

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA ANÁLISE SOBRE O BRINCAR

Bilingual education of the deaf: considerations about the practices
of Early Childhood Education from an analysis on playing

Beatriz Aparecida dos Reis Turetta¹
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente trabalho aborda a problemática da educação bilíngue no âmbito da Educação Infantil. Com o intuito de contribuir com a escassa produção a respeito das práticas educacionais bilíngues nesse nível de ensino, buscamos descrever um Programa Educacional Bilíngue que

¹ Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (2001); mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2006); doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2013). Terminando um pós-doutoramento pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação inclusiva e surdez.

² Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992); doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996); Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, PPGEEs.

assume os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e as proposições da abordagem bilíngue para crianças surdas. Com o objetivo específico de analisar as condições criadas por este grupo social para o desenvolvimento das crianças, apresentamos dados a respeito do brincar, entendido nessa abordagem como a atividade mais significativa da infância. As análises nos permitem afirmar que o brincar com outras crianças surdas e a presença de professores bilíngues favoreceu a aquisição da Libras e permitiu que alcançassem níveis mais elaborados de pensamento e linguagem.

Palavras-chave: Educação Infantil Bilíngue. Surdez. Língua de sinais. Brincar.

ABSTRACT

This work addresses the bilingual education issue in the area of Early Childhood Education. In order to contribute to the low production of bilingual educational practices at this level of education, we seek to describe a Bilingual Educational Program that assumes the theoretical assumptions of the historical-cultural approach to human development and the propositions of the bilingual approach for deaf children. With the specific objective of analyzing the conditions created by this social group for the development of children, we present data about playing, understood in this approach as the most significant activity of childhood. The analyze allow us to affirm that playing with other deaf children and the presence of bilingual teachers favored the acquisition of Libras and allowed them to reach more elaborate levels of thought and language.

Palavras-chave: Bilingual Child Education. Deafness. Sign language. Play.

INTRODUÇÃO

Desde que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), as discussões a respeito do modo mais adequado de atender ao alunado surdo

se intensificaram. Mas a educação bilíngue proposta por esses documentos tem sido interpretada, implantada e implementada das mais diversas maneiras. Essas diferenças no modo de conceber a educação bilíngue são sustentadas teoricamente pela concepção de desenvolvimento humano e língua dos envolvidos e legalmente por ambiguidades presentes nos dois principais documentos que atualmente regem a educação de surdos no país.

Segundo Lodi (2013) as diferenças no modo de conceber educação bilíngue presentes no Decreto 5.626 e na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ampliam velhas tensões da área (oralismo x bilinguismo) e inviabilizam um diálogo entre os documentos. A autora salienta que enquanto o decreto possibilita uma leitura da educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, mas principalmente os aspectos culturais que são determinantes e determinados por cada uma das línguas, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva descaracteriza as singularidades linguísticas desse grupo social priorizando a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino, reduzindo a educação bilíngue a presença de duas línguas em sala de aula, mantendo a hegemonia da Língua Portuguesa.

Algumas publicações (LODI, LACERDA, 2009; LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016) sugerem que ainda que algumas condições sejam asseguradas, a educação bilíngue ainda tem um longo caminho a percorrer na busca por melhores condições para o desenvolvimento pleno dos alunos surdos. Nesse sentido, ainda que seja necessário um diálogo entre os documentos, a educação dos alunos surdos precisa se responsabilizar por muitos aspectos para que possa ser considerada bilíngue de fato.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um nível de ensino recente em nosso país. Embora o atendimento à criança pequena já estivesse assegurado desde a Constituição de 1988, esse nível de ensino só foi reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). A partir desse documento a Educação Infantil passa

a fazer parte do sistema educacional brasileiro efetivamente, deixa de ser atrelada às secretarias de assistência social e passa a ser responsabilidade das secretarias municipais de educação. Desde então, a Educação Infantil vem tentando construir uma identidade que supere suas bases assistencialistas e filantrópicas.

Essa nova identidade ainda está em construção. Ainda que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) – tenha apresentado subsídios para os projetos pedagógicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirmando princípios importantes (éticos, políticos e estéticos) para nortear as ações, as mudanças propostas por estes documentos, visando à melhoria da qualidade do atendimento, ainda não foram realizadas. Como afirmam Campos e outros (2006), “as novas diretrizes legais que apontam para melhorias na qualidade do atendimento não puderam ser traduzidas em efetivas medidas práticas na escala necessária. A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da Educação Infantil” (p. 93).

As ambiguidades entre os documentos e as dificuldades de implementação das políticas públicas não têm viabilizado os recursos materiais e humanos necessários para propiciar o desenvolvimento infantil pleno e adequado às crianças que frequentam a Educação Infantil. É urgente que haja clareza de sua finalidade, de suas funções enquanto nível de ensino e comprometimento com a formação docente dos profissionais que nele atuam.

Os problemas desse nível de ensino são acentuados pela velha dicotomia entre cuidar-educar. No cotidiano permanece a visão de que creches (etapa de 0 a 3 anos) devem se responsabilizar mais pelos cuidados básicos (higiene, alimentação, sono, etc) e as pré-escolas (4 a 6 anos) pelos aspectos educacionais, relativos ao processo de ensino e aprendizagem. A percepção dos pais, dos educadores e da sociedade a esse respeito tem dificultado a construção de uma Educação Infantil comprometida com a promoção do atendimento integral da criança em todas as etapas desse nível de ensino.

A problemática da Educação Infantil toma uma dimensão maior quando precisa se configurar/reconfigurar para atender ao objetivo de atender alunos com deficiência. No caso deste trabalho, destacaremos os aspectos relativos aos alunos surdos. A Política

de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prioriza a inclusão de todos os alunos, inclusive os alunos surdos, no sistema regular de ensino, desde a Educação Infantil.

Considerando que a escola tradicionalmente monolíngue não oferece as condições necessárias para o atendimento das necessidades bilíngues da criança surda, não podemos nos deixar contagiar pelo que Mendes (2006) caracterizou como radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Segundo ela precisamos

ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar (p. 401).

Concordamos com a autora que a inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas para não se manter na retórica e acrescentamos que de modo algum as metas da educação bilíngue de alunos surdos (e das outras pessoas com deficiência, é claro) podem ser mantidas em posição de subalternidade em relação às políticas de educação inclusiva, entendida “radicalmente” como atendimento na escola regular e geralmente vinculada às políticas de redução de custos. Precisamos estar atentos às ações educacionais relacionadas à inclusão que estão mais associadas a atratividade do baixo custo do que pela qualidade do atendimento às crianças com deficiência.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE DE SURDOS

As tentativas de articulação entre as propostas inclusivas e as propostas de educação bilíngue nem sempre conseguem atender às necessidades dos alunos surdos, isso porque as escolas “inclusivas” não apresentam as condições necessárias para desenvolver os aspectos linguísticos, culturais, políticos e sociais da comunidade surda (PERLIN, QUADROS, 1997). Ainda que a escola promova algumas das condições necessárias para oferecer educação bilíngue

a alunos surdos na Educação Infantil em uma proposta inclusiva, permanecem no cotidiano problemas de diversas ordens que nem sempre podem ser resolvidos com pequenos ajustes, como constatado por Turetta (2006).

Nessa direção, afirmamos que a Educação Infantil Bilíngue não se faz com pequenas adaptações. O Decreto 5.626, que dispõe exclusivamente sobre os processos educacionais das pessoas surdas deixa claro que os alunos surdos têm direito a frequentar

I – 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.

§1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Nessa direção destacamos que a Educação Infantil precisa priorizar a Libras como língua de constituição e instrução das crianças surdas. Isso significa dizer que a educação das crianças menores (principalmente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental) não deve ser traduzida para a Libras, mas pensada e materializada em Libras por professores bilíngues (surdos e/ou ouvintes) fluentes em Libras/Língua Portuguesa que conheçam os processos de significação em ambas as línguas e que sejam capazes de analisar as semelhanças e diferenças entre as línguas, colocando-as em constante diálogo (MARTINS e LACERDA, 2013).

Nesse modo de conceber o bilinguismo, a Educação Infantil precisa privilegiar a aquisição da Libras. A significação da linguagem escrita deve acontecer a partir da Libras e os primeiros contatos com a Língua Portuguesa a partir de práticas de letramento que privilegiem os aspectos visuais. Cabe salientar que o currículo adotado nas escolas foi pensado e criado para alunos ouvintes. Para atender aos alunos surdos, esse currículo precisa de adaptações tanto curriculares quanto

metodológicas que devem ser pensadas a partir das especificidades e necessidades dessa clientela com metodologias de ensino de segunda língua (LACERDA, FORMAGIO, 2016).

A literatura da área (LODI, LACERDA, 2009; LACERDA, SANTOS, 2013; LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016) defende a necessidade da contratação e de formação em serviço de professores e/ou instrutores de Libras (preferencialmente surdos) para esse nível de ensino. Eles são os mais indicados para ampliar a aquisição da Libras pelos alunos surdos, bem como pela comunidade escolar em geral. Enquanto surdo e representante da comunidade surda, esse profissional assume importante papel na construção da subjetividade dos alunos surdos, tornando-se referência positiva de identidade surda para as crianças.

Esses estudos destacam ainda a importância que toda a escola se comprometa pela educação bilíngue dos alunos surdos, principalmente se esses alunos estiverem frequentando escolas regulares (em salas de língua de instrução Libras³). É de extrema importância que todos os profissionais da escola recebam capacitação em Libras e possam ter espaços de discussão sobre as especificidades linguísticas e sócio-culturais dos alunos surdos. Uma escola que se pretenda bilíngue precisa ainda se responsabilizar pela participação da comunidade surda no cotidiano escolar e se comprometer com a difusão da Libras entre a comunidade escolar.

Considerando que a educação bilíngue de alunos surdos na educação Infantil é bastante recente e vêm se concretizando de diversas maneiras em diferentes contextos, julgamos que são necessárias análises mais aprofundadas das condições de atendimento dessa clientela. Na tentativa de acrescentar análises sobre a experiência dos alunos surdos na Educação Infantil, buscamos descrever um Programa Educacional Bilíngue que assume os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano e as proposições da abordagem bilíngue para crianças surdas.

³ O Decreto 5.626/2005 prevê a criação de salas de aula cuja língua de instrução escolar seja a Libras. Assim, prevê na perspectiva da educação inclusiva a presença de classes cuja língua de instrução seja a Libras para a Educação Infantil e para séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas especiais ou escolas comuns de forma a atender a especificidade linguística do alunado surdo.

4. PROGRAMA EDUCACIONAL BILÍNGUE

O Programa Educacional Bilíngue (desenvolvido no município de São Carlos/SP) é fruto de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O Programa atende crianças de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I e II e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As ações pedagógicas desse Programa são fundamentadas na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. Essa abordagem assume que o ser humano nasce um ser social e se desenvolve na relação com os membros mais experientes da cultura. Por meio de relações interpessoais, as novas gerações têm oportunidade de elaborar as significações socialmente construídas e construir/reconstruir internamente o significado de suas experiências (VIGOTSKI, 1995).

Ao se apropriar dos padrões da cultura em que vive, o ser humano se singulariza enquanto indivíduo. A centralidade dessa dimensão cultural da formação humana nessa perspectiva a torna distinta das demais teorias, “não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a ‘matéria-prima’ do desenvolvimento humano” (PINO, 2005, p. 52).

A condição biológica da criança ao nascer não é suficiente para que se desenvolva. As transformações qualitativas em seu desenvolvimento emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação na cultura, em um processo pouco linear que implica em crises, evoluções e involuções que resultam em novos modos de agir e de pensar, novos modos de funcionamento psicológico (GÓES, 1996).

Essas transformações são sempre mediadas pelo outro – presente ou ausente, por signos, instrumentos e produções culturais. Desde o nascimento, a relação com o outro tem um caráter mediado pela linguagem.

É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos

constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem, configurando, assim, a polissemia constitutiva desta. É também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento. (LACERDA; LODI, 2009, p.13).

Assim sendo, acredita-se que “todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui o domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem” (LODI, LUCIANO, 2009, p. 33).

Considerando que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e não tem acesso à linguagem utilizada no cotidiano familiar (Língua Portuguesa na modalidade oral), o Programa prioriza que, no espaço escolar, essas crianças tenham contato com diversos interlocutores fluentes em Libras, para que de modo semelhante às crianças ouvintes, elas possam ser inseridas em relações sociais significativas e diversas e possam adquirir a Libras. Acredita-se que por meio dessas interações estabelecidas em Libras as crianças surdas têm as mesmas condições de desenvolvimento das crianças ouvintes.

Sustentado pelas proposições legais que as crianças surdas têm direito a aprender em Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002) por meio de práticas de ensino que lhes assegurem uma educação bilíngue (BRASIL, 2005), atualmente o Programa atende crianças surdas da Educação Infantil em sala multisseriada, de modo a agregar as crianças surdas (que não são muitas) para que possam interagir em uma sala cuja língua de instrução é a Libras.

A escola

Quando a parceria entre a SME e a UFSCar foi estabelecida, procurou-se no município escolas que estivessem dispostas a receber o Programa Inclusivo Bilíngue. Buscava-se escolas de Educação Infantil que fossem próximas das escolas de Ensino Fundamental.

Em comum acordo, duas diretoras (representando a comunidade escolar que teve a oportunidade de se manifestar) aceitaram o desafio de se tornarem escolas polo no município. A postura de enfrentamento das dificuldades de implantação e implementação do Programa dessas profissionais merece destaque nesse trabalho por terem conseguido (junto com a equipe) importantes conquistas para o atendimento das crianças surdas no município. As escolas que atendem crianças surdas continuam as mesmas desde a implantação do Programa em 2011, ainda que a responsabilidade pela direção escolar tenha sofrido alterações.

A escola de Educação Infantil é ampla e fica ao lado da escola de Ensino Fundamental, sendo separadas por uma grade e por um portão que pode ser utilizado sempre que necessário para que os alunos possam se deslocar de uma escola para outra sem que seja preciso sair na rua. Essa passagem facilita a integração entre os alunos surdos dos diferentes níveis de ensino. A sala multisseriada possui computador com impressora e grande diversidade de materiais e brinquedos.

A escola atende crianças de 3 a 6 anos em salas regulares e possui uma sala multisseriada – língua de instrução Libras para os alunos surdos de 3 a 6 anos. A chegada de um aluno menor de três anos em 2017 favoreceu as discussões a respeito da configuração das etapas da Educação Infantil e abriu a perspectiva de criação de uma sala multisseriada que atendesse a clientela de 0-3 anos.

A escola busca, na medida do possível, tornar-se bilíngue. Espera-se que a Libras circule em todos os espaços e não fique restrita à sala multisseriada – língua de instrução Libras. Nesse sentido, os profissionais têm se empenhado em aprender e difundir a Libras no espaço escolar. Nos períodos em que contou com presença de um instrutor de Libras surdo, a escola se organizou de modo que toda a comunidade escolar pudesse participar de oficinas de Libras. Foram organizadas oficinas de Libras para diferentes públicos: alunos surdos da Educação Infantil; alunos ouvintes; professores; funcionários da escola e também para a comunidade externa. Desde 2016, o projeto político pedagógico passou a considerar a Libras como disciplina da grade curricular dos alunos surdos e ouvintes e se responsabilizar pelo desafio de tornar a escola bilíngue.

Os profissionais

As crianças surdas são atendidas por uma professora bilíngue Libras/Língua Portuguesa ouvinte que ministra as aulas em Libras com exceção da de Educação Física, que fica sob a responsabilidade de uma professora de área e que está em fase inicial de aquisição da Libras.

A professora que atende a sala multisseriada da Educação Infantil tem contato muito próximo com os profissionais do Ensino Fundamental e EJA. O trabalho pedagógico é articulado em projetos interdisciplinares que abrangem todos os níveis de ensino.

Visando à melhoria da qualidade do atendimento que oferece aos alunos surdos, a professora participa de diversos espaços de formação continuada, tais como: reunião de equipe (duas horas quinzenais) em que todos os profissionais se reúnem para discutir o planejamento dos projetos interdisciplinares, os processos educacionais dos alunos surdos e os encaminhamentos do Programa; e formação em Libras no espaço educacional (duas horas mensais) em que todos os profissionais do Programa podem adensar seus conhecimentos em Libras. O curso é oferecido por uma professora da UFSCar em parceria com surdos experientes em ensino de Libras para crianças; ela faz capacitação em serviço (uma hora semanal), em que se reúne com a coordenação do programa e com uma professora da UFSCar especializada em Educação Infantil para discutir aspectos específicos do trabalho com crianças surdas pequenas.

A presença de um instrutor de Libras surdo é defendida pelo Programa como essencial ao desenvolvimento da Libras das crianças surdas e da comunidade de modo geral. Ainda que haja uma preocupação da SME com essa questão, problemas de outras ordens não têm garantido a presença constante desse profissional no Programa. Nos períodos em que a escola pode contar com a presença de instrutores de Libras, percebeu-se maior circulação da língua em todos os espaços. Nesses períodos, esses profissionais também recebiam capacitação em serviço (uma hora e meia quinzenal).

Os demais profissionais da escola (que não atuam diretamente com as crianças surdas) têm demonstrado interesse em

tornar a escola bilíngue. Eles têm criado oportunidades de experiências em Libras para todos os alunos e participado das oficinas de Libras sempre que há no quadro de funcionários um instrutor de Libras disponível. Em 2018 estão previstas contratações de novos instrutores que possam dar continuidade ao trabalho de difusão da Libras no espaço escolar.

As famílias

Existe uma preocupação no município de que as crianças surdas participem do Programa o mais precocemente possível. Nesse sentido, a SME conta com o esforço dos profissionais da Educação Especial, com as fonoaudiólogas, com os profissionais do Programa, com a associação de surdos do município, com a UFSCar e com diversas outras pessoas/entidades engajadas na divulgação do Programa para as famílias das crianças surdas.

Todas as famílias com crianças surdas são procuradas e convidadas a conhecer o Programa. Algumas aceitam de imediato, outras vão se enamorando do Programa e aceitam depois de algum tempo e ainda existem aquelas que optam por escolas que não privilegiem a Libras no espaço escolar.

As famílias que optam pela participação de seus filhos no Programa são convidadas e estimuladas a participar do grupo de famílias. Esse grupo tem sido importante espaço de trocas de experiências e tem como objetivo que as famílias (pais, avós, tios, irmãos...) aprendam Libras para que possam se relacionar com mais qualidade com seus familiares surdos. A partir de 2017 o grupo de famílias que acontecia duas vezes por semana passou a ser diário, com duração de uma hora. Sob a responsabilidade da coordenadora do Programa na escola, o grupo tem se caracterizado como um espaço em que as famílias se sentem acolhidas em suas angústias e dificuldades. Esse acolhimento tem favorecido nitidamente o interesse e o empenho no aprendizado da Libras.

5. O TRABALHO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE

Nesse nível de ensino, o trabalho desenvolvido com a Libras tem dois grandes pilares que se sustentam na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. Prioriza a Libras enquanto língua de constituição das crianças surdas e assume a brincadeira como atividade mais significativa da infância.

A brincadeira, especialmente a de faz de conta, permite que a criança elabore as significações socialmente construídas, se aproprie dos padrões culturais de seu grupo social e se singularize enquanto indivíduo de modo totalmente diferente das demais atividades que realiza. Na brincadeira, as ações permitem que as crianças rompam com os limites do real imediato e experimentem, no âmbito imaginativo, personagens/ações que não fazem parte de sua vida cotidiana e ocupem espaços que lhe seriam vetados na vida real (VYGOTSKI, 1984).

Nessa abordagem o brincar é entendido como a atividade principal da infância, a mola propulsora que irá impulsionar o desenvolvimento nesse período (LEONTIEV, 2001). É nessa esfera que ocorrem as mudanças mais importantes ao desenvolvimento psíquico na infância. Ao reproduzir cenários da vida de seu grupo social, as crianças têm oportunidade de refinar o modo pelo qual dirigem sua atenção à cultura; ao assumir papéis no faz de conta assimilam como atender as regras das relações sociais; ao vivenciar diferentes papéis experimentam a realidade de diferentes perspectivas e produzem novas significações (TURETTA, 2013).

Entendida como uma prática social, essa interpretação do brincar se distancia da ideia naturalizada que toda criança brinca e sabe brincar sem necessitar da intervenção do adulto e também da ideia que associa o brincar à aprendizagem dos conteúdos curriculares. Com base nos mesmos pressupostos teóricos desse trabalho, Cruz (2015) destaca que o brincar tem papel central no desenvolvimento cultural da criança e na sua constituição como sujeito. A brincadeira se constitui e se desenvolve, desde as primeiras ações, com objetos até o desempenho de papéis na situação imaginárias, na relação com o outro, membro mais experiente da cultura.

Cruz (2015) destaca ainda que por considerarmos o brincar como uma atividade que a criança aprende com o adulto e/ou parceiros mais experientes, os professores não deveriam se preocupar apenas com a seleção dos horários, espaços e materiais mais adequados à brincadeira. Um professor com olhar atento às ações e comportamentos das crianças tem mais chances de intervir adequadamente nos momentos de faz de conta e promover o desenvolvimento da própria brincadeira. Mas, “intervir na brincadeira exige delicadeza. Exige também conhecer como ela funciona, aproximar-se com cuidado das crianças que brincam, respeitando-as. Demanda disponibilidade para brincar junto (CRUZ, 2015, p. 85)”.

Considerando que a atividade em geral é realizada de forma partilhada, a brincadeira é uma esfera em que há grande possibilidade de desenvolvimento de língua e linguagem. Ela propicia também o avanço da capacidade de lidar com as interações sociais no que diz respeito tanto às relações entre as crianças que constroem a brincadeira (para negociação, organização etc.) como às relações entre as figuras sociais implicadas na situação encenada (para representação de personagens e acontecimentos).

Nessa direção, acreditamos que ao privilegiar as atividades de brincadeira na Educação Infantil Bilíngue estamos proporcionando condições para que as crianças surdas se apropriem da Libras e alcancem níveis mais elaborados de pensamento e linguagem.

6. ANALISANDO O BRINCAR

Visando a contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento de língua e linguagem das crianças surdas na Educação Infantil, esse estudo buscou analisar as situações de brincadeira de faz de conta previstas pela instituição com os dados sendo coletados a partir de observação e registro (diário de campo e videogravação). Nesse artigo apresentamos a tradução/interpretação em Língua Portuguesa dos enunciados realizados em Libras por considerarmos mais adequados às finalidades desse estudo.

Para tal, optamos por apresentar uma situação vivenciada por Pedro e sua professora. Nesse dia, os demais alunos (duas outras crianças) estavam ausentes. Pedro tem quatro anos e frequenta

a Educação Infantil Bilíngue há aproximadamente um ano. Assim como a maioria das crianças surdas, Pedro é filho de pais ouvintes e seu primeiro contato com a Libras foi na escola.

Sua mãe oscila entre a aceitação da surdez e a expectativa de que um dia seu filho possa ouvir. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se dedica a aprender Libras participando do grupo de famílias, continua falando oralmente com ele. Pedro emite alguns sons e algumas vezes consegue ser compreendido pelos gestos acompanhados de alguns recursos da oralidade. Isso faz com que as pessoas, em geral, insistam em utilizar a Língua Portuguesa na modalidade oral com ele. A escola é o único espaço em que Pedro tem acesso à Libras.

O trabalho com Pedro tem proporcionado a ele outros modos de conhecer o mundo e de se comportar diante das situações. A aquisição da Libras tem ampliado suas possibilidades de comunicação e também de desenvolvimento. Pedro, que antes se irritava facilmente, era agressivo e fugia da sala de aula com bastante frequência, devido à ausência de uma língua que lhe permitisse expressar suas vontades e sentimentos. Ele demonstra ter agora uma organização do pensamento que lhe favorece o uso da Libras para expressar, guiar e planejar suas ações.

O recorte que será apresentado foi escolhido por dar visibilidade ao trabalho que vem sendo realizado nesse Programa.

7. PEDRO E O ACIDENTE DE CAMINHÃO

Contexto: Pedro tinha acabado de brincar com um caminhão/carreta que transposta carros e havia deixado o caminhão com as rodas para cima no meio da sala para pegar outros meios de transportes.

Professora: *O caminhão caiu? Capotou? O que aconteceu?*
Pedro olha para o caminhão e ri.

Professora: *Eu não sei o que aconteceu? O que aconteceu?*
Pedro continua rindo, se aproxima do caminhão e muda sua posição. Coloca agora o caminhão tombado de lado. Assim que ele desvira o caminhão, volta a mexer nas prateleiras.

A professora chama sua atenção abanando as mãos e continua: *Então, o homem está lá dentro, ok?*

Pedro volta a mexer na prateleira e fica de costas para a professora.

A professora se aproxima de Pedro, pega uma moto na prateleira e começa a andar com ela em direção ao caminhão tombado. Pedro olha rapidamente e volta a mexer nos caminhões da prateleira.

A professora chama sua atenção com um toque em seu ombro.

Ela continua: *Um homem, motoqueiro, viu o caminhão tombado, pegou o celular (a professora pega seu celular) para chamar a polícia, mas ele era surdo, então enviou uma mensagem. Ele enviou mensagem para a polícia, para o resgate.*

A professora pega um caminhão de resgate na prateleira e mostra para Pedro, indicando as portas por onde é possível entrar as macas.

Professora: *Precisa ser rápido para ajudar* (movimenta o caminhão de resgate em direção ao caminhão). *Ele precisa de ajuda. Venha ajudar o homem.*

Ela pergunta: *Lembra?* (Mostrando o homenzinho).

Pedro olha desconfiado mas decide ajudar.

Pedro se aproxima, coloca o caminhão na posição esperada para andar novamente e senta-se ao lado do mesmo.

A professora abre as portas do caminhão de resgate e busca na prateleira uma prancha de resgate com um homenzinho que já estava deitado na mesma.

Pedro responde que sim balançando a cabeça afirmativamente e sorrindo.

A professora entrega a prancha de resgate para Pedro e ele a coloca imediatamente dentro do caminhão de resgate.

A professora faz o sinal de profissional, busca uma maleta de médico na prateleira, senta-se em frente a Pedro e o chama para se aproximar.

Pedro se aproxima um pouco com o caminhão de resgate.

A professora abre a maleta e coloca o estetoscópio enquanto Pedro a observa. Em seguida, a professora chama Pedro com um aceno de mão para que ele chegue mais perto dela.

Professora: *Rápido, precisa ser rápido para salvar a vida dele.*

Pedro entrega o motorista acidentado para a professora.

A professora retira o motorista da maca e começa a examiná-lo.

Pedro a observa.

Pedro gosta muito de brincar com os meios de transportes, carrinhos, caminhões, motos e, principalmente, ônibus. Nesse dia Pedro já havia manuseado vários deles, explorando os objetos, todavia, sem se envolver com nenhum por muito tempo. O conjunto de observações nos permite afirmar que Pedro predominantemente apenas manuseia dos objetos/brinquedos.

Ao discutir a origem das brincadeiras infantis, Elkonin (2009) destaca que o manuseio dos objetos é uma fase muito primitiva da brincadeira de faz de conta. Segundo o autor, os objetos não apresentam em si indicações de como devem ser utilizados. É na relação com os membros mais experientes da cultura que a criança apreende os modos de utilização dos objetos e encontra as oportunidades de reconstruir as relações da vida social no brincar. Nessa direção Cruz (2015) afirma que entre as primeiras manipulações com os objetos e o aparecimento do faz de conta há um complexo processo de desenvolvimento em que o adulto ocupa papel fundamental. Pedro está aprendendo a brincar e precisa da ajuda de alguém mais capacitado para favorecer sua imersão no imaginário.

Cabe destacar que Pedro é uma criança que, além de apresentar um atraso significativo no desenvolvimento de língua e linguagem, é bastante voluntariosa. Em muitas situações se recusa a participar das atividades, sejam quais forem, tornando-se às vezes bastante agressivo.

Quando a professora opta por dar continuidade à brincadeira proporcionando o desenvolvimento de um pequeno enredo de acidente de trânsito, Pedro parece não estar muito disposto a participar. Cabe destacar que a professora tinha uma intencionalidade pedagógica ao insistir que Pedro participasse do jogo imaginário. Isso fez toda a diferença. Ela vai propondo e vai ganhando o interesse dele que, ao final, aceita participar.

Ao envolver Pedro na brincadeira, atribui a ele o papel de ajudar a socorrer a vítima do acidente. Ao aceitar o papel, Pedro passa a fazer parte daquela situação imaginária, sendo responsável pelo pronto atendimento da vítima. Essa condição dá a ele possibilidades de significar-se diferente das vivências às quais está habituado no cotidiano. Ainda que timidamente, Pedro participa e parece compreender o acontecido. Assim, aciona a imaginação, uma série de conhecimentos de mundo e se desloca de sua posição inicial. Sua

participação se amplia, principalmente quando a professora pede para que lembre de outra situação e ele sorri.

Provavelmente Pedro já teve outras experiências com a professora que envolviam pessoas precisando de ajuda. Ao solicitar que Pedro lembrasse de uma situação vivenciada anteriormente, a professora favoreceu a inter-relação entre as funções imaginação, linguagem e memória. A partir desse momento, Pedro adentra no imaginário com mais carga emocional, coloca o homenzinho/motorista dentro do caminhão de resgate e não se dispersa mais. A brincadeira continua e Pedro participa mais ativamente do salvamento da vítima, entregando-a ao médico responsável por examiná-la. A brincadeira continua com o atendimento médico do paciente.

8. APROFUNDANDO REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

Com o intuito de contribuir com a escassa produção a respeito de propostas educacionais bilíngues, buscamos descrever um Programa Educacional Bilíngue que atende crianças surdas num modelo de inclusão de crianças surdas em escola regular com salas multisseriadas cuja língua de instrução é a Libras.

Com o objetivo específico de analisar as condições criadas por este grupo social para o desenvolvimento das crianças, apresentamos um episódio a respeito do brincar que dá visibilidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido. É importante destacar que o desenvolvimento da brincadeira de crianças surdas não é uma tarefa simples considerando a defasagem no desenvolvimento de linguagem.

Certamente a situação de Pedro se assemelha à de muitas crianças surdas que frequentam a Educação Infantil. Pedro precisa se acostumar com diversos modos de agir que não fazem parte de seu cotidiano para que consiga se apropriar da língua de sinais. Antes de entrar na escola, Pedro vivenciou a maior parte das relações ‘como se pudesse ouvir’ o que as pessoas diziam em Língua Portuguesa na modalidade oral. Ao entrar na escola, não é só com uma língua diferente que Pedro se depara, mas com a primeira língua que servirá para que se constitua como sujeito. Além disso, é uma

língua na modalidade viso-gestual que demandará dele ajustes nas formas de se relacionar com seus interlocutores. Para isso Pedro precisa aprender a focar a atenção, se concentrar nas atividades e principalmente manter contato visual com as pessoas. Esse aprendizado não é uma tarefa fácil, implica investimento por parte de todos os envolvidos.

Conforme destacamos anteriormente a brincadeira de faz de conta tem importante papel no desenvolvimento dessas crianças. E a qualidade das experiências de brincadeira de faz de conta é que poderá configurar tanto as possibilidades de desenvolvimento de funções mentais específicas (memória, imaginação, língua...) quanto o estabelecimento de inter-relações necessárias ao desenvolvimento de modo geral.

As crianças surdas em processo inicial de aquisição de uma língua não têm condições de se desprender do real imediato sem a ajuda de adultos mais capacitados. Para se deslocar do manuseio dos objetos, precisa de um adulto mais experiente que brinque com ela, amplie suas possibilidades de significação e favoreça o desenvolvimento da atividade do brincar de faz de conta. Cabe aos adultos a criação de situações que favoreçam atividades no âmbito imaginativo, que permitam a expansão do mundo simbólico e a aquisição de uma língua que permita a construção de padrões mais elaborados de pensamento e desenvolvimento.

Nesse sentido, consideramos que o investimento e a insistência da professora de Pedro proporcionaram a ele (e às demais crianças) oportunidades significativas para o desenvolvimento de língua, imaginação e memória. A ampliação dos recursos linguísticos (percebidos no conjunto dos dados) tem favorecido o desprendimento do perceptual-concreto e a imersão no âmbito do imaginário.

Acreditamos que a participação de Pedro (e das demais crianças) nas situações criadas pela professora bilíngue tem favorecido sua entrada no âmbito do imaginário e ampliado as possibilidades de aquisição de língua, conseqüentemente de pensamento e desenvolvimento assim como constatado nos estudos de Silva (2002).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº. 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação (LDBEN). Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RECNEI). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. *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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.
- _____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 09 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- _____. *Resolução CNE/CEB nº. 5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- CRUZ, M. N. da. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. In: SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. de. (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.
- LACERDA, C. B. F. & LODI, A. C. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. (Org.). *Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua*

de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Eu tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos, Edufscar, 2013.

LACERDA, C. B. F.; FORMAGIO, C. L. S. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. de F.; SANTOS, L. F. dos; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. do A. (Orgs.). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos S.; MARTINS, V. R. de O. (Orgs.) *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C.. (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Carlos, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. p.387-405.

MARTINS, M. A. L.; LACERDA, C. B. F. de. O professor surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. C. da; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (Orgs.). *Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores no exercício profissional*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 39-51. (Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas. Série: Novas pesquisas e relatos de experiências, v. 03).

PERLIN, G. T e QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos em escola inclusiva?*. Rio de Janeiro, Espaço, v.7, (35-40), junho.1997.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

TURETTA, B. A. dos R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilingue*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

_____. *Crianças com necessidades especiais em atividades de brincadeira no contexto da Educação Infantil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (coletânea org. por Cole. M. et al). São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Vol. III. Trad. L. Kuper. Madri, Visor, 1995.

