoas com surdez: o em Libras; para o ensino de Libras; para o ensino da língua português. Com relação aos dois primeiros momentos, quando falamos em crianças em processos de apropriação da Libras, consideramos que os dois se fundem, não há como delimitar esses tempos. Entendemos que esses autores, quando apontam esses momentos, abordam de maneira restrita o processo de desenvolvimento das crianças surdas, sejam elas filhas de pais surdos, sejam filhas de pais ouvintes e que têm a escola como espaço fundamental e oportunidade de se apropriar de uma língua.

Observamos que os textos citados anunciam, mas não discutem, de forma aprofundada, uma possível metodologia do ensino da Libras com L1 para crianças surdas na educação infantil.

Sobre metodologia do ensino da Libras como L1<sup>22</sup>, Basso, Strobel e Masutti (2009, p. 11) apontam que o desafio de construir uma metodologia sustentada em bases culturais e linguísticas, alinhadas com uma lógica visual, está na dificuldade de “[...] aprender a ler as múltiplas realizações das diferentes identidades surdas e conseguir detectar os investimentos criativos em cada uma das suas realizações”. Essa situação revela inúmeras formas de ensinar a Libras.

Além da heterogeneidade do grupo de crianças surdas, ao ensinar a Libras em Libras, os professores, tanto os da sala regular como os que atuam no contraturno, deverão levar em conta o ser surdos filhos de pais ouvintes e ser criança da educação infantil. Dessa forma, a metodologia vai sendo construída pelo professor.

Após uma breve explanação sobre a organização e publicações concernentes ao atendimento educacional especializado, discorreremos sobre alguns aspectos observados durante a realização do AEE para as crianças surdas no CMEI pesquisado, enfocando mediação pedagógica, na mesma direção que os itens anteriores, que trouxeram como temáticas: a concepção de criança surda; a configuração da sala, a organização dos espaços e tempos pensando a criança surda no contexto; os tipos de relações que existiam entre adulto/criança, criança/criança; e a metodologia que permeava as práticas. Vale destacar que houve o deslocamento da sala de atividade para a sala de recurso multifuncional, onde ocorre o atendimento no contraturno.

---

<sup>22</sup> As autoras destacam que, para falar em procedimentos metodológicos para L1 (o ensino da Libras de surdo para surdo), deve-se levar em consideração a forma como os “[...] surdos estão recompondo e recriando de forma significativa o mundo de relações linguísticas e culturais nas zonas de contato entre surdos e ouvintes” (2009, p.11). A essas considerações acrescentam reflexões sobre os caminhos de pontos de tensão entre o universo das línguas orais e de sinais. Quando os surdos são filhos de pais ouvintes, são submetida à metodologia da L1.

### **6.3.1 A mediação pedagógica realizada durante o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional**

Como já foi comentado, de acordo com as propostas para a realização desse serviço, esse espaço tem como função a implementação de três propostas de ensino para criança surda: o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de português.

Observamos que, nesse espaço em que atuava uma equipe bilíngue, a relação entre adultos e crianças surdas era estabelecida em Libras, evidenciando uma relação dialógica mais consistente e ampla entre os envolvidos. No AEE, a Libras constituía as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças surdas. Ao mesmo tempo em que a professora de Libras buscava estabelecer diálogo com as crianças, ela as orientava sobre o direcionamento do olhar e o posicionamento das mãos, para que, aos poucos, seus movimentos se constituíssem sinal com significado e assim gerassem o entendimento entre as partes. O aprendizado da língua ocorria no processo interativo, pelas demandas que eram colocadas por esses sujeitos naquele processo.

Entretanto, a articulação “[...] pelo professor do AEE com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”, como prevê a alínea VIII do art. 13, da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), era ainda um desafio. Conforme a professora bilíngue e a professora de Libras, todas as ações que eram realizadas na sala de recurso multifuncional eram informadas à pedagoga que, dentro das suas possibilidades, buscava comunicar as professoras do ensino regular.

Um primeiro questionamento em relação a esse atendimento para crianças surdas realizado no contraturno se coloca: como propiciar o encontro entre os profissionais e o planejamento conjunto, se as ações ocorrem em turnos diferenciados, se não há, no regime de trabalho desses profissionais, momentos previstos para esses contatos?

A ausência de planejamento coletivo, dificultado pela realidade de cada profissional, é agravada pelo desconhecimento da Libras pela pedagoga. Embora a pedagoga se esforce para dar direcionamentos relativo ao bem-estar dessas crianças nessa unidade de ensino, o não saber Libras acabava direcionando as responsabilidades dessas crianças à Equipe Bilíngue. Essa situação nos revela a “[...] necessidade de uma proposta pedagógica que vise à atuação dos profissionais da escola (de forma) articulada e objetiva [...] sem que com isso esse propósito fique a cargo da ação de poucos profissionais” (VICTOR, 2011, p.15). Vale destacar que a situação de não saber Libras não se restringia apenas à pedagoga.

Os materiais utilizados para o ensino da Libras, nesse espaço, da mesma forma que no ensino regular, são organizados, buscando adaptá-los à especificidade da criança. As professoras fazem buscas na *internet* para encontrar imagens com realização de sinais mais próximos às crianças, tendo em vista que, no maior número de material encontrado, os sinais são feitos por desenhos de pessoas com característica adulta. De acordo com a Equipe Bilíngue, a busca desse material visual favorece situar a criança naquilo que se está ensinando.

A Equipe Bilíngue, ao desenvolver o trabalho pedagógico a partir da demanda social, revela que o atendimento educacional especializado para criança surda não possui um currículo definido, mas observamos, durante a pesquisa, que as práticas eram permeadas pelas interações e brincadeiras, conforme as proposições apontadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A proposta de trabalho estabelecida para o atendimento, nesse grupo, era bem aberta. O trabalho era realizado a partir da demanda social apontada pelas crianças: “Trabalhamos a partir da necessidade que a criança traz”, diz a professora bilíngue. Um exemplo do atendimento às demandas das crianças é o momento da chamada, que era realizada com fotos, nomes e sinais das crianças do AEE. Quando as professoras perceberam que as crianças ainda não davam conta da ausência do colega ao serem envolvidos na atividade, decidiram trabalhar o reconhecimento de si e do outro durante a chamada.

Além do trabalho focando a identidade, durante a pesquisa, as professoras buscaram desenvolver autonomia. Elas utilizavam-se de brincadeiras para ensinar a



Libras por meio do ensino em Libras, ensinando cores, numerais, animais, alimentos e regras. Desenvolviam atividades de pintura, colagem, recorte e de escrita da língua portuguesa. Esse espaço também oportunizou para as crianças vídeos com histórias infantis em Libras. Puderam brincar entre elas num ambiente permeado pela Libras.

As atividades, nesse espaço, eram realizadas “Por meio de brincadeiras, utilizando filmes e dialogando em Libras sobre o filme, tornando essa língua mais viva para que a criança sintasse parte dela” (PROFESSORA DE LIBRAS E PROFESSORA BILÍNGUE).

Durante a pesquisa, a presença das crianças no espaço se deu de forma alternada. Nem sempre o grupo estava constituído pelas quatro crianças: Marcos do Grupo III, e Ana e Murilo do Grupo V, e Marlon do Grupo VI, menino surdo, filho de pais surdos. A situação de Marlon vem revelar que, devido à necessidade de a família buscar o sustento, “[...] a escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental” (QUADROS, 2006 p. 22).

Por causa da ausência dos pais, motivada pelo trabalho, duas tias tomavam conta de Marlon. Essas tias procuraram a escola para aprender Libras, com o objetivo de se comunicar com o sobrinho: “Todo dia ele chegava com um sinal novo”, disse uma delas. Observamos que o contato de Marlon com os profissionais surdos causou uma explosão e refinamento da linguagem. Ele começou a frequentar o CMEI referência em 2009, quando foi transferido, ficando até o final de 2011. Embora seja filho de pais surdos, de acordo com a mãe, tias e avós, o contato com os profissionais bilíngues e o contexto educacional foram fundamentais para refinar os sinais e ampliar o vocabulário de Marlon.

Como já foi informado, essa criança, por apresentar um conhecimento mais elaborado da Libras, contou com a presença de uma intérprete na sala de atividade do ensino regular, profissional que teve que se afastar por motivo de doença. Durante o AEE, Marlon dialogou com os adultos, emitiu sua opinião, ensinou as outras crianças. Nesse espaço, as relações estabelecidas entre adultos/crianças e crianças/crianças se davam de forma ininterrupta. A linguagem era utilizada em sua função comunicativa e constituidora do pensamento (VIGOTSKI, 2003).

Diante dessas relações, a concepção de criança surda que permeou as práticas do atendimento educacional especializado foi inicialmente revelada pelas professoras de Libras e bilíngue, quando afirmaram que veem a criança surda a partir da diferença linguística. Para elas, as crianças surdas são crianças como as outras que aprendem e se desenvolvem, desde que as relações estabelecidas sejam mediadas pela língua de sinais. Pautada nessa concepção, a Libras foi utilizada para mediar as situações de interação das crianças surdas sujeito da pesquisa com as professoras e Marlon, aluno do Grupo VI. Essa concepção de criança surda se refletia no trabalho realizado, conforme indica o evento a seguir.

Ao voltar do lanche para a sala de recurso multifuncional, a professora de Libras colocou sobre a mesa os livros com alfabeto e números. Marlon e Ana se sentaram e, como Marcos continuou em pé, a professora de Libras puxou a cadeira para ele se sentar. Marlon e Ana sentaram-se de um lado da mesa, e Marcos sentou-se de frente para eles, ao lado da professora:

Recortar, colar e escrever – videogravação – dia 15-9-2011

[...] Professora de Libras – (posicionou-se em pé, no campo de visão das crianças, na lateral da mesa com uma imagem de melancia nas mãos e balançou a mão para chamar a atenção das crianças, em seguida perguntou, para Marlon /O QUE É?/

Marlon – (respondeu) /MELANCIA/

Ana – (respondeu fazendo o sinal /MELANCIA/ de forma acelerada, balançou a cabeça e debruçou-se sobre a mesa chamando atenção de Marlon). Marlon – (toca em Ana e Ana se irrita, olha para o armário e se direciona a Murilo, como se estivesse dando bronca)

Professora – (olhou em direção a Marcos e apontou para a melancia. Colocou o papel com a imagem sobre a mesa, chamou sua atenção acenando com as mãos e fez o sinal correspondente, sinalizando /MELANCIA/

Marcos – (tentou pegar a imagem enquanto a professora sinalizava).

Professora – (cuidadosamente, elevou o queixo da criança para visualizar o sinal que ela fazia).

Marcos – (Marcos observou a sinalização da professora e repetiu) /MELANCIA/ [...]

Marcos – (observou o movimento dos colegas e olhou para pesquisadora).

Ana – (continuou emitindo sons com expressão de brava, como se estivesse achando ruim com Marlon. Olhou e se aproximou do armário, apontou para dentro e coloca o dedo no nariz, indicando ser o sinal de) /BISCOITO/. (Ana prosseguiu a bronca com Marlon e continua com o dedo na ponta do nariz, com expressões que indicavam ter biscoito dentro do armário).

Marlon – (pegou na mão de Ana para localizar o sinal de biscoito, pois viu, juntamente com Ana, a professora colocar biscoito no armário). [...]

Professora de Libras– (leva a mão direita na altura do olhar das crianças e conduz em direção ao seu olhar, indicando às crianças que precisava da atenção delas) /PROFESSORA//OLHAR/

Ana – (debruçou o corpo sobre a mesa e abriu o livro de alfabeto que estava próximo da pesquisadora, apontou para imagem de uma casa e sinalizou) /CASA/

Marlon – (olhou para a outra página que tinha a imagem de limão e sinalizou com uma expressão carregada indicando que estava muito azedo). /LIMÃO Ana – (foi sinalizando) /SAPO/ MAÇÃ//TATU/ (à medida que a pesquisadora folheava o livro).

Marcos – (observava atentamente os movimentos da professora e dos colegas). [...]

Marcos – (terminou a atividade e ficou esfregando os dedos).

Professora – (sinalizou para Marcos) /MÃOS/ /LAVAR/ (apontando para o andar de cima, já que o banheiro de baixo estava em manutenção. Em seguida, olhou para Marlon e sinalizou) /JUNTO//IR/ (os dois saíram para lavar as mãos).

Ana – (permaneceu fazendo sua atividade).

Professora de Libras – (quando Marcos retornou, a professora lhe deu papel e sinalizou)/MÃOS//ENXUGAR/ (ele pegou o papel e enxugou as mãos).

Marlon – (levantou-se, foi ao encontro de Marcos e o conduziu até a lixeira. Marcos jogou o papel na lixeira e retornaram para seus lugares).

Professora bilíngue – (olhou para atividade de Ana e ofereceu tesoura para ela e para Marcos. Ela deu tesoura para recortar EVA. Revisou a atividade de Marlon junto com ele. Ao verificar que realmente Marlon havia terminado e estava correto, sinalizou para Marlon) /PARABÉNS/. Enquanto as outras crianças terminavam as atividades, Marlon dialogava em Libras com as professoras usando expressões provocativas, dizendo, que ele era criança e tinha dentes brancos e elas eram velhas e estavam com os dentes amarelos<sup>23</sup>) [...].

<sup>23</sup> A professora costava a papel e oferecia para os meninos (Marlon) que, do mesmo modo que as crianças ouvintes, ficava atento aos diálogos das professoras para participar da conversa, emitindo sua opinião.

Professora – (olhou para Ana, tocou em seu braço e apontou para sua atividade e sinalizou) /RECORTAR//COLAR (apontou para o EVA e sinaliza) /RECORTAR//DEPOIS/

Professora bilíngue – (solicitou que Ana escrevesse o nome na atividade).

Ana – (iniciou a escrita, apresentando dificuldade).

Professora – (mostrou na parede o nome Ana. A criança olhou para o cartaz, remou a atividade e continuou a escrita sem olhar novamente para o cartaz)

Ana – (escreveu seu nome de forma desordenada e apressada).

Professora – (apontou para o nome e sinalizou) /FEI@//ASSIM/, e apaga e fala pra Ana, /REPETIR//NOME/

Ana – (retomou a escrita do nome, apontou para escrita e chamou a atenção da professora e sinalizou) /BO@?/[...]

Esse espaço, por ter uma professora de Libras surda e uma professora bilíngue com conhecimento da Libras e da singularidade linguística dessa criança, proporcionou, de forma mais efetiva, o encontro entre pares linguísticos, crianças e adultos surdos. A forma de comunicação estabelecida naquele espaço e os materiais que eram produzidos, pensados para elas, possibilitaram a essas crianças uma forma diferenciada de apropriação da Libras, tendo o ensino da Libras em Libras “[...] e a oportunidade de configurar uma identificação positiva com a surdez, constituída em relações com iguais em sua singularidade” (LACERDA, 2011, p.5).

O posicionamento das crianças sentadas próximas e de frente uma para a outra contribui para refinamento do olhar e, com isso, despertar sua atenção para possíveis situações de aprendizagens na sala do AEE. Essa situação pôde ser notada quando Marcos observou atentamente os movimentos da professora e dos colegas.

Percebe-se uma concepção de criança surda presentificada na forma de interação. A professora não bateu sobre a mesa para chamar a atenção das crianças por meio do som, só levou a mão direita na altura do olhar das crianças e as conduziu em direção ao seu olhar, indicando-lhes às crianças que deveriam voltar a atenção para ela. A professora ao sinalizar /MÃOS/ /LAVAR/ apontando para o andar de cima,

para Marcos, que raramente se expressava em sinais, levou em conta a possibilidade de essa criança compreender os sinais. Nessa compreensão, entra em jogo a capacidade de “[...] ‘ver’ com atenção e atribuir significados à sinalização de outra pessoa, de acordo com os conhecimentos prévios que o aluno possui” (BASSO; STROBEL; MASSUTI, 2009, p. 27). Portanto, nesse evento, ensinar uma língua que é visual esteve vinculado à própria forma de construir sentido da professora, que é visual.

A forma de comunicação da professora com as crianças apresenta a visualidade como traço diferencial. A professora, quando orientava ou ensinava às crianças, buscava atentamente a atenção visual delas, tocando no ombro, nos braços para chamar a atenção das crianças para a atividade proposta. Observamos, durante o evento, alguns procedimentos que indicaram os cuidados que o educador, fluente em Língua de sinais, utilizou para potencializar a interação por meio de uma língua espaço-visual: a professora olhou em direção a Marcos e apontou para a melancia, colocou o papel com a imagem sobre a mesa e chamou sua atenção, acenando com as mãos, e produziu o sinal /MELANCIA/; depois se posicionou em pé, no campo de visão das crianças, na lateral da mesa, com uma imagem de melancia nas mãos, e balançou a mão para chamar atenção das crianças. Em seguida, perguntou a Marlon /O QUE É?, olhou para Ana, tocou em seu braço e apontou para sua atividade e sinalizou) /RECORTAR//COLAR (apontou para o EVA e sinalizou) /RECORTAR//DEPOIS/.

Os eventos revelam que, nesse contexto, o ensino de Libras se dá em Libras, a linguagem assume a função comunicativa mediando as interações entre adulto e criança e criança/criança: “[...] é concebida como um instrumento de comunicação e interação social. Os indivíduos são partícipes na construção discursiva, e de maneira sempre negociada buscam a compreensão mútua que vai além da simples decodificação linguística” (GESSER, 2010, p.7).

O ensino de Libras para surdo se constitui no mergulho na corrente verbal no processo interativo, como propõe Bakhtin (2006). Diferentemente do ensino de Libras para criança ouvinte, que ocorre de forma semelhante ao ensino de uma língua estrangeira.

Nessa sala, os materiais elaborados para o ensino da Libras, que são produzidos de acordo com a demanda das crianças, são materiais visuais, imagens e, em algumas situações, os profissionais lançam mão de materiais tridimensionais para mostrar às crianças outras possibilidades de sentir os objetos. Durante as atividades, os materiais eram disponibilizados para as crianças explorarem, como o livro contendo imagens de animais que Marlon e Ana folheavam e iam sinalizando, enquanto Marcos observava. Os materiais colados na sala são fixados na altura do campo visual das crianças, facilitando a consulta, caso necessitem de auxílio, o que ocorreu com Ana ao buscar apoio para escrever seu nome.

Apesar da proposta do MEC de apontar três momentos distintos de ensino no atendimento educacional especializado, as condições de ensino nesse evento revelaram que, na educação infantil, o ensino em Libras ocorre de forma concomitante ao ensino de Libras, podendo, em algumas situações, ocorrer, também, o ensino do português na modalidade escrita, como foi o caso, quando foi proposta a escrita dos nomes das crianças. Essa situação vem mostrar a especificidade do ensino dessas crianças na educação infantil. Considerando as crianças e as condições de ensino, não nos parece possível fazer uma cisão dessas duas orientações do ensino da Libras no atendimento educacional especializado.

Sendo assim, esse contexto, proporcionou às crianças surdas experiências positivas de ser surdo. As atividades e os materiais eram pensados a partir delas, portanto essa situação se constituiu “[...] como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (VIGOTSKY, 2003, p. 104).

O evento a seguir nos revela que o ensino é ao mesmo tempo o uso da Libras para organização e limpeza da sala de recurso. Por meio dessa língua de sinais, adultos e crianças interagem, trabalham e aprendem Libras, de maneira natural.

Hora de ir para o pátio – videogravação – dia 22-9-2011

[...] Professora de Libras – (balançou a mão para chamar a atenção de Ana que estava em cima de uma cadeira, pulando de uma para outra e sinaliza)  
/PERIGO//NÃO/.

Professora bilíngue - /VERDADE/ PERIGO/CAIR/

Professora de Libras – (sinalizou) /SALA/ /ORGANIZAR/ /JUNTOS/ /BRINCAR/ /DEPOIS/

Murilo – (levantou-se e foi colocar o papel no lixo).

Marcos – (observou o movimento, ajoelhou-se na cadeira e acompanhou Murilo com os olhos).

Professora bilíngue – (colocou-se em uma posição que permitia o contato visual com as crianças, toca em Marcos e sinaliza) /VEM/ (Marcos permaneceu na cadeira).

Murilo – (aproximou-se da porta para ir brincar no pátio).

Professora bilíngue – (tocou em Murilo e sinalizou) /MARCOS/ /CHAMAR/ /BRINCAR/.

Murilo – (tocou em Marcos e sinaliza) /BRINCAR//VEM/.

Marcos – (levantou, caminhou vagarosamente em direção à porta, colocou o papel que recolheu da mesa no lixo e se juntou a Murilo e Ana) [...].

Ana – (no corredor de acesso até o pátio, Ana encontrou a auxiliar administrativo e a abraçou, em seguida, junto com Murilo tentou cercar Marcos que ainda estava sonolento e saíram correndo para o pátio).

Ana – (no pátio, apontou para um cavalo de balanço e sinalizou) /AMAREL@/.

Professora de Libras – (aproveitou a oportunidade e perguntou várias outras cores, e Ana foi sinalizando) /AMAREL@//AZUL//VERMELH@/VERDE/.

Da mesma forma que o evento anterior, observamos, logo no início desse evento, estratégias específicas de uma língua visual utilizada pela professora, ao se posicionar no campo visual da criança e evocar o olhar delas para as atividades propostas. Por meio da Libras, as crianças foram envolvidas em práticas que visavam à limpeza do local.

Esse espaço caracterizado pelo encontro das crianças atendidas pela política bilíngue favorece a apropriação e o uso da Libras por elas. Verificamos que a interação entre as crianças em Libras permitiu estratégias de brincadeira, podendo ser observadas no momento em que Ana e Murilo tentam cercar Marcos no corredor.

A iniciativa em reconhecer cores e produzir o sinal correspondente indica a apropriação da Libras pela criança surda. Esse fato pode ser verificado no momento em que Ana apontou para o cavalo e ressaltou uma de suas características, provocando na professora de Libras uma reação de perguntas e respostas. Ana, ao compreender os sinais das professoras e descer da cadeira, revelou a compreensão dos sinais emitidos, elemento considerado importante para o trabalho com a língua sinalizada. O contato com interlocutores em língua de sinais permitiu a Ana, Marcos e Murilo “[...] perceber as funções do uso da língua nas mais variadas situações” (BASSO, STROBEL E MASSUTI, 2009, p. 26), inclusive na organização e limpeza da sala, além do cuidado com a própria segurança.

Observamos, nesse espaço, que o percurso de Marcos se diferenciava daquele das outras crianças. Ainda com sono, ele demorava a despertar, participando pouco das atividades, diferentemente da disposição apresentada nas propostas de atividades realizadas no ensino regular. Assim, Marcos, mesmo que não tivesse naquele momento habilidade, para produzir sinais em resposta a Murilo, acompanhou-o com os olhos, revelando, então, habilidade visual. De acordo com Basso, Strobel e Massuti (2009), o desenvolvimento dessas habilidades é imprescindível para o processo de aprendizagem de uma língua visual.

Outro evento com a presença de todas as crianças evidenciou que o envolvimento de Marcos não costumava ocorrer de forma espontânea. Sua participação foi provocada pela pesquisadora e auxiliada por seu colega. A atividade proposta foi vinculada a um evento que se caracterizou como o momento histórico na luta de uma escola bilíngue para surdos. Nesse dia, as professoras dialogavam entre elas sobre o que tinham organizado para aquele dia especial. As professoras organizaram as crianças para assistir a um vídeo, que foi apresentado em Libras, mostrando os surdos organizados numa manifestação em comemoração ao Dia dos Surdos e a luta pela escola bilíngue. No vídeo, apareciam cartazes com a logomarca produzida para o movimento “Setembro Azul”.<sup>24</sup> Tudo isso foi explicado pelas professoras e, em seguida, imprimiram uma logomarca do movimento, contendo

---

<sup>24</sup> Atividades realizadas em vários Estados brasileiros durante o mês de setembro de 2011, com o objetivo de mobilizar as autoridades e a sociedade para a garantia dos direitos humanos, linguísticos e culturais da comunidade surda.



duas mãos pintadas em azul e escrito “26 DE SETEMBRO, DIA NACIONAL DOS SURDOS”<sup>25</sup> e colaram no centro de uma cartolina. A atividade consistia em pintar as mãos das crianças para que elas deixassem no papel as suas marcas conforme a logomarca do movimento. Após a confecção do cartaz, as crianças, juntamente com as professoras, colaram o cartaz no corredor da unidade de ensino.

Dia do surdo – videogravação – 26-9-2011

[...] Ana – (olhou para professora bilíngue e apontou para o cartaz).

Professora bilíngue – /LEGAL//CARIMBAR//AZUL//ESPERAR/ (tocou em Marcos para pintar sua mão para ele carimbar).

Professora bilíngue – (apontou para o pote de cor e fez o sinal) /AZUL/

Marcos – (bocejou e, enquanto isso, as outras crianças repetiram o sinal).

Murilo – (olhou para Marcos, que não fez o sinal, pegou sua mão e o orientou no sinal).

Professora de Libras – (balançou a mão para pesquisadora, chamando sua atenção para a atitude de Murilo, e sinaliza) /MAOS//LAVAR//JUNTO//MARCOS/

Murilo – (pegou na mão do colega e o levou para lavar as mãos).

Ana – (posicionou-se, desejosa em pintar e sinalizou) /MÃO//PINTAR/.

Marlon – (passou o dedo sobre a frase “Setembro Azul”).

Ana – (apontou para o cartaz, virou para Marlon e fez a datilologia de /N//F//A/

Murilo – (sinalizou /M/ e paralelamente emite sons UUU... e balançou a mão para chamar a atenção de Marcos e Marlon).

Marlon – (passou o dedo sobre a letra “M”).

Ana – (direcionou o olhar para professora bilíngue e sinalizou)

<sup>25</sup> A escrita foi reproduzida em caixa-alta como estava na logomarca. Essa atividade oportunizou as crianças vivenciar desde cedo movimentos de cidadania em prol dos direitos linguísticos possibilitando-lhes se reconhecerem participantes de um grupo mais amplo, que tem se movimentado em busca de uma educação que permita acesso aos conhecimentos por meio da Libras. De acordo com Lacerda (2011, p. 2), “[...] embora as questões relativas à surdez sejam do âmbito da Educação Especial, a especificidade desse grupo tem merecido um tratamento individualizado”, lutam por uma educação que marca sua especificidade linguística.

/M//NOME//ELES-DOIS/ (apontando para Murilo e Marcos) [...].

De forma semelhante ao evento anterior, Marcos demorou a despertar do sono para participar das atividades, enquanto Ana, Murilo e Marlon se envolviam totalmente no movimento do trabalho proposto. Conforme o evento, quando era a vez de Marcos participar da atividade, ele era auxiliado por Murilo.

A forma como se dava a participação de Marcos, que, no final da pesquisa, tinha apenas três anos e quatro meses, desafia-nos a pensar sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil e, principalmente, como já foi pontuado, sobre a especificidade desse grupo. Observamos, durante as análises, pouco envolvimento de Marcos. Parece que sua energia era consumida nas possibilidades de interação e aprendizagens na sala de atividade, que frequentava no período da manhã, restando para o contraturno o sono e cansaço e, em consequência, o pouco envolvimento nas atividades.

Em relação ao percurso de Ana, o evento nos chama a atenção para a realização da datilologia das Letras N, F e A.<sup>26</sup> Ela passa o dedo sobre a escrita em caixa-alta na cartolina e usa a datilologia para pronunciar com as mãos. Observamos que a criança sinaliza a letra F, que não se encontra no repertório da frase escrita, mostrando conhecer outras configurações de mãos, além das que estavam escritas no cartaz. A iniciativa de Ana indica o despertar para a linguagem escrita, que tem se apresentado um desafio para a criança surda. Ana analisou a expressão SETEMBRO AZUL e percebeu que havia uma letra que compunha a inicial do nome de Murilo, Marcos e Marlon. Como Ana dialogava com Marlon, ela passa o dedo sobre o M e sinaliza /ELES-DOIS/ indicando Marcos e Murilo.

Esse evento indica um despertar de Ana para a escrita. Vale destacar que são indícios que podem ser invisibilizados pelo desconhecimento do professor sobre a forma de comunicação dessas crianças e, com isso, levar a pensar que a criança

---

<sup>26</sup> De acordo com Quadros e Karnopp (2004), o alfabeto manual representa as letras do alfabeto das línguas orais e é utilizado pelos surdos para identificar nomes próprios e palavras da língua portuguesa, caso seja necessário.

surda pouco sabe e não aprende. O evento nos chama a atenção para as possibilidades de aprendizado do português, quando lhes são apresentadas condições apropriadas.

Ao mesmo momento, em um processo de apropriação da escrita, o evento destaca também o percurso do pensamento por meio da língua de sinais. Ana observa, compara e conclui que a letra “M” está presente no nome de dois dos colegas /M//NOME//ELES-DOIS/ (Marcos e Murilo). Pensamento e língua de sinais se entrecruzam e se constituem mutuamente atividade mental da criança (VIGOTSKI, 2003).

Em outra oportunidade em que Ana era a única criança para o AEE, a professora bilíngue sentou-se junto à mesa do computador e abriu o editor de texto. Ana logo foi digitando aleatoriamente. A professora bilíngue, ao observar o interesse de Ana, começou a direcionar e mediar a situação, apoiando-se no recurso visual, uma maneira de conduzir a criança na produção e sistematização do conhecimento.

Usando o computador – videogravação – dia 24-10-2011

Professora bilíngue – (digitou em caixa alta a letra A e a letra B).

Ana – (digitou a letra a letra P).

Ana – (tentou arrumar a mão para fazer a configuração em /P/).

Professora bilíngue - (auxiliou Ana a fazer a configuração em /P/).

Ana – (em seguida, digita o número 9 e sinalizou) /NOVE/

Professora bilíngue – (disse para a pesquisadora) *“vou deixá-la brincar um pouquinho”*.

Ana – (digitou a letra O e sinalizou, em seguida, digitou a letra K, fez a configuração de mão em K e, com o auxílio da outra mão produziu o sinal) /VERDADE/ (para professora bilíngue).

Professora bilíngue – (ficou surpresa e feliz com o sinal que Ana fez).

Ana – (digitou F e fez a configuração de mão, digitou a vírgula e ficou olhando para a professora e perguntou) /O QUE É?/).

Professora bilíngue – (apontou para tela e sinalizou) /VÍRGULA/

Ana – (digitou /N/).

Professora bilíngue – (apontou para a tela e perguntou a Ana) /SINA

Ana – (respondeu) /N/ (digitou a letra T e sobrepôs os dedos indicadores).fazendo a letra T).

Professora bilíngue – (sinalizou /T/ para Ana, pegou na mão da criança mostrando-lhe como é a configuração de mão da letra T).

[...]

Ana – (digitou a vírgula (,) novamente e sinalizou sem auxílio da professora. Em seguida, digitou o número 3).

Professora bilíngue – (aponta para o número 3 na tela e pergunta o sinal) /SINAL/ (diante da ausência de resposta, a professora aponta para parede que possui os números colados).

Professora de Libras - /AQUI//PROCURAR/(apontando para parede).

Ana – (girou o corpo, olhou para os números e sinalizou /TRÊS/

Nesse evento, o computador, como recurso pedagógico, contribuiu para despertar o processo de escrita de Ana. A criança usava a mediação da professora para confirmar o que aprendeu.

Produzindo o sinal /VERDADE/, a menina mostrou ampliar seus aspectos fonológicos da Libras ao utilizar ambas as mãos, cada uma com configuração diferente, com realização de movimentos simétricos e exploração dos pontos de articulação dentro do espaço de articulação (KARNOPP; QUADROS, 2001). Os conhecimentos e as possibilidades de comunicação em Libras se ampliavam. À medida que Ana se arriscava a produzir uma nova configuração de mão, as dúvidas

e inadequações na configuração apareciam, o que era observado e corrigido<sup>27</sup> pelas professoras, como no caso das configurações de /P//N/.

Quando Ana busca apoio no material exposto para digitar e interagir com a professora para confirmar sua hipótese, essa situação nos leva a pensar na importância da organização das salas em que essas crianças estudam e de um mediador em língua de sinais para significar constantemente as experiências delas. Ter materiais expostos em Libras é essencial para o aprendizado das crianças.

Constatamos que, no espaço do Atendimento Educacional Especializado, a presença do professor surdo contribuiu para a subjetivação das crianças pelo prisma da diferença e a professora bilíngue ouvinte exerceu papel fundamental, oportunizando o contato dessas crianças com a língua portuguesa na modalidade escrita. Com efeito, “[...] É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; um terreno de acordo ocasional não se presta a isso, mesmo que haja comunhão de espírito” (BAKHTIN, 2006, p. 72).

Sendo assim, remetemos ao contexto de sala regular em que o professor não sabe Libras. Entendemos que seu esforço, sua boa vontade, para promover o desenvolvimento da criança, não deve ser desconsiderado, mas, na perspectiva bakhtiniana, essa situação é de acordo ocasional, que pouco ou quase nada favorecerá a apropriação da Libras pela criança surda.

No Atendimento Educacional Especializado, tivemos a criança se relacionando diretamente com a professora surda e a professora bilíngue três vezes por semana. Elas tiveram a oportunidade de vivenciar o ensino da Libras em Libras e vice-versa, com seus pares adultos surdos com as crianças. Puderam aprender e ensinar uns aos outros: Murilo usando a oralidade e os prenúncios da Libras; Marlon usando a Libras como primeira língua; Ana dando indícios de novos sinais; e Marcos imitando e aprendendo.

---

<sup>27</sup> Utilizado no sentido de que as professoras pegavam na mão de Ana e orientava o sinal.

As situações analisadas nos convidam a refletir ainda sobre o direito da “criança” ao repouso e ao sono. Há necessidade de a escola se constituir em espaço educativo bilíngue para além do AEE, na sua integralidade, ambiente linguístico favorável ao desenvolvimento da criança surda, que, em nosso caso, são filhas de pais ouvintes, “[...] uma realidade presente em 95% de famílias que têm crianças surdas: [...] elas crescem e se desenvolvem dentro de uma família ouvinte, que geralmente desconhece ou rejeita a língua de sinais” (BERNARDINO, 2000, p. 33).

Finalizando, a reflexão sobre as condições de apropriação da Libras pelas crianças surdas no CMEI referência, levou-nos a discutir uma série de aspectos que dizem respeito à atuação dos profissionais e das famílias, bem como à participação das crianças ouvintes no processo de aprendizado das crianças surdas.

Inicialmente, retomamos as condições dessas crianças de serem filhas de pais ouvintes. Essas condições acabam sendo muito difíceis, não só pelos pais se envolverem pouco ou quase nada no aprendizado da Libras, mas pela expectativa que alguns pais têm, respaldados por procedimentos clínicos, de que a criança vai falar pelos corredores e ouvir em um futuro próximo. Isso é observado quando uma mãe indaga “Ele tem chance de falar?” ou quando diz: “Ela melhorou muito não só na Libras, ela está mais calma está tentando soltar a voz”. Essa instabilidade no desejo da família acaba sendo respaldada pela legislação, quando o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), no art. 22, faculta aos alunos e à família a opção por uma educação sem o uso da Libras.

Dessa forma, entendemos que a apropriação da Libras na escola não pode ser discutida deslocada das condições de aprendizagem oferecidas em casa. A família, representada pela figura materna que sempre esteve à frente das questões relacionadas com essas crianças na escola, de modo geral, reconhece a Libras como uma possibilidade necessária para o aprendizado da criança, entretanto algumas manifestam um desejo de que a criança ouça e fale.

Stumpf (2009), pesquisadora que faz parte do grupo de sete doutores surdos brasileiros, militante pela defesa de escola bilíngue para surdos que tem a Libras como língua de instrução, em um de seus estudos, aponta elementos interessantes

a respeito da maneira como os pais surdos ensinam a língua de sinais para seus filhos, também surdos. De acordo com a autora, os pais começam:

[...] por adequar a sua comunicação à competência linguística da criança; trabalham estratégias para manter o contato visual; exploram o uso das expressões faciais; identificam objetos pelo nome em sinal depois de reconhecidos visualmente pela criança, tendendo a etiquetar mais do que a questionar a criança; aumentam a produção dos gestos no tempo e no espaço; apoiam a localização dos gestos no próprio corpo da criança, sendo este um parâmetro de grande importância na articulação dos primeiros sinais; chamam a atenção da criança tocando-a levemente no ombro ou na perna ou acenando no seu campo de visão; abordam a criança de forma tranquila e convidam-na a interagir em forma de brincadeira; utilizam frases curtas, simples e pausadas, com repetições e maior amplitude (STUMPF, 2009, p. 441).

Durante as análises, observamos práticas próximas das estratégias espontâneas utilizadas pelos pais surdos: o contato visual, a localização dos gestos no corpo da criança, o toque leve em seu corpo, o aceno com a mão no campo de visão para chamar a atenção da criança e o convite para interagir em forma de brincadeira.

O que os pais fizeram com seus filhos em casa de forma espontânea, no CMEI, assumiu um caráter intencional. Observamos, nas salas de atividades, em uma delas de forma mais intensa, devido ao fato de o professor saber Libras, e na outra restrita aos encontros com a instrutora, os poucos sinais da assistente de educação infantil e a presença da pesquisadora, no caso do atendimento educacional especializado – práticas, como as descritas por Stumpf, foram realizadas de forma natural e contínua, assumindo um caráter intencional. Considerando que essas práticas espontâneas apontam direcionamentos que contribuem na apropriação da Libras de forma natural pelas crianças surdas, reiteramos o que já foi afirmado por Gesueli (1998), Florêncio (2009) e Rodrigues (2009) sobre a necessidade de o profissional saber a língua de sinais, além de, conforme indica Stumpf (2009), contato com surdos fluentes em Libras.

Constatamos que, apesar das condições limitadas de ensino e de uso da Libras no CMEI pesquisado, as ações implementadas contribuiriam para apontar a apropriação da Libras por essas crianças, que, lembramos, são filhas de pais ouvintes e vivem em um contexto familiar ainda pouco constituído pela comunicação em língua de sinais.

A mãe de Murilo ressalta que a Libras tem ajudado em seu desenvolvimento. Quando ela tentava dialogar com ele sobre o que ele viu e aprendeu no CMEI, Murilo contava com mais frequência das coisas que aprendia em Libras. A mãe de Ana procurou o CMEI para fazer a oficina de Libras, alegando que a filha chegou em casa e apontou para a prateleira e sinalizou /BONECA/ e ela só ficou sabendo que era boneca quando foi ao CMEI conversar com instrutora e professora de Ana. A mãe de Marcos informou que seu filho já estava indicando o aprendizado de alguns sinais ligados à alimentação, como /COMER/,/MAÇÃ/,/LEITE/.

Esses depoimentos apontam que as ações do CMEI referência podem ser relevantes não apenas para as crianças, mas também para as próprias famílias, que podem rever formas de pensar em relação à surdez e despertar para a importância da Libras no desenvolvimento de seus filhos.

As análises dos eventos do Grupo III apontaram que Marcos, única criança surda de um grupo de 19 crianças, se sentia atraído pelo movimento realizado naquela sala de atividade, não dormia e participava das propostas com muita alegria. Com relação a Libras, sua interação era limitada, pois a professora e uma assistente não sabiam Libras e a outra assistente recorria a alguns sinais aprendidos na tentativa de contribuir para o envolvimento de Marcos no grupo e atender às necessidades básicas da criança. Em consequência desse fato, as práticas desenvolvidas nesse grupo revelaram uma metodologia pela via da oralidade que buscava atender a maioria, não se constituindo como possibilidade para a apropriação da Libras por Marcos. Diante disso, reiteramos o que já foi sugerido por Rodrigues (2009).

De forma diferente, o Grupo V, com 14 crianças, duas delas surdas, Ana e Murilo, teve a oportunidade de ter uma professora com conhecimento de Libras. Esse conhecimento favoreceu o desenvolvimento de práticas visuais que contribuíram para o envolvimento e aprendizagem das crianças surdas e ouvintes. Nesse grupo, havia uma interação entre pares/pares,<sup>28</sup> dentro das possibilidades da professora em atender a dois grupos linguísticos diferentes. As atividades para Ana e Murilo foram mediadas pela língua de sinais. O uso da Libras pela professora, além de favorecer

---

<sup>28</sup> Essa expressão foi uma forma de indicar que a interação era realizada entre crianças com a mesma característica linguística.



o envolvimento das crianças nas atividades, contribuiu para a apropriação da Libras pelas crianças sujeito da pesquisa, contribuiu também para a interação das crianças surdas e ouvintes e facilitou seu contato com a instrutora e, com isso seu envolvimento se efetivou de forma mais presente nas práticas realizadas nesse grupo.

No atendimento educacional especializado, considerado um contexto linguístico favorável, conforme já informado, o espaço físico e o mobiliário não traduzem característica de criança da educação infantil. Durante a pesquisa, a presença das crianças se deu de forma alternada, nem sempre o trabalho era realizado com as quatro crianças. No ensino da Libras, embora tenha sido realizado em Libras, observamos a preocupação de um ensino que ressalta uma metodologia pautada no uso da Libras para ensinar Libras de forma contextualizada e significativa. Devido aos poucos conhecimentos de Libras da maioria das crianças, houve uma preocupação em trabalhar com a Libras numa perspectiva de nomear objetos, eventos, pessoas e relações, além de comandos básicos para organizar a rotina do CMEI e cuidados básicos para promover o bem-estar das crianças.

De acordo com Lúria (1987, p.13) “[...] a palavra do adulto converte-se num regulador de sua conduta, elevando assim a organização da atividade da criança a um nível mais alto e qualitativamente novo”, logo, trabalhar a função designativa da linguagem dando nome aos objetos amplia as possibilidades do homem de operar mentalmente com o objeto, considerando que, para nos referir às coisas no campo simbólico, precisamos de uma palavra para substituir as coisas.

Na segunda semana do mês de junho de 2012,<sup>29</sup> observamos um evento interessante que nos permitiu identificar um momento significativo na apropriação de Libras por Marcos, o que parece estar relacionado com a compreensão de que as coisas tem um nome (sinal). A professora bilíngue perguntou a ele, sinalizando, /MEXERICA//QUERER?/. Ele pegou a mexerica e, em seguida, apontou para as frutas em EVA penduradas no teto no refeitório, olhou para professora e solicitou

---

<sup>29</sup> Embora o término da pesquisa de campo tenha ocorrido em 2011, retornamos para escola, como professora bilíngue, em 2012, o que nos possibilitou, dessa forma, acompanhar o percurso das crianças surdas.

com o olhar que a professora fizesse o sinal da fruta que ele apontava. A proporção que ele apontava, a professora fazia o sinal /PERA//ABACAXI//UVA//GOIABA/. Em seguida, tomou a criança pela mão e a conduziu até a porta da cozinha. Ele olhou em direção às bananas que estavam no balcão interno da cozinha, sorriu e sinalizou /BANANA/. Essa foi um das primeiras iniciativas de Marcos em produzir sinais. Talvez uma das primeiras vezes em que a língua de sinais teve uma forte significação para ele. Significação perpassada pela compreensão, pelo compartilhamento de sentidos por meio da Libras e talvez por um momento significativo da constituição da sua identidade como criança surda. A significação que esse momento teve para Marcos parece se confirmar no evento relatado pela instrutora poucos dias antes desse fato acontecer.

Conforme relato da instrutora, no intervalo do AEE, Ana, ao passar as folhas de uma revista, toca em Marcos chamando sua atenção e sinaliza /BEBÊ/. Imediatamente Marcos sinaliza para Ana /TRÊS/, aponta para um dedo e aponta /EU/, referindo-se a ele, e os outros dois dedos /BEBÊ//BEBÊ/, referindo-se, possivelmente, aos irmãos gêmeos que nasceram havia pouco tempo. A Libras parece emergir como possibilidade de nomear e de atribuir sentido às experiências vividas por ele. Observamos que a produção do sinal que corresponde à palavra da língua oral serviu como indicador de mudanças e “[...] mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN, 2006, p. 46).

## 7 E A CONVERSA CONTINUA...

Somos convidada a concluir este estudo pelo compromisso com o fim ao qual a pesquisa se destina. Finalizar esta reflexão diante da complexidade da temática, das condições oferecidas para a apropriação da Libras na educação Infantil seria ousadia. Diante da necessidade de concluir, não encerramos a pesquisa, abrimo-la para novos desdobramentos que nos auxiliarão a favorecer melhores condições de apropriação da Libras para a criança a surda na educação infantil.

Inicialmente, nossas considerações destacam as contribuições do referencial teórico histórico-cultural, reconhecendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, mediando sua relação com o outro e com o mundo e por meio dela, podendo se apropriar do conhecimento (VIGOTSKI, 1998, 2003).

A partir do estudo de caso do tipo etnográfico, as análises permitiram aprofundar a reflexão sobre as condições oferecidas às crianças surdas para a apropriação da Libras e as implicações que as relações estabelecidas nesses espaços trouxeram para apropriação da Libras por essas crianças.

No processo de análise, foram considerados três eixos em espaços distintos: sala de atividade do Grupo III, sala de atividade do Grupo V e o atendimento educacional especializado realizado no contraturno. A discussão sobre como são mediadas as estratégias pedagógicas desses espaços pelos professores e pelas assistentes, para proporcionar a apropriação da Libras e do conteúdo desenvolvido para as crianças sujeito da pesquisa, revelou as estratégias pedagógicas utilizadas, ponto importante que nos ajudaram a compreender as condições de apropriação da Libras nesse contexto.

No primeiro grupo, tendo Marcos como única criança surda da turma, uma professora e uma auxiliar que não têm conhecimento da Libras, e uma auxiliar que utiliza sinais restritos, observamos que as condições oferecidas não contribuem para a apropriação da Libras. Como percebemos, as interações estabelecidas em língua de sinais ficaram restritas aos poucos momentos em que a instrutora se encontrava presente e aos dias da pesquisa. Embora o uso dos sinais utilizados pela auxiliar

tenham se restringido ao direcionamento de ações, percebemos que Marcos, que frequentou a sala de atividades e o atendimento educacional especializado desse CMEI desde o final de 2010, ao entender esses direcionamentos, revelou habilidade de compreender os sinais utilizados pela assistente Linda e responder a eles.

Observamos que as condições de mediação e as práticas linguísticas com foco na oralidade pouco contribuíram para o processo de apropriação da Libras por parte de Marcos, pertencente ao Grupo III. Adultos e crianças ouvintes tentavam interagir com Marcos da forma que podiam, mas isso não era suficiente para seu aprendizado da Libras, o que reafirma, para nós, o papel da linguagem na constituição do sujeito, como destacam Vigotski e Bakhtin. Por outro lado, constatamos também que a presença da instrutora deu outra dinâmica às atividades do Grupo III e Marcos a tinha como referente linguístico. Ela se aproximava usando a estratégia do toque e do olhar e procurava se comunicar usando sinais, possibilitando que a construção de sentidos entre esses sujeitos se constituísse pelo visual. Destacamos o esforço da professora e das assistentes desse grupo no trabalho com Marcos, mas as condições de apropriação da Libras nesse contexto revelaram que ter uma concepção de criança surda que aprende e se desenvolve não basta, quando a mediação para esse processo não se baseia numa língua comum.

No segundo grupo encontram-se Ana e Murilo. Frequentavam uma turma cuja professora tinha o conhecimento da Libras e uma prática educativa que se orientava também pela interação com essas crianças em Libras, o que contribuiu para a apropriação dessa língua por elas e para a constituição de suas identidades como pessoas surdas. A concepção de criança surda e o uso da Libras pela professora nas interações com as crianças participantes da pesquisa favoreceram o envolvimento de todos nas atividades educativas, que também se pautaram pela utilização de estratégias visuais com conteúdo em língua de sinais.

Dessa maneira, ao focalizar o espaço educacional regular como espaço de escolarização da criança surda, somos desafiada a constituí-lo como lugar de oportunidade e condições para que essa criança aprenda. Pensar na especificidade das crianças surdas é oportunizar que a língua natural dos surdos – a Libras – faça parte do cotidiano escolar e das práticas desenvolvidas para essas crianças. Nesse

processo, a participação da instrutora surda e do professor com conhecimento da singularidade linguística da criança surda foi fundamental. A instrutora, além de contribuir para que as crianças se constituíssem na diferença, favoreceu interações verbais oportunizando o processo de aprendizagem e identificação de aspectos da língua dos quais ela estava se apropriando. A professora com conhecimento acerca da singularidade linguística da criança surda mediou a relação da criança com os conhecimentos abordados, oportunizando a ela o acesso a esses conhecimentos.

O atendimento educacional especializado, ainda que com alguns desafios proporcionados principalmente pelo sono e pelo cansaço das crianças, constituiu-se num espaço privilegiado para a apropriação da Libras pela criança surda, pois proporcionava o encontro entre as crianças surdas, entre elas e o professor de Libras surdo e o professor bilíngue. As interações entre os sujeitos e o processo de ensino e de aprendizagem eram realizadas em língua de sinais, contribuindo para constituição da identidade surda. Os profissionais que atuavam nesse espaço desenvolviam um trabalho pensado para a criança surda por meio de brincadeiras, vídeos e diálogos em Libras.

Assim, reafirmamos a importância da Libras para a constituição do pensamento da criança surda, do conhecimento de si própria como criança, com os desejos e as necessidades que permeiam a infância.

De acordo com o que foi descrito nesta pesquisa a respeito da relação estreita entre o pensamento e a linguagem, destacamos a necessidade de ampliar os conhecimentos dos profissionais sobre a particularidade linguística da criança surda, da Libras, estendendo o ensino da Libras a todos os profissionais que atuam nas escolas referência da educação infantil, para que essa criança possa ter condições favoráveis ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para isso, criar novas condições para que os profissionais aprendam Libras é fundamental.

Conforme apontado no quadro organizacional da rotina desse CMEI, as oficinas para o ensino de Libras para os professores foram organizadas para serem realizadas durante 30 minutos, uma vez por semana, após a saída das crianças. Dessa forma, considerando a carga horária exígua, o horário destinado a ela – no final do expediente – e levando em conta a rotina dos profissionais da educação –, a

Libras como uma língua de uma modalidade visual que exige movimentos articulados e expressões, aprender Libras constitui-se em um verdadeiro desafio. O ensino da Libras para os adultos não pode ser encarado como um processo isolado, desconsiderando as condições de trabalho dos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, entendemos que aprender uma língua também passa por um desejo. Sendo assim, é importante que os profissionais que atuam ou desejem atuar nessa unidade de educação infantil sejam consultados a esse respeito.

Destacamos, ainda, a importância da participação da família nesse processo, buscando o envolvimento com a Libras, para que o seu uso não se restrinja ao espaço educacional, pois é na família se constitui, na maioria das vezes, o alicerce primário para desencadear processos comunicativos, desde os primeiros balbúcius do bebê. Assim, a família, ao se envolver com a Libras, estará buscando forma de não restringir a comunicação dessa criança ao espaço educacional. Aprendendo Libras e utilizando-a de forma enunciativa discursiva, a família poderá provocar, valorizar e estender o diálogo com a criança surda.

Mesmo diante dos diversos desafios encontrados e vividos, ressaltamos a iniciativa de implantação da política bilíngue para a educação dos surdos nesse município. Contudo, observamos a necessidade de ações por parte da Secretaria de Educação, no sentido de ampliar a orientação e o acompanhamento dos profissionais das escolas referência na educação de surdos, apontando novas possibilidades que contribuam para que essas escolas se constituam como possibilidade de apropriação da Libras e do currículo desenvolvido para as crianças surdas desde a educação infantil.

Mesmo diante de um tempo limitado, os dados apresentados na pesquisa evidenciaram a necessidade urgente de que o que se determina nos documentos oficiais efetivamente seja colocado em prática e que as ações implantadas contribuam para uma educação inclusiva que faça valer o direito educacional dos surdos desde a educação infantil.

Finalmente, acreditamos que o potencial desta pesquisa se ancora no fato de dar visibilidade às crianças surdas e a seu processo de aprendizagem e

desenvolvimento, despertando reflexões e apontando a necessidade de novas pesquisas. A situação nos leva a pensar também na necessidade de outros estudos que enfoquem 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. A pesquisa suscita novos estudos sobre constituição subjetiva desse sujeito e também sobre as possibilidades e os limites da educação bilíngue proposta para a educação infantil de crianças surdas e de suas contribuições para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

## 8 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças a educação infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e Gênero, Campinas: Unicamp, v. 4, n. 3, 2003.

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁSIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ALVES, C. B. formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. Vitória, 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livro Editora, 2008.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASSUTI, M. **Metodologia de ensino em LIBRAS – L1**. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Licenciatura em Letras – modalidade a distância. Florianópolis, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?**: a produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em:< <http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.



BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 de jan. de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 5 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2001.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. **LDBEN, nº 9.349**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. (Parâmetros em Ação)

\_\_\_\_\_. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Ação compartilhada das políticas de atenção à criança de zero a seis anos**. Brasília: Seas, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC/ COEDI. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n.3, p. 597-615, 2004.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DIZEU, L. C. T.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91 p. 583-597, maio/ago. 2005.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, educação infantil e inclusão**. Vitória/ES: Aquarius, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: Curso Básico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p 143-162.

FLORÊNCIO, D. R. de M. **Comunicação e intersubjetividade: um olhar sobre processos interacionais em crianças surdas**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

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

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Comunicação e Expressão/Licenciatura em Letras – modalidade a distância. Florianópolis, 2010.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas. SP: Papyrus, 2008.

KARNOPP, L. ; QUAROS, R. M. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001. p. 214-230.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimento**. 1996, 159 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica mediada (também) em língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 2 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. O atendimento educacional especializado: necessidades educativas dos sujeitos surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011.

LACERDA, C. B. F.; LODI A. C. B. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais**. São Paulo, v. 15, p.45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI. A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI. A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua de sinais. In: LACERDA, C. B. F.; LODI. A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 31-50.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARKONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTA, R. O ofício do etnógrafo ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MECCA, F.F.D.N. **O desenvolvimento das funções da linguagem em crianças surdas na idade de 3 sete anos**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MERRIAN, B. S. **Qualitative research and case study applications in education**: revised an expanded form case study research in education. 2. ed. San Francisco, US: Jossey-Bass; 1992. p. 179 a 197.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma Escola Municipal de Arapongas**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PADEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in América**: voices from a culture. London. Havard University Press, 1999.

PEREIRA, M. C. C. et al. **A importância do uso do alfabeto digital com crianças surdas**. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Americano de Educação Bilingue para Surdos, Lisboa, julho de 1998.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1999.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 405-417, maio/ago. 2005.

PRIETO, R. G. **Política de educação especial no Brasil**: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: PPGE/UFES, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUADROS, R. M.; SHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M.; STUMPF M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais**: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

RODRIGUES, E. G. **A Apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: dez olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas?** São Paulo: Plexus, 2002.

SAKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

STUMPF, M. R. et al. **Carta aberta ao ministro da Educação**. 08-06-2012. Disponível em: <<http://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TURETTA, B. A. de R. **A criança e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VALIANTE, J. B. G. **Língua de sinais: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, São Paulo, 2009.

VICTOR, S. L. et al. **O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Fundamentos da língua de sinais**. Vitória: Ufes, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Física, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Principios de La educación social de los niños surdomudos. In VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología: Obras escogidas**, Madri: Visor, 1997. p. 115-129..

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS**. Vitória, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Plano de Trabalho 2008/2009**. Vitória, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico do CMEI “Dr. Denizart Santos”**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Livro de Ponto do CMEI “Dr. Denizart Santos”**. Secretaria Municipal de Educação. Vitória, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4747**. Institui o sistema municipal de ensino do município de Vitória. Vitória: Câmara Municipal, 1998.

VITÓRIA. **Decreto nº 15.159**. Altera a denominação de cargo constante do Anexo I da Lei nº 6.752, de 16 de novembro de 2006, e dá outras providências. Vitória: Câmara Municipal, 2009.