

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES

**O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS
OUVINTES E SURDAS:
CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Maringá

2012

HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES

**O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS
OUVINTES E SURDAS:
CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

Co-Orientadora: Tânia dos Santos Alvarez da Silva

Maringá

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Marques, Hivi de Castro Ruiz

M357e O ensino de língua brasileira de sinais para crianças ouvintes e surdas: conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano / Hivi de Castro Ruiz Marques. -- Maringá, 2012.

153 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania dos Santos Alvarez da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2012.

1. Ensino de Libras. 2. Psicologia Histórico Cultural. 3. Surdez. 4. Educação infantil. I. Shima, Sonia Mari, orient. II. Silva, Tania dos Santos Alves da, Co-orient. III. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 21.ed.371.912

HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES

**O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS
OUVINTES E SURDAS:**

CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sonia Mari Shima Barroco
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)
(Orientadora)

Profª. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva
PPE/Universidade Estadual de Maringá
(Co-orientadora)

Profª. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
PPI/Universidade Estadual de Maringá
Primeira Examinadora

Profª. Dra. [Carla Salati Almeida Ghirello-Pires](#)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Segunda Examinadora

Aprovada em: 19 de Dezembro de 2012.

Local da defesa: Sala 06 do Bloco 118, campus da Universidade Estadual de Maringá.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo cuidado, inspiração e proteção que nunca tem me faltado.

À Sonia Mari Shima Barroco que competentemente e pacientemente me orientou na elaboração desta pesquisa, e que me encantou com seu conhecimento sobre os escritos de Vygotski e sua maneira de entender a Educação Especial.

À Tânia dos Santos Alvarez da Silva pelo auxílio e suporte, principalmente no que concerne à Língua Brasileira de Sinais, com seu vasto conhecimento sobre esta língua.

À Daniele Miki Fujikawa Bózoli e Vinicius Hidalgo Pedroni pelo auxílio na ministração das aulas de Libras e por atenderem prontamente o meu pedido de ajuda nos momentos que eu precisei. Vocês são especiais para mim.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Maringá que autorizou o desenvolvimento da minha pesquisa.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil e toda sua equipe (direção, pedagogo, intérprete e professor) que me acolheram carinhosamente e possibilitaram que eu desenvolvesse esta pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa pela colaboração e interesse nas aulas de uma segunda língua e aos pais destes sujeitos por autorizarem a participação de seus filhos.

Às professoras Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvana Tuleski, Maria Lúcia Boarini, Nilza Tessaro, Sonia Mari Shima Barroco e Maria Júlia Ribeiro pelo conhecimento ofertado durante as disciplinas. Vocês foram muito importantes para o meu aprendizado e desenvolvimento enquanto ser humano.

Aos surdos que carinhosamente me acolheram e me permitiram fazer parte da comunidade surda, apresentaram-me a Libras, batizaram-me com um sinal, auxiliaram-me com muita paciência nos momentos de dificuldade, que me consideram como amiga e batalhadora por uma sociedade melhor para os surdos.

À Marieuza Sander pelo apoio, disponibilidade e incentivo que foram fundamentais no meu desempenho nesta fase da minha vida.

À Anpacin que prontamente me recebeu e me informou sobre algumas práticas de ensino deste estabelecimento no ensino de surdos.

Ao Leandro Souza e Thalita Coelho amigos que foram fundamentais no mestrado, que com disponibilidade e paciência me ensinaram, corrigiram, direcionaram meu pensamento e meus estudos. Esta caminhada teria sido bem mais árdua sem o auxílio de vocês.

Ao André Assis pelo favor, disponibilidade e auxílio nas correções do meu texto.

À minha família e ao Diego pela paciência e incentivo em todos os momentos.

À professora Roselânia Francisconi Borges e turmas do 4º ano Psicologia por me acolherem prontamente no meu estágio em docência e por fazerem parte da minha formação, contribuindo positivamente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI) pelo suporte durante o período do mestrado.

Marques, Hivi C. R. (2012). *O Ensino de Língua Brasileira de Sinais para Crianças Ouvintes e Surdas: Conteúdo e Recurso para o Desenvolvimento Humano*. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá: UEM.

RESUMO

Esta pesquisa resulta de uma **investigação bibliográfica e intervenção prática** junto às crianças ouvintes e surdas da Rede Municipal de Educação de Maringá, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). **Objetivou-se**, de modo geral, à luz da PHC, caracterizar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação infantil como recurso na mediação entre crianças ouvintes e surdas, identificando a importância deste ensino para a inclusão. A **hipótese de trabalho** norteadora foi a de que o ensino da Libras se constitui em recurso e, também, conteúdo, o que pode promover o desenvolvimento das crianças no aspecto da linguagem e do campo psicomotor, sensibilizando-as para a educação que se pretende inclusiva. **Justificou-se** esta proposta, pela escassez de publicações sobre essa temática e porque até o momento a educação especial e inclusiva tem sido subsidiada, na maioria, por outras perspectivas teóricas. Verificamos que, atualmente no Brasil, os pesquisadores que se apóiam na PHC dedicam-se a investigações propositivas e voltadas à pesquisa aplicada – em décadas anteriores atentaram-se mais aos estudos dos fundamentos e métodos da abordagem. Como **desenvolvimento**, a PHC considera que a linguagem verbal é fundamental ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Nesse sentido, mediações de qualidade são necessárias para que crianças surdas e ouvintes se apropriem da linguagem verbal e do que comunicado por ela, visto que isto revoluciona o desenvolvimento elevando-o a níveis mais complexos. Entendemos que a Libras possibilita a formação das FPS em sujeitos surdos e ouvintes, tal como qualquer outra língua que veicule a linguagem. A **metodologia** utilizada envolveu estudos de fontes primárias (publicações soviéticas) e secundárias (publicações recentes sobre a defectologia soviética, ensino de Libras e linguagem). A investigação prática envolveu a elaboração e aplicação de uma proposta de ensino de Libras para uma classe de crianças ouvintes e surdas do nível infantil V. O trabalho prático foi realizado de 09/05 a 27/07/2012, perfazendo um total de 40 horas em sala, além de entrevistas com professor, intérprete e pedagogo para observação e relato da classe no desenvolvimento desta, totalizando 10 horas. Os **resultados** apontam para a possibilidade de desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas no que concerne à linguagem e à psicomotricidade, sendo possível o ensino da Libras como segunda língua, enquanto conteúdo e recurso, para crianças ouvintes. O domínio da Libras e seu emprego constitui-se em recurso privilegiado que favoreça a comunicação entre as crianças surdas e os pares ouvintes da turma as quais pertencem. Com isso, **conclui-se** ser necessário que se incremente o ensino de Libras, o que requer que a legislação regulamentada seja de fato cumprida. Também, considera-se essencial que essa língua alcance a formação de professores, inicial e continuada, implementando-se o Decreto de Lei 5.626/2005. Para essas implementações, é necessário que a Libras seja uma língua viva, para comunicação entre os homens. Ela deve estar presente em todos os espaços da educação escolar, deixar de ser um privilégio, para se constituir em elemento fundante ao surdo, e elemento agregador para o ouvinte em seu processo de formação genérica, de homem cultural.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Psicologia Histórico-Cultural. Surdez. Educação infantil.

ABSTRACT

This study results of **bibliographic research and practical intervention** with hearer and deaf children from Municipal Education System of Maringá, in the perspective of Cultural-Historical Psychology (PHC). In general, **the goal was**, under PHC, characterize Brazilian Sign Language (Libras) teaching in early childhood education as a resource in mediation among deaf and hearer children, identifying the importance of this teaching to the inclusion. **We hypothesized** that Libras teaching is based on resource and content and may promote children development in language aspect and psychomotor field, raising their awareness for the intended inclusive education. **This proposal was justified** by scarce publication about this theme and, so far, the special and inclusive education has been based on its majority by others theoretical perspectives. We observed that, currently in Brazil, the researchers who rely on PHC dedicate themselves to propositive investigations focused on applied research – in previous decades the attention was more for studies of fundamentals and approach methods. As **development**, PHC considers that verbal language is important to superior psychological functions (FPS). It's necessary quality mediations in order to children appropriate themselves on verbal language and what they communicate, as it revolutionizes the development, raising it to more complex levels. We understand that Libras enables the FPS formation in deaf and hearer human beings, such as another language which conducts the language. The **methodology** involved study of primary (Soviet publications) and second sources (recent publications about Soviet defectology, Libras and language teaching). The practical study involved the development and implementation of a Libras teaching proposal for a classroom of hearer and deaf children of Early Childhood Education. The work was carried out from 05/09 to 07/27/2012, in a total of 40 hours in classroom, interviews with teacher, interpreter and pedagogue for observation and class report about its development, totalizing 10hours. As **results**, we verified the possibility of hearer and deaf children development, regarding to the language and psychomotricity, enabling Libras teaching as a second language, while content and resource, for hearer children. The use and domain of Libras may constitute in a privileged resource to encourage communication among deaf children and the hearer ones. Thus, **we concluded** that it's necessary to enhance the teaching, which requires that regulated legislation is complied. It is also considered essential that this language reaches the initial and continued teachers training, by implementing Decree-Law 5.626/2005. But for these implementations, it's necessary that Libras is an alive language for the communication among people. It must be in all areas of school education. It's not a privilege, but constitutes in a fundamental element to whom is deaf and an aggregator one for the hearer in his process of generic formation, as cultural man.

Keywords: Libras teaching. Cultural-Historical Psychology. Deafness. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1	Pedro Ponce de León.....	55
Figura 2.2	Charles Michael L'Épée.....	56
Figura 2.3	Jean Itard.....	58
Figura 2.4	Alexander Graham Bell.....	59
Figura 2.5	Laurent Clerc.....	60
Figura 2.6	Thomas Hopkins Gallaudet.....	61
Figura 2.7	Edward Miner Gallaudet.....	62
Figura 2.8	Willian Stokoe.....	65

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	LINGUAGEM E A FORMAÇÃO SOCIAL DO PSQUIISMO DE PESSOAS SURDAS E OUVINTES.....	16
1.1	Psicologia Histórico-Cultural: aprendizagem e desenvolvimento humanos a luz do historicismo e da dialética.....	22
1.2	Apropriação da linguagem e desenvolvimento do homem cultural.....	34
1.3	A formação humana do Surdo: contribuições da Defectologia Soviética....	42
2	EDUCAÇÃO DE SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HUMANIZAÇÃO.....	53
2.1	Sobre a língua de sinais: definições e caracterizações.....	66
2.2	A língua de sinais na União Soviética.....	68
3	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES.....	76
3.1	Relato sobre a pesquisa: Justificativas e procedimentos metodológicos.....	81
3.2	Dos resultados da intervenção.....	88
3.3	Considerações sobre o ensino de Libras como segunda língua a crianças ouvintes.....	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	108
	ANEXOS.....	126
	APÊNDICES.....	133

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultante de pesquisas bibliográficas e de pesquisas de campo sobre a língua de sinais no que se refere ao fato de esta ser uma linguagem e, por isso, constituir-se como ferramenta capaz de impactar positivamente sobre o desenvolvimento, enquanto ser humano, de pessoas surdas e ouvintes. Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM), à área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*, à linha de pesquisa *Processos Educativos e Práticas Sociais*, bem como ao projeto de pesquisa *Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades - UEM 2009-2013* (Barroco, 2009b).

A temática da dissertação refere-se à investigação de quanto o ensino de língua de sinais, no caso a Libras (Língua Brasileira de Sinais¹), pode ser conteúdo do ensino da educação infantil e, ao mesmo tempo, recurso que mediatiza as relações entre as crianças surdas e ouvintes². Por envolver processo de aprendizagem, ser veículo e conteúdo de comunicação, impacta positivamente para movimentar o desenvolvimento humano. Essa temática se justifica num movimento de defesa da educação inclusiva, que deve atingir os diferentes níveis de ensino, sendo, neste trabalho, contemplada a Educação Infantil.

Elegemos a Psicologia Histórico-Cultural como norteadora do presente trabalho, visto que essa escola soviética preconiza que a aprendizagem e o desenvolvimento humanos não se constituem uma única coisa, mas mantêm intrínseca relação entre si, embora sejam fatos distintos. Isso implica que: quanto mais se oportunizar situações de ensino sistematizado, mais chances a criança tem de aprender. Ao aprender conteúdos que são considerados importantes para a vida societária e para a formação do gênero humano em si, ela movimentará a sua linha de desenvolvimento. Em outras palavras, a tese vigotskiana impõe o entendimento de que ninguém nasce pronto em termos psicológicos e nem dependente unicamente de sua herança genética. Para o campo da psicologia, esse é um caminho valioso: é possível que todos, ao serem partícipes do bom ensino, possam se desenvolver, independentemente se são surdos, ouvintes, cegos, videntes, entre tantas outras possibilidades do existir humano.

¹ A lei 10.436/2002 institui a língua de sinais do Brasil como Língua Brasileira de Sinais, permanecendo, portanto, esta sequência em sua sigla (Libras). (Lei, 2000).

² Tal proposta foi discutida por Silva, Bolsanello & Sander (2011).

Sob a tese central da formação social da mente, Vygotski (2000) liderou um grupo de pesquisadores que compuseram a escola soviética, sendo alguns deles Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Lídia Ilinitchna Bojóvitch (1908-1981), Piotr Iákovlevitch Gálperin (1902-1988).

Estamos certos que ir à base teórica indicada impõe-nos uma retomada aos escritos desses autores, para que possamos entender o contexto em que foram escritos, as demandas que procuraram responder, os resultados alcançados. Hoje, o que eles escreveram ainda ressoa em discursos de psicólogos, professores e outros profissionais da educação, não para reeditarem seus estudos no Brasil do século XXI, mas para inspirarem suas teorizações de tal modo que iluminem a prática escolar contemporânea. Assim, não supomos que as crianças brasileiras surdas e ouvintes que frequentam a educação infantil, na presente década, vivenciam as mesmas situações sócio-históricas daquelas que foram alvo da atenção de Vygotski (1997).

Nesse sentido, podemos pensar como o mundo é aparentemente outro, assim como as mediações educacionais o é, visto que os programas, bem como a própria organização dos sistemas educacionais da maioria dos países, foram bastante alterados em mais de 80 anos. Hoje, por exemplo, estamos em torno da educação inclusiva, a inclusão digital, problemas graves de violência na escola, maior acessibilidade às matrículas, uso de internet na sociedade em geral e nas escolas especificamente. Contudo, apesar dessas alterações ou inovações, ainda permanece nos dias atuais a mesma lógica de acumulação privada do capital existente nas décadas de 1920 e 1930, que movia as sociedades europeia e norte-americana – em geral citadas como precursoras do atendimento especializado às pessoas com deficiência. É necessário destacar que ainda nessas décadas citadas, na Rússia, país de Vygotski, existia o processo revolucionário bolchevique que diferenciava esse país em relação à Europa, aos Estados Unidos da América e aos demais países do mundo. Nestas décadas citadas, Vygotski vivencia um período marcado pela grande produtividade pessoal, num contexto de grande avanço no desenvolvimento econômico e científico. A atenção que este autor deu às pessoas com deficiência, e mais especificamente às pessoas surdas, resultaram em teorizações que ainda hoje são válidas e atuais, mesmo não existindo mais a sociedade soviética, que foi figura e fundo para suas pesquisas.

Vygotski (2000, 2001) já apontava, nas décadas iniciais do século XX, para o papel que a educação escolar assumia na vida de uma pessoa, bem como a centralidade que a linguagem verbal (oral, escrita, sinalizada, etc.) tinha e tem para o desenvolvimento de

funções propriamente humanas, as funções psicológicas superiores (FPS), que caracterizam o homem em seu estágio cultural.

Justificada nossa opção teórica, acreditamos que ainda é necessário justificar a temática que elegemos, atrelada a essa perspectiva. Como somos da área de psicologia, e atuamos na função de intérprete de Libras na educação pública, podemos perceber a carência de propostas que contribuam para que as crianças, desde o início da vida educacional institucionalizada, possam aprender conteúdos que as levem a uma maior interação com seus pares, e as equipem com recursos que superem os limites biológicos que porventura possam existir.

Também, destacamos que ao se estudar o conteúdo que é contemplado na Educação Infantil, que compreende atendimento de 0 a 5 anos³, indagamos o porquê de não se socializar o ensino de Libras, favorecendo as crianças que nela são atendidas. Esse questionamento traz a tona a concepção de que as crianças podem se interessar por uma linguagem, que empregue recursos do movimento e das expressões corporais e faciais, uma vez que se encontram num período de descoberta do mundo e de como seus corpos e mentes podem nele se situar e sobre ele interagir.

Em geral, tem-se o entendimento de que a psicomotricidade deva ser trabalhada nessa fase. Isto porque, segundo Ferrerira (2003, p. 7), “a educação psicomotora na idade escolar (...) tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças”.

Segundo Pinto, (2010, p. 19) a psicomotricidade “(...) é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo”. Alguns autores referenciais no estudo da psicomotricidade são: A. Lapierre (1923-2008), e B. Aucouturier (1934-), Jean Le Boulch (1924-2001).

Ainda de acordo com Pinto (2010), a psicomotricidade surge após o entendimento do corpo enquanto “fala” e não meramente carne. O corpo, então, é visto como instrumento para a construção da inteligência e é percebido em sua totalidade na constituição do homem.

A psicomotricidade é entendida como o uso do movimento para alcançar outras aquisições mais elaboradas, fazendo uso do tônus muscular, orientação espacial, coordenação motora. Na educação infantil, geralmente a psicomotricidade é trabalhada em brincadeiras,

³ O ano de 2010 foi a data limite para o Ensino Fundamental atender os alunos de 06 a 14 anos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>

pinturas, desenhos, em suma, nos movimentos do corpo. Para Vygotski (1997), a psicomotricidade está relacionada com todo o organismo e com o que foi construído socialmente. Desta forma, não há rupturas entre o desenvolvimento físico, social, mental ou emocional, não há dualismos, como a concepção antagônica entre corpo e mente, mas sim um desenvolvimento uniforme e complexo de todas elas. Assim, o uso da língua de sinais pode ser capaz de desenvolver a psicomotricidade na criança. Ao movimentar as mãos na realização de determinado sinal, a criança volta sua atenção ao movimento do outro que lhe passa uma informação com as mãos, ao fazer uso da atenção necessária (movimento ocular) para a compreensão das minúcias dos movimentos executados e ao fazer uso das expressões através do corpo e face, estão trabalhando a psicomotricidade.

Vygotsky e Luria (1996), ao tratarem do desenvolvimento da criança, demonstram que ela não é um adulto em miniatura. Antes, tem marcada sua diferença não apenas no aspecto físico, exemplificado com a comparação entre a proporção de partes do corpo como a cabeça. Estes autores escrevem que a criança tem, proporcionalmente, o tamanho da cabeça bem maior que o adulto. Contudo, essa diferença não se limita ao desenvolvimento anatômico e fisiológico. No plano cognitivo, a criança é qualitativamente diferente do adulto, seja naquilo que apreende do mundo, seja no modo de entendê-lo e de sobre ele intervir.

O corpo é empregado, também, de modo diferenciado pela criança e pelo adulto. A primeira necessita descobrir e desenvolver possibilidades de usá-lo para atingir seus objetivos, em total dependência do outro (cuidador). Em seu processo de apreender o mundo, de se preparar para junto a ele intervir – o que demanda em saber valer-se do mesmo, e dos movimentos que ele seja capaz de realizar. Os adultos, enquanto cuidadores, precisam ensinar as crianças a fazer uso destes movimentos, permitindo que elas treinem e sejam aptas à utilizá-la como meio para atuar sobre o mundo.

Nessa direção, pela perspectiva que tomam o desenvolvimento humano de modo integrado com a realidade objetiva e o corpo como recursos que também permite esse alcance, a psicomotricidade não se vale de mero treino de exercícios. Nessa direção, de intencionalidade na mediação junto à educação infantil a psicomotricidade não cumpre apenas mero papel curricular, mas o currículo deve impulsionar o desenvolvimento. Como escreve Vygotski (2001, p. 241, tradução nossa) “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” [da criança].

Assim, conforme teoriza Vygotski (2000, p. 186), o gesto não é algo banal. Antes ele é a “escrita no ar”, que se aprende e que se ensina. Usa-se tal escrita para comunicar algum conteúdo, de ordem emocional, cognitiva, de interação social, entre outras. Aprende-se e

aprimora-se em tal uso. Nas palavras de Vygotski: “(...) junto com a linguagem fônica de toda a humanidade foi criado o idioma de gestos para os surdomudos⁴” (2000, p. 42, tradução nossa). Com isso, queremos dizer que todo movimento da face e do corpo, toda sua expressividade, deve ser alvo de atenção daqueles que ensinam a criança em seu ingresso na vida em grupos secundários, como escreve Leontiev (2006). Por que não podemos levar a esse momento de aprendizagem conteúdos que possam dar dimensão de como a criança pode se comunicar pelo emprego de signos sinalizados?

Temos, portanto, como hipótese de trabalho, que o ensino da Libras na educação infantil pode assumir não somente o papel de uma segunda ou primeira língua, mas também um meio para o desenvolvimento da psicomotricidade, contribuindo para uma outra dimensão da vida em coletividade.

Nosso objetivo geral, portanto, é investigar, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem verbal com vistas a contribuir com o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para crianças ouvintes e surdas.

O presente trabalho está organizado em três seções que expõem os resultados das investigações teóricas e de campo, e uma que trata das conclusões alcançadas. Na seção 1, intitulada: **Linguagem e a Formação Social do Psiquismo de Pessoas Surdas e Ouvintes** expomos a importância da linguagem para o pleno desenvolvimento da pessoa surda enquanto ser humano, a partir dos escritos de autores soviéticos como Vygotski e seus colaboradores. Nesse capítulo, abordamos sobre o pensamento e a linguagem como funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos, juntamente com o contexto histórico-cultural, importante para a hominização. Expomos também as considerações de Vygotski (1997) a respeito das possibilidades de desenvolvimento pleno dos surdos, sob a ótica da psicologia histórico-cultural, através da *defectologia* soviética. Na seção 2, intitulada **Educação de Surdos e Língua de Sinais: Constituição Histórica e sua Importância para a Humanização**, levantamos aspectos sobre o surdo e a surdez, em suas diversas concepções que perpassaram o movimento da história, bem como as definições e caracterizações da língua de sinais. Por fim, na terceira seção intitulada **O Ensino e a Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais para Crianças Surdas e Ouvintes** relatamos uma intervenção em um Centro de Educação Infantil do Município de Maringá, abordando o ensino de Libras para crianças ouvintes e surdas, bem como discutimos as possibilidades de ensino de Libras como segunda língua às crianças ouvintes.

⁴ Termo utilizado na época de Vygotski.

1 LINGUAGEM E A FORMAÇÃO SOCIAL DO PSIQUISMO DE PESSOAS SURDAS E OUVINTES

A presente seção tem como objetivos identificar como a teoria vygotskiana, sobretudo a aplicada à *defectologia*, compreende a aquisição e a importância da linguagem verbal (oral e sinalizada) para o desenvolvimento humano, e discutir as implicações dessa teorização para o atendimento educacional de crianças ouvintes e surdas na atualidade.

A *defectologia*, segundo Barroco (2007a), é um termo que Vygotski, assim como outros autores soviéticos, faz uso com referência a estudos teóricos e de intervenção da conhecida atualmente Educação Especial. Esse termo é encontrado na obra⁵ traduzida para o espanhol, e não há uma tradução adequada à língua Portuguesa. Desta forma, faremos uso do termo contido nessa tradução espanhola.

Entendemos como necessária a abordagem desses pontos, visto que a prática escolar acolhe, com base em leis (Lei, 2002; Decreto, 2005), alunos surdos. Todavia, nem por isso, de fato as crianças surdas se apropriam do conteúdo curricular previsto para as diferentes séries nos diferentes níveis de ensino, como também podem ficar alheios ao processo de convívio social satisfatório, aquele pelo qual as pessoas desenvolvem, apresentam e suprem necessidades das mais variadas naturezas.

Ao focalizarmos o nosso objeto de estudo, indagamos, pois, se a educação escolar tem atentado para o modo como a criança surda aprende e se desenvolve; se o convívio escolar cotidiano e o trabalho pedagógico com a criança surda podem impactar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ouvinte; se a Libras pode ser inserida no cotidiano da educação infantil e se pode ser ensinada como conteúdo em si, não apenas como meio para veicular conteúdos. Somadas a essas indagações, é preciso identificar uma teoria psicológica sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que possa subsidiar o trabalho escolar e encaminhar as discussões em direção às respostas.

Elegemos a Teoria ou Psicologia Histórico-cultural, liderada por L. S. Vygotski⁶ (1896-1934) como escolha pelo fato de a mesma estar embasada pela totalidade histórica e pela apreensão dialética da vida humana, considerando que as conquistas históricas da

⁵ Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas*. Tomo V. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.

⁶ Para a grafia do nome do autor seguiremos essa forma (Vygotski) salvo em caso de citação ou de referência, quando manteremos a escrita original.

humanidade não se põem à parte da vida do indivíduo particular, e assim, busca explicar diversas questões que somente através destas bases se tornam claras.

Podemos dizer que a totalidade histórica e a dialética são elementos que dinamizam as relações humanas, ao entendermos o homem como um ser de necessidades, e que a partir de uma delas se desenvolvem tantas outras, contidas umas nas outras, em um movimento de avanço e recuo.

A Psicologia Histórico-Cultural preocupa-se com aspectos propriamente humanos, estudando sua gênese na história da humanidade, bem como seu desenvolvimento no percurso de vida do indivíduo. Assim, o psiquismo do indivíduo, segundo tal teoria, é construído ao longo de sua existência. Os estudos do homem primitivo e da criança são bases para o entendimento do movimento dialético de constituição do psiquismo.

Além de investigar e teorizar a respeito, defendendo a tese central da formação social da mente, Vygotski (1997), no início do século XX, abordou sobre a educação das pessoas com deficiência, ou como se dizia à época, com *defeitos*, defendendo uma boa escola para os mesmos.

Escreveu, entre outros temas no campo da *defectologia*, entendida como área de estudos e de aplicação similar ao que hoje se entende por Educação Especial (Barroco, 2007a), sobre a pessoa surda, ou como se dizia à época: pessoa surda-muda. Abordaremos a esse respeito posteriormente à exposição das linhas gerais de sua compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como de alguns fundamentos e aspectos contextuais que incidiram sobre sua produção.

Com o propósito de situar a gênese do nosso interesse sobre a temática, destacamos que muito se tem falado em inclusão e em inclusão de pessoas surdas na sociedade em geral e na escola, como Rosa (2011), Campos (2011), Souza (2011), Batalla (2009), Lacerda (2007), Andrade (2007), Dorziat (2012), Almeida (2011), Bomfim & Souza (2010), entre outros.

Assim, mesmo com as obras sobre essa temática, indagamo-nos: Para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, qual a importância da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo ouvinte e surdo? Sabemos que a linguagem é fundamental para que cada um possa se desenvolver como gênero humano, apropriando-se daquilo que já foi criado pelos homens, duplicando em sua mente conteúdos que permitam assumir padrões de condutas que lhes são próprias. Para essa teoria, a linguagem verbal é formada, no plano ontogênico, a partir do referencial externo; isto é, segue o curso de fora para dentro, como pode ser encontrado em Vygotski (2001). Como plano ontogenético entendemos o desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, a sua história do nascimento à morte. A ontogênese relaciona-se com a

filogênese (história da espécie humana desde seus primórdios até a atualidade – evolução histórica da humanidade). Assim, o indivíduo que nasce em determinada cultura traz consigo o desenvolvimento filogenético e, a partir de vivências, contato com outros seres humanos, mediações competentes, internalizará a cultura que o permeia. Tais mediações juntamente com internalizações da cultura serão importantes para o desenvolvimento ontogenético deste indivíduo, transformando-o em humano.

Sabendo a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, podemos nos perguntar: Fala e linguagem não seriam sinônimos? Para responder a essa pergunta é necessário considerar que quando se fala em linguagem pode se ter uma ideia de fala (uso da via oral). Isso é devido ao grande uso da língua oral como forma de expressão.

Vygotski elabora seus estudos numa época em que, na Rússia, debatia-se a respeito da língua e sua importância, sobre a necessidade ou não de se ater a sua estrutura, a sua forma ou ao seu conteúdo.

Saussure (1857-1913)⁷, foi um dos autores que produziu em fins do século XIX, e que em seus estudos diferencia as categorias: língua, fala e linguagem, expondo suas complexidades ao dizer que a língua é “multifacetada e heteróclita”, ou seja, complexa. A linguagem, em sua complexidade, é rica em um sistema de signos sociais que incidem sobre a fala (Fiorin, 2008).

É importante ressaltar que Saussure foi o pioneiro nos estudos envolvendo língua, fala e linguagem, sendo este autor um clássico da linguística e de outras áreas afins. Com base em seus estudos, apresenta a linguística como ciência, entendendo como seu objeto a língua, pois esta é social. Reconhecida a relevância de sua produção, vale ressaltar que pertence a uma vertente teórica diferente da perspectiva de Vygotski e de seus seguidores e continuadores. Diferentemente de Luria, por exemplo, Saussure não considera a historicidade, as classes sociais ou as funções psicológicas superiores como fatores que impactam sobre a língua e a linguagem, mas como estudioso propôs a conceituação e organização desse campo, dedicando-se, exclusivamente, à língua.

Pelo conjunto de produções a esse respeito, podemos dizer que a linguagem é uma elaboração muito mais complexa e que seu conceito é muito mais amplo do que a fala. A linguagem vai para além da mera expressão de estados emotivos, como se dá com os animais, em sua forma verbal envolve o uso de signos, a organização do pensamento, entre diversas

⁷ Ferdinand Saussure foi um linguista e filósofo suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência, e desencadearam o surgimento do estruturalismo. Além disso, o pensamento de Saussure estimulou muitos dos questionamentos que comparecem na linguística do século XX. (Fiorin, 2008).

outras atividades psíquicas superiores, e não apenas o uso mecânico do som, emitido pela via oral e que expressa não mais que estados emotivos (Luria, 1987).

A linguagem pode ser expressa de diversas formas, inclusive pelas vias oral e gestual.

A língua de sinais⁸, por sua vez, é uma língua visuo-espacial e, assim como a língua oral, é um meio eficiente de comunicação. Normalmente utilizada na comunicação com/entre indivíduos surdos, ela transmite idéias, desejos, vontades, acontecimentos sem prejuízo algum do conteúdo. Ela diz respeito à sinalização da linguagem verbal, do seu conteúdo, porém não empregada de modo oral, mas manual.

Na direção de compreendermos a importância da Libras⁹ para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças surdas e ouvintes, precisamos, pois, retomar o que L. S. Vygotski (2001, 2000) escreve sobre a formação do que é propriamente humano e como ele é formado, ou seja, as funções psicológicas superiores.

Com base nos escritos desse autor, entre eles os contidos nos Tomos II e III de *Obras Escogidas* (Vygotski, 2001, 2000), entendemos como funções psicológicas superiores (FPS) as atividades mentais que se formam ao longo do desenvolvimento humano a partir das funções elementares, presentes em todos desde o nascimento. Todavia, o surgimento das mesmas não segue um percurso linear, de mero amadurecimento biológico; antes, as elementares sofrem transformações em sua natureza. São funções caracteristicamente humanas.

Trata-se de um longo e dinâmico processo na vida da criança, que se realiza por ela estar inserida em dada sociedade que já alcançou certo nível de desenvolvimento, seja no modo como os homens se relacionam entre si e com o mundo, seja como se relaciona com a natureza. Nas crianças, essas funções psicológicas, de acordo com o nível e a intensidade das mediações das quais participará, paulatinamente, deixam de ser orientadas pelo fator biológico e passam a ser orientadas pelo aspecto voluntário e intencional do sujeito.

A esse respeito, Vygotsky & Luria (1996, p. 53) escrevem que

⁸ Língua de sinais é um termo utilizado para designar o uso das mãos e expressões corporal e facial para comunicar-se. Cada país possui a sua língua de sinais. Atribui-se às línguas de sinais o status de língua porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que é denominado de “palavra” ou “item lexical” nas línguas oral-auditivas é denominado “sinal” nas línguas de sinais. No Brasil, é denominada como língua brasileira de sinais (Libras). Abordaremos mais a respeito na Seção 2.

⁹ Optamos por esta grafia, utilizando somente a primeira letra em maiúsculo, visto que, cada letra da sigla não corresponde a uma palavra e também porque a sigla foi substantivada após a Lei 10.436/2002.

[...] na esfera do desenvolvimento psicológico, tem lugar alguma coisa semelhante ao que, já há muito tempo, foi estabelecido com respeito ao desenvolvimento orgânico. De modo similar ao que ocorre no processo de desenvolvimento histórico, pelo qual as ferramentas dos seres humanos mudam mais do que seus órgãos naturais, no processo de desenvolvimento psicológico o ser humano aperfeiçoa o trabalho da mente principalmente em associação com o desenvolvimento de técnicas ou “meios auxiliares” específicos de pensamento e de comportamento. [...] Basta lembrar-se da natureza e origem social de todo signo cultural para se compreender que, abordado desse ponto de vista, desenvolvimento psicológico é precisamente desenvolvimento social condicionado pelo ambiente. O desenvolvimento psicológico está solidamente introduzido no contexto de todo o desenvolvimento social e revela-se em seu elemento constituinte orgânico.

Durante o desenvolvimento da criança, as funções psicológicas superiores (entre elas destacamos a memória mediada, a atenção voluntária, percepção, pensamento verbal, imaginação, linguagem verbal, entre outras) vão se delineando, afastando-se do instintivo e biológico e aproximando-se do culturalmente construído, como escrevem Vygotsky & Luria (1996):

No processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil – a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e o dos animais (p. 177, grifos do autor, tradução nossa¹⁰).

No adulto, indivíduo mais desenvolvido psicologicamente, percebemos uma maneira diferente de organização, se compararmos com o desenvolvimento das crianças. Tal desenvolvimento do adulto aproxima-se dos conhecimentos socialmente construídos, como podemos observar nos escritos de Vygotsky e Luria (1996, p. 161):

Se estudarmos as funções do pensamento do adulto, logo descobriremos que ele *organiza nossa adaptação ao mundo em situações particularmente difíceis*. Regula nossa atitude diante da

¹⁰ A versão da coletânea *Obras Escogidas*, em seus diferentes *tomos*, da qual fazemos uso se encontra na língua Espanhola. Para uma leitura mais acessível, traduzimos o excerto utilizado.

realidade em condições particularmente complexas em que o simples instinto, ou hábito, é insuficiente. Desse ponto de vista, a função do pensamento é adaptar adequadamente ao mundo; a forma [que o pensamento assume] é a organização de nossa influência sobre o mundo. Essa função determina toda a construção de nosso pensamento. A fim de que o pensamento torne possível uma influência eficiente sobre o mundo, ele deve funcionar com um máximo de precisão: deve ser fiel à realidade, sem fundir-se com a fantasia (grifos do autor).

Como exemplos de funções psicológicas superiores podem ser destacadas a memória mediada, a atenção voluntária, o pensamento verbal, a linguagem verbal e por signos, a imaginação criadora, entre outras que se apresentam somente nos seres humanos. Essas funções caracterizam o homem cultural, sendo elas mesmas importantes para a humanização do homem, posto que permita que se relacione com seus pares e com o mundo, desvendando-o e dominando as suas leis.

Dentre os autores que escrevem a respeito, Delari Junior (2011), por exemplo, aponta que o objeto de estudo de Vigotski não são as funções psíquicas superiores, mas sim os processos de desenvolvimento destas, assim “não se pode compreender as funções psíquicas, e o entrelaçamento dialético de suas linhas genética, biológica e cultural, se não for historicamente” (Delari Junior, 2001, p. 1).

Sobre as Funções Psicológicas Superiores Vygotski (1997, p. 181, tradução nossa) teoriza: “(...) poderíamos dizer que todas as funções superiores não se formam na biologia e nem na história da filogênese pura - o mecanismo que se encontra na base das Funções Psicológicas Superiores é uma cópia do social”. Desta forma, as FPS não são inatas ou instintivas, mas têm origem nas relações do indivíduo com o meio cultural e social, com os seres humanos, desenvolvendo-se dialeticamente a partir de internalizações da cultura vivenciada, ou seja, a partir do aprendizado de valores culturais, comportamentais importantes para a vida em sociedade. Notamos que as FPS se apresentam na prática social dos homens e revelam o próprio desenvolvimento alcançado por eles, em dada época e dada cultura, sendo conteúdo que os levam a assumir dado modo de existência e de se revelarem como humanos; elas se duplicam, se internalizam no psiquismo destes.

Delari Junior (2011), ao estudar as obras de Vygotski, identifica as funções psíquicas das crianças como sendo a linguagem, o desenho, o domínio da leitura e escrita, a lógica e concepção de mundo infantis, representação, operações numéricas e conceitos. Este autor diferencia também as funções psíquicas elementares das superiores. No entanto, considera que

a diferenciação delas não ocorre de forma idealista ou linear, mas são dialéticas, sendo as elementares encontradas fundidas nas superiores.

1.1 Psicologia Histórico-Cultural: aprendizagem e desenvolvimento humanos a luz do historicismo e da dialética

Ao se atuar no campo da psicologia escolar ou educacional é necessário que se tenha clareza sobre o que se entende por aprendizagem e por desenvolvimento humano, seja para atuar junto ao ensino comum ou ao ensino especial.

Essa temática já foi muito investigada. Contudo aqui, para se atentar ao objeto que foi alvo de investigação no mestrado, delimitamos a abordagem desses dois temas à luz do historicismo e da dialética, já que ambos fundamentaram a teorização de Vygotski (1997, p. 181) a respeito:

(...) todo cultural é social. A cultura é precisamente um produto da vida social e da atividade do homem, e por isso somente a abordagem do desenvolvimento cultural nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (tradução nossa).

Entendendo a importância da dialética e da totalidade histórica para o ser humano, é importante questionarmos “sobre o processo histórico de construção da cultura, pois é por meio dessa construção que o gênero humano vai humanizando o seu mundo e humanizando a si próprio” (Duarte, 2004, p. 3). Esse autor enfatiza que os processos dialéticos que fazem distinção entre o que é especificamente humano e o que é próprio do animal, pois movem a história humana.

Durante os diversos períodos da história o homem foi se desenvolvendo a partir de necessidades que surgiam e que necessitavam ser sanadas. Segundo Duarte (2004), entre as necessidades e suas resoluções encontramos a “atividade mediadora”, ou seja o uso de ferramentas para se conseguir tal objetivo; o uso e construção de ferramentas foram fundamentais para diferenciações entre os homens e os animais.

Sendo o homem um ser histórico, há sempre novas necessidades que ele cria e que precisam ser sanadas – nesse sentido pode ser entendido como ser de necessidades. Estas não somente relacionadas à sobrevivência (comida, água, entre outras), mas também à produção material humana. O homem então precisou desenvolver outras habilidades para conseguir transformar o que estava ao seu alcance. Tais instrumentos passam a ter função em determinada sociedade e, conseqüentemente, da prática social desta, ou seja, nós humanos nos

apropriamos dela. Então, “[...] o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e cultura não-material), produção e reprodução da vida em sociedade” (Duarte, 2004, p. 7). Além disso, como cita Duarte (2004, pp.7-8),

a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. [...] também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. Nos animais a relação entre a espécie e cada ser singular pertencente a ela é determinada pela herança genética. No caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social [...].

Enfocando a importância da historicidade para o ser humano Duarte (1996, p. 35) diz que:

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

Assim, percebemos quão fundamental é o indivíduo social, ou seja, que goza dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Elhammoumi (2009) escreve sobre a importância do trabalho como fonte criativa produzindo ideias, símbolos ferramentas, entre outros. Citando Karl Marx, Elhammoumi (2009, p. 50) explica as relações do homem com a totalidade histórica teorizando que “os homens fazem sua própria história, mas não fazem da maneira que lhes agradam; eles não fazem isto debaixo de circunstâncias escolhidas por eles, mas debaixo de circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas do passado”.

Explicando a dialética, Elhammoumi (2009, p. 51) teoriza que

A dialética é um sistema filosófico que consiste em uma ontologia, uma epistemologia, e um método, ele tenta compreender a totalidade do sistema natural, social ou mental e que as mudanças ocorrem como resultado de contradições internas a esse sistema. A dialética é uma ontologia (a teoria sobre a natureza fundamental do mundo, sociedade

e humano maiores funções mentais), bem como uma epistemologia (a teoria sobre a natureza do conhecimento humano) e um método (a capacidade de explicar por que a natureza, a sociedade, e as funções mentais superiores estão em estado de fluxo). (tradução nossa).

De modo geral, Vygotski (2001), Vygotsky e Luria (1996) para melhor compreenderem como se dá a formação social da mente, diferenciando os seres humanos dos animais, teorizam sobre o desenvolvimento nos planos filogenético e ontogenético. Desta forma, o desenvolvimento no plano ontogenético ocorre do macaco ao homem, marcadas por eventos como o uso de ferramentas pelos antropóides, o trabalho, o desenvolvimento do uso de signos pelos humanos usados para comunicação. O uso de signos¹¹ indica um homem cultural, encontrado na sociedade letrada a qual pertencemos. Essas transformações não ocorreram de maneira linear no decorrer da história, mas sim dialeticamente, transformando o já existente em novidade.

Uma vez levantados esses fundamentos, a aprendizagem e o desenvolvimento foram investigados sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Isso foi crucial para separar as teorias vigentes nas décadas de 1920 e 1930.

Durante muito tempo, e, sobretudo nessas décadas, quando Vygotski elaborou a maior parte de sua produção teórica, os estudos de Jean Piaget (1896-1980)¹² foram importantes e direcionadores para o entendimento da aquisição destas funções. Seus postulados foram de grande destaque durante muito tempo, e ainda são.

Como Vygotski escreve:

As investigações de Piaget têm inaugurado uma nova era no desenvolvimento da teoria da linguagem e do pensamento da criança, de sua lógica e sua concepção de mundo. Tem importância histórica. Primeiramente, Piaget, com ajuda do método clínico de investigação da linguagem e do pensamento da criança, elaborado e introduzido na ciência por ele mesmo tem conduzido com excepcional audácia, profundidade e amplitude uma investigação sistemática das

¹¹ Toda palavra que possui um sentido é considerada um signo linguístico. O signo linguístico é resultado de uma convenção entre membros de uma comunidade. Fiorin (2008) cita que o signo linguístico resulta da soma de um significante e um significado; remete-se ao conceito da palavra e o significante à imagem sonora (ou visual). Neste trabalho usaremos a palavra “sinal”, normalmente utilizada como a materialidade da língua, em virtude do nome atribuído à língua de sinais, no entanto, esta palavra será utilizada como signo gestual, ou seja, como internalização, e, portanto, imbuída de significados.

¹² Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980). Epistemólogo suíço, considerado o um dos mais importantes pensadores do século XX. Sua teoria chamada de *Epistemologia Genética* ou *Teoria Psicogenética* é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência.

particularidades da lógica infantil em um novo plano de análise (2001, p. 29, tradução nossa).

Percebemos que Vygotski reconhece a importância da teoria de Piaget em diversos aspectos, incluindo alguns itens sobre o desenvolvimento humano, uma vez que esse autor entende o pensamento infantil como qualitativamente diferente do pensamento do adulto, e não como um tipo incompleto, imaturo. Os elogios de Vygotski à teoria piagetiana também se referem à explicação dos fenômenos estudados, e não só a mera descrição destes.

Piaget, ao pensar no modo de desenvolvimento de cunho maturacionista, inaugura uma teorização que analisa o que a criança é capaz de realizar para explicar o nível de desenvolvimento, no qual se encontra em determinadas fases da vida. Em seus estudos, o autor entende que o aparato biológico e o amadurecimento deste aparato são as bases do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Piaget & Inhelder, 2003).

Piaget, (Piaget 1990; Piaget & Inhelder 2003), defende que primeiramente deve ocorrer a maturação do aparato biológico da criança, por exemplo, do sistema nervoso central, e posteriormente a externalização desta maturação na realização de atividades mentais, como pensamento e linguagem. Piaget, contudo, assume um entendimento do fator biológico sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que, em muito, difere do elaborado pelo autor soviético.

Lewis Willian Stern (1871-1938)¹³, outro estudioso do desenvolvimento da linguagem, citado por Vygotski, também defendia a supremacia do fator biológico. Vygotski, analisando sua teoria, escreve que:

Não podemos nos opor que a linguagem humana em sua forma desenvolvida está dotada de sentido e tem significado objetivo, pressupondo necessariamente certo grau de desenvolvimento do pensamento, e, em consequência, é indispensável levar em conta a relação existente entre a linguagem e o pensamento lógico. Mas quando Stern vê nestes rompantes da linguagem humana desenvolvida, necessitamos de uma explicação genética (como surgiram no processo evolutivo), uma das raízes, uma força motriz do desenvolvimento da linguagem, uma tendência inata, quase um instinto, seja como for, algo primordial, situado, enquanto sua função genética, a altura das tendências expressivas e comunicativa, que se encontram efetivamente no início do desenvolvimento da linguagem, quando, por último o próprio Stern o denomina de 'intencional', está substituindo a explicação genética pela intelectualista (Vygotski, 2001, p. 82, tradução nossa).

¹³ Lewis Willian Stern (1871-1938). Psicólogo e filósofo alemão, pioneiro no campo da psicologia da personalidade e inteligência.

Vygotski (2001) defende a análise do caminho metodológico do desenvolvimento, enfatiza, ainda, que o indivíduo nasce biológico, mas no decorrer de seu desenvolvimento ocorrem diversas mudanças atreladas ao relacionamento deste com a sociedade, a cultura e diversas outras interações que carregam consigo as produções humanas. Esses fatores culturais se sobrepõem aos biológicos no desenvolvimento do indivíduo.

Desta forma, Vygotski critica nas teorias maturacionistas a pouca importância atribuída ao meio social e ao aspecto histórico para o desenvolvimento humano. Ao considerar a historicidade e a dialética, a linha do desenvolvimento biológico não pode ser tomada como a principal para que no plano ontogenético o desenvolvimento ocorra.

Vygotski reconhece o movimento contrário das teorias maturacionistas para explicar o desenvolvimento da criança, destacando as contribuições da cultura como fundamentais para o desenvolvimento, bem como as relações sociais, criticando a ausência de uma perspectiva dialética histórica na teoria de Piaget.

As interações entre o homem e o meio gradativamente se desenvolvem numa série de etapas próprias, e gradualmente passam a ser incorporadas e a atuarem como ferramentas para controle interno da conduta do indivíduo. Assim, a partir destas diversas relações o indivíduo desenvolveria as funções psicológicas superiores, uma vez que decorrem de aprendizagens socialmente construídas.

Importa, aos estudiosos da linguagem como Vygotski (2001, 1997, 2000, 1996), Vygotsky & Luria, (1996), Leontiev (1978, 2006), Luria (2006), entre outros, compreender a relação que a linguagem tem com o pensamento. É comum que se indague o que se forma primeiro? O pensamento ou a linguagem?

Para responder essa questão, e para se compreender o impacto da linguagem sobre o pensamento, é necessário destacar o que escreve Vygotski (2001) a esse respeito. Segundo o autor, a gênese da linguagem e do pensamento notadamente humanos são independentes e seguem cursos distintos. Investigações realizadas com primatas, citadas por este autor, explicitam que linguagem e pensamento nestes animais não possuem tipo algum de conexão, diferentemente do que ocorre nos seres humanos.

Nos humanos, existe uma raiz pré-intelectual da linguagem, marcada pelos risos, balbucios da criança, entendidos como recursos comunicativos, desenvolvidos pelo contato social. As raízes verbal e intelectual seguem seu curso distintamente, em certo ponto do

desenvolvimento. Quando as duas se encontram, o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual (Vygotski, 1996).

As raízes genéticas e os cursos de desenvolvimento do pensamento e linguagem resultam, até certo ponto, diferentes. A novidade é a intersecção das duas linhas. Isto sucede em uma série de pontos que crescem lentamente, depois seja o descobrimento ou uma ação estrutural de uma troca funcional que coincida com a idade cronológica e escolar (...) (Vygotski, 2001, p. 116, tradução nossa).

Para Vygotski (2001, p. 104, tradução nossa),

Este momento crucial, a partir do qual a linguagem se faz intelectual e o pensamento se faz verbal, se reconhece pelas características inconfundíveis e objetivos, segundo os quais podemos julgar com certeza se foi ou não produzida esta mudança no desenvolvimento da linguagem e, nos casos de uma evolução anormal ou retardada, em quanto tempo se deslocou este momento em comparação com o desenvolvimento anormal da criança.

Desta forma, como podemos entender a união entre pensamento e linguagem? A partir do encontro das duas linhas independentes (pensamento e linguagem) elas se fundem e desenvolvem-se juntas? Percebemos que ambas funções, linguagem e pensamento, desenvolvem-se independentemente, são distintas. No entanto, no decorrer do desenvolvimento, elas se cruzam. Ao se encontrarem temos o pensamento verbal ou linguagem interna, sem com isso deixarmos de ter as outras duas separadamente, pois o curso de cada uma delas continua sendo independente.

(...) a criança tem alcançado, com ajuda da linguagem sonora, um grau relativamente alto de abstração com relação ao mundo dos objetos. Agora se levanta uma nova tarefa: deve ser independente do aspecto sensível da própria linguagem, deve passar à linguagem abstrata, a linguagem que não utiliza palavras, mas idéias de palavras (Vygotski, 2001, p. 229, tradução nossa).

Nesse sentido, podemos compreender que a linguagem intelectual, interna, seria o pensamento. De acordo com Petrovski (1980, p. 292, tradução nossa) “pensamento é o processo psíquico socialmente condicionado de buscas e descobertas do essencialmente novo e está indissolúvelmente ligado à linguagem. O pensamento surge do conhecimento sensorial sobre a base da atividade prática e o excede amplamente”. Todo conhecimento mantém contato com o conhecimento sensorial e, ainda de acordo com este autor, “através das

sensações e percepções o pensamento está ligado diretamente ao mundo exterior e constitui sua imagem reflexa. O correto (adequado) de tal imagem reflexa se comprova constantemente na prática, no curso da transformação prática da natureza e da sociedade” (Petrovski, 1980, p. 293, tradução nossa).

Apesar da importância do conhecimento sensorial para a apreensão do mundo, apenas isso é insuficiente para que o indivíduo tenha um adequado conhecimento do mundo. Desta forma, “na percepção se dá somente um resultado geral, total da interação do sujeito (pessoa) com o objeto cognoscível. Mas para viver e atuar, o primordial é saber o que são em si os objetos exteriores, ou seja, objetivamente, independentemente de como se apresentam à pessoa [...]” (Petrovski, 1980, p. 293, tradução nossa).

O contato com o mundo ocorre a partir dos sentidos, mas o processo de racionalização do indivíduo não se funda somente nisto. A base sensorial é fundamental, no entanto é necessário que o sujeito extrapole os limites sensoriais adquiridos e inicie processos de conhecimento do mundo exterior baseado em fenômenos, propriedades e ações deste, que não são perceptíveis de maneira direta, ou seja, não são produtos diretos da percepção (Petrovski, 1980). Desta forma, “para a atividade racional da pessoa é fundamental a interconexão não só com o conhecimento sensorial, mas também a interconexão com o idioma, com a linguagem”. (Petrovski, 1980, p. 295, tradução nossa).

É somente através da linguagem que a abstração ocorre. A linguagem é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, para o pensamento deste. Sendo assim,

Somente a linguagem faz possível a abstração de propriedades do objeto de conhecimento e o que se pode fixar da representação, o mesmo conceito em uma palavra especial. A ideia adquire na palavra a envoltura material necessária, na que ela se converte em realidade direta para as demais pessoas e para nós mesmos. O pensamento humano – seja qual for a forma na qual se realiza – é impossível sem o idioma. Cada pensamento surge e se desenvolve em conexão indivisível com a linguagem (Petrovski, 1980, p. 295, tradução nossa).

A linguagem passa a ser interna devido à mudança de função. O pensamento verbal não é forma natural de comportamento, mas é histórico-social, e devido a ele se distingue várias propriedades e regularidades específicas não encontradas nas formas naturais de pensamento e linguagem.

É através da linguagem que o homem organiza seu pensamento, constrói idealmente uma ação, mostra intencionalidade que poderá ser transformada em prática externalizada. Isso

só se tornou possível devido à ação humana sobre a natureza, a fim de encurtar os caminhos a serem alcançados. Assim, com o pensamento o homem é capaz de fazer uso intencional de instrumentos, atuando sobre a natureza e seu próprio comportamento.

Bifon (2009, pp. 78-79), parafraseando Vygotski, afirma que:

no princípio, o pensamento é figurativo e está ligado ao concreto e ao intelecto prático; depois, já utilizando a palavra como recurso, torna-se pré-lógico e posteriormente lógico, verbal e articulado. (...) Da forma mais primitiva e natural de pensamento para a forma mais avançada e histórico-social, ocorre uma mudança fundamental em suas propriedades, pois o princípio do desenvolvimento histórico do comportamento depende diretamente das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Esta autora explica os caminhos do desenvolvimento do pensamento, de maneira dialética, que são importantes para a transformação do homem em humano.

Mas o principal é que para reconhecer o caráter histórico do pensamento verbal, temos que incluir nesta forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos da sociedade humana (Vygotski, 2001, p. 117, tradução nossa).

Considerando-se a tese central da formação social da mente, para Vygotski a explicação sobre a gênese do pensamento na abordagem da psicologia histórico-cultural supera, metodologicamente, os limites das ciências naturais e se torna o problema central da psicologia histórica do ser humano. Isso nos importa, já que à criança surda deve ser ofertada a possibilidade de adquirir e comungar da linguagem verbal, e, desse modo, serem promovidas ao desenvolvimento outras funções psicológicas. Por outro lado, também entendemos que a criança ouvinte pode se beneficiar de uma linguagem verbal sinalizada, sendo ela um conteúdo curricular adicional que valoriza o espaço de aprendizagem que é a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, um recurso para comunicação por meio de uma linguagem viva. Ou seja, a criança deve brincar, muito, mas nunca deixar de aprender, e muito, conteúdos significativos para seus desenvolvimento e humanização sobre bases mais complexas e abrangentes.

Para Vygotskii (2006), aprendizagem e desenvolvimento são diferentes, mas interligados. Como entendemos a importância da escolarização para a aprendizagem de conteúdos sistematizados cotidianos e científicos, logo ela é promotora do desenvolvimento.

Sobre esse assunto, Vygotski considera que ele não é meramente maturacionista e linear, antes, passa por diferentes crises e estas são dinâmicas e dialéticas, além de revolucionárias. Tais crises são necessárias e decorrem das tentativas de superação dos obstáculos e dificuldades, culminando em novas aprendizagens decorrentes dos conceitos já obtidos, e, portanto, revolucionárias ao desenvolvimento do indivíduo. Ou seja, em dado momento pode negar o anterior e submetê-lo por incorporação e superação. Por exemplo, uma criança aprende o gesto de apontar, que é notadamente superior ao ato de somente chorar para alcançar algo que queira pegar, o que será superado pelo comando da linguagem presente na ordem “dê-me tal coisa”.

No que concerne à aprendizagem e desenvolvimento de crianças em idade escolar, segundo Vygotskii (2006), existem três tipos fundamentais de teorias que relatam as relações entre ambos. A primeira delas, que tem como exemplo a teoria de Piaget, defende a independência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo o primeiro totalmente exterior e só se faz possível a partir do desenvolvimento. Nesta teoria, a criança precisa estar madura para alcançar o desenvolvimento. Assim, a criança muitas vezes não recebe o atendimento educacional necessário por parte do professor por este não considerá-la ainda madura para aprender determinado conteúdo, fica à espera do amadurecimento das funções para o conseqüente aprendizado. Com a criança surda não é diferente, e há o agravante da barreira linguística. O surdo geralmente fica isolado no ambiente educacional e a maturação deste indivíduo ocorre bem mais tarde do que dos ouvintes. O professor, na maioria das vezes, por diferentes motivos, pode não estabelecer relações mediadoras instrumentais a contento junto a este aluno, deixando o aluno surdo sem atendimento educacional.

O segundo grupo de teorias estudadas, acima citadas, afirma que aprendizagem significa desenvolvimento, em outros termos, seriam idênticos. Isso leva ao entendimento que as leis do desenvolvimento são leis naturais, que o ensino é incapaz de modificá-las. Então, para cada etapa de aprendizagem, há também uma etapa de desenvolvimento. Desta forma, qualquer esforço do professor em auxiliar no desenvolvimento do aluno é em vão, uma vez que são leis naturais e, desta forma, modificadas somente pela maturação do aparato biológico do indivíduo. A figura do professor é descolada da função do ensino, uma vez que, o aluno, no momento em que estiver pronto (maduro), conseguirá realizar a atividade proposta, independente de qualquer ação do professor em auxiliá-lo. O aluno surdo tem o agravante de estar alheio às informações auditivas que constantemente permeiam os ambientes escolares.

Desta forma, esse aluno terá uma demora ainda maior, isso se conseguir alcançar, por si só, a maturidade necessária.

O terceiro grupo, por sua vez, entende que “o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem (...) considera-se coincidente com o desenvolvimento” (Vigotskii, 2006, p. 106). Este grupo de teorias considera a interdependência entre esses dois processos e amplia o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. Assim, ao ter contato com um conhecimento jamais antes visto, a criança contará com o auxílio do professor no papel de mediador entre os conhecimentos que a criança possui, e o novo conhecimento ainda desconhecido. Através do auxílio deste professor, a criança consegue realizar o que sozinha não conseguiria.

O intelecto é formado pela soma de diversas capacidades distintas, que podem ser estudadas de modo independente umas das outras, mas que a alteração em umas impacta sobre as demais. Assim, a tarefa do professor consiste em: “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias” (Vigotskii, 2006, p. 108). O processo de aprendizagem precisa abranger uma “atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas, sustentam que a influência da aprendizagem nunca é específica” (Vigotskii, 2006 p. 108). Desta forma, a aprendizagem da criança tem início antes da idade escolar. A criança surda através da observação de ações e reações das pessoas consegue aprender sobre o mundo e as coisas que o rodeia, no entanto, é uma aprendizagem limitada, e normalmente a comunicação é extremamente restrita. Se essa criança desde pequenina conviver com pares surdos usuários de língua de sinais ela aprenderá esta língua e poderá atuar sobre o mundo de maneira mais eficiente, realizando trocas competentes com os que o rodeiam.

Feitas essas análises Vygotski expõe sua teoria numa forma de superação ao já elaborado. Entende que aprendizagem e desenvolvimento não são a mesma coisa, contudo, não são independentes. Ao contrário, a aprendizagem movimenta o desenvolvimento, que, por sua vez, não pode ser tomado como bloco único. Prestes (2010), citando Vygotski, explica o conceito de aprendizagem como

uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. (...) é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento (pp. 184-185).

A aprendizagem escolar, portanto, deve sempre ir em direção à formação e ampliação da zona de desenvolvimento próximo da criança, valendo-se do nível de desenvolvimento real. Em outras palavras, esse pode ser entendido como composto pelos conhecimentos já adquiridos anteriormente, nos diversos contatos desta criança com a cultura. Isso diz respeito ao que ela já consegue dominar sozinha. Deste modo, considerando o que a criança já conhece, auxiliada por um adulto mediador capaz de relacionar o conhecimento que ela já tem como apropriado com o conhecimento que de algo novo, ela vai formar a zona de desenvolvimento proximal. Isso envolve pistas, informações e orientações que a criança receberá, em cooperação com o professor mediador, ampliando o que já domina. Da mesma maneira, dá-se a aprendizagem do aluno surdo. A diferença que poderá ser encontrada, em comparação com a criança ouvinte, são os conhecimentos veiculados pela via sonora que o surdo não se apropria justamente devido à falta de audição ou de alguém que os transmita.

A zona de desenvolvimento proximal implica uma fase em que a criança não domina dado conteúdo com propriedade e precisa contar com o auxílio de outro indivíduo mais experiente ou de recursos mediadores (livros, manuais, etc.). Ela será capaz de solucionar, de resolver, o que sozinha não conseguiria, constituindo o nível real de desenvolvimento. Então, podemos concluir que um bom ensino teria sempre ter como foco a intervenção no nível de desenvolvimento proximal, construindo bases para novas aprendizagens, e não em se manter no nível de desenvolvimento real.

Ao compreender a aprendizagem como um processo social, Vygotskii (2006) afirma que as funções psicológicas são constituídas, desenvolvidas, com base nas habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis. Nesse sentido, as crianças que serão submetidas ao aprendizado da Libras talvez conheçam a palavra “surdez ou língua de sinais”, ou talvez não tenham ciência desses significados. De qualquer modo, poderão se apropriar do significado atribuído a esta palavra, ou aprofundar sobre um conhecimento já apropriado. Contudo, ao se depararem com um ensino sistematizado de Libras, consideramos que elas movimentarão ou ampliarão a zona de desenvolvimento potencial dos pequenos aprendizes.

A partir desse ensino, a criança desenvolver-se-á em direção ao que não é de seu domínio pleno, que ainda é totalmente ou em parte desconhecido para ela, no caso, o aprendizado da língua de sinais e suas implicações para o sujeito surdo. Contará com mediadores para isso. Assim, a criança poderá ampliar o pouco conhecido ou começar a dominar o nada conhecido significado de surdez. Isso implicará em aprendizagem de novos conceitos e de uma língua visuo-espacial, que poderá impactar no relacionamento entre alunos surdos e ouvintes da mesma classe.

Questionamo-nos sobre quais são os benefícios que as crianças surdas e ouvintes podem ter com o aprendizado da língua de sinais. Está suficientemente comprovado pela literatura que as crianças surdas precisam de uma língua para se comunicarem e se desenvolverem plenamente, e só, a partir do aprendizado desta, que isso seria possível. Para tanto, a forma mais eficiente de aprendizado para o surdo é a visual, sendo encontrada na Libras. A criança ouvinte, por sua vez, precisa do uso da língua de sinais caso possua contato com sujeitos surdos, favorecendo a comunicação e gerando conhecimento, e a partir do momento que ela amplia suas relações e consegue entender as diversas formas que o surdo dispõe para conviver em um mundo de maioria ouvinte. Frente aos problemas e dificuldades enfrentadas pelos surdos, essa criança ouvinte pode tornar-se mais sensível, empática, do que crianças que não possuem contato com surdos.

Ao aprender a língua de sinais está, a criança ouvinte também está desenvolvendo sua psicomotricidade, uma vez que ela faz uso de movimentos corporais, faciais, ao empregar a Libras. Além deste desenvolvimento psicomotor, a educação infantil com o aprendizado da língua de sinais, pode ser vista por um viés diferente do que é observado atualmente. Hoje, há muito incentivo de ordem comercial ou mercadológica, que diariamente ocupam a mídia com mostra de produtos indicados para o desenvolvimento psicomotor e social das crianças, sem necessariamente se comprometerem com uma formação para a humanização e eticamente comprometida com os rumos da sociedade excludente. Isso deve ser alvo de atenção da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano que se posiciona numa visão crítica ao instituído.

O ensino da Libras, por sua vez, pode permitir essa formação almejada e o seu uso levar ao desenvolvimento psicomotor das crianças sem necessariamente fazer apologia ao consumismo e contribuindo para um desenvolvimento das crianças sobre outra perspectiva.

1.2 Apropriação da linguagem e desenvolvimento do homem cultural

O homem, no momento de seu nascimento, está equipado com o aparelho biológico o que permite que ele sobreviva nos primeiros dias de vida. No entanto, esse homem nasce envolto a uma cultura, a qual vai sendo internalizada durante todo seu desenvolvimento. Toda a cultura que a humanidade dispõe hoje guarda em si resquícios do que foi desenvolvido no passado, dando uma nova roupagem ao que conhecemos atualmente.

Com a linguagem não é diferente. Ela foi se tornando complexa até ser internalizada em signos e constituir o psiquismo humano. Isso porque pensamento e linguagem procedem de raízes genéticas independentes e seguem linhas distintas. Somente o homem é capaz de fazer uso racional da linguagem. Assim, Vygotski (2001), contrapondo a linguagem humana com os experimentos realizados por estudiosos do comportamento animal diz que:

A fala não é tão só uma reação expressiva emocional, senão um meio de contato psicológico com os demais membros da espécie. Tanto os macacos observados por Köhler como os chimpanzés de Yerkes e Learned manifestam sem a menor dúvida esta função da linguagem. Não obstante, tampouco esta função de contato está ligada de modo algum a uma reação intelectual, ou seja, ao pensamento animal. Se trata também de uma reação emocional que forma evidente e indiscutivelmente parte do complexo sistema emocional, mas uma parte, que desempenha, desde o ponto de vista biológico e psicológico, uma função distinta de outras reações afetivas. Ao que menos pode lembrar esta reação é a comunicação intencional, consciente de informar ou influenciar. Na realidade, se trata de uma reação instintiva ou algo muito parecido. (Vygotski, 2001, pp.101-102, tradução nossa).

Vygotski também teoriza que:

A grande faculdade para aprender a falar que tem, por exemplo, o papagaio não guarda relação direta alguma com um maior desenvolvimento nos rudimentos do pensamento ao invés: o maior desenvolvimento destes rudimentos no reino animal não guarda a menor relação aparente com as realizações da linguagem. (Vygotski, 2001, p. 113, tradução nossa).

Assim, entendemos que a linguagem humana é única, e não pode ser comparada a dos animais. O homem se torna humano quando se apropria da cultura que foi desenvolvida. A ruptura maior entre o homem e o animal pode ser observada pelo trabalho, atividade

desenvolvida pelo homem para conseguir suprir suas necessidades. No entanto, essas necessidades são intermináveis, pois a realidade transformada demanda novas e novas necessidades. Desta forma, o homem age intencionalmente sobre a natureza e é influenciado por esta numa relação mútua e dialética. Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 17),

ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem, ao mesmo tempo que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também transforma a si próprio, constituindo-se humano.

Entendemos, pois, que somente na relação do homem com a cultura é que se constrói o humano no homem. Desta forma, ao contrário de alguns estudiosos, como Stern, citado por Vygotski (2001) a linguagem não surge espontaneamente em determinada idade, mas passa por fases não lineares para sua aquisição. Assim,

O desenvolvimento do uso de signos e a transição de operações com signos (as funções significativas da linguagem), nunca ocorrem, como mostram as investigações experimentais sistemáticas, como resultado imediato de um descobrimento repentino ou uma invenção súbita da criança; a criança descobre o significado da linguagem de uma só vez para sempre, como supõe Stern ao tratar de demonstrar que a criança “descobre a essência básica do símbolo só uma vez, em uma categoria de palavras”. Pelo contrário, se trata de um complicado processo genético, com sua “história natural de símbolos”, ou seja, suas raízes naturais e suas formas transitórias nos níveis mais primitivos do comportamento e a sua “história cultural dos signos” integrada por uma série de fases e etapas próprias, nas quais se produzem trocas tanto qualitativas quanto quantitativas como trocas funcionais, que tem seu próprio crescimento e metamorfose, e que dispõe de sua dinâmica e suas leis. (Vygotski, 2001, p. 83, tradução nossa).

No primeiro estágio da aquisição da linguagem, a criança faz uso do que nomeamos “inteligência prática”, período em que a fala (externalização dos desejos, vontades, entre outros) está ausente ou ainda não está plenamente desenvolvida. Seriam, portanto, o choro, o grito, os movimentos corporais, expressões do pensamento? De forma alguma. Eles representam somente um alívio de tensões, uma vez que não estão relacionadas com realizações de tarefas complexas e também não apresentam organizações nas atividades. Isto é possível devido às distintas raízes do pensamento e da linguagem, ou seja, o significado funcional de ambas é diferenciado.

Ao nomear objetos, animais, entre outras coisas, a criança se defronta com condições para que o uso das palavras seja realizado de modo funcional, sendo revolucionário para o desenvolvimento da criança. Como escrevem Vygotsky e Luria (1996, p. 210):

E não há absolutamente dúvida alguma de que essa reviravolta realmente ocorre. O pensamento primitivo da criança que, até então, se desenvolvera em passos ingênuos e hesitantes, “tateando” seu caminho, adquire subitamente novas possibilidades. Essas possibilidades são incorporadas à fala, à medida que a criança se vê subitamente capaz de vincular a seus desejos e necessidades uma forma verbal clara que a capacita a satisfazê-lo mais facilmente. Todas as observações indicam que essa função da fala é precisamente a primordial e a mais urgente e persistente. Tendo compreendido o sentido de uma palavra, como forma de expressão, como um meio de adquirir controle sobre as coisas que lhe interessam, a criança começa a juntar palavras tumultuadamente e a utilizá-las com esse objetivo.

Em um estágio posterior, a criança começa a fazer uso inteligente das palavras. O pensamento da criança neste estágio é concreto. A criança rapidamente adquire um amplo vocabulário, incluindo enriquecimento e invenção de palavras. É um período de suma importância para o desenvolvimento do pensamento. Segundo Vygotsky & Luria (1996, p. 211)

este estágio do desenvolvimento da criança ilustra uma importância fundamental enorme: pela primeira vez, a fala começa a ser usada como técnica para exprimir o conteúdo específico (do pensamento). Pela primeira vez, o pensamento torna-se verbal e recebe grande impulso para seu desenvolvimento.

A partir do momento que a fala passa a dominar o comportamento infantil, diversas outras funções psicológicas superiores sofrem processos de mudança concomitantemente. No entanto, são formações intelectuais não equivalentes aos verdadeiros conceitos. Isto porque, de acordo com Vygotski (2001), o curso de desenvolvimento dos verdadeiros conceitos possui três fases, sendo elas: 1) Formação de cúmulos desorganizados; 2) Formação de Complexos ou Pensamento em Complexos; 3) Formação dos Conceitos. Desta forma, na primeira etapa o significado da palavra não está completamente definido, as ideias e percepções da criança estão relacionadas entre si em uma imagem, a criança apresenta tendência a fundir elementos mais díspares, agrupando-os em uma imagem indiferenciada, entre outros. Na segunda etapa, Vygotski (2001) teoriza que na criança há o estabelecimento

de relações entre diferentes conexões concretas, bem como um ordenamento e sistematização das experiências da criança; o universo dos objetos singulares se integra e se organiza ao se agrupar em famílias distintas e relacionadas entre si. Na terceira fase encontramos os processos de análise e síntese, os agrupamentos as divisões são necessárias para a formação dos conceitos, as uniões e generalizações de elementos ocorrem independentemente das vivências, e há a capacidade de abstração. A formação dos verdadeiros conceitos ocorre somente no período da adolescência.

Assim, cabe expor, neste momento, que a formação de conceitos é fundamental para se compreender a constituição do psiquismo. Vygotski a este respeito escreve que

Isso significa que cumprem [o pensamento em complexo] uma função análoga aos conceitos na resolução de tarefas semelhantes, mas a análise experimental mostra que quanto a sua natureza, composição, estrutura e modo de atuar, estes equivalentes funcionais dos conceitos são verdadeiras com respeito aos equivalentes conceitos, na mesma proporção que a de um embrião em comparação com o organismo maduro (Vygotski, 2001, pp. 130-131, tradução nossa).

A criança, então, em um determinado momento, apresenta um egocentrismo¹⁴ no pensamento. O egocentrismo é um dos vários traços que caracterizam a lógica da criança. O pensamento egocêntrico é foco de atenção tanto de Piaget quanto de Vygotski. Poderíamos dizer, então, que esses dois autores concordam com a gênese e o desenvolvimento desta forma de pensamento? Ambos teorizam a respeito, no entanto, a maneira de perceber e explicar o funcionamento do pensamento são diferentes para estes autores.

Para Piaget (1990, p. 361), “o pensamento egocêntrico se caracteriza por suas ‘centrações’, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o ‘ponto de vista’ desta última”.

Vygotski, sendo estudioso das ideias de Piaget, explica o pensamento egocêntrico na sua visão:

Piaget descreve o pensamento egocêntrico como uma forma transitória ou intermediária de pensamento, situada desde os pontos de vista genético, funciona e estrutural entre o pensamento autista¹⁵ e o

¹⁴ Termo utilizado por Piaget do qual Vygotski faz uma revisão de seu significado à luz dos preceitos históricos e culturais. Faz uso deste termo, no entanto discordando dos caminhos propostos para o desenvolvimento desta função por Piaget.

¹⁵ Pensamento autista é o termo utilizado na obra de Vygotski (2001) para se referir ao pensamento egocêntrico.

pensamento inteligentemente dirigido. É, portanto, uma fase transitória, uma conexão genética, uma formação intermediária na história do desenvolvimento do pensamento. (...) O pensamento autista é subconsciente, ou seja, os objetivos que perseguem os problemas que surgem não estão presentes na consciência. Não se adapta à realidade exterior e é criado para si mesmo a realidade imaginada ou sonhada. Não se intenta estabelecer a verdade, mas de satisfazer os desejos e é estritamente individual. (Vygotski, 2001, p. 34, tradução nossa).

Desse modo, Piaget, ao explicar a gênese da inteligência, entende que esta é construída a partir do amadurecimento das estruturas da criança e que o desenvolvimento do pensamento lógico obedece a etapas, sendo uma delas o egocentrismo. Nesta etapa não há referência à realidade na organização do pensamento e do desenvolvimento da criança. Em contrapartida, Vygotski, citando Piaget, afirma que

[...] Piaget unifica a diversidade de características individuais que caracterizam a lógica da criança e os transforma, a partir de variedade incoerente, desordenada e caótica, em um complexo estruturado e coerente de fenômenos condicionados por uma única causa. Por isso, basta questionar esta concepção fundamental, que sustenta toda a teoria, para por em dúvida todo seu edifício teórico baseado no conceito de egocentrismo infantil (Vygotski, 2001, p. 45, tradução nossa).

Se a linguagem egocêntrica para Piaget não tem função de comunicação, portanto ela não gera mudanças ou desenvolvimentos importantes nas atividades da criança. Desta forma, “(...) a linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função objetivamente útil, necessária para o comportamento da criança. (Vygotski, 2001, p. 49, tradução nossa).

Para Vygotski, a linguagem egocêntrica, desde cedo, assume um importante papel na atividade da criança. Com estudos semelhantes aos desenvolvidos por Piaget, Vygotski aplicou atividades para crianças. No entanto, adicionou algumas condições geradoras de dificuldades. Vygotski concluiu que

Nas situações com dificuldades adicionadas, o coeficiente de linguagem egocêntrica infantil quase se duplica em comparação tanto como coeficiente normal de Piaget, como com o coeficiente das mesmas crianças em situações sem adição de obstáculos. Nossas crianças mostraram um incremento da linguagem egocêntrica quando, em qualquer situação, tropeçavam nas dificuldades. Frente a uma dificuldade, a criança tratava de entender e remediar a situação falando e raciocinando consigo mesmo [...] (Vygotski, 2001, p. 50, tradução nossa).

A linguagem egocêntrica, então, é, segundo Vygotski, uma ferramenta, um instrumento psicológico para pensar, organizar e começar a resolução de uma tarefa. A linguagem egocêntrica, é uma etapa de transição da linguagem externa para a linguagem interna (pensamento verbal). Desta forma,

A função inicial da linguagem é a de comunicação, de conexão social, de influência que nos rodeiam, tanto por parte dos adultos como da criança. Por conseguinte, a linguagem inicial da criança é somente social; chamá-la socializada não é correto, porque implica a idéia de uma linguagem originalmente não social que se faz social ao longo do processo de troca e desenvolvimento (Vygotski, 2001, pp. 56-57, tradução nossa).

Da linguagem egocêntrica desenvolver-se-á a linguagem interna. A este respeito Vygotski escreve que: “a partir da linguagem egocêntrica, que foi diferenciada da social, surgirá a linguagem interna da criança, fundamento tanto do pensamento autista como do pensamento lógico” (Vygotski, 2001, p. 57, tradução nossa).

No momento em que, segundo Vygotski, a linguagem se faz verbal e o pensamento se faz intelectual, a criança internaliza o pensamento e consegue planejar as ações sem necessitar do auxílio da fala para organizar seu pensamento. Então, pensamento e linguagem estão intrinsecamente ligados, entrelaçados. A este respeito teoriza Vygotski

As raízes genéticas e os cursos de desenvolvimento do pensamento e linguagem resultam, até certo ponto, diferentes. A novidade é a intersecção das duas linhas. Isto acontece em um ou uma série de pontos de uma só vez, de repente, ou lenta e gradualmente ir crescendo e somente depois se abre o caminho que pode ser resultado ou simplesmente da ação estrutural e prolongada de uma troca funcional que coincida com a idade de dois anos ou com a idade escolar [...] (Vygotski, 2001, p. 116, tradução nossa).

Apesar da estreita ligação entre pensamento e linguagem, cada um deles continua com sua função própria, entrecruzando-se, mas não se fundem a ponto de se tornarem uma única atividade psíquica.

Poderíamos ilustrar esquematicamente a relação entre pensamento e a linguagem neste caso mediante duas circunferências que se cortam demonstrando que uma parte dos processos de linguagem e pensamento coincidem. É a denominada esfera do pensamento verbal.

Mas este último não esgota nem todas as formas de pensamento, nem todas as linguagens. Existe uma grande zona de pensamento, que não guarda relação imediata com o pensamento verbal. (Vygotski, 2001, p. 110, tradução nossa).

O pensamento verbal é, portanto, de acordo com Vygotski, uma função histórico-social, pois não é uma forma natural de comportamento. É somente na relação com a cultura que propriedades e regularidades específicas são encontradas.

Entendemos que o desenvolvimento do indivíduo não ocorre somente no patamar biológico, mas sofre influências da sociedade em que este vive. Então, assim como os ouvintes, os surdos se desenvolvem a partir de mediações e de influências do que foi construído socialmente pela humanidade. Lembramos que isto não ocorre subitamente, mas que faz parte de um processo socialmente construído e desenvolvido, principalmente nos âmbitos da família e da escola.

A linguagem faz parte de um desses processos que foram desenvolvidos do curso da totalidade história e é propriamente humana. A partir do momento que o indivíduo desenvolve a construção e o manejo de ferramentas para suprimento de necessidades, ele cria potencialidades de desenvolvimento. A linguagem, como função social, é fundamental no desenvolvimento do homem, impactando o pensamento, sendo, por isso, uma das razões de sua importância para os homens.

No desenvolvimento da linguagem nos surdos, a raiz pré-intelectual é semelhante à dos ouvintes, ou seja, composta por risos, balbucios, entre outros. A diferença entre surdos e ouvintes se estabelece após este período, uma vez que os ouvintes possuem contato social com outros ouvintes, desenvolvendo a linguagem e adquirindo conhecimentos sociais através das relações com seus pares. O sujeito surdo, por sua vez, encontra a barreira auditiva que o impede de se relacionar da mesma forma que o ouvinte, ficando este aquém no desenvolvimento. Nas palavras de Vygotski, [...] a falta de desenvolvimento da fala é a consequência da carência da audição e da impossibilidade de assimilar a linguagem oral dos que os rodeiam (Vygotski, 1997, p. 200, tradução nossa).

Os escritos de Vygotski (1997) explicitam esta diferença entre a criança ouvinte e surda, no que concerne ao desenvolvimento, devido à linguagem. O próprio autor russo perpassa por várias tentativas de ensino da linguagem para o surdo, objetivando seu pleno desenvolvimento social. Após estudos, o autor entende a importância da língua de sinais para o surdo, explicitando que

[...] o desenvolvimento da criança se avança, no geral, até o ponto que o ensino lento da linguagem se converte em um trabalho penoso e sem aplicação prática alguma. Isto por um lado. Por outro, os hábitos mímicos-gestuais são tão fortes que a linguagem oral não está em condições de lutar contra eles (Vygotski, 1997, pp. 118-119, tradução nossa).

Vygotski teoriza que a “mímica” é natural ao surdo e que, por isso, deveria ser utilizada como ferramenta para aquisição da linguagem. Então,

[...] assim como para nós a linguagem constitui-se de diferentes combinações de sons, para o surdomudo¹⁶ está formada por diferentes combinações de imagens visuais, de movimentos articulatorios que compõem as palavras e as frases (Vygotski, 1997, p. 200, tradução nossa).

Atualmente existe o entendimento de que o desenvolvimento do surdo ocorra da mesma forma que nos ouvintes, sendo a diferença a propagação delas: uma é oral-auditiva e a outra visual-espacial. Desta forma, o surdo que é exposto à língua de sinais, desde seu nascimento, desenvolver-se-á como um ouvinte que, desde a tenra idade, encontra-se permeado pela língua oral. Vygotski teorizando sobre as capacidades da criança surda diz que:

Existe também o denominado alfabeto manual para os surdomudos, no qual cada letra designa um gesto convencional especial. As possibilidades de desenvolvimento da criança surdamuda são, portanto, múltiplas (Vygotski, 1997, p. 200, tradução nossa).

Vygotski propõe, então, modificações na estrutura escolar vigente, o que atualmente vem sendo discutido com a implantação de escolas que insiram seus alunos surdos e a língua deles (Libras) em todos os âmbitos educacionais. Sabemos que mudanças são processos e que exigem uma série de fatores para que ocorram. Sobre mudanças que a escola precisaria efetivar, Vygotski escreve:

O que impede a realização de uma reforma decidida – além da debilidade (econômica administrativa e pedagógica) geral de nossa escola –, é a falta de um contingente de especialistas capacitados, através dos quais seja possível efetuar esta reforma. (Vygotski, 1997, p.341, tradução nossa).

Ainda para este autor,

¹⁶ Termo utilizado na época de Vygotski.

O problema da linguagem do surdomudo não será solucionado por um método especial, mas pela reestruturação geral da escola baseada em princípios da educação social (Vygotski, 1997, p. 341, tradução nossa).

Ainda, diversas modificações no ensino são necessárias para que o surdo possa ser atendido em suas especificidades. Hoje são pensadas propostas, como a escola bilíngue, para que o surdo consiga relacionar-se com seus pares sem algumas dificuldades, e também para que possa desenvolver-se em toda sua capacidade enquanto ser humano.

1.3 A formação humana do surdo: contribuições da *Defectologia* Soviética

A *Defectologia*, que pode ser comparada ao que hoje se denomina Educação Especial, teve grande desenvolvimento após a Revolução de 1917. A psicologia que a subsidiou defendia que o desenvolvimento humano não se dá apenas com base na herança genética e nos fatores biológicos. Antes, estes constituem o equipamento inicial, sobre o qual a cultura constitui o seu edifício (Barroco, 2007a). Isso nos leva a considerar que a pessoa com alguma deficiência ou diferença no curso do seu desenvolvimento não está limitada por elas. Esse entendimento foi revolucionário para a sociedade russa e continua sendo para os dias atuais.

Perguntamo-nos como eram, na época de Vygotski, entendidas, selecionadas e tratadas as pessoas que apresentavam alguma deficiência? Os problemas detectados nas pessoas, naquela época, eram vistos e pensados sob a ótica da quantidade, da mensuração. Assim, era possível determinar o grau de insuficiência, não caracterizando o próprio defeito nem tampouco a estrutura interna que ela mesma cria. Diante disso, uma crítica se estendeu tanto aos estudos da *defectologia* quanto aos estudos anatômicos e fisiológicos, sob a ótica do que é biologicamente determinado.

Vygotski propõe uma nova visão sobre o déficit, distanciando-se das práticas biologizantes da época, como mera mensuração da inteligência ou a testagem do quociente de inteligência (QI). Este estudioso atentava-se, além do resultado das tarefas de suas pesquisas com crianças deficientes, com os processos incluídos no decorrer das atividades propostas, dentre eles, a maneira da criança solucionar, os seus dizeres, o seu comportamento em relação ao emprego de ferramentas externas ou instrumentos psicológicos. Apoiado em diferentes estudos e experimentos, Vygotski (2001) demonstrou a necessidade de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, considerando o modo como esta calcula, observa, analisa, diferencia e generaliza, descreve. Enfim, esse estudioso demonstrou com

suas observações e estudos a importância de definir de modo qualitativo o desenvolvimento infantil.

Essa reação frente aos estudos quantitativos se torna um importante e positivo marco para a *defectologia* moderna. Assim,

a noção da deficiência como uma limitação puramente quantitativa do desenvolvimento tem, sem dúvida, parentesco de idéias com a teoria peculiar da pré-formação paidológica¹⁷, segundo a qual o desenvolvimento intra-uterino da criança se reduz exclusivamente a um crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas (Vygotski, 1997, p. 12).

Vygotski (1997) ao expor sobre a paidologia da criança com deficiência, na sua concepção, explica que, este estudo do desenvolvimento da criança com deficiência prepara materiais de uso na paidologia da criança normal, “cremos que a paidologia das crianças difíceis deve adquirir para a paidologia geral a mesma significação que adquiriu a patologia para a anatomia e a fisiologia do organismo humano” Vygotski (1997, p. 204).

Vygotski descarta a supremacia do aparato biológico no indivíduo, e teoriza sobre a importância da cultura para o pleno desenvolvimento do humano no homem. Então, “a criança, cujo desenvolvimento encontrou dificuldade devido à sua deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as outras, mas sim se desenvolveu de outra maneira” (Vygotski, 1997, p. 12). Vygodskaya, (1999, p. 331), nas palavras de Vygotski, salienta que

Deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal.

Por um lado, o defeito e a limitação são conceitos de menor importância no desenvolvimento humano, por outro lado, devido ao aparecimento de dificuldades, ocorre a

¹⁷ O termo paidologia é originário do grego (paides = crianças, e logos = ciência), e refere-se ao estudo do desenvolvimento infantil, uma das tendências da pedagogia burguesa ocidental formada entre fins do século XIX e começo do século XX, amplamente difundida na Inglaterra, Estados Unidos da América, e outros países. (Barroco, 2007a).

estimulação de um avanço elevado e intensificado. Isto refere-se às superações que os indivíduos podem alcançar, apesar das dificuldades. Sobre isso Vygotski (1997) teoriza:

Observamos o feito de que a criança ao tropeçar com as dificuldades se vê forçada a avançar por uma via indireta para vencê-las. Observamos que do processo de interação da criança com o meio se cria a situação que empurra a criança para via de compensação. A prova real principal disto é a seguinte: o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento em geral, dependem não somente do caráter e da gravidade do defeito, mas sim também da realidade social do defeito, quer dizer, das dificuldades a que conduz o defeito desde o ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos a compensação tem lugar em direções totalmente diferentes, independente de que situação se tem criado, em que meio a criança se educa, e que dificuldade surge para o débito a esta deficiência (p. 106).

Vygotski (Vygotski e Luria, 1996; Vygotski, 1997) ao escrever sobre o conceito de compensação tem como referência Alfred Adler (1870-1937) que trata sobre este assunto. Segundo Barroco (2007a),

[...] o que chamou a atenção de Vigotski foi a sua defesa de tendência ao futuro e da compensação enquanto força motriz do desenvolvimento da criança normal. Vigotski considera que Adler pensa de modo dialético no seguinte aspecto: a personalidade se desenvolve a partir da contradição, do sentimento subjetivo de inferioridade para a supercompensação; do irracional e inferior é que surge, conforme seus estudos, o racional e o superior (Vygotski *apud* Barroco, 2007a, p. 227).

Adler, segundo Barroco (2007a), entendia o ser humano como uma totalidade. No entanto, Vygotski não se pautou neste autor para formular suas elaborações sobre o desenvolvimento humano. Vygotski atentou-se à maneira de Adler entender o ser humano acreditando no futuro e em defesa da compensação para as crianças normais. Em seus escritos, Adler estuda a razão da deficiência afetar as pessoas diferentemente das demais da sociedade, estudando inicialmente os processos fisiológicos. Posteriormente percebeu que as pessoas com deficiência tendem a compensá-las, resultando em uma nova condição. Nas palavras de Adler

Estamos já em condições de entender por que as crianças, para as quais a Natureza se comporta como uma madrasta, têm a propensão a adotar para a vida e para as pessoas outra atitude e disposição de ânimo que aqueles outros a quem é dado gozar desde o princípio os

prazeres da existência. Pode estabelecer-se como princípio que todas as crianças dotadas de órgãos inferiores se vêm envoltos com facilidade em uma luta com a vida que conduz a um estrangulamento de seu sentimento de comunidade, chegando a ser homens que se ocupam sempre mais de si mesmos e da impressão em que produzem no ambiente que dos interesses dos demais. (...) A orientação decisiva se processa a uma idade muito cedo. Nas crianças de dois anos já se pode ver que não se sentem dotados iguais aos demais nem com os mesmos direitos, senão que, em lugar de haver causa comum com os outros, propendem a exteriorizar um sentimento de esperança posta nos outros, um direito a exigir mais deles, tudo baseado em um sentimento de insuficiência, engendrado por múltiplas privações. Tem-se presente que toda criança se encontra na realidade em uma situação de inferioridade e que não poderia subsistir sem um alto grau de sentimento de comunidade por parte das pessoas que a rodeiam, é mister partir da base de que a vida da alma começa sempre com um sentimento de inferioridade mais ou menos profundo. Este sentimento é a força impulsora de que partem todos os esforços da criança e que lhe impõe uma meta ou objetivo de que espera toda segurança e tranqüilidade para o futuro, obrigando-lhe a empreender a trajetória que lhe pareça mais adequada para seu ganho. (Adler *apud* Barroco, 2007a, p. 228).

Se a deficiência cria estímulos para elaborar uma compensação, qual seria a natureza desta compensação? Na ausência de um sentido, naturalmente se estabeleceria um substituto para este? De forma alguma. Para Vygotski (1997), essa compensação não é biológica, mas cultural, surge a partir de aprendizagens e maneiras de se estabelecer no mundo.

Os indivíduos, segundo Vygotski (1997), utilizam mecanismos de compensações e superações, e o desenvolvimento deles é dependente das condições concretas oferecidas pelo grupo social, podendo ser adequadas ou empobrecidas. Como compensação, entende todo o processo de estratégias culturais que visam superar os limites biológicos. Neste sentido, a maneira como indivíduos surdos são percebidos e tratados é que vai auxiliá-los ou não no processo de desenvolvimento e a educação precisa estar centrada no potencial de desenvolvimento do ser humano, e não na deficiência apresentada. Assim, a insuficiência estaria na sociedade, e não na pessoa com deficiência. “(...) A cegueira e a surdez como defeito físico permanecerão ainda por muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social” (Vygotski, 1997, p. 82).

Desta forma, segundo Vygotski (2001), a compensação que o indivíduo apresenta não seria uma simples mudança de funções ou substituições do que se mostra ausente por outro

órgão ou função, mas inserir o sujeito na sociedade a qual ele pertence, auxiliando-o a criar tais compensações necessárias para seu desenvolvimento. Lembramos que são compensações sociais, distantes do aparato biológico, não sendo suficientes no desenvolvimento deste equilíbrio. Nas palavras de Vygotski (1997, p. 74), “o olho e o ouvido do ser humano não são somente físicos, mas, antes de tudo, são órgãos sociais”.

Também, é importante ressaltar o erro em entender que o processo de compensação sempre termina em um lucro, em um êxito, uma vez que, como qualquer processo de superação e de luta, a compensação também pode ter desenlaces extremos: a vitória e a derrota, e tais desenlaces dependem de muitas causas. O fato é que

[...] seja qual for este desenlace que espere ao processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui em um processo, seja orgânico ou psicológico, de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base de reorganização de todas as funções de adaptações, da formação dos novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores que são gerados pelo defeito e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (Vygotski, 1997, p. 16, tradução nossa).

O principal problema da *defectologia* atual encontra-se no desenvolvimento cultural da criança deficiente. As raízes de uma criança normal para a civilização é, normalmente, uma ligação única com os processos de maturação orgânica. Desta forma, os planos de desenvolvimento natural e cultural coincidem e se fundem um com o outro. Na medida em que um desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado. Um exemplo típico disto é o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Vygotski (1997), no caso de uma criança deficiente, não se observa esta fusão. Os dois planos do desenvolvimento divergem. A causa dessa divergência é o defeito orgânico, ou seja, a cultura cria condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. É por este motivo que as ferramentas materiais e de adaptação, seus aparatos e instituições sociopsicológicos, estão calculados para uma organização psicofisiológica normal. O defeito ao criar um desvio do tipo biológico, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência dos órgãos perturba o processo normal de raízes da criança em sua cultura, sendo que esta cultura está acomodada a uma pessoa normal e, o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode manter direta e imediatamente em sua cultura.

A surdez como problema orgânico, considerado como um desenvolvimento físico, por sua vez, não é uma deficiência particularmente grave. Mas, a “mudez” provocada por este defeito, engendram uma complicação mais penosa em todo o desenvolvimento cultural. Em síntese, a deficiência cria dificuldades para o desenvolvimento orgânico e, sobretudo limitações para o cultural. Muitas vezes são necessárias formas peculiares de cultura para que seja possível o desenvolvimento cultural de uma criança deficiente.

Para Vygotski, a pessoa se torna humana após um processo de aprendizado de usos, costumes, valores, etc., que levam as funções psicológicas básicas, com as quais a criança nasce, a serem transformadas em funções psicológicas superiores, propriamente humanas. Esse processo se dá de modo contínuo e em dependência das relações que a criança estabelece com o mundo e com outros homens. Deste modo, a aquisição da linguagem é fundamental – sem ela o indivíduo viveria num isolamento, não se tornaria propriamente gênero humano e contaria apenas com o que a natureza o ofertou (Vygotski, 1997; Vygotsky e Luria, 1996). A este respeito Vygotski (1997, p. 183) escreve que

Anteriormente, psicólogos focam seus estudos nas funções naturais que a criança desfrutava, como se o desenvolvimento fosse preso à essas funções somente. (...) mas não estudavam o processo inverso: como a assimilação da linguagem ou da aritmética, transformam as funções naturais da criança escolarizada, como esta (a escola) reestrutura todo o curso do seu pensamento natural, rompendo e deslocando as velhas linhas e tendências de seu desenvolvimento. (...) Compreende-se então, que o contato e incorporação da cultura não significam somente adquirir alguns conteúdos, mas sim, que, ao apropriar-se dela, toda conduta é reelaborada, e o desenvolvimento toma um novo curso (tradução nossa).

Percebemos nos escritos de Vygotski a preocupação deste estudioso em educar formalmente as pessoas. No entanto, as pessoas com deficiência também poderiam ser escolarizadas? Conseguiriam aprender e se desenvolver? Para Vygotski, “(...) a educação proporciona subir uma montanha onde anteriormente havia um caminho plano, possibilita dar um salto onde antes, aparentemente, só poderia dar um passo.” (1997, p. 185).

A concepção de que a deficiência, qualquer que seja, impossibilitava a educação e o desenvolvimento, é substituída por uma concepção que parte do princípio de que o defeito implica em uma dupla influência no desenvolvimento da criança. Assim,

Por um lado a deficiência atua diretamente como tal, criando prejuízos, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro

lado exatamente a causa do defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e altera o equilíbrio normal, serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos colaterais na adaptação (...) o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental do qual resulta possível a compensação da deficiência. De onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico posterior, se abre ilimitadamente o caminho para o desenvolvimento cultural. (Vygotski, 1997, p. 186, tradução nossa).

Discutimos acima a importância que a linguagem possui no desenvolvimento do indivíduo, e Vygotski (1997), em escritos e palestras, aborda aspectos relativos aos indivíduos com as diferentes deficiências, enfocando as potencialidades destes indivíduos no desenvolvimento das capacidades. Em nosso trabalho o enfoque será somente na área da surdez. Neste sentido, o autor concebe a linguagem verbal como fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo, e somente desta forma seria possível o desenvolvimento intelectual destes sujeitos (Vygotski, 1997, p. 185). Como ele escreve

Deixado a sua própria sorte e ao seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda jamais aprenderá a linguagem e a cega nunca aprenderá a escrita. Para isso vem a educação, que cria uma técnica artificial, cultural, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal (tradução nossa).

Desta forma, Vygotski escreve sobre a importância de escolarização do sujeito surdo, uma vez que sem mediações e sem linguagem não conseguirá se desenvolver plenamente.

No Tomo V das *Obras Escogidas*¹⁸, no início de seus escritos, ele defende que o ensino da linguagem é um problema central na educação de surdos, pois o desenvolvimento do indivíduo só ocorreria em detrimento da linguagem. Perguntamo-nos de que maneira a linguagem, ou a falta dela, impactaria o desenvolvimento do sujeito surdo? Porque a linguagem é o problema central na educação dessas pessoas?

Vygotski (1997) explica que como estes indivíduos apresentam dificuldades em empregar formas vocais para comunicação (oralizar), não teriam instrumento para acumulação do acervo humano, contrariando os princípios da psicologia e da linguagem. Para dimensionar quanto a linguagem é determinante para o desenvolvimento humano, o autor faz uma comparação:

¹⁸ Termo utilizado pela publicação traduzida para o espanhol, da qual fazemos uso.

A surdo-mudez no ser humano é uma desgraça muitíssima maior que a cegueira, pois o bloqueia da comunicação com as pessoas. A mudez, ao privar o homem da fala, o separa da experiência social, os exclui do vínculo comum. A surdo-mudez é uma insuficiência predominantemente social. Destrói mais diretamente que a cegueira os nexos sociais da personalidade. Assim, o primeiro problema da pedagogia de surdos consiste em restituir a fala ao surdo-mudo. Isto é possível. A surdez implica, no geral, só uma enfermidade dos nervos e centros auditivos, e não dos fonadores (Vygotski, 1997, p. 87, tradução nossa).

Ainda teorizando sobre a importância do desenvolvimento da fala oral para o surdo:

[...] de todos os modos ensinar a fala a um surdo-mudo implica não só dar-lhe a possibilidade de comunicar-se com as pessoas, mas também de desenvolver a consciência e pensamento, a auto-consciência. É restituí-lo a condição humana. Assim, a mímica está condenada desde o ponto de vista científico e social (Vygotski, 1997, p. 88, tradução nossa).

No início de seus escritos, como mostram os excertos citados, Vygotski acredita que a fala é a ferramenta para pleno desenvolvimento, por esta razão, com intenções positivas para alcançar o desenvolvimento, ele insiste em restituir a fala aos surdos. Se a fala era uma ferramenta positiva, como Vygotski percebia o uso da “mímica” (atualmente língua de sinais, no nosso entendimento)? A “mímica” seria correspondente à fala?

Para Vygotski, a “mímica” não propiciava a formação das funções superiores e impedia a aquisição da fala. A este respeito, tal autor teoriza:

A questão do ensino da linguagem aos surdo-mudos constitui o problema básico e central de sua educação social. Sem dar-lhe alguma solução, não podemos empreender na prática e na reorganização de toda a escola sobre a base de novos princípios. O novo regime da escola e o novo sistema de ensino da linguagem só podem ir organizando-se de forma paralela, desenrolando organicamente a partir das mesmas idéias (Vygotski, 1997, p. 341, tradução nossa).

Porém, aproximadamente uma década depois, o autor aponta que a “mímica” e a linguagem escrita podem ser um caminho alternativo para o desenvolvimento da criança surda, dizendo que “a linguagem não está ligada necessariamente ao aparelho fonador, pode se realizar em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transformada da forma visual à tátil.” (Vygotski 1997, p. 186, tradução nossa). O autor, então, critica a pedagogia que se afirma somente sobre a deficiência e não sobre o que se encontra íntegro. Também defende

a “poliglossia”, que faz referência à utilização de duas ou mais línguas, como a sinalizada, a oralizada e a escrita, por exemplo. Vygotski (1997, p. 34, tradução nossa) escreve que “se a língua se baseia nesse nexos associativo entre signo e significado, o problema do plurilingüismo, sobre esse ponto de vista, é muito simples. Ao invés de um único nexos associativo, podemos ter dois ou mais completamente idênticos entre um significado e suas diversas denominações (...)”.

O que Vygotski pensou e teorizou em meados de 1930 é discutido e implementado nos dias atuais. Embora nem sempre se reconheça a autoria das defesas vygotskianas, o bilingüismo hoje nas escolas é com base na Libras e na escrita da língua oficial do país. no caso do Brasil, o idioma português, pois se acredita na importância da escrita, e Vygotski critica a pedagogia centrada no déficit, ou seja, em que o olhar encontra-se somente na falta, na deficiência, não considerando as potencialidades que o indivíduo possui ou as que o indivíduo é potencialmente capaz de obter mediante recursos, métodos, mediações adequadas. (Góes, 2002).

Vygotski afirma:

[...] a luta da linguagem oral contra a mímica, por regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque esta seja, desde o ponto de vista psicológico, a verdadeira linguagem do surdomudo, não porque seja mais fácil – como dizem muitos pedagogos-, mas porque constitui uma autêntica linguagem em toda a riqueza de seu significado funcional (1997, p. 231, tradução nossa).

Ou seja, Vygotski reconhece que a linguagem não depende somente de som, não sendo encontrada somente nas formas vocais. Antes ela compreende algo mais amplo e complexo, é a linguagem que nos difere de outros seres vivos, uma vez que o animal apresenta uma linguagem de reprodução, não pensada. E os humanos não nascem com todos os conteúdos próprios dos humanos, mas necessitam aprender com o outro ser humanizado como viver no mundo e dominá-lo, tarefa que a humanidade vem empreendendo ao longo da história. Como escreve Vygotski (1997, pp. 342-343):

(...) a escola determina o sistema e não ao contrário. (...) O problema da linguagem dos surdo-mudos não será solucionado por um método especial, e sim pela reestruturação geral da escola baseada nos princípios da educação social. (...) O ponto de vista exposto não nega em absoluto a importância do significado especial do ensino da linguagem. (...) a luta pela frase inteira, pela palavra – contra a preparação fonética da linguagem, a luta da unidade da linguagem oral

– contra a brincadeira da mímica, a luta pela estimulação natural do desenvolvimento da linguagem tomado da vida – contra sua assimilação ineficaz nas lições (...) (tradução nossa).

Nos estudos de Vygotski (Góes, 2002) sobre a defectologia este autor afirma que os processos humanos têm início nas relações sociais e devem, portanto ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O processo de desenvolvimento do psiquismo do ser humano ocorre na direção de fora para dentro, ou seja, ele necessita do outro.

Dito de outro modo, ao nascer com o equipamento biológico, a criança começará sua longa jornada para formar a mente humanizada. Ela superará, paulatinamente, a condição biológica, pautada nos instintos, para se guiar, cada vez mais, pelo pensamento, pela vontade, pela consciência. Para tanto, aprenderá com seus pares e com o já elaborado pela humanidade, como estar e se apropriar do mundo. Isso requer que ela tenha algum tipo de linguagem. Ela precisará denominar seres e objetos, compreender as relações entre eles, conhecer leis de causalidade, entre tantos outros inúmeros conteúdos. A criança, por sua fragilidade biológica, revela-se, necessariamente, como um ser social, que necessita de cuidados e que depois, também, cuidará de outros. Ela, portanto, apresenta trocas com o mundo no qual vive, apropria-se dele e sobre suas apropriações cria novas elaborações, ou objetivações (Barroco, 2007a).

Vale registrar que todas essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, surdas ou ouvintes. No entanto, há peculiaridades na organização sócio-psicológica da criança com deficiência e seu desenvolvimento requer “caminhos alternativos” e “recursos especiais”. (Góes, 2002).

Vygotski, com seus estudos, auxilia na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento pelo indivíduo surdo, ressaltando a importância de entendê-lo enquanto sujeito social, permeado pela cultura e aprendiz através do desenvolvimento e da aprendizagem e. Assim, teorizando sobre as capacidades de desenvolvimento desses sujeitos, nega os argumentos, tão comuns, de insuficiência, não competência, de não crença nas possibilidades de aprender dos surdos, colocando que as dificuldades são devido aos caminhos trilhados no ensino-aprendizagem, no entanto ao se utilizar ferramentas, metodologias adequadas, através da cultura e do socialmente construído, eles podem alcançar altos níveis de desenvolvimento, assim como as pessoas sem deficiências.

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano

social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança deficiente”, como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza. (...) Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. (Vygotski, 1997, p. 82).

Vygotski mostra-se preocupado com o ser humano, com a sua formação, e volta-se a explicar as potencialidades dos indivíduos. Percebe-os como pessoas capazes de ação sobre o mundo que as rodeia.

Entendendo a importância da linguagem para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito surdo enquanto humano em todas as suas potencialidades, como Vygotski expõe em seus escritos, é de sua importância que explicitemos como o sujeito surdo foi visto pela sociedade e quais as expectativas que permeavam tanto no âmbito da linguagem como do desenvolvimento de tal indivíduo no decorrer da história. Abordaremos esse tema na seção que se segue.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E LÍNGUA DE SINAIS: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A HUMANIZAÇÃO

Os relatos históricos sobre a educação de surdos datam de longa época (Maia, Veloso, 2010; Sacks, 2010; Sá, 2006; Pereira, 2008; Skliar, 1998). A questão mais polêmica que envolve a educação de surdos, em certo sentido, sempre foi a definição da modalidade linguística a ser adotada na condução da educação e da vida desses escolares. De forma mais pontual, as discussões nessa área exigem destacar respostas à três questões: a) a pessoa surda percorre os mesmos caminhos para a humanização como as ouvintes?; b) que papel cumpre a linguagem verbal para a humanização da pessoa surda?; c) qual língua seria empregada pelos surdos e por seus educadores para veicular a linguagem verbal: a oral ou a gestual?

Parte desse conteúdo já foi trabalhada na Seção 1, quando abordamos *A apropriação da linguagem e desenvolvimento do homem cultural* e *A formação humana do Surdo: contribuições da Defectologia Soviética*. Contudo, ainda julgamos necessário retomar e avançar em relação a essas questões, de modo que possamos ter maior clareza especificamente sobre a terceira questão, isto é, sobre o papel do oralismo e da língua de sinais para essa formação do humano na pessoa surda. Quando se fala a esse respeito, a discussão implica, certamente, decisão sobre a linha educacional a ser assumida. Para tanto, há que se considerar o debate muito recorrente, nos últimos anos, de que os surdos devem ser ouvidos quando o assunto é a educação que lhes diz respeito.

As decisões sobre as condutas empregadas na educação de surdos, via de regra, foram instituídas por ouvintes, como citam Perlin e Strobel (2006)

Nós não podemos deixar de reconhecer que a história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios do povo surdo têm sido organizados geralmente no ponto de vista dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são incógnitos como profissionais que poderiam contribuir com suas competências essenciais e de sua diferença do Ser Surdo. (p. 9).

As autoras, ao denunciarem a ausência dos surdos nas definições a respeito das políticas e dos rumos da educação a eles destinados, explicitam as relações de poder dos ouvintes sobre os surdos. Nas palavras de Sá (2002, p. 70): “A história dos surdos é a história

das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes. É, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes”.

Na perspectiva dos ouvintes, em geral, o sujeito surdo, em diferentes épocas históricas, é descrito como um indivíduo deficiente, incapaz ou anormal devido à falta de fala. É com base nesta visão que se desenvolveram as pedagogias de ensino para escolares surdos, pois “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (Moreira & Candau, 2003, p. 159). As metodologias de ensino focalizavam a aquisição da fala pelo aluno surdo, pois se entendia que sem fala (atividade motora que produz sons) não seria possível o desenvolvimento do pensamento. Desde a antiguidade grega, segundo Moores (1978), tem-se essa concepção. Ela se manteve durante toda a Idade Média e ainda na atualidade ela pode ser percebida, até mesmo no interior das escolas, embora não muito explícito. Hoje, sabemos que essa visão é equivocada, posto que a mudez não implica no impedimento do pensamento, seja ele prático ou em sua forma mais elaborada, o pensamento verbal. Contudo, como vimos na teoria vigotskiana, temos que pensamento e linguagem tem origens independentes. Mas, a fala não significa a mesma coisa que a linguagem.

Um olhar retrospectivo para a história da educação dos surdos, ou ainda, do reconhecimento da sua educabilidade, permite-nos verificar que o surdo começou a ser considerado passível de ensinamentos na Idade Média. Houve um período em que a sociedade europeia era disposta em feudos¹⁹. Essa época tinha como característica que a vida fosse reproduzida contando com a servidão, com a nobreza e o clero. Evidentemente que a nobreza se mantinha pela subserviência dos servos, mas também pela manutenção da riqueza e dos títulos ao se promoverem casamentos entre nobres, de diferentes feudos.

De modo muito resumido, podemos dizer que com a ascensão da classe burguesa, a nobreza se isolava nos feudos procurando evitar casamentos entre burgueses e nobres. Assim, com as opções cada vez mais restritas, casamentos consanguíneos tornaram-se inevitáveis, com isso registrou-se um aumento considerável de nascimentos de crianças surdas. A presença de pessoas surdas nos círculos nobres impulsionou tentativas de ensino voltadas para estas. Assim, no final da Idade Média podem ser encontradas defesas de que o surdo seja capaz de aprender e o propósito de sua educação é, naquele momento, a garantia de direitos legais (Lacerda, 1998).

Neste período, as metodologias de ensino para escolares surdos incluíam o uso de “sinalização gestual” para a comunicação. Contudo, os sinais empregados não correspondiam

¹⁹ A esse respeito, ver: Arruda, J. J. (1982). História antiga e medieval. São Paulo: Ática.

exatamente a uma língua de sinais. Apesar da tolerância ao uso de “sinais” nas metodologias para a educação de surdos, a oralização, historicamente, nunca foi abandonada. O aprendizado da língua oral era considerado de fundamental importância, na época, para a conquista da salvação das almas. Nesse período, pautados na religião judaico-cristã católica, acreditava-se que a salvação ocorria por meio da confissão dos pecados, ato que precisaria ser verbalmente declarado. Além disso, a cultura da época preconizava que somente a partir da fala seria possível o desenvolvimento do pensamento (Maia & Veloso, 2010, p. 28).

Assim, a incorporação do oralismo como base para a educação de surdos tinha como fundamento o desenvolvimento do pensamento, o que se acreditava não ser possível com o uso de sinais por este não permitir o pleno desenvolvimento cognitivo.

No século XVI, Pedro Ponce de León²⁰, considerado o primeiro professor de surdos “[...] educou surdos, filhos de nobres, e os ensinou a falar, ler, escrever e sobre o Cristianismo. Trabalhou através da datilologia, escrita e oralização e fundou uma escola de professores de surdos.” (Bolonhini & Costa, 2011, p.87). Com o propósito de educar os surdos nobres e influentes, objetivando a oralização e garantia dos direitos legais, Ponce de León desenvolveu um alfabeto bi-manual, que permitia ao surdo soletrar letra por letra da palavra.

Figura 2.1 – Pedro Ponce de León

(Fonte: <http://www.deafkrause.de/deaf-history/pedro-ponce-de-leon-.html>)



²⁰ (1520 - 1584) monge beneditino espanhol conhecido como o primeiro professor de surdos. Seu trabalho serviu como base para diversos outros educadores de surdos.

Em meados de 1700, Johann Conrad Amman²¹ inicia a aplicação de uma metodologia para o ensino da fala e da leitura labial, defendendo a tese de que os sinais atrofiavam a mente. No entanto, acreditava que o emprego de sinais, em conjunto com a fala, poderia favorecer a aquisição desta (Maia & Veloso, 2010, p. 32).

Enquanto Amman defendia a oralização, na França, o abade Charles Michael L'Épée²² estuda a língua de sinais utilizada pelos surdos atentando para as suas características linguísticas. O ensino privilegiava do uso da visão. L'Épée, que inicialmente dirige seu ensino a um grupo de crianças surdas, posteriormente, funda uma escola para surdos. Essa escola cresceu e sua fama difundiu-se internacionalmente. O abade foi reconhecido por sua luta e pelo respeito ao direito de uso da língua de sinais por pessoas surdas.

Figura 2.2 – Charles Michael L'Épée

(Fonte: http://www.deafculturecentre.ca/public/place/Item_Details.aspx?ID=20)

²¹ (1724-1811) médico suíço. Acreditava que os surdos eram destituídos das bênçãos de Deus, pois não possuíam a fala. Ele primeiro chamou a atenção do público para o seu método de treinar o surdomudo. Desenvolve o mecanismo de emissão vocal e descreve o processo que ele empregou em ensinar o seu uso. Esta consistia principalmente na atenção de seus alunos aos movimentos dos lábios e da laringe, enquanto ele falava, e em seguida, induzindo-os por meio suaves para imitar esses movimentos, até que lhes trouxe a repetir distintamente letras, sílabas e palavras. (Silva, 2009).

²² (1712-1789) Abade francês. Primeiro a valorizar a língua de sinais. É destacado na história da educação do surdo por ter reconhecido a necessidade de usar sinais como ponto de partida para o ensino do surdo. Duas irmãs gêmeas surdas estavam sendo educadas pelo padre Vanin, que veio a falecer. L'Épée propôs-se a dar continuidade ao ensino em 1760 por temer que, sem professor, elas morreriam na ignorância de sua religião; decidiu mudar a metodologia utilizada anteriormente, que era o uso de gravuras para ensinar o cristianismo, pois entendeu que a compreensão se restringiria ao significado literal, físico da imagem, e que o sentido mais profundo da fé seria impossível de transmitir apenas por figuras visuais. Não tinha nenhum conhecimento sobre educação de surdos e resolveu ensinar linguagem pelos olhos, em vez de pelos ouvidos, apontando os objetos com uma mão e escrevendo o nome correspondente na pedra (lousa) com a outra. Lembrou-se de um alfabeto bimanual que utilizara na escola, para poder comunicar-se com os colegas sem ser descoberto pelo mestre. (Não sabemos qual alfabeto esse teria sido, mas defendemos a hipótese de que tenha sido uma versão monástica.).

Com esse método associacionista, segundo L'Épée, logo as meninas estavam lendo e escrevendo os nomes das coisas. (Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>).



Sá (2006) relata que a prática destas escolas de surdos levava à segregação dos diferentes. A figura de L'Épée é revestida de tributos de gratidão devido à liberdade que ele concedia em relação ao uso da língua de sinais. No entanto, junto com esta liberdade, houve a segregação dos surdos, agrupando-os em asilos e posteriormente em escolas. Os surdos asilados permaneciam em contato uns com os outros. Esta condição, em certo sentido, favorecia o fortalecimento das comunidades surdas e o aprendizado e disseminação da língua de sinais. Segundo a autora, apesar de o abade aceitar o uso da língua de sinais pelos surdos, havia, de forma velada, uma opressão dos ouvintes sobre os surdos, com a finalidade de obter vantagens com o rei e popularidade pública.

Como já relatado, os postulados teóricos aceitos à época levavam a convicção de que a linguagem e o pensamento estavam indiscutivelmente fundidos. O som era tido como veículo da linguagem e ambos não poderiam ser dissociados. A fala interior é entendida como decorrente do pensamento e dos processos mentais. Desse modo, os ensinamentos de L'Épée, portanto, se chocam com os preceitos da época (Sá, 2006).

Assim, a modalidade visual ameaça âncoras de entendimento da linguagem e sua confrontação gera mudanças nos objetivos educacionais, desalojamento de posições de educadores ouvintes e incentivo para formação e colocação de professores surdos, providência de intérpretes, etc. (pp.72-73).

Desta forma, a adoção de sinais de comunicação na educação de surdos se apresenta como uma ameaça às convicções teóricas aceitas à época. Assim, observa-se um redirecionamento nos encaminhamentos da educação dirigida a escolares surdos. A fala,

reconhecida como base do processo de humanização e também como patrimônio da estrutura educacional institucionalizada, sobretudo no período pós “menino selvagem”²³, passa a ser uma exigência na educação dos surdos. Importante destacar que houve grande empenho do médico Jean Itard²⁴ em fazer o garoto selvagem falar. A pronúncia dos sons foi então percebida como único caminho para a humanização deste garoto.

Figura 2.3 – Jean Itard

(Fonte: <http://e-ducation.net/education.htm>)



A oportunidade de comunicação com sinais, de certa forma, foi negada ao garoto Victor. O tempo que este permaneceu em contato com surdos, quando esteve internado em um Instituto voltado à educação de meninos surdos, foi insuficiente para o aprendizado da comunicação utilizando sinais. Cabe destacar que, durante praticamente todo o tempo dedicado à sua educação, Itard o ensinava a cultura humana, por meio da imposição de vários comportamentos sociais, dentre eles a fala, mas nunca uma língua de sinais.

²³ A história de Victor é apresentada no filme francês de 1969-1970, baseado no livro de Jean Itard. “O menino Selvagem”, (*L'enfant sauvage*) é um drama baseado em fatos reais. Filmado por François Truffaut. Tal filme tem como enredo a história de um menino encontrado na selva e que, aparentemente, não estabeleceu relações com outros seres humanos. O professor Itard assume a tarefa de socializar o menino. Foi filmado num momento de crítica ao instituído e, para tanto, o diretor recupera um caso clássico, mostrando a relevância da intervenção da cultura sobre o desenvolvimento humano (Barroco, 2007).

²⁴ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), um médico psiquiatra francês que se torna responsável pela educação de uma criança selvagem, como expusemos. O grande mérito dele foi ir contra o diagnóstico de Pinel (1745-1826) que dizia que Vitor seria uma criança ineducável. Segundo Pessotti, Itard foi um grande nome na história da educação especial, reconhecido por sua habilidade de ensino e perspicácia na educação de Victor. (Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP. 204.

Foi com Itard, na ampliação e divulgação de conhecimentos advindos da medicina, que as diferenças, em especial a surdez, foram reconhecidas como doenças que necessitavam de tratamento e correção. Desta forma, o uso dos aparelhos de amplificação sonora individual e os treinos de fala passaram a ser utilizados como estratégias para “eliminar o problema” (Strobel, 2008).

Desta forma, durante o Século XVIII, o antropocentrismo toma o lugar antes ocupado pelo teocentrismo, e, juntamente com a visão da ciência que defendia a higienização (“a eliminação do problema”), o homem passou a ter o domínio da surdez. A ciência, neste período, crescia em conhecimento; o homem mostrava seu poder e superioridade em relação às forças divinas, domava a natureza fazendo uso de tais conhecimentos.

Na perspectiva iluminista, a ciência levaria ao progresso, mas as pessoas precisariam estar preparadas para tanto, ou seja, deveriam assumir determinadas características, pois o trabalho auxiliaria no progresso e as pessoas precisariam contribuir para este avanço. Assim, por volta de 1850, a anormalidade passa a ser segregada com a finalidade de alcançar a cura. Para tal finalidade, era necessário capacitar o indivíduo para que este conseguisse auxiliar no avanço, no progresso. As pessoas com deficiências precisariam ser “normalizadas”, capacitadas a partir de diversas práticas a fim de auxiliarem neste processo. (Mansanera & Almeida, 2009).

A partir do século XVIII, Grahm Bell²⁵, ratificando a eugenia²⁶, concordava que os surdos deveriam ser separados da sociedade e também uns dos outros.

Figura 2.4 – Alexander Graham Bell

(Fonte: http://www.americaslibrary.gov/jb/gilded/jb_gilded_bell_1_e.html)

²⁵ Alexander Graham Bell (1847-1922) filho de Alexander Melville Bell. Alexander Melville Bell, instrutor de surdos-mudos e especialista em problemas auditivos, experimentou construir um instrumento capaz de receber um som e de desenhar uma figura que dependesse das características acústicas do som recebido. Suas experiências conduziram seu filho, mais tarde, a inventar o telefone, praticamente na forma em que é utilizado atualmente. Graças ao título de Doutor em Medicina e à experiência acumulada pelo pai, Bell abriu uma escola para diplomar instrutores de surdos mudos, tornando-se, ele próprio, professor de fisiologia vocal. dava aulas particulares a uma graciosa moça, surda-muda, sem esperanças de cura, por quem se apaixonou e com quem mais tarde viria a casar-se. (Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_alexander_graham_bell.htm).

²⁶ A eugenia, conforme Boarini (2003, p.11), pode ser entendida como “esterilizar ‘discretamente’ cidadãos qualificados de ‘baixa qualidade racial’”. Nesta classificação incluía-se o doente mental, o deficiente mental, físico e sensorial(...)”. (Fonte: Boarini, M. L. (2003). *Higiene e Raça como Projetos: Higienismo e Eugenismo no Brasil*. Maringá: Eduem).



Sá (2006), salienta que L'Épée, Laurent Clerc²⁷ e Thomas Hopkins Gallaudet²⁸, inserem na educação de surdos, como um método de ensino, um alfabeto manual da língua oral (no entanto era um alfabeto criado por eles, e não o utilizado pela comunidade surda). Tal método de ensino não obtém o sucesso esperado e, na metade do século XIX, o oralismo ganha força diante da conjuntura mundial, por causa da valorização dos recursos tecnológicos voltados à amplificação sonora e da crença na possibilidade de tornar o som acessível aos surdos. Assim, tem início a substituição do método de L'Épée, com sua educação de base gestual, por novos métodos de base oralista.

Entre os séculos XV e XIX observa-se uma constante luta entre o oralismo e a língua de sinais para o ensino de surdos. Contudo, o oralismo frequentemente se encontra um passo à frente. Essa vantagem pode ser justificada pela associação entre a faculdade de pensar e o

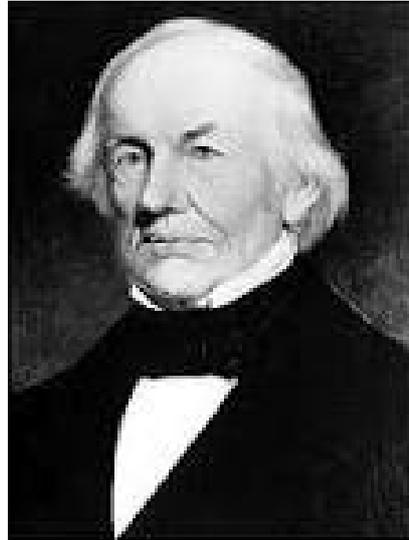
²⁷ (1785-1869). Surdo. Havia aprendido um método de ensino de sinais na França.

²⁸ (1787-1851) Thomas Gallaudet se interessou pela surdez quando conheceu a filha de um vizinho, que era Surda. De tão envolvido no assunto, ele resolveu viajar, em 1816 para a Europa, a fim de aprender técnicas de ensino de pessoas Surdas. Lá, conheceu a família Braidwood, na Inglaterra, que ensinava seus alunos pela abordagem oral. Contudo, os Braidwood não permitiram a Gallaudet aprender suas técnicas de ensino. Diante disso, Gallaudet viajou até a França, onde conheceu os métodos manuais de L'Épée. No Institut, ele realizou um estágio em que aprendeu várias formas de ensino. Conheceu, no próprio Instituto, um dos melhores alunos, que na época já atuava neste espaço como professor. Seu nome era Laurent Clerc. Thomas Gallaudet contratou Laurent Clerc e, juntos, eles voltaram aos EUA e fundaram a primeira escola para Surdos do país. (Fonte: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/2o_2011/KARINA_ALMEIDA.pdf).

desenvolvimento da língua oral. Por esse entendimento, os sinais seriam prejudiciais ao desenvolvimento e à expressão do pensamento.

Figura 2.5 – Laurent Clerc

(Fonte: http://www.gallaudet.edu/clerc_center/welcome/laurent_clerc_the_man.html)



Gallaudet University Archives

Figura 2.6 – Thomas Hopkins Gallaudet

(Fonte: http://www.gallaudet.edu/clerc_center/welcome/laurent_clerc_the_man.html)



Gallaudet University Archives

De 1789 em diante, os sinais conquistam espaço na educação dos surdos. Neste período, a França representa um centro de ensino para surdos em língua de sinais, por meio do Instituto Nacional para Surdos-mudos de Paris.

A língua de sinais americana, por sua vez, estava se configurando, depois que Edward Miner Gallaudet²⁹, com o auxílio do aluno surdo de L'Éppée, Laurent Clerc, que investiu na língua de sinais e instituiu a Gallaudet University³⁰ nos Estados Unidos. Vale lembrar que, inicialmente, Gallaudet teve a intenção de alicerçar a educação dos surdos americanos em métodos de base oralista. Contudo, em razão da dificuldade de acesso às metodologias oralistas, e diante da disponibilidade de Clerc para auxiliá-lo, Gallaudet optou pela consolidação de uma educação para alunos surdos nos Estados Unidos a partir de uma metodologia que privilegiava o uso dos sinais (Moura, Lodi & Harrison, 1997).

Figura 2.7 – Edward Miner Gallaudet

(Fonte: <http://libguides.gallaudet.edu/content.php?pid=114638&sid=1010564>)

²⁹ (1837-1917) formou-se no Trinity College com 19 anos, e, antes de se formar ele já havia começado a sua vida como professor de surdos no Colégio de Hartford. Ainda como aluno, seu propósito era de criar uma instituição onde os surdos teriam as mesmas oportunidades do que os ouvintes, porém, não sabia como fazer, só sabia que precisaria de um filantrópico milionário para apoiar a causa, o que nunca aconteceu. Após 18 meses como professor, foi convidado para estabelecer uma escola para surdos na capital Washington, onde um ato de incorporação foi obtido no Congresso. O convite foi para tomar conta de uma escola pequena, sem equipamentos e recursos, mas, instantaneamente ele viu uma possibilidade para a futura realização de seu propósito. Após 7 anos não era mais um sonho, nomeando o "Gallaudet College" em homenagem a seu pai Thomas Hopkins Gallaudet. Em 1864 foi garantido pelo Congresso a Instituição de Columbia o poder de dar formação (conferir grau) e ele foi eleito o presidente. Edward Gallaudet foi o principal defensor na América e em todo o mundo do Sistema Combinado de educar o surdo. Afirmou que nenhum método é adequado para todas as crianças surdas e que o método deve ser escolhido para cada criança como parece mais adaptado ao seu caso individual. Ele acredita também que a linguagem de sinais, a linguagem natural do surdo, deve ter um lugar reconhecido e honrado em todas as escolas. (Fonte: <http://www.gallaudet.edu/documents/academic/atlas/library/gallydeathr.pdf>).

³⁰ Inicialmente chamada *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*. Teve seu nome trocado para homenagear Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet pela fundação e cordenação desta. Atualmente chamada *Gallaudet University* é a única universidade do mundo voltada para o ensino de surdos. Localizada em Washington, D.C., nos Estados Unidos. Faz uso da língua de sinais americana (ASL) como primeira língua e o inglês como segunda língua. Todos nesta universidade privada se comunicam através da ASL, quaisquer sejam os cargos que ocupam. A prioridade é para os alunos surdos, no entanto alguns poucos ouvintes são admitidos a cada semestre, no entanto, para a matrícula na escola é necessário domínio da ALS. (Fonte: <http://www.gallaudet.edu/>; <http://www.libras.info/universidade-gallaudet-o-filme/>)



Nesse mesmo período, o Brasil, que ainda era colônia de Portugal, trouxe da França o professor Ernest Huet³¹, atendendo ao pedido de Dom Pedro II, para conduzir o ensino da língua de sinais aos meninos nobres. Vindo da França, Huet trouxe para o Brasil a língua de sinais daquele país. Dessa forma, deixa marcas da língua de sinais francesa na língua de sinais já utilizada pelos surdos residentes no Brasil.

Com a vinda de Huet, fundou-se, em 1857, a primeira escola brasileira para surdos, inicialmente com o nome de “Collégio Nacional para Surdos-Mudos” e, posteriormente, Instituto Nacional de Educação de Surdos³² (INES). No entanto, a proposta que havia se iniciado no século XVIII, com grandes e positivos resultados para os surdos estava por acabar.

³¹ (1822-1882) O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet. Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento também informa sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se numa Instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet, foi espalhada por todo Brasil pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso. (Fonte: <http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>)

³² Localizado no Rio de Janeiro, este Instituto se encontra atuante até hoje. Atualmente além de oferecer no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce (de zero a três anos), Ensino Fundamental e Médio, oferece também Ensino Superior através do Curso Bilingue de Pedagogia, experiência pioneira na América Latina. (Fonte: <http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>).

Em 1880, em Milão, um congresso organizado para discutir a polêmica relação entre o uso da fala, em oposição ao uso da língua de sinais na educação dos surdos, marca o início de uma longa história de oralização e a proibição do uso de sinais nas escolas de surdos.

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro, do total de 164 delegados, os 56 eram oralistas franceses e os 66 eram oralistas italianos. Havia 74% dos oralistas de França e da Itália (...) e houveram (*sic*) sujeitos surdos representantes de povo surdo que queriam participar mas foram excluídos na votação e tiveram seus discursos negados. (Strobel, 2008, pp.13-14).

Em Milão, nesse período, estava no auge um método oral desenvolvido por um cidadão milanês. Esta era, naquele momento, um centro de educação oralista, enquanto na França se discutia e se apoiava a língua de sinais (Strobel, 2008).

Com a maioria oralista presente, estabeleceu-se, então, que o uso de sinais representava um empecilho para a aquisição da fala, da leitura labial e do desenvolvimento das ideias pelos surdos. Desta forma, a língua de sinais foi proibida, e o método oral puro estabelecido como definitivo. Os resultados do Congresso de Milão repercutiram acarretando uma significativa mudança na educação de surdos. Assim, este congresso é tido como um marco histórico na educação de surdos.

As decisões do Congresso de Milão também podem ser explicadas por questões políticas da Itália, precisamente pela conjuntura de 1871, nove anos antes da data do Congresso. Nessa data, ocorre a unificação da Itália³³, momento em que o país se empenhava por ensinar uma única língua a todos com o intuito de florescer o sentimento nacionalista tido como importantíssimo. Visto a recente unificação territorial, pressupomos que se a Itália também adotasse a língua de sinais (outra língua além da oficial), estaria cometendo um desvio linguístico (Skliar, 1996).

Após a segunda guerra mundial (1939-1945), computa-se um grande número de sobreviventes amputados, surdos, cegos enfim, com diferentes deficiências. Políticas educacionais de atendimento a essa população são desenvolvidas e fortalecidas. Nesse cenário, as escolas especiais ganham força e visibilidade.

³³ A Itália, desde a Idade Média, era dividida em vários estados independentes. Após o Congresso de Viena, em 1815, passou a ser dominada pelos austríacos, franceses e pela igreja. No início do século XIX, devido a transformações industriais, sofre mudanças sociais e econômicas. A burguesia, visando expansão do comércio, desejava a unificação do território. Em meados de 1860 a Itália estava praticamente unida, com exceção de Roma e Veneza. O território foi unificado em 1870. (Arruda, J. J. A. (1994). *Historia Moderna e Contemporânea*. (26a ed.). São Paulo: Ática).

O surdo é incluído no movimento da educação específica para pessoas com esta condição, sendo que muitos surdos deste período foram inseridos nas APAEs (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais). Tal conduta pode ser justificada em razão da concepção de que o surdo também apresentava deficiência intelectual uma vez que, sendo surdos (e desprovidos de linguagem), não desenvolviam o pensamento.

De acordo com Sá (2002), como resultado das políticas oralistas hegemônicas na educação dos surdos, o nível educacional do surdo se mostrou muito abaixo do nível alcançado pelos ouvintes. O método oralista tinha como objetivo fazer o surdo falar e desenvolver competência linguística oral, pois se acreditava que só desta maneira os surdos se desenvolveriam emocional, social e cognitivamente e, desta forma, se integrariam ao mundo dos ouvintes. Assim, o ensino de conteúdos próprios das diferentes disciplinas escolares foi relegado a um segundo plano.

Desta forma, as escolas de surdos passaram a representar um espaço clínico para a superação da deficiência. Buscava-se a reabilitação, destacando-se uma suposta condição de incapacidade do surdo e alimentava-se baixas expectativas em relação à educação desses alunos. O oralismo, durante cerca de cem anos, colaborou para o fracasso e exclusão do surdo, gerando uma falsa ideia de que estes indivíduos não tinham capacidade para atingir altos níveis de desenvolvimento intelectual (Skliar, 1998).

Entretanto, a dificuldade de atingir níveis elevados de desenvolvimento intelectual resultava, justamente, da ausência de um sistema de linguagem acessível ao surdo, que pudesse atuar como ferramenta psicológica eficiente para a apropriação de seus conhecimentos. Nesse sentido, a língua de sinais apresenta-se como esse sistema de linguagem bastante acessível, já que não impõe ao surdo barreiras sensoriais para sua apropriação. Em contrapartida, a língua falada majoritária, por sua natureza oral/auditiva não é acessível ao surdo espontaneamente, de tal forma que ele não a apreende como o ouvinte, exigindo o emprego de métodos artificiais para sua aprendizagem como segunda língua.

Em meados de 1960, Willian Stokoe³⁴, linguista americano, desenvolveu trabalhos de pesquisa sobre a língua de sinais, entendendo que era completa em sua estrutura, sendo, desta

³⁴ Os estudos da língua de sinais americana começaram na década de 50 através de uma descrição realizada por Willian Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez. Esse trabalho representou uma revolução social e lingüística. A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais culminando no seu reconhecimento lingüístico ao observar que o termo "articulatório" não se restringe a modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas. (Fonte: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm)

forma, uma legítima língua (Sacks, 2010). Esta pesquisa foi fundamental para impulsionar a língua de sinais em detrimento do oralismo.

Figura 2.8 – Willian Stokoe

(Fonte: http://www.nsf.gov/discoveries/disc_summ.jsp?cntn_id=100168)



Os educadores, frustrados com a não aprendizagem dos surdos, encontraram esperanças no método da comunicação total. Assim, tem início o bimodalismo (ou movimento filosófico da comunicação total) como novo método de ensino para surdos. Por meio dessa proposta são utilizadas, concomitantemente, as línguas oral e sinalizada, sendo que a língua de sinais é utilizada como uma ferramenta para a aquisição da fala. No bimodalismo, a estrutura gramatical da língua oral é respeitada, enquanto a estrutura da língua de sinais é desconsiderada para se adequar à gramática da língua oral (Góes & Andrade, 1994).

Na década de 1960, iniciam-se os movimentos sociais identitários nos Estados Unidos. Nesses movimentos estão inseridos vários grupos como os dos negros, mulheres, entre outros, buscando seus direitos enquanto cidadãos. O surdo, por sua vez, se afasta da educação especial, da anormalidade, e aproxima-se do padrão normal. No Brasil, os movimentos identitários têm início na década de 1980, com a redemocratização brasileira.

Nessa conjuntura, o movimento da comunicação total é acusado de favorecer a substituição da identidade surda pela identidade ouvinte. Em outras palavras, é acusado por substituir o uso da língua de sinais pelo uso da fala (Góes & Andrade, 1994). Em substituição às metodologias bimodais, começou a ser adotado o modelo bilíngue de ensino para surdos na década de 1970. No Brasil, esse modelo foi oficialmente assumido (Lei, 2002; Decreto, 2005).

O bilinguismo adota a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua oral, sobretudo na modalidade escrita como segunda língua.

Hoje há ainda um esforço da comunidade surda para romper com a ideia de que o surdo é deficiente, como colocada desde o início da educação dos surdos. Os surdos buscam ser reconhecidos como diferentes e não como deficientes. Por esse entendimento, assumem a surdez como identidade, rejeitando assim, a educação especial como um atendimento voltado à reparação de deficiências. De forma semelhante, se opõem à ideia de que, para haver comunicação seria necessário haver fala. Os surdos apontam a língua de sinais como a expressão máxima da cultura surda (Santana & Bergamo, 2005).

Nesse estudo vimos à defesa de que o surdo pode adquirir a oralidade, desde que a língua oral não seja apresentada como hierarquicamente superior à língua de sinais. Na área da surdez, diversas vezes nos deparamos com discursos antigos, revestidos com nova roupagem. Muitas vezes a essência das novas propostas apresenta a defesa pela oralização, pela fala e pela hierarquização de uma língua sobre a outra, como foi possível observar em todo o decorrer da história dos surdos.

2.1 Sobre a língua de sinais: definições e caracterizações

A língua de sinais é uma língua como qualquer outra, diferenciando-se das línguas orais por pertencer à modalidade visuo-espacial, ou seja, utilizando o espaço e a condição visual do surdo para sua propagação. Desta forma, o usuário de língua de sinais faz uso das mãos e de expressões corporais e faciais para se comunicar. No entanto, há entre os leigos o conceito de que os sinais utilizados pelos surdos são mímicas, e não propriamente uma língua.

De acordo com Quadros (1997), existem quatro concepções inadequadas em relação às línguas de sinais São elas:

- a) a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; b) haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; c) haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin*³⁵ sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais; d) a língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. (Quadros, 1997, p. 46).

³⁵ Simplificação da gramática de duas línguas em contato, no Brasil, seriam o Português e a Libras. Coloca-se o a língua portuguesa como dominante e a Libras como inferior, necessitando das regras e sintaxe do português.

Devido às diversas pesquisas e aos estudos de língua de sinais³⁶, os conceitos acima, erroneamente difundidos, estão sendo corrigidos. Assim, por utilizar o meio visual-espacial para a comunicação, a língua de sinais apresenta diferenças na sintaxe em comparação com a língua oral, caracterizando, desta forma, a língua de sinais como língua e independente da língua oral.

Quadros (1997) expõe que a língua de sinais é uma língua natural, que reflete a capacidade humana para a linguagem, surgindo, assim como as línguas orais, de uma necessidade de expressar ideias, sentimentos e ações.

Desmistificando a língua de sinais como mímica, Quadros (1997, p. 47) explica que

[...] as pesquisas que vem sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas [línguas de sinais] são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas (...) apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidenciam a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais.

A língua de sinais, diferentemente do que indivíduos leigos acreditam, não é universal. Pelo contrário, cada país possui a sua língua de sinais. Encontramos, pois, no Brasil a **Libras** (língua brasileira de sinais), nos Estados Unidos a **ASL** (American Signs Language), na Espanha a **LSE** (Lengua de Seños Española), na França a **LSF** (Langue des Signes Française), no Japão a **JSL** (Japanese Signs Language ou *日本手話*), entre outras.

Atribui-se às línguas de sinais o status de língua porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. O que é denominado de “palavra” ou “item lexical” nas línguas oral-auditivas é denominado “sinal” nas línguas de sinais (Quadros & Karnopp, 2003).

Além disso, as línguas de sinais apresentam regionalismos, assim como as línguas orais, sendo alguns sinais diferentes de acordo com a região do país.

2.2 A língua de sinais na União Soviética

A surdez, como já exposto, foi vista, em diferentes momentos da história, como um problema, ou como uma condição patológica que deveria ser curada, ou superada pelo uso da

³⁶ Quadros, R. M de.(1997); Quadros, R. M de, & Karnopp, L. B. (2003).

fala. Nesse sentido, todos os esforços se voltavam para a oralização dos surdos. O que aconteceu na Rússia para que surgisse uma proposta de trabalho para o desenvolvimento humano do surdo? Na União Soviética, como era percebida a surdez? Quais as metodologias de ensino para surdos lá adotadas ao longo da história? O surdo era reconhecido em suas potencialidades e direitos? Isso nos parece relevante para compreensão da teorização elaborada por Vygotski.

Barroco (2007a) observa que na União Soviética (URSS) houve um empenho, por parte de estudiosos e da comunidade, para que os surdos fossem considerados por suas manifestações culturais, e não identificados como “doentes” que necessitariam de cura. Naqueles países que a compunham a URSS, como era também notório na Europa e EUA, havia uma perspectiva médica que orientava para que os surdos fossem identificados como sujeitos que necessitavam de reabilitação. Tal concepção, que se fazia presente na educação e na vida social em geral, levava ao destaque o aspecto patológico da surdez. Barroco (2007a) também aponta que, numa outra perspectiva ante a surdez, havia a comunidade surda soviética, na qual os surdos eram percebidos por sua cultura, pelo teor de suas produções próprias (incluindo o humor surdo e as publicações a respeito) e, sobretudo, pelo emprego da língua de sinais. Nas palavras de Barroco (2007a, p. 171) “O modelo cultural ocidental da surdez encontra, por exemplo, na Rússia um contraponto importante: o exame da história do surdo russo e soviético auxilia e esclarece o significado da identidade social, e expande a noção de comunidade e o modelo cultural da surdez”.

Como descrito pela autora, desde o século XIV a Rússia contava com algum atendimento a surdos e depois, a partir de 1807, com escolas que reuniam surdos e lhes proporcionavam a comunicação através da língua de sinais, bem como unindo grupos de pessoas surdas que compartilhavam e difundiam a cultura surda (Barroco, 2007a).

Enquanto na Europa da Idade Média o ensino para surdos objetivava a salvação das almas, já que na Rússia a religiosidade era marcante e dela decorria a filantropia, destacando-se a Czarina Maria Fedorovna (1759-1828), impulsionou o ensino de surdos. Ao encontrar um menino surdo Fedorovna adota a língua de sinais na *Escola Murzika*, primeira “escola surda” da Rússia. Essa escola era composta por alunos e professores surdos e tornou-se a maior escola de surdos na Rússia. De 1817 a 1886 quatro escolas foram criadas com a sanção do Czar, desta forma, os surdos utilizavam a língua de sinais, característica da identidade surda, e também reconhecida pelas autoridades (Betten, 2010; Burch, 2000).

O financiamento da igreja e do estado para estas escolas, no entanto, era precário e

consequentemente elas foram fechadas. A família imperial, por sua vez, composta por novos membros, fundou uma organização de caridade estabelecendo diversas escolas para surdos e hipoacúsicos³⁷, além de realizarem campanhas para o enfrentamento do sofrimento e negligência vivenciados pelos sujeitos surdos. Devido à corrupção, esta organização foi se enfraquecendo. Assim, Barroco (2007a) destaca que,

[...] o acesso desigual à educação especializada resultou em aspectos negativos para a cultura surda, entretanto, é preciso lembrar que as pessoas surdas educadas preencheram os espaços criados pelo sistema. Na primeira metade do século XIX, as escolas russas subscreveram-se ao sistema francês de educação surda, e esta aproximação à língua baseada em sinais favoreceu a educação, dando às pessoas surdas novas oportunidades de trabalhar como professores dentro das escolas. Tal contexto incentivou o da cultura surda e solidificou laços entre gerações mais velhas de pessoas-surdas, do professor e novos estudantes surdos. (Barroco, 2007a, p. 173).

No final do século XIX e início do século XX o método oralista ocidental influenciou a Rússia, objetivando com o uso da fala integrar as crianças surdas. Objetivo este nem sempre atingido.

Após o Congresso de Milão (1880) o oralismo passou a ser instituído como metodologia educacional na Europa e Estados Unidos. A Rússia, no entanto, resistiu a estas influências oralistas puras, porém houve diminuição da quantidade de professores surdos.

Assim, muitos escolheram viver no campo e instituir escolas entre os camponeses. Nesse sentido, segundo Barroco (2007a),

[...] habilitou as crianças das classes populares a uma educação antes inacessível, como permitiu aos surdos ditar os padrões, com a preservação de língua de sinais dentro da sala de aula e, também fora dela. Uma outra grande parcela de estudantes surdos permaneceu nas escolas urbanas, por um lado, oferecendo trabalho barato e, por outro, preservando e transmitindo valores culturais surdos. (p. 173).

Neste contexto, diversos estudiosos foram importantes para a educação dos surdos. Entre eles, destacam-se Ivan Alexándrovich Vasiliev (1921-1949); Nikolai Mijáilovich Lagovski (1862-1933); Alexander F. Ostrogradski (1853-1907); Nina K. Patkánova (1880-1929) (Barroco, 2007a).

³⁷ [De hip(o)- + -acusi- + -ia] S. f. Patol. Diminuição do sentido da audição. (Fonte: Ferreira, A. D. de H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2 ed. revista e aumentada. Editora Nova Fronteira. São Paulo, 1986).

Devido a esses estudiosos, podemos pensar que o governo provisional de fevereiro de 1917 teve influência limitada em relação à comunidade surda. Durante a guerra civil, o campo de programas educacionais para surdos era nebuloso, as escolas dividiam-se entre manter a estrutura especial e obedecer a diversos departamentos do governo soviético. Diante do impacto da guerra civil, muitas escolas ficaram sem recursos e foram fechadas, conseqüentemente, as oportunidades de instrução para os surdos decresceu. O governo, neste momento, instituiu um ensino influenciado pelas práticas médicas e, assim, estabeleceu três escolas, uma para cada tipo de surdo: surdo, parcialmente surdo e hipoacúsico, ou ainda àqueles que se tornaram surdos (Burch, 2000; Komarova & Purslove, 2006).

Pela influência da visão médica, os surdos eram vistos como mentalmente atrasados pela sociedade. Contudo, com a oportunidade de estarem juntos no mesmo ambiente, eles interagiam com seus pares e tinham contato com professores simpatizantes à surdez, auxiliando-os no combate ao rótulo de atrasados (Barroco, 2007a; Burch, 2000). Nisso, a história na Rússia e União Soviética passou a ser comum à história do mundo ocidental.

Assim como na Europa, com L'Épée, a Rússia tinha N. A. Rau (1870-1947), que lutou pela acessibilidade, oportunidades de ensino e pela proteção para a comunidade surda, auxiliando os surdos a conseguir um trabalho. De acordo com Burch (2000, p. 396):

É necessário ressaltar que, visto que os surdos mantivessem uma comunicação por sinais entre si, compreenderam a necessidade crucial de trabalhar com a comunidade maior [ouvinte] a fim de sobreviverem. Esta aproximação pluralista, combinando mais tolerância para o forte oralismo, bem como promoção do uso da língua de sinais, demonstra que se tinha, naquele país, uma compreensão mais complexa da surdez cultural. Ser surdo na Rússia não implicou, por parte dos próprios surdos, na necessidade de rejeição ou aceitação total do oralismo até ao ponto como ocorreu, por exemplo, na América ou na França. (tradução nossa).

Com o tempo, alguns locais tornaram-se marcos da cultura surda. Neles, as pessoas, tanto ouvintes quanto surdas, utilizavam a língua de sinais. E todos usufruíam do mesmo *status*. Nas oportunidades de trabalho pós-guerras mundiais os surdos eram admitidos, pois eram tratados como sujeitos sãos, aptos para a função (Knox & Kozulin, 1989).

Em 1939 ocorreu o primeiro evento de arte amadora na Rússia. Neste evento, segundo Barroco (2007a, pp. 177-178),

[...] as pessoas surdas desenvolveram interesse pela mímica e pelo

teatro, como um entretenimento popular, o que garantia empregos a muitas pessoas surdas nas companhias de mímica. Além disso, as publicações surdas tiveram um "lugar central" na transmissão cultural surda (...). O *Partido Comunista* patrocinou o diário de Savel'ev, *A Vida do Surdo-Mudo*, como o órgão oficial da VOG de 1933 a 1941, e, por meio dele e de atividades oficiais da VOG, as pessoas surdas liam sobre escolas surdas, eventos sociais, e as vidas de outros surdos, com grande ênfase para a sua criatividade. Na Rússia dos anos pós-revolucionários e stalinistas, as publicações eram vulneráveis à censura do *Partido*, o que não se constituía em um problema, posto que este diário promovia abertamente a linha de *Partido*. Concomitantemente, o diário auxiliou as pessoas surdas a construir uma identidade comunal. Em 1957, o diário passou a se chamar *A vida dos surdos*.

Percebemos, então, as diferenças de tratamento e de entendimento sobre o surdo na Rússia em comparação com os países europeus e americanos. Na Rússia, as manifestações culturais do surdo são valorizadas, criando condições objetivas para o desenvolvimento humano destes. Esta forma de perceber e responder ao surdo é diferente da relação que se estabelecia sustentada pela concepção médica, de *defeito*. Para alguns autores russos, a privação sensorial do surdo não se apresenta como impedimento ao seu desenvolvimento, mas é entendida como fator desencadeante de superação. Daí advém a concepção de Vygotski sobre as possibilidades que os surdos apresentam quando aborda o conceito de compensação.

Sem dúvida, para a história da educação e da educabilidade da pessoa surda na Rússia e na União Soviética a teorização vigotskiana foi impactante. Dentre tantos aspectos teórico-metodológicos, destacamos, segundo Vygotski (1997), a linha do defeito-compensação, que é precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com deficiência em algum órgão ou função. Para este autor, a peculiaridade no desenvolvimento da criança deficiente possui limites. A base do equilíbrio das funções adaptativas, alterada por um defeito, reorganiza-se e funda novos princípios em todos os sistemas de adaptação, tendendo a um novo equilíbrio. A compensação, como uma reação da personalidade do defeito, dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, nivelando as funções psicológicas. Desta forma, vai se criando um novo e particular tipo de desenvolvimento.

O desenvolvimento da compensação do surdo, substituindo a audição pela visão, não é biológico-cultural, mas sim decorrente de intervenção social. Buscando o entendimento sobre a compensação, bem como a maneira de atuação desta no indivíduo, encontramos nas palavras de Vygotski (1997, p. 42):

Sua essência [da compensação] se reduz no seguinte: toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste, reações defensivas muito mais enérgicas e fortes do que as necessárias para paralisar o perigo imediato. O organismo constitui um sistema de órgãos relativamente fechado e internamente conectado, que possui uma grande reserva de energia potencial e forças latentes. Atua nos momentos de perigo como um todo único, mobilizando as reservas ocultas de forças acumuladas, concentrando no lugar de risco com maior prodigalidade as doses muito maiores de antitóxico que a dose de tóxico que o ameaça. De tal modo, o organismo não só compensa o dano inferido, mas sempre está elaborando um excedente, uma vantagem sobre o perigo, que o põe em um estado mais elevado de defesa do que teria antes da aparição do perigo.

No caso, o autor se refere ao fato de se aplicar uma vacina contra varíola e o organismo estar infectado pelo vírus, mas, ao mesmo tempo, essa infecção leva ao surgimento de forças para combatê-la. No plano biológico a compensação pode ser processada desse modo. Contudo, a compensação no plano a que nos referimos, cultural, é fator primordial na educação das crianças surdas, pois em oposição à falta de audição existem recursos que favorecem o desenvolvimento de uma visão mais aguçada, nas palavras de Vygotski (1997, p.47, tradução nossa),

O ponto de interrupção, de alteração de alguma função que atua automaticamente se converte em objetivo para outras funções orientadas para este ponto e que por isso tem o aspecto de uma atividade racional. É por isso que o defeito e as alterações que criam no funcionamento da personalidade se convertem ao objetivo final do projeto de vida.

Longe está o entendimento de que o processo compensatório se deva às leis da natureza física ou biológica. Antes, no plano cultural, os sujeitos precisam buscar por mecanismos que lhes permitam estar no mundo, apreendê-lo e nele atuarem. Isso pode ser um processo nem sempre intencionalmente organizado, na cotidianidade da vida. Mas, quando nos reportamos ao campo escolar, toda a forma talvez até intencional, mas nem sempre sistematizada, deve ceder lugar a um trabalho objetivo, planejado, sistematizado de provocação de vias colaterais de desenvolvimento.

Então, no processo educativo de crianças surdas, entendemos que é fundamental a compreensão de que, para além da limitação auditiva, existe o potencial compensatório que age na direção contrária a esta. Desta forma, a criança pode ser tratada de igual modo que as demais, sem o sentimento de incapacidade frente a seus pares, podendo apresentar, por esta

forma de encaminhamento do processo educativo, uma aprendizagem sem limites, ou seja, semelhante a das demais crianças ouvintes.

Como a compensação não ocorre de modo natural, dado pelo que é biológico, isso é, ao se nascer surdo, o sujeito terá uma percepção visual excelente. Ao contrário, ela é desenvolvida nas mediações e também da necessidade do indivíduo de se comunicar e fazer parte da sociedade na qual se insere. Assim, a compensação faz referência a um determinado processo que substitua o atualmente encontrado no indivíduo, e que, a partir desta substituição proporcione ao indivíduo um pleno desenvolvimento. Desta forma, quando uma via não se encontra íntegra (no caso o ouvido) o indivíduo faz uso de outras vias, que se encontram intactas (por exemplo os olhos, a visão), permitindo, portanto seu relacionamento com o mundo.

O conceito de compensação como forma fundamental do desenvolvimento introduz-se o conceito de orientação para o futuro, e todo o processo se apresenta como único, tende a apresentar uma necessidade objetiva, orientada para um ponto final definido de antemão pelas exigências da existência social. A personalidade da criança vai se desenvolvendo como um todo único que possui leis particulares e não como uma soma ou uma porção de funções separadas, cada uma das quais se desenvolve em virtude de uma tendência especial.

Vale destacar que o indivíduo, surdo ou ouvinte, não nasce com uma dada personalidade. Sob essa categoria de indivíduo podem ser considerados os animais e os próprios seres humanos, já que são seres concretos de dada espécie, que apresentam dada formação genotípica e cujo desenvolvimento é processado ao longo da vida. O indivíduo estabelece uma relação dinâmica com o meio, nele se revela o congênito e o adquirido. Contudo, a pessoa surda ou ouvinte não é somente indivíduo. Antes ela se diferencia dos demais indivíduos por ser capaz de se tornar gênero humano, ser sujeito de seu comportamento. Por suas condições sócio-históricas, tem condições de desenvolver o psiquismo de modo a poder ser ativo e consciente de suas atividades e da própria sociedade. Segundo Castañedas (2007, p. 3), a personalidade abrange “uma realidade de natureza psíquica, pessoal e construída que se forma e desenvolve com a intervenção da própria pessoa na qualidade de sujeito de sua atividade, mediatizando ativamente seu vínculo com as influências sociais externas e definindo o sentido psicológico das mesmas”.

Podemos fazer essa afirmação ao considerarmos a personalidade não inata, mas resultante do desenvolvimento biológico, social e psíquico do ser humano. Ela sintetiza a relação entre as dimensões interna e externa, entre os planos objetivo e subjetivo, entre os conteúdos herdados, adquiridos e apreendidos pelo sujeito. A personalidade diz respeito, pois,

a uma organização sistêmica, que revela certa estabilidade de formações psicológicas, que caracterizam o modo como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo.

Castañedas (2007, p. 3) explica que se trata de: “configuração psicológica de autorregulação da pessoa, que surge como resultado da interação entre o natural e o social no indivíduo e se manifesta em um determinado estilo de atuação, a partir da estruturação de relações entre as funções motivacional-afetiva e cognitiva-instrumental (sic) dos planos internos e externos, assim como dos níveis conscientes e inconscientes”.

A personalidade não se forma de modo descontextualizado, visto que suas múltiplas formas de determinação e de expressão são produzidas em certo espaço geográfico, cultural e temporal. A personalidade provê o sujeito da capacidade de influir conscientemente na realidade, conforme os objetivos e propósitos que constrói em seus vínculos sociais, que passam a norteá-lo em suas ações.

Nos meios educacionais, mas não só neles, é comum dizer que as pessoas apresentam determinado comportamento por “puxarem” a algum membro da família. Esse entendimento equivocado, que atribui ao fator genético a conduta comportamental, pressupõe que a personalidade seja herdada, com seus atributos positivos e negativos.

Sève, outro autor, com referencial marxista, explica que

A personalidade não é nem uma constelação de traços psíquicos cristalizados – na qual se resume a um ‘temperamento’ -, nem um conjunto de papéis sociais prescritos – em que se reduz a um ‘currículo’. Trata-se de um sistema temporal de atividades inseparavelmente sociais e individuais, objetivas e subjetivas, fundado sobre o, e no, ‘conjunto das relações sociais’, isto é, ‘essa soma de forças de produção, de capitais, de formas de relações sociais que cada indivíduo e de cada geração encontram como dados existentes’. Denomino formas históricas de individualidade todas essas relações sociais, na medida em que regem as maneiras variáveis pelas quais os seres humanos se tornam personalidades no decorrer de sua biografia singular e na medida em que são as ‘formas necessárias nas quais sua atividade material e individual se realiza. (Sève, 1989, p. 157).

Por esse modo de entender a personalidade, não se pode dizer que alguém nasça de determinada maneira. Por isso, consideramos que é por meio da instrumentalização teórico-metodológica de professores, psicólogos e outros profissionais que se torna possível o enfrentamento dos limites que se apresentam ao desenvolvimento.

Por esse entendimento, a compensação não se dá automaticamente, mas sofre as características da personalidade da pessoa surda e, ao mesmo tempo, impacta sobre ela. Dito

de outro modo, o grau de sua deficiência e/ou da sua “normalidade” dependem do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de toda sua personalidade. A substituição de funções sensoriais, analisadoras e expressivas por outras, de dadas estratégias por outras, que permitem a compensação não só produzem e alcançam em determinadas ocasiões “envergaduras”, criando talentos a partir do *defeito*, mas também, inevitavelmente, como lei, surgem em forma de aspirações e tendências ali onde justamente há um *defeito*. Nesse sentido, nota-se nessa teorização vygotskiana a presença das leis da dialética subsidiando uma teoria explicativa do desenvolvimento diferenciado pela deficiência, algo original para aqueles anos de 1920 à 1930, e, por que não dizer, até mesmo para os dias atuais. Isso porque ainda notamos o vigor de explicações que tomam o desenvolvimento humano divorciado da história, sem nenhuma historicidade, cabendo a noção de sujeito solto no tempo e no espaço; ele e seus limites. Não se tem muito a fazer, mas a se lamentar.

Entendendo a história da educação dos surdos, a língua de sinais, bem como a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo, pensando nas possibilidades do ensino da língua de sinais para ouvintes, como conteúdo e recurso, trataremos, na seção seguinte, sobre a pesquisa empírica envolvendo o ensino de língua de sinais para crianças surdas e ouvintes.

3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LINGUA DE SINAIS BRASILEIRA PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES

Objetivamos nesta seção expor sobre uma intervenção junto a crianças da educação infantil, crianças ouvintes e uma única criança surda, com o intuito de ensinar-lhes libras.

É necessário destacar que a surdez, bem como a língua de sinais, estão sendo amplamente divulgadas e estudadas no Brasil nos últimos anos. A comunidade surda³⁸ tem se mobilizado para conseguir *status* linguístico, acessibilidade e respaldos para se posicionar distante do conceito de deficiente - certamente, está relacionado com o que vem sendo conquistado no plano de aceitabilidade social. Essa conquista se deve à luta por uma sociedade menos excludente e mais democrática, em outras palavras, decorre de “lutas sociais”, pelos direitos dos surdos. Com o auxílio das leis, a comunidade surda conseguiu alcançar muitos de seus objetivos, no sentido de possuírem um desenvolvimento diferenciado e não necessariamente deficiente.

Esse empenho ocorre paralelamente ao fato de, no âmbito escolar e também fora dele, a inclusão ser um tema recorrente. Mas, comentar e lutar sobre a inclusão e por a inclusão, não significa, necessariamente, entendê-la de modo abrangente, dialética e em relação a sua totalidade, ao real. Nisso, corre-se grande perigo: lutar-se pela causa do surdo, do cego, do deficiente intelectual, etc. e esquecer que todas as pessoas, cada uma com suas especificidades, com suas singularidades humano-genéricas, com suas personalidades irrepetíveis, participam do todo, da vida social, e protagonizam a história de todos os homens, da humanidade.

Certamente, as lutas de cada segmento da sociedade não se constituíram de modo natural, mas se conformaram em meio a grandes embates e dificuldades para a reprodução da existência dos homens que compõem cada segmento da sociedade. Contudo, nem todos são partícipes do coletivo, e se apropriar do já criado nas mais diferentes áreas da vida e do saber, corre-se o risco de se ficar absorto numa pequenez de modo a se perder a noção do humano.

Com isso, estamos expondo a necessidade de se oportunizar uma educação escolar que supere os limites biológicos, mas, sobretudo os sócio-culturais, que impedem a acessibilidade ao conhecimento sistematizado e científico e a outras elaborações do gênero humano, visto

³⁸ “Para que um grupo se constitua e se configure como uma comunidade, algumas condições são necessárias. Temos como exemplos: afinidades entre os diferentes indivíduos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns (...)”, entre outros. (Lopes & Neto, 2006) Para os surdos, as comunidades surdas são usuárias de língua de sinais.

que incidem sobre a formação do psiquismo e da personalidade de quem é surdo ou de quem possui alguma outra diferenciação em seu desenvolvimento.

Quanto ao papel da escola na educação do aluno Saviani (2008, 2000) explicita que a escola é fundamental para a sua formação e desenvolvimento. Diz também que esta instituição deve propiciar saberes sistematizados, elaborados pela humanidade. Também explicita sobre a importância do currículo para o direcionar não somente o trabalho do professor, mas impactar sobre as funções escolares. É por meio do currículo que a escola elenca conteúdos que são considerados importantes para que o aluno possa se apropriar e com eles, ainda, possa ser transformado. Isto é fundamental para que a escola não se torne mera disseminadora dos conteúdos ideológicos de determinada classe social, e com isso não seja instrumento político-partidário (Saviani, 2000).

Sobre o papel da educação, Saviani (2008, p. 143) teoriza que “à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. Desta forma, o papel da escola é fazer mediações entre o saber científico e o aluno, ou seja, é uma *ferramenta* para conhecimento do saber científico socialmente construído e também de transformação, preparando seu público para a vida em sociedade e para a modificação do meio social (Saviani, 2008). Nesse sentido, estamos dizendo, em outras palavras, que a pedagogia deve ser diretiva, deve levar ao ensino sistematizado, como escreve Snyders (1978), também sob um entendimento marxista, tal como Saviani.

De acordo com o que escreve Snyders (1978, p. 59), não “basta confiar-se à vida, ao amor, basta realizar ‘o dom do amor’, numa espontaneidade que nada deve à atividade teórica nem prática da humanidade que nos precedeu, da humanidade no meio da qual vivemos”. Quando trabalha sob esse entendimento criticado, o professor fica comprometido em sua intervenção ativa, e, por não ensinar, “as crianças assim formadas são desarmadas no plano das idéias”. Para Barroco (2007b), quando se considera que não há objetivo determinado de ensino e nem algo que valha ser ensinado; antes, o desejo da criança é que parece ser definitivo, perde-se uma oportunidade histórica de formação dos órgãos sociais nos sujeitos. A formação da segunda natureza, do reequipamento cultural, não é buscada no processo de escolarização. Preocupa-nos quanto tudo isso não se torna mais presente no trabalho escolar junto aos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Como nos permite dizer com o que escreveu Vygotski (1997), sobre a pedagogia caritativa, o a *educação*

auxiliar, a defectologia. era não diretiva, não se atentava à força do conteúdo e das mediações instrumentais, e não criava caminhos compensatórios, impedia ao desenvolvimento.

Para Snyders, em contraposição à pedagogia não-diretiva, há um caminho inverso.

O ato pedagógico não pode ser simplesmente o ato de uma incitação intelectual ao conhecimento; é também uma forte relação afetiva entre o professor e os alunos, relação afetiva que deve ser vívida com todas as dificuldades que pressupõe... A criança vive uma ansiedade, uma angústia, muito profunda, na busca do seu desenvolvimento, do seu desabrochamento; e se a classe não lhe proporciona uma segurança, um encorajamento, uma confiança, se se torna para ela um lugar de projeção das dificuldades familiares, em vez de ser o lugar de elucidação pelo menos parcial ou de compensação, a comunicação não se estabelece, o que traduzirá um malogro para a cultura”. (Peretti *apud* Snyders, 1978, p. 288).

Esse autor também observa que

Não é possível, no entanto, demorar-se o passo à revolução, nem o progresso pedagógico pode encerrar-se no puramente pedagógico. A escola é atravessada inelutavelmente pela luta de classes, o que significa que, no mesmo momento em que as classes dominantes querem aproveitá-la como instrumento que as ajude a emanciparem-se. Não é a escola que pode terminar com a luta de classes, pois ao mesmo tempo tem um verdadeiro papel a desempenhar nessa luta e pode e deve participar de maneira criadora na renovação da sociedade, em lugar próprio e ao ritmo de conjunto do processo revolucionário. As responsabilidades da escola são reais, não são totais: enquanto o proletariado viver em condições de inferioridade (incerteza, humilhação, rudez no trabalho manual, isolado do trabalho intelectual), escola alguma poderá fazer com que os filhos de operários tenham os mesmos êxitos que os outros; mas nada deve ser descuidado para o ajudar a progredir. Nem aguardar que a Revolução se faça para metamorfosear a escola, nem acreditar que se pode instituir uma boa escola numa sociedade má. O movimento para transformar a escola é uno com o movimento para transformar a sociedade: cada passo em frente vale por si mesmo e como garantia da possibilidade de tudo ser posto de novo em causa. (Snyders, 1978, p. 295, 296).

O autor nos inspira a refletir sobre a importância de se tornar acessível o conhecimento a todos, surdos ou ouvintes. Snyders (1978) explica que

O esforço pedagógico consiste em formar a criança para a invenção,

para a busca, para a inovação; e isto só pode obter-se por um contacto prolongado com os grandes inventores. Recuamos a oposição entre a originalidade da criança e o acesso aos conteúdos ensinados, que a alguns agrada chamar dependência.

Na realidade, é por uma assimilação pessoal do que lhe foi ensinado que o indivíduo atinge a originalidade e não pretendendo situar-se fora de todo o ensino, de toda a influência. (p. 297).

É importante explicarmos que esse autor não está se pautando numa concepção pedagógica que leve ao mero ativismo da criança, e isso fica evidente ao expor sua preocupação com as pedagogias não-diretivas.

Ante ao exposto, contudo, não é difícil encontrar nas escolas o entendimento de que o atendimento educacional, em relação à surdez, refere-se apenas à contratação de um profissional tradutor intérprete que fique à disposição do aluno surdo. Tudo o que se defende no plano dos princípios e finalidades da educação parece não encontrar o devido eco na educação de pessoas que se diferenciam pela deficiência.

No entanto, com base em estudos e em nossa experiência com a comunidade surda, podemos afirmar que a escola precisaria mais do que um profissional intérprete para ser atendida educacionalmente. A inclusão escolar e educacional não se realiza apenas por sua presença. Conforme postula Dorziat (2004),

Com relação aos alunos surdos, em geral, a recomendação de inclusão tem levado em conta sua forma de comunicação: a língua de sinais. Entretanto, essa fica restrita ao intérprete e ao surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas, a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e de construção de conhecimentos. Tratar sobre inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação, como cidadãos, não passa de retórica. Tratar sobre inclusão significa levar em conta os diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo. Assim, falar sobre um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete a uma hierarquização clínica, orgânica. (p. 2).

Sem nos atermos aqui ao histórico e às possibilidades e limites da educação inclusiva, a autora nos permite dizer que para cumprir seu propósito de inclusão, a escola precisa ser vista como meio de transformação e de desenvolvimento dos indivíduos. Ou seja, ela precisa ensinar de tal modo que os alunos consigam aprender. Ao aprender conteúdos, valores,

estratégias de pensamento, de observação, de análise, entre outros recursos próprios aos homens culturais, os alunos e professores se transformam e são transformados.

Com respaldo da Psicologia Histórico-Cultural, vamos além do que expõe essa autora, pois acreditamos que somente através da apropriação dos conteúdos curriculares é que as pessoas surdas podem ser partícipes da vida social como as ouvintes. A escola é, pois, um local de aprendizado do que foi construído pela humanidade até o presente momento, sendo que essa apropriação do já elaborado permite que as novas gerações desenvolvam-se como indivíduos humanizados.

O tratamento ou atendimento preconceituoso e estigmatizante voltado ao surdo historicamente, sob a premissa de que não possa se desenvolver a contento, dificulta que a ele seja ensinado com o devido cuidado e aprofundamento, de tal modo que possa se apropriar de elaborações humanas nas diferentes áreas da vida e do conhecimento, incidindo sobre o seu desenvolvimento. Também leva a uma desvalorização ou a uma dificuldade para que aprenda uma língua que lhe oportunize entrar em contato com outros homens e com o mundo em geral de modo mais efetivo, como a língua de sinais.

Se é necessário que os indivíduos aprendam a se formarem como gêneros humanos, e se a linguagem ocupa papel decisivo nesse processo, não só o surdo deve aprender uma língua diferenciada que lhe oportunize a verdadeira comunicação, e não a mera expressão de alguns estados emotivos ou de algumas intenções, mas seus interlocutores surdos e ouvintes precisam aprender essa língua, o que nos parece uma possibilidade ainda mais remota.

O que vimos apresentando até este momento, constitui-se nas justificativas para a investigação que executamos, que teve como foco o ensino de língua brasileira de sinais (Libras) para crianças da educação infantil. Esse tema é relevante devido a atual importância que a Libras vem recebendo, relatada legalmente (Lei, 2002; Decreto, 2005), na educação inclusiva e na obrigatoriedade de se equiparar o surdo ao ouvinte nos diversos aspectos que envolvem a acessibilidade (Lei, 2000).

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa tomou por pressuposto que o desenvolvimento humano depende de aprendizagens de conteúdos cotidianos e científicos que se dão com os pares, com pessoas mais desenvolvidas da cultura na qual vivemos (professores, pais, entre outros), com recursos materiais já criados (livros literários, científicos, arte, cultura em geral). Também entende a importância do relacionamento social entre a criança ouvinte e a surda que se encontram na mesma classe.

3.1 Relato sobre a pesquisa: Justificativas e procedimentos metodológicos

Nesse momento, apresentaremos um relato de uma pesquisa de intervenção prática junto às crianças ouvintes e surdas da Rede Municipal de Educação de Maringá, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Para essa realização no domínio prático, inicialmente, foi necessária uma investigação bibliográfica, a fim de conhecermos o “estado da arte” que pudéssemos nos ancorar na própria composição do nosso problema. Para esta pesquisa inicial, elegemos como fontes primárias para estudo as obras de autores soviéticos, sendo o principal L. S. Vygotski (1997, 1996, 2000, 2001, 1998) e fontes secundárias como os escritos de autores atuais e que baseiam seus estudos na surdez (Sacks, 2010; Sá, 2006; Pereira, 2008; Skliar, 1998; Almeida, 2011; Bomfim, 2010; Campos, 2011; Dorziat, 2004; Góes, 2000; Lacerda, 1998; Perlin & Strobel, 2006; Quadros, 1997, entre outros.

A primeira etapa da investigação bibliográfica consistiu na varredura em busca de publicações que abordassem sobre o ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que embasa o presente trabalho. Nessa etapa, realizamos buscas nas seguintes bases: Banco de tese CAPES (12 publicações), Lilacs (3 publicações), Google Acadêmico (5 publicações) e SciELO (1 publicação).

Os trabalhos pesquisados datam o período de 2007 a 2012. O ano de 2011 é o que desponta com o maior número de publicações (10). Nos anos de 2007, 2010 e 2012 foram encontradas três publicações em cada ano. Em 2008 e 2009 duas publicações em cada ano. Para a busca de publicações, utilizamos as palavras “educação de surdos”, “inclusão de surdos”, “educação infantil inclusão”, “sordera”, “deaf”, “psicomotricidade”, “Vygotski+surdez”.

As publicações encontradas baseiam-se na educação de surdos, no entanto, a maioria não possui ou não deixa explícita a linha teórica utilizada para tratar do assunto. Desta forma, encontramos artigos que não expõem a linha teórica (13); artigos que discutem leis ou políticas públicas (3); artigos que indicam a teoria sócio-histórica ou sócio-histórico-cultural (2); artigos que indicam a abordagem interacionista (1); artigos que fazem análise de publicações (3); pesquisa de cunho etnográfico (1).

A parte empírica que desenvolvemos justificou-se pela escassez de materiais publicados voltados para o ensino de Libras às crianças ouvintes, bem como justifica-se para o desenvolvimento que o aprendizado desta língua pode acarretar a estas crianças. Ainda, justificamos essa pesquisa porque no Brasil a Psicologia Histórico-Cultural atenta-se para a

pesquisa aplicada, diferentemente de décadas anteriores quando os estudos eram voltados, em sua maioria, à identificação dos fundamentos e dos métodos desta teoria.

Tivemos como hipótese de trabalho que o ensino da Libras às crianças ouvintes e surdas da Educação Infantil constitui-se em recurso e em conteúdo que pode promover o desenvolvimento das mesmas no aspecto da linguagem e do campo psicomotor, bem como sensibilizá-las para a educação que se pretende inclusiva.

Tal pesquisa totalizou 40 horas (uma hora por aula) de ensino de Libras, no período de 09/05 a 27/07/2012. Também foram realizadas, neste período, entrevistas semidirigidas ao professor, intérprete e pedagogo da instituição campo da pesquisa, totalizando 10 horas (Apêndices A, B e C).

Em contato com a Secretaria de Educação do Município de Maringá, responsável pela Educação Infantil, encontramos um Centro Municipal de Educação Infantil que tinha um aluno surdo. A classe investigada somava vinte e cinco alunos, sendo 24 ouvintes e 1 aluna surda. Durante o período de desenvolvimento desta etapa da pesquisa, nos períodos entre as aulas de ensino de Libras, foram realizadas observações das aulas das disciplinas curriculares convencionais próprias do estabelecimento de ensino. Tais observações serão relatadas de modo resumido no próximo sub item.

Registramos que, para o desenvolvimento da pesquisa, a Secretaria de Educação do Município de Maringá, juntamente com o Centro de Educação Municipal onde foi desenvolvida a pesquisa, concordaram com os aspectos formais. Os responsáveis pelas crianças, bem como os profissionais pesquisados, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexos A e B) sobre os termos da pesquisa, autorizando a realização da mesma.

Com o ensino de Libras, considerando a hipótese de trabalho, objetivamos, além do ensino da língua em si, auxiliar no processo de inclusão da aluna surda na sala de aula em que se encontra matriculada, bem como propiciar o desenvolvimento psicomotor das crianças. Referente ao desenvolvimento psicomotor temos a hipótese de que no uso da língua de sinais é necessário coordenar os movimentos dos dedos, pulso e braços, bem como o movimento ocular para apreensão e compreensão dos movimentos feitos por outrem, significando-os.

As aulas ministradas tiveram como base os conteúdos do *Currículo da Rede Municipal de Maringá*, trabalhado nos Centros de Educação Infantil, especificamente os conteúdos da série Infantil V, sendo eles: esquema corporal; lateralidade; orientação espacial e temporal; identidade pessoal; linguagem; linguagem matemática (espaço e forma, número, grandezas e medidas); linguagem artística (linguagem musical, linguagem gestual);

organização dos grupos no seu modo de ser viver e trabalhar; objetos; lugares e suas paisagens; seres vivos e seres não vivos. Tais aulas foram relatadas resumidamente.

Aula	Tema	Objetivo	Metodologia
1	Expressões faciais e corporais	Trabalhar a expressão corporal e facial, expressão através do uso do corpo e face e a perceberem as expressões quando o outro as realiza.	Uso de diferentes figuras com diversas expressões faciais (sorrindo, assustado, triste, entre outras) para que as crianças aprendam sobre o sentimento associado à imagem através de traços do rosto e corpo humanos, bem como produzir expressões faciais e corporais a partir de um comando
2	Identidade	Nomear cada aluno através de um sinal (marca própria dos grupos surdos para distinguir as pessoas).	Um surdo adulto nomeará através de um sinal cada aluno da classe
3	Entendendo o que é a surdez e como o surdo se comunica	Explicar o que significa ser surdo, bem como a importância do uso da língua de sinais para a compreensão do mundo	Exibição do filme “Um mistério a resolver: o mundo das boquinhas mexedeiras”. Este filme explica a dificuldade do surdo em entender o mundo que o rodeia, mostra a dificuldade de comunicação quando não se possui a língua de sinais. Expõe também como fica fácil entender o mundo quando se sabe que é surdo e aprende a língua de sinais para a comunicação
4	Partes do corpo e suas funções	Nomear diferentes partes do corpo como: cabeça, membros inferiores e superiores, joelho, cotovelo, olho, nariz, boca, orelha, ombro, pescoço, umbigo, queixo, testa, bochecha, sobrancelha, cabelo, dentes, costas, unhas, cílios, cintura, palma da mão, calcanhar, rosto, corpo em língua de sinais	Nomear as diversas partes do corpo utilizando a língua de sinais
5	Lateralidade	Trabalhar um lado, outro lado, (membros inferiores e superiores) utilizando lado direito e esquerdo (em si	organização do espaço (direção dos ambientes escolares, disposição dos colegas de classe durante a atividade)

		mesmo e no espaço - direcionalidade), dominância lateral em língua de sinais.	
6	Orientação espacial	Enfocar as orientações: embaixo, em cima, dentro, fora, junto, separado, atrás, frente, lado, plano alto – médio – baixo, proximidade, distancia, filas, fileira em língua de sinais.	Serão ensinados, em Libras, os sinais contidos no conteúdo programático
7	Orientação temporal	Trabalhar as orientações: antes, durante, agora, depois, duração em língua de sinais.	As palavras do conteúdo programático serão ensinadas em língua de sinais.
8	Identidade pessoal	Trabalhar nome/Sobrenome/Sinal, características físicas pessoais em língua de sinais.	Trabalhar os sinais em Libras relacionados com o nome, sobrenome e sinal de cada um dos alunos, bem como os sinais das características pessoais de cada um (loiro, moreno, olhos verdes, pretos, azuis, alto, baixo, cabelos liso, enrolado, curto, comprido, entre outros).
9	Minhas necessidades	Trabalhar sinais em Libras sobre higiene e saúde	Fazer uso da língua de sinais para nomear os instrumentos de higiene pessoal utilizados pelas crianças no cotidiano (pasta de dente, escova de dente, fio-dental, sabonete, papel higiênico, álcool, entre outros).
10	Minhas necessidades	Trabalhar sinais em Libras referentes ao lazer	Trabalhar sinais de locais e brinquedos de lazer (parquinho, bola, carrinho, boneca, correr, esconde-esconde, pega-pega, parque de exposições, entre outros)
11	Minhas necessidades	Trabalhar peças do vestuário em língua de sinais	Aprender, em Libras o nome de algumas peças do vestuário (calça, camisa, cinto, tênis, sapato de salto, blusa de frio, cachecol, touca, boné, meia, etc.)

12	Minhas necessidades	Trabalhar sinais referentes à alimentação	Trabalhar sinais de alimentos que eles encontram no cotidiano escolar (arroz, feijão, macarrão, bolacha, melão, carne de boi, carne de frango, salada, alface, tomate, leite, paçoca, torrão, pepino, gelatina, cenoura, peixe, suco, chá, pão, ovo, farofa, maionese, purê de batata, creme de milho, lingüiça, beterraba, repolho, acelga, couve, abobrinha, chuchu)
13	Linguagem	Diferenciar linguagem verbal e não verbal	Diferenciar a linguagem verbal da não verbal, enfocando a possibilidade de comunicação em ambas
14	Dramatização	Dramatizar situações do cotidiano sem o uso da voz, no entanto pode-se aplicar a Libras.	Com o uso da dramatização as crianças deverão entender a história relatada pela aplicadora
15	Atenção	Trabalhar conceitos de atenção auditiva X atenção visual	Com o uso de figuras de animais as crianças diferenciarão o animal pela atenção auditiva e pela atenção visual
16	Pontos de referência	Trabalhar os referenciais em Libras	Trabalhar os sinais de perto/longe, muito perto/muito longe, dentro/fora em língua de sinais
17	Pontos de referência	trabalhar os pontos referenciais	Trabalhar os sinais de frente/trás, embaixo/em cima, ao lado, entre, direita/esquerda em língua de sinais
18	Localização espacial	Trabalhar os sinais dos meios de deslocamento em língua de sinais	Trabalhar os sinais de carro, ônibus, bicicleta, avião, caminhão, moto, a pé, entre outros.
19	Formas Geométricas	Trabalhar sólidos e figuras planas em língua de sinais	Trabalhar os sinais em Libras das figuras geométricas sólidas e planas como (quadrado, triângulo, retângulo, círculo, esfera, pirâmide, cubo)
20	Números	Trabalhar números de 0 a 20 em língua de sinais	Trabalhar, em língua de sinais, os números de 0 a 20.
21	Números	Trabalhar função social do número em língua de sinais	Trabalhar sinais referentes a aniversário, calendário, pesos, medidas, número do sapato.
22	Comprimento	Trabalhar noções de comprimento em língua de	Trabalhar os sinais de grande/pequeno, maior/menor,

		sinais	alto/baixo, grosso/fino, comprido/curto, largo/estreito.
23	grandezas e medidas	Trabalhar noções de grandezas e medidas em língua brasileira de sinais	Trabalhar sinais de leve/pesado, cheio/vazio em Libras.
24	Temperatura	Trabalhar em Libras sinais referentes à temperatura	Trabalhar sinais de muito quente/quente/frio/gelado
25	Estações do ano	Trabalhar em Libras os sinais das estações do ano	Trabalhar os sinais de primavera, verão, outono, inverno em Libras.
26	Tempo	Trabalhar em língua de sinais os sinais referentes a tempo	Trabalhar em Libras sinais de agora/depois, cedo/tarde, lento/rápido, depressa/devagar, primeiro/último
27	Sequência temporal	Trabalhar sinais em Libras referentes à sequência temporal	Trabalhar sinais de manhã/tarde, dia/noite, ontem/hoje/amanhã em língua de sinais.
28	Calendário	Trabalhar os meses do ano	Trabalhar em Libras os sinais dos meses do ano
29	Calendário	Dias da semana e semana	Trabalhar os sinais em Libras de semana, bem como os dias que compõe a semana.
30	fontes sonoras	Ensinar que existem diversas fontes sonoras e que algumas são possíveis de serem entendidas e detectadas pelos surdos	Dentre as diversas fontes será enfocada a música. Se interpretada em Língua de Sinais, a música pode ser compreendida e apreciada pelos surdos.
31	Cores	Cores	Trabalhar os sinais das cores mais usuais para os alunos
32	Objetos	Trabalhar sinais em Libras de objetos usuais no contexto escolar	Trabalhar sinais em Libras de cadeira, mesa, brinquedos, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, régua, tesoura, cola, porta, quadro
33	Família	Ensinar os sinais das relações de parentesco (mamãe, papai, irmão, irmã, tio(a), vovó, vovô, neto(a), sobrinho(a))	Através de figuras explicativas, nomear cada integrante da família com seu respectivo sinal-substantivo

34	Ambientes de casa e da escola	Ensinar sinais referentes aos diferentes ambientes da escola e de casa.	nomear cada ambiente de sua casa (sala, cozinha, quarto, banheiro) e nomear os ambientes da escola (cozinha, pátio, secretaria, salas de aula, parquinho, banheiro)
35	meio ambiente	Trabalhar sinais referentes ao meio ambiente	aprender o sinal de coisas do meio ambiente (árvores, rio, mar, flores, animais)
36	Animais	aprender sinais de animais domésticos e selvagens	Trabalhar os sinais em Libras de cachorro, gato, rato, cobra, leão, pássaro, jacaré, cavalo, boi, aranha, porco, galinha
37	Seres não vivos	Conhecer os elementos: sol, ar, água e solo em Libras	Trabalhar os sinais que envolvem sol, ar, água e solo utilizando a Libras.
38	Contação de histórias	Conhecer o vocabulário em Libras dos alunos e adicionar novas palavras	Trabalhar os conhecimentos já adquiridos e ampliar vocabulário
39	Contação de histórias	Conhecer o vocabulário em Libras dos alunos e adicionar novas palavras	Trabalhar os conhecimentos já adquiridos e ampliar vocabulário
40	Vocabulário	Relembrar o vocabulário aprendido em Libras e adicionar novas palavras	Trabalhar os conhecimentos já adquiridos e ampliar vocabulário

Os alunos, em geral, interessaram-se no aprendizado da nova língua, participaram das atividades propostas e procuraram realizar os sinais ensinados de forma correta. Normalmente, as aulas ministradas no início da manhã foram mais proveitosas, pois os alunos ficavam mais calmos, eram mais interessados e participavam mais. As aulas do segundo período foram bem aproveitadas pelos alunos, mas alguns deles ou não queriam realizar as atividades propostas ou ficavam mais distraídos, isso porque normalmente o horário das aulas coincidia com o término do momento lúdico. Algumas crianças não queriam parar com a brincadeira, e, portanto, apresentavam-se dispersos.

No geral, os alunos apresentaram um bom aproveitamento das aulas, em alguns casos lembravam-se dos sinais apresentados em aulas anteriores. Em outros momentos, após a aula, queriam continuar aprendendo Libras, pedindo para que a pesquisadora ensinasse sinais que tinham curiosidade ou interesse, mas que não tinham a temática da aula ministrada. Inclusive,

alguns alunos dispersos, em determinados momentos, realizavam algum sinal aprendido em outros momentos que não o da aula de Libras. Isso pode ser verificado durante as observações que realizamos em sala de aula.

Com o decorrer das aulas, pudemos observar que algumas crianças começaram a fazer uso da Libras juntamente com a língua oral, ao relatar alguma situação cotidiana. Quanto ao relacionamento com a criança surda, no período mais próximo do término das aulas de Libras, percebemos que as crianças realizavam mais tentativas de aproximação e tentativas de comunicação, mesmo que ainda insuficientes para uma comunicação adequada.

No período que precedeu a pesquisa, um roteiro de entrevista semidirigida foi entregue ao professor, intérprete e pedagogo da instituição com o intuito de conhecer a compreensão destes profissionais sobre a classe, para acompanhamento da apropriação da Libras. Após a vigésima aula, entregamos o segundo questionário aos mesmos profissionais, com vistas a conhecer a opinião dos profissionais sobre o desenvolvimento da classe na aquisição e uso da língua de sinais. Ao término das aulas de Libras, o terceiro roteiro foi ofertado a tais profissionais com o objetivo de conhecer a opinião dos profissionais sobre os resultados imediatos da intervenção prática realizada.

3.2 Dos resultados da intervenção

As ferramentas³⁹ utilizadas para auxílio na compreensão do aprendizado da Libras, juntamente com as observações realizadas durante as aulas regulares, propiciaram-nos algumas considerações sobre a pesquisa. As nossas observações serão explanadas após a análise das respostas dos roteiros de entrevistas.

Tais roteiros são mistos, ou seja, compostos de questões abertas, respondidos sem a nossa intervenção como pesquisadora, e questões objetivas, para assinalar as respostas mais condizentes. Com isso, esperava-se coletar conteúdos de cada participante, sem estímulo ou pistas da pesquisadora, ou seja, coletar o que pudessem expor sozinhas, sem auxílio mediador, apresentando o que tinham dominado a respeito do fato educacional de inclusão de aluna surda em turma comum, da educação infantil.

Analisando as respostas do “Roteiro de entrevista 1” (anexo 1), objetivando conhecer a compreensão dos profissionais (professor, intérprete e pedagogo) sobre a classe, para

³⁹ As respostas contidas nos roteiros de pesquisa foram transcritas na íntegra, sem modificações. Os conteúdos entre colchetes são de nossa autoria, a título de esclarecimentos.

acompanhamento da apropriação da Libras e investigando a constituição e conduta da classe, encontramos:

Questão	Professor	Intérprete	Pedagogo
Como a classe foi constituída?	“De forma regular”.	“Através do ensino regular”.	“O grupo possui a mesma faixa etária”.
Como se deu o ingresso da aluna surda na turma?	“Através do ensino regular e detectado o problema foi ingressado [após processo próprio de encaminhamentos e avaliação psicoeducacional] como aluno especial”.	“A princípio pelo processo do ensino regular. Posteriormente, com a descoberta da surdez como aluna de inclusão”.	“A aluna está conosco desde o [nível] infantil 3, onde percebeu-se dificuldade na interação e comunicação”.
Como o aluno surdo interage com os colegas de sala?	“A princípio de forma rudimentar, atualmente com a intervenção, o trabalho”.	“Por mímicas e por sinais Libras”.	“Quando a intérprete está presente media (sic) as situações do dia-a-dia nas brincadeiras, música, atividade por meio dos sinais exigindo [pedagogicamente, motivando as ações] da aluna”.
Como os alunos ouvintes interagem com o aluno surdo?	“Atualmente tentam se comunicar através da Libras. As vezes não totalmente”.	“Também por Libras e por mímicas”.	“Por meio de mímicas e língua de sinais”.
Há algo que poderia ser melhorado na interação entre eles?	“Sim, se o projeto Libras na escola se estendesse a todos na escola e na comunidade”.	“Sim, sempre há. Ex: estender a todos do Centro [de Educação Infantil] a língua de sinais para que todos possam interagir [com] a criança surda”.	“Acredito que quanto mais aprenderem sobre a língua de sinais e utilizarem constantemente, melhor será a relação”.
Qual o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula?	“De extrema importância, para dar dignidade aos que necessitam desses profissionais”.	“Efetuar a comunicação entre surdo e ouvintes. Fazer a mediação do conteúdo que normalmente é passado em Português”.	“É indispensável para mediar e transmitir o conhecimento ofertado pela professora por meio da linguagem de sinais além de contribuir para interação e comunicação entre/dos ouvintes e aluna surda”.

Analisando as respostas do roteiro empregado, identificamos que, comparando o que foi relatado pelas três profissionais, são semelhantes quanto à constituição da classe e ao

ingresso da aluna surda na instituição. Observamos que o instrumento não favoreceu a exposição, de modo mais rico, de concepções, ideias e proposições das profissionais. Por outro lado, contribuiu para a apresentação de respostas, de certa forma, padronizadas. Indagamos se esse modo e conteúdo das respostas não são, de fato, um discurso que é assimilado e veiculado tão correntemente que não permite aos professores e demais profissionais o devido estranhamento diante do real e, a partir daí, a busca por um envolvimento de outra natureza, com planejamentos e proposições que pudessem favorecer mais o trabalho inclusivo junto aos alunos.

Vale lembrar aqui o que Brecht (1898-1956), mesmo não sendo um cientista, já dizia no texto *A Exceção e a Regra*, citado por Barroco (2007b), apresentando as contradições dialéticas que envolvem a sociedade, refletindo sobre os problemas desta. A autora afirmou que ao não ter o distanciamento necessário para apreender o real e compreendê-lo a luz da teoria, corre-se o risco de se reiterar dada prática sem a devida preocupação com os fins que por ela se alcança. Explica que a educação inclusiva deva ser alvo de atenção, e que o outro lado da mesma moeda é a exclusão. Ambos, inclusão e exclusão são próprios da prática humana e que é preciso não tomar por natural nem uma e nem outra situação. Brecht chama a atenção para que se pense a vida, o real. Aqui chamamos a atenção para professores, psicólogos e demais profissionais que trabalham com a educação escolar não se contentem com o aparente e nem com pequenas conquistas. Contudo, com base em uma proposta de educação orientada para a humanização é preciso ter mais o que indagar, o que pensar, o que falar e o que ensinar.

Se as respostas são desse modo apresentadas, podemos, ainda, indagar se a formação dos próprios professores, inicial (graduação) e continuada (em serviço, na pós-graduação) não concorre para tanto. Se há uma exigência de uma dada quantidade de horas de formação por ano para alguma forma de elevação no plano de carreira, não se tem a clareza do quanto esses cursos impactam na atividade de ensino. Com isso, estamos tangenciando um contexto entendido como de “produtivismo” e de “atarefamento”⁴⁰ que envolve não somente a educação superior, mas também a Educação Básica.

A respeito da interação entre os alunos ouvintes e a aluna surda identificamos que os profissionais da escola respondem que existe essa comunicação, no entanto, o professor esclarece que é de maneira rudimentar e que ela não ocorre em sua totalidade. Ao questionar as maneiras de melhorar a interação entre a classe, as respostas demonstram o desejo da

⁴⁰ Eidt & Duarte (2007); Trein & Rodrigues (2011), entre outros, abordam a esse respeito.

escola de difundir a língua de sinais nos domínios escolares, sem comentarem a importância de primeiramente se realizar isto dentro da própria classe.

Em relação a essa questão, é necessário esclarecer que a Educação Infantil constitui-se no primeiro contato das crianças com o ambiente escolar. A criança surda, geralmente filha de pais ouvintes, adentra este ambiente com uma dada prática de uso de gestos ou mímicas e com um conhecimento pobre de Libras, isso quando há algum sobre esta língua. Somado a isso, defrontam-se com certo despreparo dos intérpretes, que não possuem um conhecimento formal da língua, e aprenderam-na, em sua maioria, nos domínios religiosos (Lacerda, 2009) ou informais, por iniciativa particular, desvinculada a uma proposta sistematizada de organização da escolarização e da atividade de ensino. Ainda sobre a formação, Lacerda (2009) explicita que os cursos de formação ofertados são insuficientes ou não se configuram como espaço real de formação.

Quanto ao intérprete temos a resposta de seu verdadeiro papel, dada pelo intérprete e pelo pedagogo. O professor, no entanto, acredita que a função do intérprete é “dar dignidade aos surdos”. Entendemos o teor da sua exposição. No entanto, é preciso esclarecer junto aos vários profissionais da educação que, embora possa existir uma intencionalidade favorável em relação à educação ofertada à pessoa surda e às demais que apresentem alguma deficiência ou necessidade educacional especial, de fato, segundo Paiva (2007, p. 1),

Como prevê o Ordenamento Jurídico Brasileiro, artigo 1º, inciso III da Constituição Federal, a dignidade da pessoa humana, é um princípio fundamental, sendo assim, inerente a toda pessoa humana, sem distinção de origem, raça, sexo, cor e credo. Este princípio está interligado a duas garantias fundamentais, também previstas pela Constituição (artigo 5º, caput), o da liberdade e igualdade. (...) Posto que, todo ser humano nasce livre e sendo a dignidade pressuposto fundamental da liberdade e igualdade, constata-se que não existe pessoa sem dignidade.

O fato de ser recorrente o emprego de frases ou defesas como a exposta pela professora, salienta a necessidade de se investir ainda mais na formação dos profissionais em geral.

Além do que já apontamos, soma-se o fato de que, ao não se expor sobre o papel da linguagem viva⁴¹ para a constituição do psiquismo do ser humano cultural (Vygotski, 1997), é possível perder uma oportunidade de preparo para um trabalho que deve ir muito além da tradução, não raramente, mecanizada ou automatizada de palavras, orações e frases. Obviamente que na cotidianidade a linguagem é usada de todas as formas possíveis, nem sempre com a intencionalidade do ensino. Contudo, o emprego da Libras como primeira ou segunda língua⁴², bem como o seu emprego permitindo a humanização do surdo requer intencionalidade, sistematização, planejamento, envolvimento.

Certamente que isso pode ganhar caráter artificial no que diz respeito ao uso de uma língua, como se isso sempre devesse ter certa de espontaneidade. Ao falarmos de linguagem viva isso implica que seja funcional, que possa expressar intenções, sentimentos e tantos conteúdos que se fizerem necessários, mas abrange as resultantes que produzem desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas propriamente humanas.

Nesse sentido, temos que a Libras, ao ser ensinada na escola, apresenta-se como o ensino de uma segunda língua para os ouvintes e primeira língua para os surdos, e assume o status de saber científico. A este respeito, Vygotski (2001, p. 198) expõe que

[...] as condições internas e externas do estudo de um idioma estrangeiro [segunda língua] e a formação dos conceitos científicos coincidem em seus traços essenciais e, o que é mais importante, se diferenciam por igual das condições de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos, já que umas e outras resultam também semelhantes. A diferença aqui e ali radica em primeiro lugar na intervenção da *instrução* como novo fator de desenvolvimento (grifos do autor, tradução nossa).

⁴¹ A linguagem em si pode ser entendida como um código, ou seja, apresentar-se estática, sem flexibilidades. A linguagem adjetivada como viva, sob a perspectiva que estamos empregando, refere-se a uma linguagem não só entendida como composta por palavras, mas de uso nas situações cotidianas que permitem a formação da genericidade nos indivíduos, a formação cultural, e ainda, a singularidade. Ela é viva, pois permite aos mesmos que estabeleçam relações entre si e com o mundo, apreendendo-o. Para Vygotski (1997) ela está relacionada com o trabalho.

⁴² Para crianças ouvintes brasileiras a Libras é uma segunda língua assim como o Inglês, Espanhol, Alemão, dentre outras. Isto porque a primeira língua é a Língua Portuguesa, a língua materna (ou primeira língua).

Dito de outro modo, tudo o que envolve o processo de ensino e aprendizagem no âmbito das ciências e de outros saberes veiculados na educação escolar também se aplica ao ensino de Libras como primeira e segunda línguas. Neste caso, segundo Vygotski (2001), ao dominar novos termos, novos vocábulos da nova língua que lhe é ensinada é preciso que o aluno posicione os conhecimentos a respeito de uma dada lógica linguística que já domina e realizar comparações desta com a língua a ser aprendida. Esse trabalho, árduo, acaba por levá-lo a dominar sua língua mãe ou língua inicial sob outros parâmetros, acaba atentando-se mais a sua língua. Então, ensinar Libras na Educação Infantil supera o propósito de mera conversação ou mera interação entre os pares, o que já não seria pouca coisa. Ante o que vimos expondo, esboça-se a necessidade de se investir na formação de profissionais que trabalham na educação infantil teórica e metodologicamente.

Nessa direção, o professor precisa de formação, não somente para se apropriar de dado conteúdo ou do conteúdo da matéria que ministra, mas o modo de fazê-la, por meio da didática e da metodologia do ensino. Do mesmo modo, o professor ou o profissional que irá ensinar Libras também deve não só se apropriar dessa língua, mas objetivar suas apropriações em dado modo de expressá-la, permitindo a interação, a convivência, a imitação, a apropriação e a objetivação dos alunos em relação a ela. Notamos aqui a diferença das atribuições do professor e do intérprete, as suas especificidades.

Ao considerarmos a resposta do professor na questão em pauta, é possível dizer que ela demonstra, como temos observado em relação a outros professores por nossa prática pessoal em escolas públicas, a falta de domínio teórico sobre o surdo e a surdez e, conseqüentemente, sobre o papel desempenhado pelo(a) intérprete. Lacerda (2009) escreve que “[...] a inclusão de alunos surdos na escola regular não é algo simples. A escola sabe pouco sobre a surdez, e mesmo com a realização de atividades de capacitação (...) a construção de sentidos e a compreensão da realidade enfrentada pelas pessoas surdas se fazem lentamente e ainda são bastante parciais, especialmente para os profissionais que não atuam diretamente com os surdos”. (Lacerda, 2009, p. 60). Isso se soma ao que expusemos. Não basta, pois, oferecer cursos se não for formado o motivo nos professores.

Essa discussão nos remete à Leontiev (1978, 2006), que explica a constituição do psiquismo, o desenvolvimento humano pela teoria da atividade. Leontiev explica que o psiquismo segue percursos relacionados com a prática social de cada criança, pertencente a dado grupo social, de cada classe social. Explica que disso depende a atividade principal, ou seja, aquela que dominará dada fase de seu desenvolvimento e que movimentará as funções psíquicas, bem como suas experiências sociais. A atividade principal é “psicologicamente

caracterizada por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p. 69). No caso da ação, esta se diferencia do motivo, pois, ocorre quando o motivo e o objetivo não são consonantes, mas está integrada à ação que necessita ser cumprida. Nesse sentido, os professores precisam ter motivos para empregarem a Libras e a ensinarem.

Analisaremos as respostas do “Roteiro de entrevista 2” (Anexo 2), que objetiva conhecer a compreensão dos profissionais sobre o desenvolvimento da classe na aquisição e uso da língua de sinais e investigando conduta da classe após o início da aquisição da Libras. Vejamos o quadro:

Questão	Professor	Intérprete	Pedagogo
As crianças ouvintes fazem uso da língua de sinais em sala de aula para a comunicação entre crianças ouvintes?	a- sempre	c- esporadicamente	b- às vezes
As crianças ouvintes fazem uso da Libras para se comunicarem com o aluno surdo?	a- sempre	b- às vezes	b- às vezes
Quando as crianças usam ou brincam com a Libras?	a- todos os dias	b- alguns dias da semana	a- todos os dias “Geralmente nas situações diárias as crianças ensinam os adultos a linguagem (sic) dos sinais principalmente em momentos para resolver conflitos como na disputa de brinquedos e outros”.
As crianças fazem perguntas referentes aos sinais da Libras ao intérprete ou ao aluno surdo na ausência do pesquisador	c- 2 a 1 dias	c- 2 a 1 dias	b- 4 a 3 dias
O conteúdo da Libras está auxiliando os alunos no desenvolvimento psicomotor em sala de aula? Se a resposta for sim, de que maneira?	a- sim “É um recurso a mais para eles e ficam felizes em poder se comunicar com a amiga surda”.	a- sim “Essa turma tem melhor coordenação motora fina que as crianças das outras turmas. A percepção também é mais desenvolvida, percebem melhor o	a- sim “A turma utiliza a linguagem (sic) de sinais para apresentar internamente e externamente músicas, poesias, parlendas e outros”.

		significado das coisas”	
Qual o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula?	“Muito importante e necessário dando oportunidade do educando se tornar um cidadão”.	“No meu caso, como a criança surda não tinha conhecimento algum em Libras, ensinar os sinais, fazer a comunicação, como também interpretar as aulas para a compreensão do conteúdo”.	“Mediar as situações de aprendizagem na língua de sinais”.

Analisando o que foi respondido no segundo roteiro, de modo geral, quanto ao uso da Libras, há divergências quanto a frequência no uso desta língua pelas crianças. Nas consonâncias, encontramos que o uso da Libras, com o aluno surdo, ocorre com uma frequência em torno de 75%, o mesmo resultado encontramos para o uso da Libras no cotidiano. As perguntas referentes a alguns sinais de palavras que eles não conhecem, segundo os profissionais, de modo geral, ocorre em uma frequência de 50%.

Percebemos que as crianças ouvintes ainda não se encontram totalmente a vontade com a nova língua (Libras), portanto, não fazem seu uso de maneira constante entre seus pares ouvintes. No entanto, entendem a importância desta para a criança surda, demonstrando empatia para com esta ao se comunicarem, ou tentarem estabelecer comunicação, por meio da Libras.

Quanto ao desenvolvimento psicomotor, as respostas tanto do professor quanto do pedagogo, não explicitam este tema, mas sim questões de comunicação entre surdos e ouvintes. As respostas do intérprete referem-se a uma turma mais desenvolvida, em comparação com as outras, na motricidade fina e na percepção.

Neste âmbito da psicomotricidade, os dados coletados são insuficientes para se estabelecer um resultado satisfatório. No entanto, entendemos que, a longo prazo, o uso da Libras favorecerá tal desenvolvimento por esta língua fazer uso das mãos, pulso, movimento ocular, atenção e expressão facial e corporal, entre outras. O uso da Libras, neste caso, se constitui em ferramenta adicional para o desenvolvimento da psicomotricidade em relação com os demais alunos.

Em referência ao papel do intérprete, o professor, assim como no primeiro roteiro, entende o intérprete como responsável por fazer da criança um cidadão. O intérprete, neste roteiro, explica o papel que ele desempenha na escola, acrescentando, desta forma, ao papel do intérprete o ensino de Libras para o aluno. O pedagogo, por sua vez, entende o intérprete

como útil somente nas situações de aprendizagem (formal), não considerando aspectos relacionais e de emissão de opiniões ou vontades por parte do surdo.

Não há grande divergência quanto ao papel do intérprete neste roteiro em relação ao roteiro anterior. Como já discutido, há carências a respeito do conhecimento da surdez e suas implicações, em como em cursos que ofereçam respaldos às pessoas que estão intimamente relacionadas com os surdos (Lacerda, 2009).

Quanto ao intérprete, ao adicionar o ensino de Libras ao seu papel em sala de aula, percebemos, assim como trata Lacerda (2009) a importância do intérprete em se comunicar com uma criança que ainda não tem estabelecida a Libras para a comunicação. A criança em fase de aprendizado necessita de um mediador competente para lhe instruir, e desta forma lhe auxiliar no aprendizado do que ela ainda não conhece ou do que não realiza com propriedade (Vygotski, 1997).

Analisaremos agora as respostas do “Roteiro de entrevista 3” (anexo 3), que objetiva conhecer a opinião dos profissionais sobre os resultados imediatos da intervenção prática, e investigando a conduta da classe após o encerramento da intervenção prática, encontramos:

Questão	Professor	Intérprete	Pedagogo
O aluno surdo está mais inserido no contexto da sala, relacionando-se com os demais da classe mais efetivamente após o aprendizado da Libras? Explique.	“Sim, desde o início do ano letivo temos uma professora de apoio para essa aluna, e esta interação sempre foi o objetivo. A estagiária [pesquisadora] com seu trabalho contribuiu ainda mais para essa prática”.	“Sim. Ela consegue negociar na hora da brincadeira e se fazer entender pelos colegas”.	“Sim. Ela se comunica com os colegas e os colegas se comunicam em sala com ela nos momentos de brincadeiras e situações diárias”.
O ensino de Libras auxiliou o aluno surdo e o aluno ouvinte no desenvolvimento dos aspectos psicomotores ou de outras áreas? Quais?	“Sim, através da musicalização e também a possibilidade da alfabetização através da Libras”.	“No aspecto psicomotor e na aquisição da leitura das figuras gráficas. Ex: alfabeto e numerais.	“O ensino de Libras revolucionou todas as áreas de conhecimento psicomotor o qual se destaca escrita, linguagem matemática, artística e outras.
Como considera a aprendizagem das crianças no uso da Libras para se comunicarem?	a- muito bom “cada dia aumentam mais o seu vocabulário”.	b- bom	b- bom
Qual o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula?	“Passar os conteúdos e fazer a comunicação do surdo com os ouvintes”.	“Intermediar a comunicação do surdo com os ouvintes como também ensinar a Libras para os ouvintes de sua convivência	“Mediar a comunicação entre a aluna surda com todos os ouvintes, além de contribuir para que os ouvintes também se

		escolar e passar os conteúdos ensinados em sala de aula”.	comuniquem com a aluna surda por meio dos sinais que nos ensina”.
Como avalia a inserção desse conteúdo na Educação Infantil?	a- importante e necessário	a- importante e necessário	a- importante e necessário
Gostaria de deixar sugestões?	“Estender esse conhecimento para todo o CEI e também para a comunidade.	“Sim. Que o conteúdo Libras fosse ensinado em todas as escolas desde a educação infantil”.	“Sim. Que a Libras seja conteúdo integrante na grade curricular dos professores e que esta forma de comunicação seja ensinada para todos os integrantes da educação infantil, que todas as turmas possam aprender pelo menos três vezes por semana independente de ter aluno surdo na escola”. ⁴³

Podemos notar a unanimidade no que se refere ao aprendizado da Libras para uma comunicação efetiva entre as crianças. Quanto ao desenvolvimento psicomotor, os três profissionais consideram que o ensino da Libras auxiliou positivamente para o desenvolvimento das crianças. Os profissionais perceberam o desenvolvimento psicomotor em diferentes áreas: o professor, na musicalização; o intérprete, na leitura de figuras gráficas; e o pedagogo, na escrita, matemática, artística e outras.

É preciso que se avance muito ainda, se considerarmos que o ser humano é indivisível e que corpo, mente, intelecto não são áreas específicas que se desenvolvem independentemente. O processo imaginativo, de simbolismo, por exemplo, decorre da própria vivência experienciada pela criança com seus pares e com grupos secundários. Conta com a mediação de adultos ou de outros mais experiente que problematizem, que questionem, que gerem a necessidade de ir para além do já dado ou criado, para a elaboração de novas respostas. O processo imaginativo encontra na atividade do brincar um forte aliado. Se o brincar oportuniza que a criança resolva muitas das suas necessidades e anseios, posicionados na zona de desenvolvimento proximal, ele também oportuniza e provoca o desenvolvimento de outras funções psicológicas, além da imaginação, e também move o corpo para desenvolver-se mais numa ou noutra direção. Por exemplo, nas décadas mais recentes grande parte das crianças brincam mais com brinquedos eletrônicos ou jogos que não envolvem atividades físicas. Isso tem impactado no desenvolvimento psicomotor de seus

⁴³ A Libras é disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia pelo Decreto 5.626/2005.

corpos ao priorizar tais tipos de brinquedos ou brincadeiras. Para além do exposto, e retomando a o aspecto da psicomotricidade, a defesa é para que as crianças nessa fase tão importante do desenvolvimento corporal e intelectual, bem como social, sejam envolvidas, motivadas, em atividades que lhes permitam melhor apreender o mundo, interpretá-lo e atuarem sobre ele. A Libras ao provocar movimentos que requerem exercícios do domínio óculo-manual pode favorecer a comunicação, a interação entre os alunos e daí, novas elaborações conjuntas com e sem deslocamentos podem ser feitas. Os gestos ou mímicas, quando transformados em sinais arbitrários de libras, deixará de ser um treino, um brinquedo curioso, para ser incorporado ao sistema de linguagem e também à sua personalidade.

Quanto à aprendizagem da Libras para a comunicação, foi unânime entre as três entrevistadas a resposta de uma comunicação entre surdo e ouvinte com aprendizagem de aproximadamente 75%.

Em relação ao papel do intérprete notamos uma mudança na resposta do professor, que respondeu como função a transmissão dos conteúdos e auxílio na comunicação entre surdos e ouvintes. O pedagogo atribuiu ao intérprete a comunicação geral entre surdos e ouvintes, não mais somente a transmissão do ensino formal. Não houve mudanças na resposta do intérprete.

Embora seja salientado nos cursos formativos de intérprete sobre a necessidade de se ter neutralidade (Sander, 2002) isto é não interferir no conteúdo e teor do comunicado, é importante que se considere outro aspecto. Ser intérprete implica, como atividade, uma não neutralidade. Isso porque ele não só traduz um discurso ou um termo, ele de fato está envolvido no trabalho de tornar acessível tudo o que a linguagem é capaz de provocar para seus usuários. Todavia, nem todos os intérpretes tem essa dimensão de seus trabalhos, de que ele é um mediador privilegiado, que instrumentaliza psicologicamente o outro (surdo).

Talvez mesmo sem considerarem essas ponderações que vimos apresentando, os três profissionais relatam a importância e a necessidade de se aprender a Libras na educação infantil. Mesmo não conseguindo direcionar como poderia ser implementado, vão além e sugerem que o ensino desta língua seja estendido para todas as turmas e CMEIs. O professor ainda relata que a Libras precisaria ser conteúdo de toda a comunidade e o pedagogo acrescenta que, além dos alunos, os professores e demais funcionários precisariam ter acesso ao ensino esta língua. Nisso, notamos um compromisso desse professor com o coletivo da comunidade escolar que acaba sendo fundamental para a educação especial e inclusiva, pois quando faltam recursos humanos e/ou materiais conta-se, ainda mais, com a organização do trabalho individual e coletivo.

Ainda quanto à inserção da Libras na formação docente, a partir do decreto 5.626/2005 ficou estabelecido que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (2005, p. 1).

Exposta a legislação, e além desses dados coletados junto aos profissionais da escola, vale expormos a respeito de observações realizadas no Centro de Educação Infantil.

Na qualidade de pesquisadores, realizamos 40 horas de observações da turma Infantil V e dos profissionais em sala. Durante as observações, percebemos que a classe em questão apresenta uma rotina que é cumprida diariamente. Encontramos, no geral, o emprego de músicas e a oração que são realizadas concomitantemente em Libras e português oral. Posteriormente, a professora inicia o conteúdo curricular com o alfabeto; números; dia da semana, mês e ano atuais. Também realiza a contagem dos meninos e das meninas presentes, colocando no quadro suas iniciais (muitas vezes ditas por eles mesmos), e somando o número total de presentes na sala. Durante as aulas, a professora faz algumas brincadeiras que exemplificam o conteúdo, faz uso de algumas estratégias para que as crianças não se distraiam. Notamos que são trabalhados conteúdos referentes à vida em sociedade, a aspectos da identidade de cada um, entre outros. Em alguns dias, são desenvolvidas atividades nos cadernos ou em folhas avulsas. A professora conta histórias, e em um dia da semana é permitido levar algum brinquedo de casa para a escola.

No momento de intervalo dos professores, as crianças são unidas às outras crianças de outra sala (são duas turmas de Infantil V) para brincarem, enquanto as professoras se revezam, essa é uma estratégia que permite ao professor um intervalo pessoal. Após o intervalo, em alguns dias as crianças são levadas ao parquinho ou à cama elástica. Neste contexto, a criança surda se encontra em dificuldades. Numa demonstração de capacidade de

se adaptar e de aprender, mesmo sem ter o comando em sinais, ela imita as atividades das outras crianças, já que nem sempre há acompanhamento de intérprete, e outros profissionais que podem estar envolvidas com uma ou outra atividade não dominam a libras.

A intérprete, algumas vezes, necessitou se ausentar por motivo de saúde, e em outros momentos se ausentou por precisar cumprir atividades de exigência da escola. Assim, a aluna, em muitos momentos, não tinha o conteúdo das aulas interpretado. A intérprete normalmente trabalhava com a criança o alfabeto e os numerais, auxiliando, em alguns casos nas pinturas e colagens.

Em determinadas atividades, pelos motivos já citados, a criança surda ficava alheia aos acontecimentos ou era excluída de participar, como por exemplo, nos relatos dos brinquedos trazidos, todas as crianças expunham o que haviam levado, a menina surda, por não saber se comunicar em Libras ou por não levar o brinquedo, não participa do relato. Na brincadeira nomeada “telefone sem fio”, a participação da criança surda foi omitida, “pulada” na ordem de participação na brincadeira. Nas aulas de Educação Física, a aluna imitava o comportamento dos demais alunos, sem compreender as regras que dirigem os jogos, uma vez que não há o acompanhamento da intérprete durante tais aulas. Em outros casos, na ausência da intérprete em sala de aula, a pesquisadora foi convidada a interpretar a professora, o que foi aceito, ante a necessidade e a nossa prática de interpretação.

Em uma das oportunidades, e até para demonstrarmos o poder da linguagem, como falam os surdocegos em um documentário (*As Borboletas de Zagorski*, 1992), presenciamos uma modificação das expressões faciais da aluna surda, durante uma atividade que estava sendo desenvolvida em sala de aula. A professora distribuiu os materiais a todos os alunos da classe e explicou o que necessitaria ser realizado. A aluna surda, imitava as ações das outras crianças, porém não havia compreendido no que de fato consistia a atividade. Na ausência da intérprete, a pesquisadora, em Libras, transmitiu o que tal aluna necessitaria realizar para cumprir tal atividade. A expressão que se mostrou foi de entendimento, de compreensão do que se esperava dela naquele momento. Ela rapidamente realizou a atividade proposta e levou-a até a professora.

Nestas observações, notamos que a aluna surda possui um conhecimento mínimo em Libras, embora já pudesse estar mais avançada nesse domínio. Também é importante destacar que a escola incentiva e pressiona os responsáveis pela criança para que ela frequente meio período na escola de surdos e aprenda a língua, no entanto a frequência dela neste ambiente é rara. Como levar essa e outras famílias a se envolverem com esse domínio da Libras, é questão que tem nos preocupado.

Além disso, percebemos que a intérprete⁴⁴ apresenta um pequeno conhecimento de Libras e apresenta dificuldades em formar frases e em compreender o que é transmitido em Libras. Isto acarreta ao surdo pouca interpretação, ficando este, na maioria, sem transmissão do que é ensinado pelo professor. Também notamos que existe uma cobrança por parte da escola em se produzir materiais que fiquem expostos em sala de aula. Assim, enquanto o professor ensina aos alunos, o intérprete engaja-se na produção destes materiais.

No início das aulas, há sempre um momento de música e de oração realizados em língua de sinais e português oral, simultaneamente. No entanto, passado este momento, são raras as vezes que o professor faz uso da Libras na ensino formal. Entendemos que o professor poderia inserir, em diversos momentos da aula, a Libras como instrumento de auxílio para os conteúdos trabalhados. Em alguns momentos, os próprios alunos realizam o sinal de uma palavra dita pelo professor durante a aula.

Durante o desenvolvimento da pesquisa o professor iniciou um curso de Libras. Após a inserção neste curso, notamos um aumento no uso de Libras (normalmente nos sinais aprendidos no curso).

Observamos também, durante a ministração das aulas de Libras, que a maioria dos alunos gostam das aulas, querem aprender, participam do que foi proposto.

Vale também expormos que no desenvolver da pesquisa convidamos dois surdos para irem até o Centro Municipal de Educação Infantil. Os alunos mostravam-se atentos aos surdos e aos seus sinais, e, a maioria entendia que o uso da voz para a comunicação não era um meio eficiente neste caso. Os alunos pediam à pesquisadora que convidasse os surdos a voltarem, desta forma, oferecendo um retorno positivo quanto à presença do surdo. Em alguns momentos, ao término da aula, as crianças pediam para que a aula não terminasse, em outros momentos, algumas crianças perguntavam sobre sinais a respeito dos quais tinham curiosidade. É importante ressaltar que não houve tentativas de comunicação através de leitura labial tanto com o surdo visitante quanto com o colega surdo em sala. Com o surdo visitante, os alunos, quando não sabiam o sinal, perguntavam ao intérprete ou estagiária e estes perguntavam, em Libras, ao surdo. Com o aluno surdo as crianças fazem uso da Libras ou mímica.

⁴⁴ Este intérprete possui concurso público na função de “educador infantil”, no entanto, devido à chegada do aluno surdo, e visto os conhecimentos de Libras que este possui em função do aprendizado da língua através da igreja a qual frequenta, este deixou de atuar na função original e hoje se encontra como intérprete.

3.3 Considerações sobre ensino de Libras como segunda língua a crianças ouvintes

Próximo ao término da pesquisa observamos, durante as aulas, uma melhora na aprendizagem de Libras pelas crianças ouvintes e surda submetidas à pesquisa. As crianças ouvintes melhoraram a inserção nas brincadeiras com a criança surda, realizando sinais em Libras para comunicação com esta. Além disso, verificamos que em alguns momentos as crianças ouvintes faziam uso da Libras, juntamente com o uso oral em conversas com ouvintes. Notamos movimentos das crianças que poderiam ser tomados como se fossem exercícios, como “balbucio” do sinal, indicando envolvimento com a Libras. É importante que fiquemos atentos a isso, tanto quanto se fica aos balbucios orais da criança ouvinte. Isso requer a formação dos profissionais para perceberem “brotos” ou “frutos” do desenvolvimento, como escrevem Vygotsky & Luria (1996).

Foi necessário, para tal resultado, uma mediação instrumental para o correto uso dos dedos e posições da mão para um entendimento apropriado do que se pretendia comunicar. Apesar da melhora na comunicação entre as crianças e inserção do aluno surdo entendemos que este aprendizado ainda é insatisfatório para tudo que se pretende comunicar.

Frente ao exposto, percebemos, como escreve Vygotski (2001), que a aprendizagem da Libras movimentou o desenvolvimento das crianças para o uso correto das mãos ao realizar o sinal, atenção à pessoa que lhe apresenta algum sinal, bem como a relação deste sinal com sua palavra correspondente na língua portuguesa e seu objeto referente.

Podemos, então, dizer que a partir do que já era conhecido e dominado pela criança (figuras, relações de parentesco, comidas, entre outras), ou seja, seu desenvolvimento real, esta pode, através do ensino de Libras, mediado pelo pesquisador, ampliar este conhecimento em língua portuguesa (oral-auditiva) para uma nova língua (visual-espacial) – caracterizando o desenvolvimento proximal da criança. A partir dos ensinamentos, as crianças, adquirindo vocabulário na nova língua, tornam-se capazes de entendê-la e se comunicar fazendo seu uso, transformando-a em desenvolvimento real (Vygotski, 2001).

Considerando o aprendizado de uma nova língua, que não a materna, observamos que os sujeitos da pesquisa, respeitando as etapas de desenvolvimento, reagiram de forma satisfatória e promissora.

Entendemos que a língua de sinais é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tanto em sujeitos surdos quanto em ouvintes. A Libras como primeira língua para sujeitos surdos constitui-se a porta de entrada para diversas informações, e também para a captação do mundo externo, no desenvolvimento das funções sociais

propriamente humanas. Enquanto linguagem humana, a Libras é fundamental para que o indivíduo surdo alcance o patamar mais alto no desenvolvimento, tornando-se humano.

Desta forma, uma criança surda, nascida de pais surdos usuários de língua de sinais, aprenderá tal língua como primeira língua (língua materna), desenvolvendo-se a partir desta, apreendendo os valores da sociedade em que ela vive, estabelecendo relações com seus pares.

Para a criança ouvinte, assim como para a criança surda, a Libras constitui-se como um canal, direcionando o indivíduo ouvinte a novas experiências de aprendizagem. Então, a língua de sinais seria uma ferramenta de desenvolvimento para o ouvinte.

Podemos retomar o que Vygotski expõe sobre o aprendizado de uma nova língua, teorizando que

[...] processos de assimilação da língua materna e de um idioma estrangeiro [segunda língua] tem tanto em comum que na essência se referem a uma classe única de processos de desenvolvimento da linguagem, que se une ao peculiar processo de desenvolvimento da língua escrita. Este processo não repete nenhum dos anteriores, mas constitui uma nova variante dentro do mesmo e único processo de desenvolvimento da língua (Vygotski, 2001, p. 197, tradução nossa).

Vygotski também cita que

[...] a assimilação de um idioma estrangeiro constitui precisamente um processo singular porque utiliza todo o repertório semântico da língua materna, surgido no longo processo de desenvolvimento. Por conseguinte, o ensino de um idioma estrangeiro aos escolares *se fundamenta no conhecimento da língua materna*. Menos evidente e menos conhecida é a outra cara da dependência entre estes dois processos, a influência recíproca que exerce o idioma estrangeiro na língua materna da criança. (Vygotski, 2001, p. 198, grifos do autor, tradução nossa).

Desta forma, além de uma nova língua (segunda língua) para a comunicação com pessoas surdas, a Libras também pode ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores em ouvintes, bem como da psicomotricidade, como expusemos. Assim, o uso das mãos, os movimentos oculares, as expressões faciais e corporais seriam um recurso a mais a que o ouvinte pode fazer uso, pois movimenta seu desenvolvimento intelectual no plano das interações sociais. Esse esforço requer ou envolve um compromisso ético com o desenvolvimento do outro, com a sua participação na coletividade.

Do mesmo modo, ao dominar uma segunda língua ela pode ser também motivo ou recurso para processos compensatórios para a criança ouvinte: é uma língua a mais para expor suas ideias, às vezes concomitantemente, abre-se a este sujeito um novo plano de relações com outras crianças (surdas), entre outras possibilidades.

Os sujeitos da pesquisa, fazendo uso com o que foi aprendido de Libras, podem apresentar o que Vygotski (2001) nomeia de pensamento concreto, ou seja, a nova língua começa a ser utilizada para exprimir o pensamento. O pensamento egocêntrico, com uso da Libras, não foi observado nos ouvintes. No surdo, esse pensamento também não pode ser notado, talvez pelo pouco conhecimento que a criança possui da língua e a baixa frequência que a criança surda apresenta no uso da Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fundamentos teóricos e das considerações acerca da pesquisa entendemos que o ensino de Libras, tanto para crianças ouvintes quanto para surdas, constitui-se como recurso e conteúdo para o desenvolvimento humano, como levantamos em hipótese inicialmente.

As crianças ouvintes melhoraram a integração com a criança surda, estabelecendo relações mais efetivas. Além disso, tais crianças puderam relacionar os conteúdos ensinados com seus respectivos sinais em Libras, subsidiando o aprendizado. Fica a ideia de que se o projeto tivesse continuidade esses dados poderiam ter indicativos mais proeminentes. Por isso, sugere-se que ações piloto possam ser desenvolvidos pela prefeitura e aplicados nos âmbitos da Educação Infantil.

A criança ouvinte, por sua vez, foi oportunizada na ampliação do vocabulário em Libras podendo fazer uso do mesmo com seus pares ouvintes, bem como desenvolver-se, a partir do aprendizado de uma língua, no caso a Libras, que lhe ofereça respaldos para comunicar-se e apreender sobre o mundo que a rodeia.

Apesar do desenvolvimento observado, percebemos a carência de profissionais intérpretes que possuem exames de proficiência⁴⁵, ou seja, que sejam fluentes, conhecedores da língua com a qual trabalham para a atuação em sala de aula, bem como a carência de profissionais que atuem nos âmbitos da escola para o cumprimento de determinadas exigências, como por exemplo confecções de materiais. Nesse caso, seria importante que se discutisse com as agências formadoras aspectos que foram aqui levantados, bem como por outros pesquisadores. Dentre os vários aspectos destacamos a importância dos profissionais em conhecer a língua de sinais e o sujeito surdo em sua especificidade, desenvolver no aluno surdo a hominização por meio da Libras e, no aluno ouvinte apresentar a Libras como ferramenta de desenvolvimento humano, atrelando tal língua a inclusão escolar, permitindo a interação e a apropriação dos alunos em relação a Libras.

É importante ressaltarmos que a escola tem procurado suprir a demanda da criança surda. Também tem se preocupado em oferecer respaldos, mesmo em suas limitações, para

⁴⁵ Exame ProLibras ou certificado de intérprete fornecido pela FENEIS. “O ProLibras é um exame de proficiência que certificará, anualmente, docentes, e tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - Libras. O ProLibras foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para cumprir a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005. [...] aceito (...) como título que comprova a competência no uso, no ensino e interpretação de Libras”. (Fonte: Felipe, s/d).

que esta se sinta integrada e respeitada. No entanto, notamos a carência de subsídios teóricos e práticos que relacionem a prática escolar com o aluno surdo matriculado.

É necessário que, além da inclusão escolar, a escola e a comunidade tenham a concepção de escola clarificada, enquanto ambiente em que se constitui o que é propriamente humano no homem e na sociedade. No entanto, a rotina escolar não tem colaborado para tal desenvolvimento ou constituições, mas sim, como cita Barroco (2011)

[...] há uma “apropriação” aparente da realidade, e não dela mesma, da *coisa* em si, o que resulta em intervenções ou ações também sobre a esfera da aparência, dos sintomas. [...] não fica difícil entender as pressões de toda a ordem para índices quantitativos de produção na esfera educacional, esperando-se que professores e alunos apresentem resultados que validem, a olhos vistos, a intervenção escolar. Nesse contexto, também não é difícil entender que essa lógica de aligeiramento e de esvaziamento recai de modo brutal sobre os alunos diferenciados pela deficiência. (pp. 171-172, grifos do autor).

Vygotski (1997), nas décadas de 1920 e 1930, criticava a educação assistencialista pautada no “menor esforço”. Ao contrário, apoiava uma educação que criasse possibilidades e que revolucionasse seus aprendizes, sendo eles surdos ou não. As possibilidades precisam estar em primeiro plano, elas são direcionadoras de todo o aprendizado do aluno, e não a dificuldade, o problema, a deficiência.

Desse modo, os educadores do atual século, ao invés de perceberem as dificuldades e faltas dos alunos, precisam atentar-se para as potencialidades, as capacidades destes alunos e investir nelas, direcionando-os para as devidas compensações. Também não podemos ignorar a necessidade de formação dos professores para que estes se dediquem aos procedimentos metodológicos. (Barroco, 2011)

Barroco (2007b), indagando aos professores da rede municipal na década de 1980 sobre o que seria a formação do cidadão crítico, encontrou como respostas:

[...] não ficar corrigindo os textos das crianças a fim de não inibir o autor latente; trabalhar com o *todo*; deixar a criatividade fluir; trabalhar com o concreto, valorizando o cotidiano e não ficar apenas no discurso, e por aí afora. [...] não lhes podia passar a idéia de que corrigir e ensinar, de modo adequado, à criança poderia ser uma forma de instrumentalizá-la para a cidadania, seja por provocar-lhe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores num nível qualitativamente mais elevado – visto que a razão não dispensa a

sensibilidade, e vice-versa, mas ambas se posicionam de forma mais abrangente sob mediações significativas (Barroco, 2007b, p. 181).

Neste âmbito, a *defectologia* de Vygotski (1997) revela-se atual e colaboradora para nossa educação escolar, do século XXI e no Brasil, ao defender uma educação que seja capaz de desenvolver o senso crítico, a formação do psiquismo, que sustente o desenvolvimento humano tanto na criança ouvinte quanto na surda. A partir disso é importante ressaltar que a linguagem, enquanto função social, está atrelada ao desenvolvimento deste indivíduo e que é necessário que os educadores tenham clareza de tais preceitos teóricos para se trabalhar e revolucionar o aprendizado das crianças (surdas e ouvintes) a uma novo patamar, adiante do anterior. Como cita Barroco (2011):

Vygotski explica as leis gerais do desenvolvimento com vistas em uma nova defectologia, que não fosse uma torre de babel em seu ecletismo, não se orientasse pelos dados quantitativos nem fosse descritiva das impossibilidades. O desenvolvimento humano evoluiria do plano intersíquico e extrapsíquico para o intrapsíquico, da comunicação apenas emotiva (comum aos animais) para a constituição da língua/linguagem como base para a apreensão do mundo; do pensamento por imagens, direto e descritivo, para o pensamento conceitual; da imitação direta de modelos sociais imediatos para a recriação pessoal de padrões de conduta adequados, da conduta instintiva para a voluntária e consciente (p. 191).

Pensando no desenvolvimento humano, Vygotski (1997) teoriza que o relacionamento entre os indivíduos é fundamental para as transformações dos indivíduos. Portanto, a educação inclusiva precisa encontrar-se neste âmbito, criando possibilidades de desenvolvimento entre surdos e ouvintes. Ao aprenderem a Libras, ambos são impactados por um conhecimento que poderá, se trabalhado de maneira propícia, apresentar-se como recurso e conteúdo para o desenvolvimento humano.

Notamos a necessidade de uma proposta institucional mais sistematizada e adequada à série ou turma, que seja acompanhada pela equipe pedagógica, de um trabalho integrado que corresponda mais às demandas da aluna. Isso, como a prática em escola demonstra, pode estar ocorrendo em outras escolas municipais, estaduais e particulares.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. D. de. (2011). *Inclusão de aluno com deficiência auditiva: um desafio à família e aos profissionais da educação*. 2011. Recuperado em 11 maio, 2007, de http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2927/1/2011_JaquelineDiasdeAlmeida.pdf.
- Almeida, K. S. (2011). *A inclusão de um aluno surdo no Ensino Médio de uma escola da rede Estadual Regular*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Recuperado em 4 outubro, 2012, de http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2011/2o_2011/KARINAALMEIDA.pdf.
- Andrade, C. F. C de. (2007). *Um novo olhar sobre a inclusão do surdo: os alicerces legais que permeiam esse processo*. EDT: Educação Temática Digital, 9(1), 13.
- Arruda, J. J. (1982). *História Antiga e Medieval*. Ed. Ática.
- As Borboletas de Zagorsk*. (1992). Série Os Transformadores. Fundação Padre Anchieta Televisão Cultura. Londres: BBC. (vídeo documentário).
- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- Barroco, S. M. S. (2011). *Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência*. In A. C. G. (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Barroco, S. M. S. (2007). *Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra*. In M. E. Meira &, M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 157-184.
- Barroco, S. M. S. (2009). *Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades - UEM 2009-2013*. Projeto de pesquisa, 2009.
- Batalla, D. V. (2009). Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva brasilena. *Fundamentos en Humanidades*, 10(1), 77(13).
- Betten, H. *The Earliest History of Deaf Education in Europe*. Fev. 2010. Recuperado em 20 outubro, 2012, de http://www.kugg.de/download/Betten-Henk_earliest-history-of-deaf-education-in-europe.pdf.
- Biffon, M. F. (2009). *A constituição social da potencialidade humana: contribuição para o estudo da superdotação*. Recuperado em 14 abril, 2012, de http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Bifon.pdf.

Boarini, M. L. (2003). *Higiene e Raça como Projetos: Higienismo e Eugénismo no Brasil*. Maringá: EdUEM.

Bolonhini, C. Z., & Costa, J. P. B. (2011). Libras, Língua Portuguesa e o Bilinguismo. In E. Y., Uyeno & J. S., Cavalalari. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Belo Horizonte: Pontes.

Bomfim, O. O do, & Souza, A. P. R. de. (2010). Surdez, mediação e linguagem na escola. *Psicologia USP*, 21, 417-437.

Brasil. Ministério da Educação. (2004). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF. Recuperado em 20, março, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.

Burch, S. (2000). *Transcending Revolutions: The Tsars, the Soviets and Deaf Culture*. Recuperado em 20, outubro, 2012, de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3789990?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21101328816421>.

Campos, R. S. (2011). *Surdez: o desafio socioeducacional em seu percurso histórico*. 2011. Recuperado em 11 maio, 2012, de http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2293/1/2011_RosianeSudreCampos.pdf.

Cascavel (PR). Secretaria Municipal de Educação (2008). *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel: Volume I: Educação Infantil Cascavel*. Ed. Progressiva.

Castañedas, M. J. M. (2003/2007). *En torno a la definición de la categoría personalidad: Selección de Lecturas - Psicología de la personalidad*. Habana: Pueblo y Educación.

Costa, A. C. R., Stumpf, M. R., Freitas, J. B. & Dimuro, G. P. (2004). *Um convite ao processamento de línguas de sinais*. Recuperado em 4, outubro, 2011, de http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/lingua_brasileira_sinais/texto10.pdf.

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*. Recuperado em 20, março, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Delari Junior, A. (2011). *Quais são as funções psíquicas superiores? Anotações para estudos posteriores*. Mimeo. Umuarama. Recuperado em 14, abril, 2012, de <http://www.vigotski.net/fps.pdf>.

Dorziat, A. (2012). Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Revista Educação Especial*, 4, 77.

Dorziat, A. (2004). Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? *Revista do Centro de Educação. Cadernos*, 24. Recuperado em 4, outubro, 2011, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>.

Duarte, N. (1996). A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, 7, (1/2), 17-50.

Duarte, N. (2004). *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. Recuperado em 6, agosto, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>. Acessado em 6 de agosto de 2012.

Eidt, N. M.; Duarte, N. (2007). Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. *Psic. da Ed.*, 24, 51-72.

Elhammoumi, M. (2009). Vygotsky's scientific psychology: terra incognita. *Cultural-Historical Psychology: An International Scientific Journal*, 3, 49-54. Recuperado em 3, outubro, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S0103-166X201200010000100019&lng=pt.

Felipe, T. A. *O que é o ProLibras?* s/d Recuperado em 15, outubro, 2012, de <http://www.feneis.org.br/page/prolibras.asp>.

Ferrerira, A. A. R. (2003). *A importância da psicomotricidade na pré-escola*. Rio de Janeiro: UNICAM. Recuperado em 20, março, 2012, de <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ANDREA%20APARECIDA%20RODRIGUES%20FERREIRA.pdf>.

Ferreira, A. D. de H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. (2a ed.). São Paulo: Nova Fronteira.

Fiorin, J. L. (Org.), (2008). *Introdução à Linguística*. (5a ed.). São Paulo: Contexto.

Gallaudet University. (1917). *American Annals of the Deaf*, LXII(5) Recuperado em 23, junho, de 2012. <http://www.gallaudet.edu/documents/academic/atlas/library/gallydeathr.pdf>.

Gallaudet University. *Universidade Gallaudet: O Filme*. (2010). Recuperado em 23, junho, de <http://www.libras.info/universidade-gallaudet-o-filme>.

Galuch, M. T. B., Silva, T. S. A., Bolsanello, M. (2011). *A linguagem e desenvolvimento intelectual da criança surda*. 2011. Recuperado em 18, setembro, de 2012. <http://www.hottopos.com/isle9/83-94UEM.pdf>.

Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), 116-131.

Góes, M. C. R. (2002). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. In M. K., Oliveira, T. C., Rego, D. T. R., Souza (Org.), *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural*. São Paulo: Ed. Moderna.

Góes, M. C. R., & Andrade, S. M. A. R. de. (1994). Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente à linguagem escrita. *Rev. bras. educ. espec.*, 1, (2), 7-16. Recuperado em 3, junho, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a02.pdf>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2010. Recuperado em 20, novembro, de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1699&id_pagina=1.

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). *História do INES*. s/d. Recuperado em 3, junho, de 2012 <http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx>.

Knox, J. E., Kozulin, A. (1989). *The Disabled in the Soviet Union: Past and Present, Theory and Practice*. In W. O., Mccagg & , L., Siegelbaum. (Eds.). *The disabled in the Soviet Union*. University of Pittsburgh Press. pp. 63-84.

Komarova, A., Pursglove, M. (2006). *How Russia deals with deaf children*. Recuperado em 23, junho, de <http://www.batod.org.uk/index.php?id=/publications/onlinemagazine/models/russia.htm>.

Lacerda, C. B. F. de. (2009). *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação.

Lacerda, C. B. F. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13, 257-280.

Lacerda, C. B. F. de. (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Recuperado em 3 de junho, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Recuperado em 20, março, 2012, de http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BF40CBA47491E4612BFCBB281EC62D70.node2?codteor=842349&filename=LegislacaoCitada+-PL+324/2011.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Recuperado em 20, outubro, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm

Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2006). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P. Villalobos, Trad.). (10a ed.). São Paulo: Ícone.

Lopes, M. C., Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24, 81-100. Recuperado em 3 de junho de 2012, [dhttp://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078](http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078).

Luria, A. R. (2006). A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In L. S., Vigotski, A. R., Luria, A., Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. da P., Villalobos Trad.). (10a ed.). São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mansanera, C. Q., Almeida, D. B. de. (2009). *O sujeito “diferente ou deficiente” no contexto da modernização social: fundamentos teóricos e metodológicos*. Recuperado em 20 de março, 2012, de <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20InterMeio.pdf#page=55>.

Maia, V.; Veloso, E. *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. Curitiba: Mãos Sinais, 2010.

Moore, D. (1978). *Educating the deaf, psychology, principles and practice*. Boston: Houghton Mifflin.

Moura, M. C. de, Lodi, A. C. B., Harrison, K. M. P. (1997). História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In O. de C., Lopes Filho (Org.), *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca. pp. 327-357.

Moreira, A. F. B., Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 156-168.

Nascimento, M. I. M. (2006). *Alexander Graham Bell*. Campos Gerais – UEPG. Recuperado em 14 abril, 2012, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_alexander_graham_bell.htm.

Paiva, V. M. de. (2007). *A dignidade da pessoa humana*. Recuperado em 20 novembro, 2012, de http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=405.

Pereira, R. C. (2008). *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Revinter.

Perlin, G., & Strobel, K. (2006). *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis, SC, Brasil. Fonte: Fundamentos da Educação de Surdos. Recuperado em 8 outubro, 2010, de http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

Petrovski, A. (1980). *Psicologia general: manual didáctico para los Institutos de pedagogia*. Moscú: Editorial Progreso.

Piaget, J. (1990). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3a ed.). Traduzido da terceira edição por Editions Delachaux et Niestlé. Rio de Janeiro: Editora JC.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança*. (O. M. Cajado, Trad.). Rio de Janeiro: Difel.

Pinto, V. O. (2010). *O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, Brasil.

- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.
- Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. (2011). *Língua brasileira de sinais*. Recuperado em 23, junho, de http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page568.htm.
- Quadros, R. M. de, & Karnopp, L. B. (2003). *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Reyli, L. (2007). *O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos*. Recuperado em 14 abril, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>.
- Rigon, A. J., Asbahr, F. S. F., & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. IN: Manoel Oriosvaldo de Moura (ORG). *A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber Livro.
- Rosa, E. F. (2011). Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas. *Reflexão & Ação*, 19(2), 146.
- Sá, N. R. L. de. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.
- Sacks, O. (2010). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Sander, R. (2002). Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In A. C. B. Lodi, K. M. P., Harrison, Campos, S. R. L. de, Teske, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação. p. 129-135.
- Santana, A., & Bergamo, A. (2005). *Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. Recuperado em 3 junho, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>.
- Saviani, D. (2000). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (13 ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (10 ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), p.422-590.
- Sève, L. A. (1989). Personalidade em gestação. In: P. Silveira, B. Doray (Orgs.), *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice. pp.147-178.

Silva, S. A. (2009). *Conhecendo um pouco da história dos surdos*. Londrina. Recuperado em 4 outubro, 2011, de http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf.

Silva, T. S. A. da, Bolsanello, M. A., & Sander, M. E. (2011). *Perspectivas para o Ensino da Escrita de Alunos Surdos Usuários de Libras*. Recuperado em 3 setembro, 2012, de <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n3/04.pdf>.

Skliar, C. (1998). Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales em la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.

Skliar, C. (1996). *La Historia de los sordos: una cronología de maños entendidos y de malas intenciones*. Trabalho apresentado no III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para los Sordos. Merida: Venezuela. Recuperado em 3 fevereiro, 2011 de http://www.cchla.ufpb.br/proling/pdf/dissertacoes/delgado_2008_07.pdf.

Snyders, G. (1978). *Para onde vão as pedagogias não directivas?* Trad. Ruth Delgado. 2. ed. São Paulo: Moraes.

Souza, M. F. B. (2011). *A importância da intervenção do professor na inclusão de alunos com surdez*. Recuperado em 11 maio, 2012 de http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2258/1/2011_MarceliaFiedlerBremerSouza.pdf.

Strobel, K. L. (2008). *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis 2008.

Trein, E., & Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), p.?

Veloso, E., & Maia, V. (2010). *Aprenda libras com eficiência e rapidez*. Mãos Sinais, Curitiba.

Vygotskaya, G. L. (1999). Vygotsky and problems of special education. *Remedial and Special Education*, 20(6),330-332.

Vigotskii, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. (10 ed.). São Paulo: Ícone.

Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. (1998). Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. (2001). Tomo II. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. (2000). Tomo III. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. (1996). Tomo IV. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. *Obras escogidas*. (1997) Tomo V. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S.; & Luria, A. R. (1996). *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DESTINADO AO PROFESSOR, INTÉRPRETE E PEDAGOGO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “O Ensino de Língua Brasileira de Sinais para Crianças Ouvintes e Surdas: Conteúdo e Recurso para o Desenvolvimento Humano”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM) e é orientada pela prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Os **objetivos** da pesquisa são: aprofundar no conhecimento teórico sobre a defectologia soviética no que diz respeito à aquisição da linguagem verbal (oral e sinalizada) e a sua implicação para o desenvolvimento das crianças ouvintes e surdas; investigar a importância da aquisição da língua de sinais brasileira (LIBRAS) por crianças ouvintes e surdas, seja para o desenvolvimento das mesmas no âmbito geral e da linguagem, seja no que se refere à inclusão de criança surda na turma às quais pertencem; analisar possibilidades de ensino de LIBRAS como segunda língua a crianças ouvintes.

Para essa pesquisa, a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: observando a classe das crianças em processo de aprendizado da LIBRAS, ensinada pela mestrandia Hivi de Castro Ruiz Marques, e concedendo-lhe entrevistas orais (que serão gravadas) sobre o desenvolvimento dos alunos com o aprendizado desta língua, bem como das demais mudanças ocorridas em decorrência da aprendizagem.

Informamos que poderão ocorrer **possíveis desconfortos** referentes à atividade de observação do ensino da LIBRAS e ao posterior relato do desenvolvimento da classe, o que pode ser causado pela atenção que lhe for requisitada e pela própria situação de expor suas opiniões e avaliações pessoais, bem como conteúdos da turma em questão.

Gostaríamos de esclarecer que sua **participação é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e as gravações das entrevistas serão utilizadas para monitoramento da evolução das crianças no aprendizado da língua e serão descartadas ao término da pesquisa.

Os benefícios esperados são: elaborações sobre uma proposta de ensino de LIBRAS para a Educação Infantil; contribuir para o processo de desmistificação da surdez; identificação de estratégias que favoreçam a comunicação entre ouvintes e surdos; valorização do conteúdo teórico para subsidiar a Educação Infantil. O retorno dos benefícios esperados serão fornecidos ao final do processo de aquisição da LIBRAS.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª Drª Sonia Mari Shima Barroco (nome do pesquisador responsável).

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Página 2 de 3

(continuação da Página 2 de 3) Eu, Sonia Mari Shima Barroco, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa anteriormente nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Sonia Mari Shima Barroco

Endereço: Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco 10, sala 04. CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: (44) 3261-3871

E-mail: smsbarroco@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada “O Ensino de Língua Brasileira de Sinais para Crianças Ouvintes e Surdas: Conteúdo e Recurso para o Desenvolvimento Humano”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Os **objetivos** da pesquisa são aprofundar no conhecimento teórico sobre a defectologia soviética no que diz respeito à aquisição da linguagem verbal (oral e sinalizada) e a sua implicação para o desenvolvimento das crianças ouvintes e surdas; investigar a importância da aquisição da língua de sinais brasileira (LIBRAS) por crianças ouvintes e surdas, seja para o desenvolvimento das mesmas no âmbito geral e da linguagem, seja no que se refere à inclusão de criança surda na turma às quais pertencem; analisar possibilidades de ensino de LIBRAS como segunda língua a crianças ouvintes.

Para esta pesquisa a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: em sala de aula, no horário normal em que a criança costuma ir à escola, lhe será ensinada a língua brasileira de sinais (LIBRAS) pela mestrande Hivi de Castro Ruiz Marques, duas vezes na semana, totalizando 4 horas semanais. A criança participará das atividades propostas para o aprendizado desta língua como: contação de histórias, dramatização, brincadeiras, pinturas e desenhos. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos pela dificuldade de aprender uma língua nova, ou desinteresse pelo aprendizado da mesma, que procurarão ser sanados com uma atenção mais direcionada às dificuldades no aprendizado da LIBRAS e com atividades que visam despertar o interesse para tal.

Gostaríamos de esclarecer que a **participação de seu filho(a) é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a).

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). O uso das filmagens e fotografias realizadas no decorrer do ensino da língua de sinais é somente para o acompanhamento da evolução no aprendizado desta língua e serão descartados ao final da pesquisa ou poderão ter outra destinação, conforme autorização prévia.

Os benefícios esperados são elaborações sobre uma proposta de ensino de LIBRAS para a Educação Infantil; contribuir para o processo de desmistificação da surdez; identificação de estratégias que favoreçam a comunicação entre ouvintes e surdos; valorização do conteúdo teórico para subsidiar a Educação Infantil. O retorno dos resultados será oferecido aos sujeitos após cada sessão de ensino da LIBRAS. Aos pais, este retorno será ofertado ao final do processo de aquisição desta língua.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco (nome do pesquisador responsável). _____ Data:

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Sonia Mari Shima Barroco, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa anteriormente nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Sonia Mari Shima Barroco

Endereço: Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco 10, sala 04. CEP 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: (44) 3261-3871

E-mail: smsbarroco@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI

O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS: CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

MESTRANDA: HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES
PROFA. ORIENTADORA: DR^a SONIA MARI SHIMA BARROCO

ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA SEREM APLICADAS COM O PROFESSOR, O INTÉRPRETE E O PEDAGOGO

Roteiro para a Entrevista 1

Objetivo: Conhecer a compreensão dos profissionais (professor, intérprete e pedagogo) sobre a classe, para acompanhamento da apropriação da Libras.

1 IDENTIFICAÇÃO

() Professor () Intérprete () Pedagogo

2 DA CONSTITUIÇÃO E CONDUTA DA CLASSE INCLUSIVA

- Como a classe foi constituída?

- Como se deu o ingresso de aluno surdo na turma?

- Como o aluno surdo interage com os colegas de sala?

- Como os alunos ouvintes interagem com o aluno surdo?

- Há algo que poderia ser melhorado na interação entre eles?

- Qual o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula?

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI

O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS: CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

MESTRANDA: HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES
PROFA. ORIENTADORA: DR^a SONIA MARI SHIMA BARROCO

ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA SEREM APLICADAS COM O PROFESSOR, O INTÉRPRETE E O PEDAGOGO

Roteiro para a Entrevista 2

Objetivo: Conhecer a opinião dos profissionais sobre o desenvolvimento da classe na aquisição e uso da língua de sinais.

I IDENTIFICAÇÃO

() Professor () Intérprete () Pedagogo

II DA CONDOTA DA CLASSE APÓS O INÍCIO DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS (a ser aplicada em 14 de maio de 2012).

1- As crianças ouvintes fazem uso da língua de sinais em sala de aula para a comunicação entre crianças ouvintes?

a-() sempre b-() às vezes c-() esporadicamente d-() nunca

2- As crianças ouvintes fazem uso da Libras para se comunicarem com o aluno surdo?

a-() sempre b-() às vezes c-() esporadicamente d-() nunca

3- Quando as crianças usam ou brincam com a Libras?

a-() todos os dias b-() alguns dias da semana c-() somente na presença do pesquisador

Obs.: _____

4- As crianças fazem perguntas referentes aos sinais da Libras ao intérprete ou ao aluno surdo na ausência do pesquisador:

a-() todos os dias b-() 4 a 3 dias c-() 2 a 1 dias d-() nunca

5- O conteúdo da Libras está auxiliando os alunos no desenvolvimento psicomotor em sala de aula?

a- () sim

b- () não

Se a resposta for sim, de que maneira?

6- Qual o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI

O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA CRIANÇAS OUVINTES E SURDAS: CONTEÚDO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

MESTRANDA: HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES
PROFA. ORIENTADORA: DR^a SONIA MARI SHIMA BARROCO

ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA SEREM APLICADAS COM O PROFESSOR, O INTÉRPRETE E O PEDAGOGO

Roteiro para a Entrevista 3

Objetivo: Conhecer a opinião dos profissionais sobre os resultados imediatos da intervenção prática.

I IDENTIFICAÇÃO

() Professor () Intérprete () Pedagogo

II SOBRE A CONDUTA DA CLASSE APÓS O ENCERRAMENTO DA INTERVENÇÃO PRÁTICA

1- O aluno surdo está mais inserido no contexto da sala, relacionando-se com os demais da classe mais efetivamente após o aprendizado da Libras? Explique.

2- O ensino de Libras auxiliou o aluno surdo e o aluno ouvinte no desenvolvimento dos aspectos psicomotores ou de outras áreas? Quais?

3- Como considera a aprendizagem das crianças no uso da Libras para se comunicarem?

a-(...) muito bom b-(...) bom c-(...) regular d-(...) insuficiente

Obs. _____

4- Qual o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula?

5- Como avalia a inserção desse conteúdo na Educação Infantil?

a-() importante e necessário b-() importante c-() válido d-() desnecessário

6 – Gostaria de deixar sugestões?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

HIVI DE CASTRO RUIZ MARQUES

**PLANO DE AULA PARA O ENSINO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE
SINAIS**

Maringá

2012

PLANEJAMENTO DE ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (Libras)

Objetivos gerais da pesquisa:

- Ensinar Língua Brasileira de Sinais (módulo básico) para crianças ouvintes e surda de um Centro Municipal de Educação Infantil – Turma Infantil V⁴⁶;
- Desenvolver habilidades óculo-manuais, lateralidade e comunicabilidade utilizando a Língua Brasileira de Sinais;
- Favorecer aspectos que se referem à inclusão da criança surda na turma a que pertence.

Turma: Infantil V

TEMAS ESTRUTURANTES COM BASE NA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: O corpo em movimento, Identidade e autonomia e Natureza e sociedade.

⁴⁶ As atividades envolverão o uso do computador como ferramenta visual para a inserção e compreensão dos conteúdos para a aluna surda. Neste equipamento serão utilizados vídeos, música, figuras, desenhos condizentes com cada uma das aulas.

Aula 1

Data:09/05

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Expressões faciais e corporais

Objetivo: Trabalhar a expressão corporal e facial, expressão através do uso do corpo e face e a perceberem as expressões quando o outro as realiza.

Metodologia: Uso de diferentes figuras com diversas expressões faciais (sorrindo, assustado, triste, entre outras) para que as crianças aprendam sobre o sentimento associado à imagem através de traços do rosto e corpo humanos, bem como produzir expressões faciais e corporais a partir de um comando.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Diversas figuras, uma a uma, serão mostradas as crianças a fim de que elas aprendam o sentimento associado à imagem e o que ele significa. Após, a partir de um comando, as crianças exporão sentimentos que precisam estar associados aos comandos verbais.

-Encerramento: Para finalizar, será indagado se as crianças conseguiram reconhecer e realizar os diversos sentimentos e perceber como é possível a comunicação através do uso do corpo.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 2

Data: 10/05

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Identidade

Objetivo: Nomear cada aluno através de um sinal (marca própria dos grupos surdos para distinguir as pessoas).

Metodologia: Um surdo adulto nomeará através de um sinal cada aluno da classe.

Procedimentos:

-Sensibilização: Inicialmente o adulto surdo será apresentado à turma. Será explicitada a razão de se ter um sinal referenciando cada um deles.

-Desenvolvimento: Um a um dos alunos se aproximará do adulto surdo e este, a partir de alguma característica pessoal, lhe atribuirá um sinal.

-Encerramento: Para finalizar, será reiterada a importância deste sinal e a necessidade dele ser memorizado para que possa ser utilizado em diversas ocasiões.

Recursos materiais: filmadora

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, bem como a memorização do novo sinal.

Aula 3

Data:31/05

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Entendendo o que é a surdez e como o surdo se comunica

Objetivo: Explicar o que significa ser surdo, bem como a importância do uso da língua de sinais para a compreensão do mundo.

Metodologia: Exibição do filme “Um mistério a resolver: o mundo das boquinhas mexedeiras”. Este filme explica a dificuldade do surdo em entender o mundo que o rodeia, mostra a dificuldade de comunicação quando não se possui a língua de sinais. Expõe também como fica fácil entender o mundo quando se sabe que é surdo e aprende a língua de sinais para a comunicação.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Os alunos receberão uma explicação sobre o filme. A seguir o filme será transmitido

-Encerramento: Para finalizar, os alunos comentarão se gostaram e se entenderam o filme.

Recursos materiais: Televisão, aparelho de DVD

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 4

Data:01/06

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Partes do corpo e suas funções

Objetivo: Nomear diferentes partes do corpo como: cabeça, membros inferiores e superiores, joelho, cotovelo, olho, nariz, boca, orelha, ombro, pescoço, umbigo, queixo, testa, bochecha, sobrancelha, cabelo, dentes, costas, unhas, cílios, cintura, palma da mão, calcanhar, rosto, corpo em língua de sinais.

Metodologia: Nomear as diversas partes do corpo utilizando a língua de sinais.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Cada parte do corpo será nomeada em língua de sinais e as crianças deverão imitar.

-Encerramento: Para finalizar será realizada uma dinâmica englobando cada parte do corpo com sua função em Libras.

Recursos: Uso do próprio corpo

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 5

Data: 01/06

Horário:10:30 às 11:30

Tema: Lateralidade

Objetivo: Trabalhar um lado, outro lado, (membros inferiores e superiores) utilizando lado direito e esquerdo (em si mesmo e no espaço - direcionalidade), dominância lateral em língua de sinais.

Metodologia: organização do espaço (direção dos ambientes escolares, disposição dos colegas de classe durante a atividade)

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão ensinadas noções de organização espacial do aluno em relação ao colega.

-Encerramento: Para finalizar serão realizadas noções de disposição de alguns ambientes escolares.

Recursos: uso do corpo

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 6

Data: 05/06

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Orientação espacial

Objetivo: Enfocar as orientações: embaixo, em cima, dentro, fora, junto, separado, atrás, frente, lado, plano alto – médio – baixo, proximidade, distancia, filas, fileira em língua de sinais.

Metodologia: Serão ensinados, em Libras, os sinais contidos no conteúdo programático.

Procedimentos: As crianças serão dispostas sentadas de modo a visualizarem a tela do computador. A atividade será explicada.

-Sensibilização: Inicialmente serão apresentadas figuras que contemplem o conteúdo programático.

-Desenvolvimento: O sinal da disposição de cada uma das figuras será ensinado e as crianças deverão copiar, de forma a se ambientarem com o uso das mãos.

-Encerramento: Para finalizar, uma atividade utilizando os conceitos aprendidos será aplicada. As crianças deverão, com o uso de instrumentos que serão fornecidos a elas, criarem as situações que forem dadas via comando do mediador.

Recursos materiais: computador, figuras, uso do corpo, copo descartável, fichas de papel.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 7

Data: 05/06

Horário:10:30 às 11:30

Tema: Orientação temporal

Objetivo: Trabalhar as orientações: antes, durante, agora, depois, duração em língua de sinais.

Metodologia: As palavras do conteúdo programático serão ensinadas em língua de sinais.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Os sinais das palavras do conteúdo programático serão ensinados através de exemplos mostrados com o uso de figuras.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças participarão de uma dinâmica, na qual terão que ficar paradas, caso o comando seja “agora”; darão um passo a frente, caso o comando seja “depois”; darão um passo para trás caso o comando seja “antes”.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 8

Data: 06/06

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Identidade pessoal

Objetivo: Trabalhar nome/Sobrenome/Sinal, características físicas pessoais em língua de sinais.

Metodologia: Trabalhar os sinais em Libras relacionados com o nome, sobrenome e sinal de cada um dos alunos, bem como os sinais das características pessoais de cada um (loiro, moreno, olhos verdes, pretos, azuis, alto, baixo, cabelos liso, enrolado, curto, comprido, entre outros).

Procedimentos:

-Desenvolvimento: As crianças verão figuras humanas e relacionarão as características apresentadas em cada figura com o seu respectivo sinal em Libras, copiando o mediador.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança irá fazer seu sinal e, em Libras, mostrar uma característica sua.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 9

Data: 06/06

Horário:10:30 às 11:30

Tema: Minhas necessidades

Objetivo: Trabalhar sinais em Libras sobre higiene e saúde

Metodologia: Fazer uso da língua de sinais para nomear os instrumentos de higiene pessoal utilizados pelas crianças no cotidiano (pasta de dente, escova de dente, fio-dental, sabonete, papel higiênico, álcool, entre outros).

Procedimentos

-Desenvolvimento: As crianças aprenderão o sinal em Libras de cada objeto de higiene tratado nas figuras mostradas.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças representarão as atividades de higiene utilizando a Libras, fazendo uso das relações de espaço já aprendidas anteriormente.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 10

Data: 12/06

Horário:08:30 às 09:30

Tema: Minhas necessidades

Objetivo: Trabalhar sinais em Libras referentes ao lazer

Metodologia: Trabalhar sinais de locais e brinquedos de lazer (parquinho, bola, carrinho, boneca, correr, esconde-esconde, pega-pega, parque de exposições, entre outros)

Procedimentos

-Desenvolvimento: As crianças nomearão locais e brinquedos que gostam de brincar. A mediadora trabalhará o sinal de cada brinquedo ou local que as crianças expuserem.

-Encerramento: Para finalizar, novamente as crianças citarão a atividade ou local de lazer que lhes agrada, mas agora farão em língua de sinais.

Recursos: uso do corpo.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 11

Data: 12/06

Horário:10:30 às 11:30

Tema: Minhas necessidades

Objetivo: Trabalhar peças do vestuário em língua de sinais

Metodologia: Aprender, em Libras o nome de algumas peças do vestuário (calça, camisa, cinto, tênis, sapato de salto, blusa de frio, cachecol, touca, boné, meia, etc.)

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão apresentadas figuras referentes ao vestuário. A seguir, a partir das figuras apresentadas, seus sinais em Libras serão relacionados respectivamente a cada figura.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças visualizarão outras figuras, diferentes das primeiras, porém correspondentes em seu conteúdo, e a elas nomearão em língua de sinais.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 12

Data: 13/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Minhas necessidades

Objetivo: Trabalhar sinais referentes à alimentação

Metodologia: Trabalhar sinais de alimentos que eles encontram no cotidiano escolar (arroz, feijão, macarrão, bolacha, melão, carne de boi, carne de frango, salada, alface, tomate, leite, paçoca, torrão, pepino, gelatina, cenoura, peixe, suco, chá, pão, ovo, farofa, maionese, purê de batata, creme de milho, lingüiça, beterraba, repolho, acelga, couve, abobrinha, chuchu,)

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão mostradas figuras que serão relacionadas com seu respectivo sinal em Libras.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança fará o sinal de seu alimento favorito para o grupo.

Recursos materiais: figuras, computador

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 13

Data: 13/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Linguagem

Objetivo: Diferenciar linguagem verbal e não verbal

Metodologia: Diferenciar a linguagem verbal da não verbal, enfocando a possibilidade de comunicação em ambas.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão mostrados exemplos de linguagem verbal e de linguagem não verbal através de figuras.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças precisarão transmitir uma mensagem utilizando a linguagem verbal ou fazendo uso da linguagem não verbal.

Recursos materiais: figuras, computador

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 14

Data: 14/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Dramatização

Objetivo: Dramatizar situações do cotidiano sem o uso da voz, no entanto pode-se aplicar a Libras.

Metodologia: Com o uso da dramatização as crianças deverão entender a história relatada pela aplicadora.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: A aplicadora representará atividades do cotidiano das crianças fazendo uso da expressão corporal e da língua brasileira de sinais.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão relatar verbalmente a história, a fim de mostrar o entendimento da situação colocada pela aplicadora.

Recursos: uso do corpo

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 15

Data: 14/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Atenção

Objetivo: Trabalhar conceitos de atenção auditiva X atenção visual.

Metodologia: Com o uso de figuras de animais as crianças diferenciarão o animal pela atenção auditiva e pela atenção visual.

Procedimentos:

-Sensibilização: No início uma criança nomeará os animais sonoramente, fazendo uso da via oral.

-Desenvolvimento: A seguir, uma criança terá acesso a uma figura que não será mostrada as outras crianças.

-Encerramento: Para finalizar, a criança que viu a figura tentará transmitir seu conteúdo sem o uso da fala, tentando reproduzir o que visualmente percebeu.

Recursos materiais: figura, computador

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 16

Data: 15/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Pontos de referência

Objetivo: Trabalhar os referenciais em Libras

Metodologia: Trabalhar os sinais de perto/longe, muito perto/muito longe, dentro/fora em língua de sinais.

Procedimentos

-Desenvolvimento: Figuras com imagens serão mostradas de modo a facilitar o entendimento dos pontos de referência.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças darão exemplos de lugares e colocarão a distância da escola entre estes lugares em Libras.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 17

Data: 15/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Pontos de referência

Objetivo: trabalhar os pontos referenciais

Metodologia: Trabalhar os sinais de frente/trás, embaixo/em cima, ao lado, entre, direita/esquerda em língua de sinais.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão mostradas figuras retratadas na metodologia e as crianças deverão copiar os sinais apresentados pelo mediador.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças encontrarão, dentro da sala de aula, objetos com os pontos referenciais retratados na metodologia.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 18

Data: 19/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Localização espacial

Objetivo: Trabalhar os sinais dos meios de transporte em língua de sinais

Metodologia: deslocamento (carro, ônibus, avião, caminhão, moto, a pé)

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão mostradas figuras de meios de locomoção e a criança deverá copiar o sinal feito pelo mediador em Libras.

-Encerramento: Para finalizar as crianças deverão encontrar o meio de transporte, realizado em Libras, nas figuras dispostas ao chão.

Recursos materiais: figuras, computador

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 19

Data: 19/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Formas Geométricas

Objetivo: Trabalhar sólidos e figuras planas em língua de sinais

Metodologia: Trabalhar os sinais em Libras das figuras geométricas sólidas e planas como (quadrado, triângulo, retângulo, círculo, esfera, pirâmide, cubo)

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Figuras geométricas sólidas e planas serão mostradas, juntamente com seus respectivos sinais em Libras. Cada criança deverá copiar os sinais realizados.

-Encerramento: Para finalizar, serão dispostas diversas figuras geométricas e, a partir dos sinais, em libras, realizados pela mediadora, cada criança deverá encontrar sua respectiva forma geométrica.

Recursos materiais: figuras geométricas, computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 20

Data: 20/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Números

Objetivo: Trabalhar números de 0 a 20 em língua de sinais

Metodologia: Trabalhar, em língua de sinais, os números de 0 a 20.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: A mediadora apresentará os sinais dos números de 0 a 20, as crianças copiarão os sinais realizados pela mediadora.

-Encerramento: Para finalizar, várias figuras serão dispostas. As crianças deverão contar e fazer a quantidade utilizando os números em Libras.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 21

Data: 20/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Números

Objetivo: Trabalhar função social do número em língua de sinais.

Metodologia: Trabalhar sinais referentes a aniversário, calendário, pesos, medidas, número do sapato.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão ensinados os sinais de aniversário, calendário, peso, idade.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças perguntarão umas as outras suas idades, data de aniversário, número do calçado, peso.

Recursos materiais: Computador, figuras, calendário.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 22

Data: 21/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Cumprimento

Objetivo: Trabalhar noções de cumprimento em língua de sinais.

Metodologia: Trabalhar os sinais de grande/pequeno, maior/menor, alto/baixo, grosso/fino, comprido/curto, largo/estrito.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: As crianças deverão copiar os sinais apresentados pela mediadora sobre os conceitos relatados na metodologia.

-Encerramento: Para finalizar, a mediadora apresentará algumas figuras envolvendo as características citadas na metodologia e as crianças deverão realizar o sinal em Libras correspondente com a figura apresentada.

Recursos materiais: computador, figura

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 23

Data: 21/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: grandezas e medidas

Objetivo: Trabalhar noções de grandezas e medidas em língua brasileira de sinais

Metodologia: Trabalhar sinais de leve/pesado, cheio/vazio em Libras.

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão mostradas figuras que explicitem o conteúdo da metodologia para maior clareza de entendimento pelas crianças, e seu respectivo sinal na Libras.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança deve reproduzir o sinal realizado pela aplicadora, na apresentação da figura correspondente.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 24

Data: 22/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Temperatura

Objetivo: Trabalhar em Libras sinais referentes à temperatura.

Metodologia: Trabalhar sinais de muito quente/quente/frio/gelado

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Figuras serão mostradas para relacionar o sinal com o que se quer transmitir.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança deverá reproduzir o sinal correspondente a figura apresentada.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 25

Data: 22/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Estações do ano

Objetivo: Trabalhar em Libras os sinais das estações do ano.

Metodologia: Trabalhar os sinais de primavera, verão, outono, inverno em Libras.

Procedimentos

-Desenvolvimento: Figuras referentes às quatro estações serão apresentadas, bem como seus respectivos sinais.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão realizar os sinais correspondentes as estações do ano apresentadas.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 26

Data: 26/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Tempo

Objetivo: Trabalhar em língua de sinais os sinais referentes a tempo.

Metodologia: Trabalhar em Libras sinais de agora/depois, cedo/tarde, lento/rápido, depressa/devagar, primeiro/último

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Figuras referentes ao conteúdo da metodologia serão apresentadas, bem como seus respectivos sinais.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão realizar os sinais correspondentes as estações do ano apresentadas.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 27

Data: 26/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Sequência temporal

Objetivos: Trabalhar sinais em Libras referentes à sequência temporal.

Metodologia: Trabalhar sinais de manhã/tarde, dia/noite, ontem/hoje/amanhã em língua de sinais.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Figuras serão mostradas juntamente com seus respectivos sinais em Libras.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão, de acordo com as respectivas figuras, reproduzir os sinais realizados pela aplicadora para cada uma das figuras apresentadas.

Recursos materiais: computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 28

Data: 27/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Calendário

Objetivo: Trabalhar os meses do ano

Metodologia: Trabalhar em Libras os sinais dos meses do ano.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Aplicadora com o auxílio do calendário ensinará o sinal referente a cada um dos meses do ano.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança fará em Libras o sinal do mês de seu nascimento ou do mês que desejar.

Recursos materiais: calendário

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 29

Data: 27/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Calendário

Objetivos: Dias da semana e semana

Metodologia: Trabalhar os sinais em Libras de semana, bem como os dias que compõe a semana.

Procedimentos:

-Desenvolvimento: Serão apresentados os dias da semana, bem como seus respectivos sinais em Libras.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão fazer o sinal do dia da semana dessa aula ou do dia da semana que mais gosta.

Recursos materiais: calendário

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 30

Data: 28/06

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: fontes sonoras

Objetivos: Ensinar que existem diversas fontes sonoras e que algumas são possíveis de serem entendidas e detectadas pelos surdos

Metodologia: Dentre as diversas fontes será enfocada a música. Se interpretada em Língua de Sinais, a música pode ser compreendida e apreciada pelos surdos.

Procedimentos

-Sensibilização: A aplicadora explica o que são fontes sonoras e que os surdos não fazem uso do canal auditivo, mas do visual.

-Desenvolvimento: A seguir, a aplicadora coloca uma música para as crianças e pede para que façam em Libras a música, fragmentada para um melhor aproveitamento. A aluna surda, através dos sinais em Libras, será integrada e participará da atividade proposta através da Libras, como as demais crianças.

-Encerramento: Para finalizar as crianças, em Libras, sinalizarão a música proposta, sem interrupções.

Recursos materiais: música (Bye, Bye – Sandy & Junior), uso do corpo.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 31

Data: 28/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Cores

Objetivo: Cores

Metodologia: Trabalhar os sinais das cores mais usuais dos alunos.

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão mostradas as cores e seus respectivos sinais em Libras. Cada criança deverá copiá-los.

-Encerramento: Para finalizar, uma cor é sinalizada pela aplicadora e os alunos precisam apontar um objeto, ou nomear algo com a cor apresentada, quando possível.

Recursos materiais: uso do computador, objetos da sala.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 32

Data: 29/06

Horário: 08:30 às 109:30

Tema: Objetos

Objetivo: Trabalhar sinais em Libras de cadeira, mesa, brinquedos, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, régua, tesoura, cola, porta, quadro

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão apresentados os objetos descritos na metodologia e seus respectivos sinais.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança deverá realizar os sinais correspondentes aos objetos apresentados.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 33

Data: 29/06

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Família

Objetivo: Ensinar os sinais das relações de parentesco (mamãe, papai, irmão, irmã, tio(a), vovó, vovô, neto(a), sobrinho(a))

Metodologia: Através de figuras explicativas, nomear cada integrante da família com seu respectivo sinal-substantivo.

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão apresentadas figuras correspondentes aos membros da família. As crianças deverão copiar os sinais.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão fazer, em Libras, uma música já conhecida do CMEI que trata do tema família.

Recursos materiais: música, computador, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 34

Data: 03/07

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Ambientes de casa e da escola

Objetivo: Nomear cada ambiente de sua casa (sala, cozinha, quarto, banheiro) e nomear os ambientes da escola (cozinha, pátio, secretaria, salas de aula, parquinho, banheiro)

Procedimentos

-Desenvolvimento: A aplicadora ensinará o sinal de cada ambiente, relacionado os sinais com as figuras mostradas. As crianças deverão copiar os sinais apresentados pela aplicadora.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança deverá sinalizar o ambiente que mais gosta.

Recursos materiais: computador, figuras

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 35

Data: 03/07

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Meio ambiente

Objetivo: Trabalhar sinais referentes ao meio ambiente

Metodologia: aprender o sinal de coisas do meio ambiente (árvores, rio, mar, flores, animais)

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão mostradas figuras referentes aos temas citados na metodologia, juntamente com seus respectivos sinais. As crianças deverão copiar.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança realizará o sinal que mais gostou nesta aula.

Recursos materiais:

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 36

Data: 04/07

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Animais

Objetivo: Aprender sinais de animais domésticos e selvagens

Metodologia: Trabalhar os sinais em Libras de cachorro, gato, rato, cobra, leão, pássaro, jacaré, cavalo, boi, aranha, porco, galinha.

Procedimentos

-Desenvolvimento: As figuras dos animais serão mostradas para crianças, juntamente com seus sinais. As crianças deverão copiá-los.

-Encerramento: Para finalizar, cada criança fará o sinal do animal que mais gosta ou de qual desejar.

Recursos materiais: figuras, computador.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 37

Data: 04/07

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Seres não vivos

Objetivos: Conhecer os elementos: sol, ar, água e solo

Metodologia:

Procedimentos

-Desenvolvimento: Serão mostradas as figuras e seus sinais para que as crianças copiem.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças deverão fazer o sinal do elemento mostrado pela aplicadora.

Recursos materiais: figuras, computador.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 38

Data: 24/07

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Contação de histórias

Objetivos: Conhecer o vocabulário em Libras dos alunos e adicionar novas palavras.

Metodologia: Trabalhar os conhecimentos já adquiridos e ampliar vocabulário

Procedimentos

-Sensibilização: Será transmitido um vocabulário em Libras, no intuito de auxiliar nos sinais que serão trabalhados durante a contação da história.

-Desenvolvimento: A seguir, será contada a fábula “A lebre e a tartaruga”, em Libras.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças relatarão o que entenderam da história da fábula.

Recursos materiais: uso do corpo

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 39

Data: 24/07

Horário: 10:30 às 11:30

Tema: Contação de histórias

Objetivos: Conhecer o vocabulário em Libras dos alunos e adicionar novas palavras.

Metodologia: Trabalhar os conhecimentos já adquiridos e ampliar vocabulário

Procedimentos

-Sensibilização: Será transmitido um vocabulário em Libras, no intuito de auxiliar nos sinais que serão trabalhados durante a contação da história.

-Desenvolvimento: A seguir, será contada a fábula “O leão e o rato”, de Esopo, em Libras.

-Encerramento: Para finalizar, as crianças relatarão o que entenderam da história da fábula.

Recursos materiais: uso do corpo

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

Aula 40

Data: 25/07

Horário: 08:30 às 09:30

Tema: Vocabulário

Objetivos: Relembrar o vocabulário aprendido em Libras e adicionar novas palavras.

Metodologia: Trabalhar os conhecimentos já adquiridos e ampliar vocabulário.

Procedimentos

-Sensibilização: Será retomado o vocabulário já aprendido nas aulas anteriores. Um surdo auxiliará na retomada do vocabulário aprendido, bem como da ampliação deste.

-Desenvolvimento: A seguir, o convidado surdo recapitulará alguns sinais já aprendidos, seguido de ensino de novas palavras.

-Encerramento: Para finalizar, mediante a apresentação de figuras, as crianças farão uso deste vocabulário, sinalizando as figuras mostradas.

Recursos materiais: livro com figuras, figuras.

Avaliação: Durante o cumprimento das atividades será observada a participação dos alunos, como desenvolveu o trabalho proposto, bem como a intenção em realizar a atividade corretamente.

BIBLIOGRAFIA

Fábula: “*A formiga e a pomba*”. Recuperado em 12 julho, 2011, de <http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>

Fábula: “*A lebre e a tartaruga*”. Recuperado em 12 julho, 2011, de <http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>

Fábula: “*O leão e o ratinho*”. Recuperado em 12 julho, 2011, de <http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>

Maringá. Secretaria Municipal de Educação. (2012). *Currículo educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental*.

Música “*Bye, bye*” – Sandy & Junior. Recuperado em 12 julho, 2011, de <http://www.youtube.com/watch?v=ivI8luNzuvE>.

Oliveira, M. A. A. de, Oliveira, M. L. M. B. de; Carvalho, O. V. G. de. (2008). *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizontes: Del Rey.