

ANÁLISE DE EPISÓDIOS INTERATIVOS DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

INTERACTIVE ANALYSIS OF EPISODES OF DEAF CHILDREN IN AN INSTITUTION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANÁLISIS DE EPISODIOS INTERACTIVOS DE NIÑOS SORDOS EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

Carolina Oliveira Jimenez Silvestre¹

Erica Aparecida Garrutti de Lourenço²

RESUMO: Este estudo analisou episódios interativos entre duas crianças surdas, seus pares ouvintes e uma professora de Educação Infantil. Pautou-se num estudo de caso de caráter qualitativo, por meio da observação de uma turma de Educação Infantil em uma instituição particular da rede regular de ensino, entrevistas com a professora desse grupo de crianças e a coordenadora, análise do Projeto Político Pedagógico e aplicação de uma atividade dirigida com as crianças. Os episódios analisados revelaram que as crianças surdas desenvolvem ações conjuntas, independentemente de serem surdos ou ouvintes, pelo uso de gestos, sinais e demonstrações, pois compartilham necessidades de interação semelhantes na mesma faixa etária. As mediações da professora ocorreram pelo uso da Libras para favorecer a aprendizagem das crianças surdas. Entretanto, observou-se como necessidade que a instituição decida qual abordagem de comunicação utilizar, se o bilinguismo sucessivo ou simultâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Inclusão. Educação de Surdos. Interação. Educação Infantil.

ABSTRACT: This study analyzed interactive episodes between two deaf children, their peers listeners and a teacher of Child Education. Was based on a case study of a qualitative nature, through observation a class of Early Childhood Education at a particular institution of regular schools, interviews with the class teacher of this group of children and coordinator, analysis of Political Pedagogical Project of the institution and application of a directed activity with children. The episodes analyzed showed that deaf children develop joint activities, whether deaf or listeners, by of the use of gestures, signs and statements, because they share similar needs for interaction in the same age group. The mediation of teacher occurred mainly when using Libras to encourage the learning of deaf children. However, it was observed that the institution need to decide which approach to use for communication, if the successive or simultaneous bilingualism.

KEYWORDS: Deafness. Inclusion. Education of the Deaf. Interaction. Early Childhood Education.

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: carolinaojs@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: egarrutti@yahoo.com.br

RESUMEN: Este estudio examinó los episodios interactivos entre dos niños sordos, sus compañeros oyentes y al profesor de Educación Infantil. Se basó en un estudio de caso cualitativo, a través de la observación de una clase de Educación Infantil en una institución particular de educación regular, entrevistas con al profesor de este grupo de niños y el coordinador, análisis del Proyecto Político Pedagógico y aplicación de una actividad dirigida a los niños. Los episodios analizados mostraron que los niños sordos desarrollan acciones conjuntas, independientemente de ser sordos u oyentes, por el uso de gestos, signos y declaraciones, ya que comparten las mismas necesidades interactúan en el mismo grupo de edad. La mediación del profesor se produjo al utilizar Libras para favorecer el aprendizaje de los niños sordos. Sin embargo, se observó que la institución tiene que decidir qué método utilizar de la comunicación, ya sea el bilingüismo sucesiva o simultánea.

PALABRAS CLAVE: Sordera. Inclusión. Educación de Sordos. Interacción. Educación Infantil.

INTRODUÇÃO

A história da Educação dos Surdos apresenta avanços com a luta da comunidade surda e de estudiosos que desejam uma educação que atenda às necessidades de todos os cidadãos, por meio do respeito às diferenças. Quando se trata da interação das crianças surdas, a comunicação via gestualidade ou oralidade, é assunto emergente, em vista da sua centralidade no desenvolvimento de qualquer ser humano.

Tendo como base Vigotski (2007), é nas relações sociais que o homem se constitui. Por meio dos processos interativos, a criança se desenvolve em todos os âmbitos como psicológico, emocional, cognitivo e social. Para ele, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual, ou seja, primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). As origens da vida consciente e do pensamento abstrato devem ser procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais da espécie humana, analisando o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, tendo como base a interação destes sujeitos com a realidade.

Ainda de acordo com Vigotski (2007), é na e pela linguagem que o homem se produz; constrói as suas formas de pensar pela apropriação do saber da comunidade em que está inserido. A linguagem cria condições essenciais para o desenvolvimento cognitivo, pela interpretação e reconhecimento do mundo, como também pela flexibilidade, nos elementos dispostos na dinâmica interativa:

A constituição do sujeito, em especial no que se refere à esfera da cognição, estudos têm argumentado pela centralidade da linguagem no desenvolvimento mental humano. Destaca-se não somente a possibilidade que ela traz para a comunicação, mas também para o funcionamento superior, o processo de simbolização, a construção da imaginação, da memória, da atenção, etc. (SILVA, 2002, p. 53).

A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual entre homem e mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana (VIGOTSKI, 1997). Esses elementos de mediação são os signos e os instrumentos. O trabalho humano, que une a natureza ao homem e cria, então, a cultura e a história do homem, desenvolve a atividade coletiva, as relações sociais e a utilização de instrumentos. Os instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformar a natureza, sendo assim, um objeto social. Por sua vez, o signo é um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento físico, isto é, os signos são os elementos que representam objetos, eventos ou situações, mas que, diferentemente dos instrumentos que atuam externamente, atuam internamente no indivíduo, na sua orientação e interpretação.

O homem ao se utilizar de um símbolo externo, ou seja, um mediador que o auxilia em sua atuação e compreensão do mundo, aos poucos, se organiza em forma de signos internos, chamados por Vigotski de processos de internalização. Os signos são representações mentais que substituem os objetos do mundo real que, uma vez internalizadas, podem representar mediações psicológicas que facilitam nosso pensamento e ação no mundo (OLIVEIRA, 1995).

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2007, p. 20).

Segundo a abordagem histórico-cultural, a criança nasce em um mundo humano e, aos poucos, se adequa ao seu meio cultural; “seus modos de perceber, representar, se explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu mundo psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais” (CRUZ; FONTANA, 1997, p. 57). Desde o nascimento da criança, ocorre a sua interação com os adultos que compartilham com ela o seu modo de viver.

As crianças surdas, assim como as ouvintes, aprendem por meio do brincar, das curiosidades, do contato social e com a família. A aprendizagem também depende da interação delas com o meio. Góes (2002, p. 37) pontua que “o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro”. Gesueli (2006) destaca ainda que:

A linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem (p. 280).

De modo semelhante às crianças ouvintes, a aquisição da linguagem pela criança surda ocorre por meio do contato com o outro. Porém, os ouvintes utilizam uma língua oral-auditiva e os surdos uma língua visual-espacial. A língua socialmente constituída e adquirida pelas crianças surdas é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Quadros e Karnopp (2004) expõem que é uma língua partilhada pelos surdos e com características próprias, assim como qualquer outra língua. A internalização dos significados, conceitos, valores e conhecimentos serão realizados pelo domínio da língua de sinais que servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos (SKLIAR, 2010).

Em relação à aquisição da língua de sinais, na maioria das vezes, ocorre de forma tardia, pois a maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes (95% aproximadamente). Uma vez que os pais não têm contato com a língua de sinais, se torna mais difícil a aquisição da linguagem favorecida pelas dimensões visual e espacial para a criança surda. Desse modo, ela poderá ter problemas sociais, emocionais e cognitivos como consequência (GOLDFELD, 2002). A criança surda, principalmente, filha de pais ouvintes, se imersa desde pequena na comunidade surda, adquire sua língua materna e se integrará também na comunidade e cultura ouvinte, sem, é claro, deixar as suas próprias características da cultura e comunidade surda, pois vivenciará o contato e trocas sociais com pares surdos.

Para aquisição da Libras por crianças surdas, Quadros e Schmiedt (2006) destacam que o relato de estórias espontâneas, a produção literária e as interações espontâneas em língua de sinais devem incluir os aspectos que fazem parte desse sistema linguístico. Nesse sentido, afirmam:

A proposta é tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da língua de sinais que tornam tal língua um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As estórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 27-28).

Tendo em vista a importância das condições sociais para o desenvolvimento da criança surda, condições essas de uso da língua de sinais na comunidade escolar, esta

pesquisa se direciona para o conhecimento de particularidades da interação de crianças surdas. Assim, objetiva analisar episódios interativos de duas crianças surdas matriculadas em uma instituição de Educação Infantil da rede regular de ensino do município de São Paulo com seus pares ouvintes e com a sua professora.

MÉTODOS

A pesquisa se configurou como um estudo de caso por possibilitar a compreensão de um fenômeno singular em um dado contexto. O estudo de caso analisa intensivamente uma determinada unidade social (indivíduo, grupo, instituição e comunidade) em seu contexto real (GIL, 1999; SILVA; MENEZES, 2001), além de retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmo. “O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular” (ANDRÉ, 1984, p. 52, grifos do autor), sendo neste estudo efetivado por entrevistas, observação, análise do Projeto Político-Pedagógico da instituição e desenvolvimento de uma atividade dirigida.

Escola e participantes

A escola é uma instituição particular da rede regular de ensino do município de São Paulo. Tem pequeno porte e atende somente a Educação Infantil. Localizada em um bairro da Zona Leste, a população atendida tem condições socioeconômicas baixa e média. Essa instituição tem como foco de sua atuação a perspectiva inclusiva; busca desenvolver ações condizentes com uma educação que se volte para o coletivo das crianças. Considerando as necessidades das crianças surdas, a instituição desenvolve iniciativas de ensino da Libras para todas as crianças, surdas e ouvintes, assim como para todos os funcionários, sendo eles dos setores cozinha, limpeza até professores, pais e comunidade.

Dessa escola, foram participantes uma coordenadora pedagógica, uma professora de uma turma de Educação Infantil e 14 crianças com faixa etária que variava entre cinco e seis anos de idade, sendo duas delas surdas.

O perfil da coordenadora pedagógica é de uma profissional atenta para questões relacionadas à surdez e Libras, pois participou de diversas formações na área. Ela organiza na instituição cursos de Libras para professores, pais e comunidade, visando atender pessoas com interesse no aprendizado dessa língua, bem como sua divulgação, priorizando o respeito pela cultura e comunidade surda.

A professora de Educação Infantil da turma observada não tinha formação específica na área da surdez ou Libras, mas se mostrou uma profissional interessada no aprendizado da língua de sinais, devido a sua participação nas formações oferecidas pela instituição e, ainda, por ter em sua turma duas crianças surdas em processo de inclusão. Sendo assim, a professora também estava em processo de aquisição da Libras, tendo um domínio básico da língua essencialmente no que se refere aos sinais cotidianos do ambiente escolar.

As 14 crianças, 12 ouvintes e duas surdas, compunham uma turma de Educação Infantil, com faixa etária variando de cinco e seis anos de idade, no período vespertino. As crianças, de um modo geral, interagiam por meio da língua oral, ou seja, da Língua Portuguesa. Porém, em relação às duas crianças surdas, a interação com crianças ouvintes ocorria, na maior parte do tempo, por meio de gestos, sinais conhecidos e apontamento de objetos. Já a interação entre as duas crianças surdas se dava por meio de alguns sinais, sendo esses poucos, e por gestos. As mediações entre as crianças surdas e ouvintes, como entre as surdas, eram feitas pela professora que, com o domínio básico da língua, ensinava aos ouvintes os sinais para se comunicarem com os surdos e aos surdos sinais para se comunicarem com os ouvintes.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Primeiramente, a instituição foi contatada e solicitou-se a autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo-se que, como procedimentos éticos, a identidade dos participantes e da escola seria preservada. Dessa maneira, os nomes apresentados ao longo do texto são fictícios.

Após, teve início a coleta de dados, viabilizada pelo uso de quatro instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com a coordenadora pedagógica e a professora, observação da rotina de um grupo de crianças da Educação Infantil, desenvolvimento de uma atividade dirigida por uma das pesquisadoras deste estudo com as crianças e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Os roteiros das entrevistas foram constituídos por questões com foco em aspectos referentes à interação social das crianças surdas na Educação Infantil, tais como: avaliação do desenvolvimento sócio-interativo, formas e recursos utilizados na comunicação, reconhecimento das necessidades das crianças surdas e desafios a serem enfrentados para a instituição caminhar numa perspectiva inclusiva. Cada entrevista durou um tempo estimado de 15 a 30 minutos. Foi solicitada autorização para a gravação das entrevistas para,

posteriormente, transcrevê-las e analisá-las qualitativamente. Essa técnica é de suma importância, pois os participantes envolvidos são as pessoas que convivem com as crianças surdas e que fazem parte da sua escolarização.

A observação foi realizada durante seis dias seguidos, no período vespertino, desde o início das atividades até o término do intervalo. Centrou-se no conhecimento de como era a rotina das crianças, quais eram as atividades propostas, como as crianças se desenvolviam, o que era comum nas brincadeiras, verificando as interações correntes nesses momentos específicos.

Para tanto, o diário de campo consistiu numa ferramenta de registro de cada episódio observado, descrito segundo o momento de sua ocorrência, duração, tipo de atividade (dirigida ou livre) e formas e instrumentos utilizados na comunicação (fala apenas, sinais e fala simultâneos, sinais, gestos, gestos e sinais simultâneos, mímica, demonstração das ações, fala e gestos simultâneos). Segundo Rea e Parker (2000, p. 15), essa técnica de coleta de dados é relevante porque “[...] envolve o estudo direto do comportamento por meio da simples observação da reação ao objeto em estudo, sem interferir nele e apenas registrando as reações naturais do meio”.

Optou-se pelo desenvolvimento de uma atividade dirigida para se obter um contato mais direto com as crianças por uma das pesquisadoras, uma vez que a observação adotada foi sistemática. Consistiu na contação da história “Os Três Porquinhos”, um conto tradicional que a cada reconto permite às crianças um novo mergulhar no mundo da fantasia. A contação de histórias é para qualquer criança, seja ela surda ou ouvinte, uma oportunidade para o favorecimento do mundo imaginário, da criação, do faz de conta, do incremento da língua, do acesso ao mundo cultural que a ela deve ser apresentada desde a mais tenra idade. Segundo Rizzoli (2005), contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre os indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência. A contação foi realizada em Libras pela pesquisadora e interpretada em Língua Portuguesa pela professora da turma, consistindo num momento de encontro do contador com as crianças, no qual vivências são compartilhadas e, por isso, foi selecionada como atividade dirigida neste estudo.

Na atividade dirigida, inicialmente, realizou-se uma roda de conversa, em que a pesquisadora sinalizava e a professora falava, esclarecendo a atividade a ser desenvolvida e, em seguida, na contação foi utilizado um livro elaborado por uma das

pesquisadoras para despertar o interesse das crianças surdas, uma vez que era composto por imagens em relevo, com cores fortes e por fotos dos principais sinais da história. Em seguida, as crianças manusearam o livro e recontaram a história, sendo que cada uma contou uma página do livro. As crianças podiam escolher em qual modalidade linguística recontar. Assim, algumas crianças ouvintes recontaram nas duas línguas – primeiro na Língua Portuguesa e depois em Libras; outras apenas na Língua Portuguesa, e as crianças surdas usaram a Libras ou o português sinalizado. Esse momento favoreceu a observação de como as crianças surdas e ouvintes se comunicavam, quem era o mais solto ou mais tímido e o que fora mais significativo na história.

O Projeto Político Pedagógico da instituição foi analisado, registrando-se o perfil das crianças, os objetivos e as propostas de trabalho com as crianças e com os docentes e, ainda, a participação da comunidade e dos familiares das crianças, verificando o que é tratado nesse documento com foco na interação das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aprendizado tanto de crianças surdas como de crianças ouvintes na Educação Infantil ocorre por meio dos processos interativos. Em uma perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como um processo social, considerando suas experiências, suas relações de interação com o outro e sua cultura (GÓES, 2002). A principal diferença que há na interação de crianças ouvintes e crianças surdas é a questão da língua, pois as ouvintes usam a língua oral e as surdas, a língua de sinais. Nesse sentido, vale ressaltar que

O ato de comunicar-se é troca, é interação e pode tornar-se um jogo interessante, se respeitadas as diferenças. Os alunos surdos possuem linguagem interna muito rica, possuem graus variados de informações que o saber formal tem potencial para expandir, e o reconhecimento desta potencialidade é fundamental para a escolaridade (NIENDICKER; ZYCH, 2008, p. 5).

Se o que difere o desenvolvimento de uma criança surda para uma criança ouvinte é a língua, esse não é o problema visto que as interações podem acontecer efetivamente desde que usada a língua de sinais. Como explicitado na citação anterior, o surdo tem seu potencial, basta o docente saber como desenvolvê-lo, considerando as experiências, as informações por ele trazidas e principalmente respeitar a sua língua e cultura surda, assim como no caso dos ouvintes em que o professor deve considerar os conhecimentos prévios, vivências com respeito à diversidade cultural.

Primeiramente, se faz necessária a caracterização das crianças surdas envolvidas nesta pesquisa. Tiago, uma das crianças surdas em processo de inclusão, tem cinco anos de idade, nasceu com surdez profunda e seus pais são ouvintes. Aos dois anos de idade, Tiago fez o implante coclear e, devido a esse implante, consegue pronunciar algumas palavras e ouve sons mais fortes, mas, ainda assim, tem a Libras como primeira língua. É importante ressaltar que não é o implante coclear em si que faz com que a criança se comunique fluentemente por meio da língua oral, sendo necessário ter uma reabilitação intensa nesse sentido. Há que se combater o mito de que o implante equivale a uma comunicação oral efetiva e natural, o que faz com que muitos pais o busquem independentemente das condições da perda auditiva (nível, período de aquisição, idade do filho etc.). Nesse sentido, estudiosos apontam que

O implante coclear em crianças constitui-se em um processo multifatorial que ocorre basicamente em três fases distintas: na avaliação pré-cirúrgica, no ato cirúrgico e no acompanhamento, sendo neste último incluído o monitoramento do dispositivo, ou seja, verificação de seu funcionamento e programação adequada e a (re)habilitação contínua. Essas fases são formadas por aspectos que se interagem: idade da criança na ativação, tempo de surdez, cognição da criança e tempo de uso do dispositivo. Além disso, a participação da família, terapia fonoaudiológica especializada e potencial cognitivo da criança para a aprendizagem também devem ser destacados (STUCHI et al., 2007, p. 168).

Santana (2005) informa que o cérebro, após o implante coclear, passa por uma reorganização em função das novas estratégias necessárias para processar a linguagem. Vale lembrar que nem sempre a fala que se ouve com o implante coclear corresponde efetivamente à fala que se ouve com a audição normal. Conforme Capovilla (2008), até em cirurgias bem sucedidas, certos sons, e até a música, podem soar como ruídos especialmente nos primeiros meses após o implante. Assim, é necessário que, quando os pais tiverem interesse em realizar o implante em seus filhos, sejam informados e pesquisem profundamente sobre quais são as dificuldades e os benefícios desse procedimento e não desejem que a língua oral seja a única língua a ser utilizada pela criança, mas respeitem e aceitem o fato de que ela também poderá utilizar a língua de sinais.

Bruno é a outra criança surda incluída na turma, também tem cinco anos e nasceu com surdez profunda. É filho de pais surdos, o que se distancia da realidade brasileira em que a maioria dos surdos é filha de pais ouvintes. Assim, Bruno tem o privilégio de ter pais surdos, pois, desde cedo, foi oportunizado o contato com adultos surdos e, portanto, com a Libras, a cultura e a comunidade surda.

Bruno usa dois aparelhos auditivos, um em cada orelha, porém não gosta e os tira frequentemente. A professora e a coordenadora acreditam que o aparelho possa incomodá-lo pelo zunido que faz. O Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) aumenta todos os sons, o que possibilita que o sujeito com surdez aumente o seu potencial de audição. Mas, sua principal dificuldade é distinguir determinados sons, por exemplo, àqueles relacionados à fala e realizados concomitantemente com outros sons. Deve-se realizar uma reabilitação intensa nesse sentido. O aparelho, ao possibilitar o aumento de todos os sons do ambiente, pode causar ruídos que incomodam o usuário, o que faz com que, muitas vezes, não seja utilizado (PERLIN; STROBEL, 2006). Bruno, sem beneficiar-se suficientemente da audição, tem como primeira língua a Libras e não pronuncia nenhuma palavra, apenas balbucia.

Após a caracterização das crianças surdas participantes deste estudo, serão relatados episódios com relações interativas entre as crianças surdas e ouvintes na rotina do grupo. Vale lembrar que as descrições seguintes se referem a observações realizadas em curto espaço de tempo; constituem um recorte das atividades propostas no grupo de crianças e que, por isso, nos permitem levantar possibilidades e não, dados conclusivos.

O episódio seguinte ocorreu depois de as crianças realizarem uma atividade de pintura, em que deviam pintar o bico de um pato desenhado em um papel e colar bolinhas de papel no corpo do animal.

Ao terminarem essa atividade, as crianças penduraram no varal as folhas de papel para secarem. Quando Tiago terminou, ficou olhando o que ele deveria fazer e, nesse momento, um dos colegas ouvintes da sala percebeu sua dúvida e lhe explicou em mímica, apontando para o desenho, pegando o pregador e apontando para o varal, o que deveria ser feito. A partir desse momento interativo, Tiago compreendeu o que tinha que fazer e, logo, o fez (Relato do diário de campo).

Nesse episódio, a criança ouvinte percebeu a necessidade de ajuda que seu colega surdo tinha e de, algum jeito, quis auxiliá-lo. Não usou a Libras, mas fez com que a criança surda entendesse o que deveria ser feito. Essa aprendizagem cooperativa é importante no desenvolvimento das crianças surdas, essencialmente em ambientes pautados na inclusão, pois essas competências cooperativas, adquiridas dentro do grupo e uma vez interiorizadas, poderão ser utilizadas no dia a dia (SILVA, 2002). Dessa maneira, a cooperação é importante para o desenvolvimento da empatia, de se colocar no lugar do outro, desde a Educação Infantil, visando uma relação de harmonia e solidariedade na sociedade.

É importante ressaltar que a forma de comunicação usada pela criança ouvinte para auxiliar o colega surdo, por meio de mímica ou gestos, não é a ideal para uma interação efetiva, pois, como sabemos, ela se dá pela Libras e não apenas pela gestualidade. Porém, essa criança ouvinte pode estar no caminho de uma perspectiva bilíngue na medida em que já percebe que com a criança surda precisa utilizar outra forma de comunicação. Isso aponta que, durante a convivência com crianças surdas, as crianças ouvintes também poderão ser bilíngues, pois, do mesmo modo que se trabalham as duas línguas com as crianças surdas, o mesmo deve ocorrer com as crianças ouvintes da mesma turma.

Outro episódio ocorreu durante a aplicação da atividade dirigida, de contação de uma história infantil: Os Três Porquinhos. A história em questão já era conhecida pelas crianças da turma, visto que a professora já desenvolvia atividades com literatura infantil, incluindo “Os Três Porquinhos” e tal conhecimento prévio pode ter despertado o interesse do grupo por um conto tão tradicional e encantador.

Após a contação em Libras e em Língua Portuguesa, foi solicitado às crianças que recontassem cada uma, uma página da história. A primeira criança a recontar foi uma criança ouvinte; a forma como contou a história foi em Língua Portuguesa, mas também utilizou sinais da Libras. Sinalizou os principais sinais correspondentes àquele trecho do livro; primeiro a criança falava e depois fazia o sinal; esse é o sentido mais lógico, pois, quando se está em conversação, a pessoa frequentemente dará preferência à primeira língua dela. Vejamos, conforme a descrição:

Paulo: Era uma vez... (Sinalizou em Libras: TEMPO – ATRÁS)

Paulo: A mamãe porquinha morava com os três filhos porquinhos na floresta. (Sinalizou em Libras: PORCO – TRÊS – PORCO – FLORESTA). (Relato do diário de campo).

Esse episódio revela que as crianças ouvintes, em contato com crianças surdas incluídas, podem aprender a Libras continuamente, utilizando-a quando sabem que há um surdo na comunicação. Segundo Ferreira (2010, p. 11):

[...] na interação com as crianças surdas, as crianças ouvintes produzem movimentos gestuais que lhe permitem, além de afirmar e negar, pedir, perguntar, descrever, narrar, explicar, etc., desenvolver seus discursos gestuais através de retomadas, ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo uma habilidade comunicativa em uma segunda língua – a língua de sinais – ao ponto de serem capazes de alternar entre a modalidade oral e a gestual, na tentativa de adaptar suas falas as das crianças surdas.

Dessa maneira, a professora da turma observada destaca aspectos relevantes relacionados à comunicação das crianças surdas na Educação Infantil:

Se a turma toda é trabalhada Libras, apesar deles serem pequenos, eles já começam a conhecer alguns sinais, como, água, quero, não quero, pode, banheiro, então eles já começam a conversar um pouquinho mais com o surdo usando sinais, porém o uso de gestos é muito. Através da expressão facial, eles falam com o amigo surdo, fazem o 'não pode' balançando a cabeça, o sim acenando com a cabeça, se é banheiro apontam onde que é, se quer água aponta, porque muitas vezes não sabe responder em Libras. Então, eles procuram apontar, ou recorrem a professora quando têm uma dúvida de como que eles devem responder aquela pergunta e não para você intermediar a situação e, sim, eles resolverem a situação com o surdo. Então, eles procuram estar sempre conversando e interagindo, apesar de alguns serem mais agressivos que outros, mas a interação é muito positiva. Eles aprendem a lidar com a diversidade e, nessa sala, a diversidade é constante (Informação verbal obtida na entrevista, 2012).

O ensino de Libras para o coletivo das crianças surdas e ouvintes da turma ocorre continuamente nos diversos momentos da rotina do grupo, não há espaços específicos. Tal ensino ocorre, por exemplo, nas explicações das atividades, nas quais primeiro a professora orienta as crianças ouvintes em Língua Portuguesa e posteriormente as crianças surdas em Libras. A comunicação entre a professora e as crianças surdas ocorre essencialmente pela Libras, mesmo estando elas em aprendizado dessa língua. A professora utiliza recursos imagéticos em suas explicações, o que facilita a compreensão tanto das crianças surdas como das crianças ouvintes. Esse recurso não é só facilitador da aprendizagem e sim essencial no aprendizado de crianças surdas que se baseia em uma cultura espaço-visual. Há também o aprendizado da Libras nas mediações para apaziguar conflitos ou auxiliar na interação entre as crianças. Por exemplo, em uma briga entre uma criança surda e outra criança ouvinte, a professora interferiu e os orientou na resolução do problema, pelo uso dos sinais DESCULPA, POR FAVOR, ME EMPRESTA, NÃO-BATER, NÃO-GOSTAR, etc. Em situações em que as crianças querem interagir em brincadeiras, sinaliza ME AJUDA, QUERER, PODER, BRINCAR, PEDIR, entre outros.

O ensino da Libras se apresenta essencialmente em episódios que requerem a interação entre crianças surdas e ouvintes e nas explicações da professora acerca das atividades, o que favorece um aprendizado contextualizado; as crianças aprendem o vocabulário e a estrutura da língua conforme a situação, seja em atividade dirigida, livre, brincadeiras e/ou conflitos. A professora do grupo de crianças é a responsável por ensinar Libras para as crianças surdas e ouvintes, com vistas a levá-las a ampliarem o seu vocabulário e conhecimento acerca da língua de sinais. De acordo com a professora:

As crianças devem estar desde o Maternal na escola para que elas possam, quando chegarem à última etapa, ter acompanhado o pedagógico, porque senão não vai adiantar, elas vão ficar perdidas nessa última etapa. E a

interação delas com o grupo, porque começam inserir a Libras, então, é interessante as crianças que estão participando dessa interação, porque vão se adaptando a Libras. Como vão chegando à idade mais avançada, dos seis anos, ter a Libras também inserida; a comunicação fica bem mais fácil com o surdo (Informação verbal obtida na entrevista, 2012).

A professora destacou que o desenvolvimento das crianças surdas ocorre essencialmente pelo uso da Libras e principalmente se estiver imersa o mais cedo possível no ambiente da escola. Nesse ponto, retoma-se Vigotski (2005, p. 63) quando diz que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pela experiência social e cultural da criança e pelos instrumentos linguísticos do pensamento. Assim, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Os signos visuo-espaciais, sistematizados no formato de uma língua de sinais, constituem elementos centrais da mediação pelo adulto, e pares mais experientes, para a significação da realidade da qual a criança surda é integrante.

Nos seguintes episódios, observaremos como as duas crianças surdas recontaram a história “Os Três Porquinhos”:

Episódio: Bruno recontando a história “Os três porquinhos”

Bruno veio olhar o livro “Os Três Porquinhos” ilustrado. Começou a manuseá-lo e, de repente, ele começou a contar a história de forma rápida e resumida, mas que entendi perfeitamente:

LOBO – ASSOPRAR – CASA – PORCO – TRÊS – FOGO – QUENTE – RÁPIDO.

(Vocabulário usado por Bruno para recontar a história, utilizando intensamente as expressões não-manuais, um dos cinco parâmetros da Libras). (Relato do diário de campo).

Episódio: Tiago recontando a história “Os três porquinhos”

PORCO – TRÊS

CASA – PALHA – BRINCAR

MADEIRA – PORCO – CASA – BOLA

TIJOLO – TRABALHO – NOITE – PORCO – TERCEIRO – CANSADO

LOBO – ASSOPRAR – PALHA

MADEIRA – LOBO – ASSOPRAR – MADEIRA (CAINDO) – CORRER

TIJOLO – LOBO – ASSOPRAR – LOBO – CANSADO

Tiago tem dificuldades para finalizar a história e Bruno o ajuda, sinalizando:

CHAMINÉ – FOGO – RABO – BUMBUM – LOBO

Tiago faz igual, sinalizando:

CHAMINÉ – FOGO – RABO – BUMBUM – LOBO

PORCO – FELIZ (Relato do diário de campo).

As observações sugerem que o meio de comunicação usado por Tiago se insere mais na abordagem da Comunicação Total ou Bimodalismo do que bilinguismo, visto que ele usa todos os recursos para se expressar e se fazer entender. Essa abordagem pode prejudicar o desenvolvimento da criança surda, visto as dificuldades que gera para a

diferenciação das línguas. Nesse sentido, Duffy (1987 apud QUADROS, 1997, p. 24) aponta que

[...] os sistemas de sinais artificiais, como tentativas de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural. Dessa forma, tira-se a oportunidade dessa criança de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem.

De acordo com Gesueli (2006), o desenvolvimento da criança surda será eficaz se for garantido o uso da língua de sinais durante o período escolar como foco principal, assim terá o reconhecimento da cultura surda pela língua e, assim, os surdos significarão o mundo e se significarão também. Desde a Educação Infantil, concebe-se a necessidade de compartilhar, não somente, línguas, mas formas diferentes de estar no mundo, o que implica em reflexões empreendidas por parte de toda a comunidade escolar, revendo modos de se organizar frente a sujeitos que, não tendo acesso ao mundo sonoro, buscarão outros meios – mundo visual – para construir conhecimentos. Essa é uma questão apresentada no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), especificando-se inclusive que a criança surda tenha contato na escola com o surdo adulto para o favorecimento da constituição de sua identidade.

Em relação à constituição da identidade, tanto em crianças ouvintes como surdas, acontece por meio da identificação linguística, da comunidade e aspectos culturais em que estão inseridas. Do mesmo modo que as crianças ouvintes constituem sua identidade por meio da troca com o outro, das situações de interação e mediação que se baseiam na e pela língua oral, a constituição da identidade das crianças surdas caminha no mesmo sentido, mas com a mediação em língua de sinais. Há um aspecto específico cultural do surdo, a própria surdez que, então, é vista como uma marca linguística e não como uma deficiência numa visão clínico-terapêutica. Favorito e Silva (2009, p. 66) apontam que:

Embora a origem da surdez esteja associada a uma questão de natureza orgânica, esse sentido pode ser deslocado quando o surdo adquire a língua de sinais e interage com seus pares, passando a se ver como pertencente a um grupo ou a uma comunidade surda.

As características culturais que circulam na comunidade surda formam a identidade do sujeito surdo, pautando-se na percepção do “mundo visual”. A identidade do surdo começa pelo direito de ser surdo, com suas redundâncias, consequências, diversificações e implicações em construção, pois pode ser transformada frequentemente a estar em movimento que impulsiona os sujeitos à diferentes posições (PERLIN, 2003). Ainda conforme a autora, a identidade é o jeito surdo de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitável, assim como os ouvintes

que formam sua identidade pelo modo de ser, sentir e perceber o mundo por meio de suas interações e relações sociais.

Segundo a coordenadora da escola, quando questionada sobre os desafios da educação da criança surda, alega que

A primeira coisa que a gente tem que quebrar é o preconceito, que é um papel do coordenador com os pais dos ouvintes, de mostrar o trabalho, como é feito, pois tem um mito que se meu filho aprender Libras ele vai parar de falar, então, isso existe. O primeiro papel mesmo do coordenador é quebrar o preconceito dos pais e não das crianças, porque das crianças não têm, não têm jeito, eles logo fazem amizade. Então, esse é o principal desafio do coordenador e também depois, quando os pais já veem que não é dessa forma, que não tem nada a ver, e que é uma comunicação a mais. (Informação verbal obtida na entrevista, 2012).

São propostos como objetivos da instituição, especificados no seu Projeto Político Pedagógico: promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade e, ainda, promover o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, linguístico, moral e social. Sendo assim, se trabalhada com as famílias, a questão da inclusão e do ensino da Libras, esclarecendo todas as dúvidas e mitos, é possível que os princípios da inclusão embasem as ações, favorecendo condições que levem a criança surda ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e intelectual. Devem-se conhecer quais as condições necessárias para que a criança surda alcance o desenvolvimento pleno e seja um ser integrante e transformador do meio social.

O Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Infantil busca consolidar algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo e de outros grupos, percebendo-se a troca existente entre crianças caracterizadas pela diversidade cultural. O documento salienta, numa visão interacionista, a convivência com grupos diversos e a importância da brincadeira. Entretanto, uma das propostas de trabalho com as crianças objetiva estimular expressão oral como meio privilegiado de explicitação das necessidades e interesses. Mas, requer-se que ações diferenciadas em relação às crianças surdas sejam intensificadas para que elas possam se desenvolver, tendo como sistema linguístico a sua primeira língua, a Libras, ao visar uma educação bilíngue em perspectiva inclusiva.

É necessário que iniciativas com foco no ensino, aprendizado e divulgação da Libras sejam intensificadas na instituição, que diferentes tipos de bilinguismo sejam pesquisados, o sucessivo e simultâneo, e que se faça a escolha da perspectiva que acredita ser melhor e pretende seguir. É importante que essa decisão seja feita em conjunto com família para que ela tenha o conhecimento de como o filho aprenderá as duas línguas, lembrando que

os dois tipos de bilinguismo têm como primeira língua, a língua de sinais. A escolha de qualquer uma dessas opções visa tornar o surdo um cidadão bilíngue, que conheça ambas as línguas e as utilize em diferentes e determinadas situações.

Um dos desafios da instituição investigada neste estudo para caminhar no sentido do bilinguismo consiste em, após a opção pelo tipo de bilinguismo, planejar uma proposta de atuação com as crianças surdas que as levem a perceber que estão em aprendizado de duas línguas e que essas línguas são diferentes, superando o obstáculo que por vezes se apresenta: uso de elementos das duas línguas ao mesmo tempo, o que descaracteriza particularidades de cada uma delas, tal como se apresentou no relato de uma das crianças surdas participantes deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações interativas das crianças surdas, participantes deste estudo, acontecem ao procurarem se relacionar com as outras crianças, surdas e ouvintes, e demais membros da comunidade escolar, por meio de brincadeiras e atividades diversas, com o uso da Libras, de gestos, mímicas e, na maioria das vezes, essas tentativas de interação são bem sucedidas. Porém, é necessário que a comunicação supere gestos ou mímicas pelo uso da Libras, o que favorecerá o desenvolvimento das crianças surdas na sua cultura linguística.

Assim, o desenvolvimento das crianças surdas na instituição em estudo acontece, por um lado, favoravelmente por meio das relações interpessoais e do ambiente no qual estão imersas, visto que as crianças se interagem por compartilharem de uma faixa etária e dos mesmos interesses, como as brincadeiras, os brinquedos etc, e, por outro lado, a interação fica desfavorecida no que tange à questão da língua, pois as crianças surdas estão no início do processo de aquisição da primeira língua, a Libras, enquanto as crianças ouvintes estão mais avançadas em relação à aquisição da Língua Portuguesa, língua materna dos ouvintes.

Dessa maneira, as crianças ouvintes parecem caminhar no sentido de um desenvolvimento pleno no que concerne ao desenvolvimento cognitivo e linguístico, enquanto as crianças surdas participantes deste estudo estão no processo inicial de aquisição da Libras, tendo um *déficit* no desenvolvimento linguístico, o que pode também interferir no modo como compreende a realidade. Na instituição investigada, é fundamental que ela faça a revisão de alguns pontos, como aqueles especificados no Projeto Político Pedagógico, com vistas a intensificar ações de ensino, uso e divulgação da Libras pela comunidade da instituição, e que

permitam à criança surda se identificar com comunidade surda, formando sua identidade surda.

Como para qualquer ser humano, as relações sociais são essenciais no desenvolvimento das crianças surdas em processo de inclusão, no que diz respeito à pré-disposição para se relacionarem com os demais e com o meio em que estão inseridas, visando a troca e a diversidade cultural posta no jogo das interações. Essas são relações favorecedoras de interações entre sujeito e objeto (mundo).

Por fim, vale lembrar o direito que as crianças surdas têm de aprenderem e compartilharem de uma mesma língua com outros surdos, crianças ou adultos, por meio de processos interativos efetivos que ocorram pela Libras, pois, ao compartilharem da língua de sinais, conseqüentemente, estarão em uma mesma comunidade e construirão a sua identidade, tendo sua cultura valorizada e reconhecida, sendo um ser surdo integrante e transformador da sociedade.

Nota

ⁱ Para Bisol e Sperb (2010), a Educação de Surdos, com as iniciais em maiúsculo, significa reconhecer um grupo de pessoas com identidades compartilhadas que usam Língua de Sinais, sendo membros de uma minoria linguística e cultural, com valores e atitudes distintos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 51-54, 1984.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28990/000748862.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 22 maio 2013.

CAPOVILLA, F. C. O implante coclear em questão: benefícios e problemas, promessas e riscos. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. De. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue: Língua de Sinais Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2008, p. 1.519-1.546.

CRUZ, M. N.; FONTANA, R. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FAVORITO, W.; SILVA, I. R. *Surdos na escola: letramento e bilinguismo*. Brasília: MEC, 2009.

FERREIRA, W. de M. *Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue*. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2010. Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1038. Acesso em: 26 abr. 2013.

GESUELI, M. Z. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>. Acesso em: 09 out. 2011.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

NIENDICKER, C.; ZYCH, A. C. As interações do aluno surdo em sala de aula. *Revista Eletrônica Lato Sensu*. Paraná, Ano 3, n. 1, p. 1-11. Março 2008. Disponível em: http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/9-Ed3_CH-InteracoesA.pdf. Acesso em: 18 abr. 2012.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PERLIN, G. T. T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880?locale=pt_BR. Acesso em: 22 mar. 2014.

PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. 2006. 65f. Monografia. (Licenciatura em Letras-Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://iserj.net/wp-content/uploads/downloads/2010/08/Fundamentos-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Surdos_Texto-Base.pdf. Acesso em: 21 abr. 2012.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. Califórnia: Cengage Learning. 2000.

RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

SANTANA, A. P. O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear. *Distúrbios de Comunicação*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 233-243, agosto 2005. Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_409.pdf. Acesso em: 21 abr. 2012.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STUCHI, R. F. et al. Linguagem oral de crianças com cinco anos de uso do implante coclear. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Barueri, v. 19, n. 2, p. 167-176, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pfono/v19n2/en_a05v19n2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2012.

VIGOTSKI, L. S. La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: _____. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997. p. 213-234.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em fevereiro de 2014

Aceito em julho de 2014