

# PROFISSIONAIS COM FLUÊNCIA EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS PARA A CRIANÇA SURDA

## PROFESSIONALS WITH FLUENCY IN LIBRAS IN CHILDHOOD EDUCATION AND THE EDUCATIONAL OPPORTUNITIES FOR THE DEAF CHILD

Diolira Maria Cortes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar algumas possibilidades educativas oportunizadas às crianças surdas na educação infantil, em um contexto em que há profissionais fluentes em Libras atuando com elas. Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e de alguns autores que abordam a educação de surdos foram tomados como referência. Nesse sentido, discute-se: o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento infantil; a Libras no desenvolvimento da criança surda; e a prática educativa perpassada pela língua portuguesa e pela Libras em turmas de educação infantil inclusivas. Como opção metodológica, foi utilizada a pesquisa qualitativa, que se desenvolveu por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. Os procedimentos para a coleta do material empírico foram observação participante, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa e análise de fichas de matrículas. O material recolhido foi registrado em diário de campo e por meio de gravação em vídeo. Na análise dos dados, foi enfatizada a prática educativa de duas profissionais fluentes em Libras que atuavam em uma turma de crianças na faixa etária de 4 a 5 anos: a professora regente e a instrutora surda. O estudo aponta a necessidade premente de profissionais fluentes em Libras para que se efetive a proposta inclusiva em unidades de educação infantil que possuem crianças surdas, propiciando seu aprendizado e desenvolvimento, conforme preveem os documentos oficiais para a educação infantil.

**Palavras-chave:** Criança surda. Educação infantil. Prática educativa. Libras.

**Abstract:** This study aimed to analyze some educational possibilities offered to deaf children in early childhood education, in a context in which there are professionals fluent in Libras (Brazilian Sign Language) working with them. Vigotski's studies on child development and some authors who address the education of the deaf were taken as a reference. In this sense, we discuss the role of the other and language in child development; Libras in the development of deaf children and the educational practice pervaded by the Portuguese language and Libras in inclusive early childhood classes. As a methodological option, qualitative research was used, which was developed through an ethnographic case study. The procedures for collecting the empirical material were participant observation, interviews with the subjects involved in the research and analysis of enrollment forms. The collected material was registered in a field diary and through video recording. In the data analysis, it was emphasized the educational practice of two fluent professionals in Libras who worked in a group of children aged 4 to 5 years: the conducting teacher and the deaf instructor. The study points out the urgent need for professionals fluent in Libras to carry out the inclusive proposal in early childhood education units that have deaf children, enabling their

---

<sup>1</sup> Licenciada em Artes Plásticas – Universidade Federal do Espírito Santo, Pós-graduada em Libras – Faculdade Metodista, Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. PEB-I. Atua como professora bilíngue na Prefeitura Municipal de Vitória/ES.

learning and development, as provided for in the official documents for early childhood education.

**Keywords:** Deaf child. Early childhood education. Educational practice. Libras (Brazilian Sign Language).

## **Introdução**

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

Como resultado de diversos movimentos, em especial da comunidade surda, em 2002, foi aprovada a Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão a ela associada. Em 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), dando início a novas formas de organização do ensino nas redes públicas para atender às particularidades dos sujeitos surdos, apontando para uma diferença ancorada numa língua. A partir dessa legislação, as políticas linguísticas referentes à Libras tomam corpo e dão início a um novo momento histórico para a comunidade surda brasileira.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu art. 22, ao dispor sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destaca que, para assegurar a educação de surdos, é necessário que se organizem escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro parágrafo do referido artigo “define escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a educação especial integra-se à proposta pedagógica do

ensino regular, devendo atender a todos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum (BRASIL, 2008).

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

Essas diretrizes e princípios vieram apontar políticas linguísticas para a educação dos surdos brasileiros. O decreto prevê ações para garantir que a educação bilíngue, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, portanto, desde a educação infantil. Assim, percebe-se que, embora se configurem no panorama brasileiro diversas normas legais referentes à temática inclusiva, a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva se efetiva pautada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), norma específica desse público-alvo.

Nesse contexto, inicialmente nos indagamos sobre como as unidades de educação infantil vêm garantindo o atendimento ao que dispõe a legislação em relação às crianças surdas. Constatamos que, nas últimas décadas, estudos sobre a educação de sujeitos surdos têm sido realizados sob diferentes perspectivas, analisando as condições de implementação da política de educação inclusiva e as condições de aprendizagem desses sujeitos.

Gesueli (1998) reitera a necessidade da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a inserção do aluno surdo no contexto escolar. Ressalta a emergência de reflexões sobre as necessidades educacionais das crianças surdas, tais como: a importância da língua de sinais e de adultos surdos no processo de desenvolvimento dessas crianças; a necessidade de professores ouvintes bilíngues e de surdos para buscar garantir a escolaridade na língua natural dos surdos; a necessidade de vivência mais intensa na língua, pois as condições propiciadas às crianças não podem resultar num processo “lentificado” de aquisições.

O estudo de Drago (2005) evidenciou uma distância entre o que se fala acerca da inclusão e o cotidiano dos atores do processo educacional. Além disso, de acordo com o

autor, pode-se perceber que existem diferentes ações no contexto pesquisado que, ao invés de incluir, parecem causar a exclusão no processo de escolarização, e isso a partir da educação infantil. Valiante (2009) analisa a legislação que dá suporte ao aluno surdo e sinaliza que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, visto que se observa uma grande distância entre os textos oficiais e as práticas educativas nas escolas.

Tenor (2008) apontou que os profissionais não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, que possa viabilizar a dinâmica da sala de aula. Com a intenção de serem compreendidos pelos alunos surdos, muitos profissionais acabam lançando mão de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, revelando a falta de planejamento para atuar em relação a eles. Apontou, ainda, a falta do envolvimento das famílias e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão dos alunos surdos.

Merselian (2009) considera que a efetivação da educação inclusiva é possível quando se estabelecem as condições apropriadas para a educação das crianças surdas na escola regular, como o investimento na formação dos professores para o domínio da Libras; a aquisição de recursos pedagógicos; a inclusão da disciplina Libras do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental; a reformulação do projeto político-pedagógico da escola; a realização do Atendimento Educacional Especializado na própria escola; a utilização de diversos recursos imagéticos e o planejamento das aulas em conjunto: professor regente e de apoio.

Frente a esses estudos, evidenciam-se as barreiras encontradas na efetivação de uma proposta bilíngue para os alunos surdos na escola regular, visto que esses estudantes estão inseridos em uma sala de aula onde o obstáculo principal para sua inclusão está ancorado na ausência de uma língua comum entre surdos e ouvintes, dificultando as relações dialógicas.

Diante dos resultados desses estudos, podemos nos perguntar, ainda, sobre as condições de aprendizado da Libras por crianças surdas em um contexto em que há profissionais fluentes em Libras atuando cotidianamente. O conhecimento da Libras por parte de professores regentes conseguiria garantir as condições apropriadas de aprendizado e desenvolvimento para crianças surdas na educação infantil? Diante dessas indagações, este estudo visa a analisar algumas possibilidades educativas oportunizadas às crianças surdas na educação infantil, em um contexto em que há profissionais fluentes em Libras atuando com essas crianças.

## **Desenvolvimento infantil, Libras e prática educativa em uma perspectiva inclusiva**

Abordando o desenvolvimento infantil, Vigotski enfatiza a importância do adulto no desenvolvimento da criança. É por meio dos outros, pela mediação do adulto e de outras crianças que elas se envolvem nas práticas fundamentalmente sociais, permitindo a apropriação do patrimônio cultural da humanidade (VIGOTSKI, 1998).

A inserção da criança na cultura produz transformações em sua atividade mental – os instrumentos culturais exercem um papel fundamental, na medida em que contribuem para o desenvolvimento de suas funções mentais superiores (VIGOTSKI, 1998).

A linguagem origina-se, em primeiro lugar, como meio de comunicação entre as crianças e as pessoas que a rodeiam e, depois de convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental, que aciona os meios fundamentais ao pensamento da criança. Portanto, o signo exerce um papel de extrema importância. Nesse movimento, ele passa de agente comunicador para organizador e controlador do comportamento humano. Assim, por meio das interações com adultos, a linguagem passa a constituir e mediar essas relações, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento: “[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2003, p. 156-157).

Vigotski (1998), ao afirmar que o desenvolvimento das funções mentais é consolidado a partir do processo de apropriação da linguagem, contribui para pensarmos em uma educação que proporcione de fato essa transformação na educação de surdos. Ao longo de seus estudos, esse teórico se interessou em pesquisar também questões relacionadas às crianças com deficiência. Suas reflexões na área da deficiência não se voltaram para o enfoque do déficit dos sujeitos; buscava realçar suas potencialidades.

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

O avanço dos estudos sobre o desenvolvimento e a educação de crianças surdas indica que, nesse caso, esses meios especiais envolvem a língua de sinais, a qual assume *status* de língua, no Brasil, em 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). De acordo com Quadros (1997), as pesquisas realizadas sobre a aquisição de língua de sinais americana, que normalmente envolvem crianças surdas filhas de pais surdos,

indicaram que essa aquisição é análoga ao processo de aquisição das línguas orais e se equivalem em muitos aspectos.

Nesse sentido, Lacerda e Lodi (2006), ao focalizarem aspectos do desenvolvimento de narrativas por crianças surdas filhas de pais ouvintes em um grupo de crianças de três a sete anos, coordenadas por um adulto surdo fluente em Libras, revelaram que a participação desse adulto fluente em Libras foi fundamental para que essas crianças desenvolvessem práticas de narrar, desde que fossem inseridas em espaços propícios em que a língua de sinais era privilegiada.

As perspectivas apresentadas conduzem-nos ao entendimento de que a educação bilíngue não se reduz à presença de duas línguas no interior da escola. Nesse caso, a Libras se constitui língua de interlocução entre professores e alunos; logo, língua de instrução.

Lodi (2013), ao escrever sobre educação bilíngue e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005, à luz da teoria discursivo-enunciativa, nos desafia a pensar e propor uma educação bilíngue para além da simples inclusão dos alunos surdos no sistema de ensino. Para a autora, enquanto a Política Nacional de Educação Especial tende a reduzir a inclusão desse público à presença de duas línguas no ensino regular, o Decreto – documento motivado pelo movimento das comunidades surdas e pesquisadores surdos, que lutam pelo reconhecimento da educação de surdo como campo específico de conhecimento e de ensino e aprendizagem – ressalta outras formas de organização possíveis para acontecer a educação bilíngue fundamentada em sua abordagem teórica, em que se assegure que a Libras seja utilizada como língua de instrução no âmbito educacional ao longo da escolarização e a língua Portuguesa seja na modalidade escrita, tendo início desde a educação infantil.

Como as outras línguas, a Libras é estruturada a partir de unidades mínimas, passando a unidades mais complexas. Enquanto na língua oral as palavras são formadas a partir de unidades menores, como os fonemas e as sílabas que se articulam de forma linear, na língua de sinais a unidade menor constitui o próprio sinal. Possui, também, os níveis linguísticos fonológico, morfológico, sintático e semântico. A palavra ou léxico das línguas orais e auditivas correspondem aos sinais da língua de sinais. Esses sinais são formados a partir da combinação de cinco parâmetros: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, expressão facial e orientação ou direcionalidade. Combinando esses cinco parâmetros, teremos as palavras e frases em língua de sinais, que se efetivam num contexto (FELLIPE; MONTEIRO, 2007).

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

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

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

Nessa perspectiva, constata-se o papel fundamental da educação infantil na criação de condições apropriadas para que as crianças surdas possam ampliar suas experiências, linguagem e pensamento, tendo a Libras como primeira língua.

### **Percurso metodológico**

Para nos auxiliar a analisar algumas possibilidades educativas oportunizadas às crianças surdas na educação infantil em um contexto em que há profissionais fluentes em Libras atuando com essas crianças, realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico de uma turma de crianças de um centro municipal de educação infantil (CMEI) do município de Vitória – ES, que é referência – ou seja, contém serviços de apoio – para a educação de crianças surdas.

De acordo com André, “[...] o estudo de caso do tipo etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa. Além de contribuir para tomadas de decisão, sejam elas práticas ou políticas” (1995, p. 49). Os sujeitos do estudo não se deslocam do seu ambiente natural; são considerados os diversos aspectos que perpassam a trama das relações no ambiente investigado e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências nesse ambiente (ANDRÉ, 1995).

Para coletar o material empírico que subsidiou a pesquisa, foram realizadas: observação participante da prática educativa das profissionais que atuavam com as crianças; e análise documental de materiais, como: fichas, planejamentos e relatórios do trabalho realizado na instituição. Para o registro do material pesquisado, usamos gravação em vídeo e diário de campo. A gravação em vídeo, como recurso metodológico, permitiu captar a dinâmica do processo, registrando momentos da interação entre as crianças surdas e crianças ouvintes e com adultos surdos e ouvintes. O diário de campo funcionou como suporte de registros e reflexões parciais de eventos observados, delineando a forma particular de o pesquisador ver e compreender os diferentes momentos vivenciados na investigação (FREITAS, 2002).

A pesquisa foi realizada em um CMEI, elencado em 2008 pela Política Educacional Bilíngue do Município de Vitória (ES) para ser uma das nove escolas referência para educação de surdos. Apresenta capacidade para 250 crianças, distribuídas nos Grupos I a VI, regulando a faixa etária de seis meses a cinco anos, distribuídas em 14 turmas.

No primeiro pavimento, situa-se a sala do Grupo V. No início da pesquisa, a sala estava organizada da seguinte forma: na parede da esquerda, localizava-se o armário da professora. À direita da entrada, estava afixado o quadro branco, e no canto próximo à parede do fundo, havia uma prateleira para materiais diversos (cola, lápis, tintas e outros). No canto esquerdo, encontrava-se um espelho. Além da mesa e cadeira da professora, havia 24 conjuntos de mesas com cadeiras nas cores rosa, verde, azul, amarelo, salmão, todas em tom bebê. A organização das cadeiras não era fixa. No fundo da sala, estava afixado o alfabeto em Libras. Sobre o armário de brinquedos, encontrava-se uma organização que sugeria uma sorveteria: várias caixas de arquivo contendo bolas coloridas, simbolizando sabores de sorvete; sobre elas, o sinal da fruta e a escrita em alfabeto datilológico e em Português; uma caixa de fichas com os nomes das frutas em alfabeto manual em Português e dinheiro de papel para as crianças brincarem de sorveteria.



O grupo V era formado por 14 crianças na faixa etária de quatro anos e meio a cinco anos e três meses de idade; entre elas, oito meninas e seis meninos. Desse quantitativo, duas crianças eram atendidas pela política bilíngue – uma delas, do sexo feminino, Ana<sup>2</sup>, comunicava-se por sinais e gestos, e a outra, do sexo masculino, Murilo, por sinais, gestos e oralidade.

Ana tinha cinco anos e quatro meses no início da pesquisa e estava iniciando a apropriação da Libras. Morava com os pais e duas irmãs, todos ouvintes. Sua surdez foi causada por meningite. A rotina de trabalho dificultava a participação da família no envolvimento com a Libras. A mãe de Ana tentou algumas vezes participar das oficinas oferecidas pela escola, mas, devido ao trabalho, não conseguiu dar continuidade. Informou que aprendeu alguns sinais básicos para se comunicar com a filha, como: /ÁGUA//COMER//BANHEIRO//BEBER//BANANA//BONECA/. De acordo com a mãe, Ana possuía o aparelho de amplificação sonora, mas não usava, por sentir-se incomodada. Recebia acompanhamento fonoaudiológico, que recomendava que a criança não tivesse acesso à Libras.

A segunda criança, Murilo, com quatro anos e oito meses, tinha um resíduo auditivo, ficou surdo em decorrência de meningite e era iniciante na apropriação da Libras. Era filho de pais ouvintes e vivia na companhia da mãe, que fazia faxinas para complementar o auxílio do Instituto Nacional de Serviço Social recebido pela criança. Murilo tinha acompanhamento fonoaudiológico e o envolvimento da mãe com a Libras; por isso, dependendo da situação, utilizava os sinais que aprendia ou tentava oralizar.

A professora do Grupo V, Daniela, possuía 25 anos de experiência na educação. Ela fazia parte do quadro efetivo e atuava na Prefeitura de Vitória desde 2002, trabalhando nessa escola desde 2004. Era graduada em Pedagogia e possuía pós-graduação *stricto sensu*. Atuou, em 2010, como professora bilíngue, fez curso básico de Libras e cursava pós-graduação em Libras.

As assistentes de educação infantil, Linda e Kátia, apoiavam a professora do Grupo III. Linda possuía formação pedagógica e trabalhava nessa unidade de ensino desde 2008, participou do movimento de implantação da política bilíngue e das formações para o ensino de Libras. Já a assistente Kátia, licenciada em Geografia, afirmou ter sido aquela a sua primeira experiência com criança surda.

---

<sup>2</sup> Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

A instrutora de Libras, com licenciatura em Letras/Libras em processo de finalização, além de garantir a operacionalização da política bilíngue no turno em que as crianças frequentavam a sala de atividade, realizava oficinas de Libras para todas as turmas do turno. Nos dias em que era ofertado o atendimento educacional especializado, no contraturno, neste caso no vespertino, esta profissional tinha sua carga horária estendida, trabalhando regularmente no período matutino; após cumprir a sua carga horária de trabalho, ficava responsável pelos cuidados com as crianças, Ana e Murilo, no intervalo dos dois turnos, atuando no banho, lanche e descanso.

### **A prática educativa na sala do Grupo V – a atuação da professora**

No Grupo V, as atividades conduzidas pela professora regente iniciavam com a chamada. A forma como a professora conduzia essa atividade, aos poucos, foi modificada para favorecer a participação e o envolvimento das crianças surdas. De acordo com a professora, no início do ano letivo, ela se sentava no chão com as crianças e fazia a chamada diária com fichas. Isso para que as crianças se localizassem e conhecessem umas às outras. Com o passar dos meses, outras estratégias foram utilizadas. A professora passou a organizar círculos em que as crianças se sentavam em cadeiras lado a lado e, em outras situações, elas se sentavam na primeira fileira de cadeiras da sala, e a professora ia dialogando com elas. Sentar no chão também fazia parte das atividades educativas.

A rotina desse grupo era recheada de brincadeiras, que eram mediadas em língua portuguesa oral e em Libras. O fato de a professora regente possuir conhecimento de Libras permitiu outro dinamismo à mediação em Libras nas relações estabelecidas entre as crianças surdas; delas com as crianças ouvintes; entre professora e crianças surdas; e entre crianças e instrutora.

Para abordar alguns aspectos da prática educativa desta professora, serão apresentados alguns eventos, que servirão de ilustração e apoio às análises realizadas. A seleção desses episódios teve como critério as contribuições que trazem para uma abordagem de ações e formas de relação que ocorriam cotidianamente nesse grupo, e pelas possibilidades que oferecem de discutir aspectos como: a concepção de criança surda da professora regente; a organização dos espaços e tempos pensando na criança surda; as relações entre adultos/crianças; e procedimentos de ensino.

O primeiro evento a ser descrito envolve uma atividade de contagem. A professora pegou vários cartões em forma de porquinhos, mostrou para a turma, fez o

sinal /PORQUINHO/ e chamou duas crianças ouvintes para iniciar a atividade, uma após a outra. Em seguida chamou Ana e Murilo e, posteriormente, as outras crianças ouvintes.

#### Gravação em vídeo: Contando porquinhos

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

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

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

Murilo – *Caiu*.

Ana – (observa o movimento).

Professora – (pergunta oralmente: “*Tem muito ou tem pouco porquinho?*”) Crianças respondem: “*muito*” Menino – “*Tem uma tonelada*.”

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

Ana – (não sinaliza e a professora sinaliza) /MUITO/ (e oraliza) “*Muito*.”

Ana – (bate sobre a mesa).

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

Ana – (não sinaliza e a professora sinaliza) /MUITO/ (e oraliza) “*Muito*.”

Ana – (bate sobre a mesa).

Professora – (pressiona as duas mãos nas orelhas, alertando Ana que a sua ação estava causando incômodo).

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

Crianças – (em coro) “*Eu*”.

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

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

Ana – (se levanta rapidamente).

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

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

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

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

Professora – (sinaliza para Ana) /CERTO!/

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

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

Ana – (volta para seu lugar).

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

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

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

Murilo – (fixa os olhos na professora).

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

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

Crianças – (respondem) “*Tá*”.

Murilo – (volta para seu lugar).

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

Professora – (sinaliza) /RÁPIDO//ALMOÇAR/

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

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

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

No contexto desse grupo, a professora regente, ao mesmo tempo em que ensina Libras para as crianças surdas – e também as ouvintes –, usa-a como meio de comunicação para abordar conhecimentos da linguagem matemática. Assim, podemos dizer que a prática pedagógica dessa professora está em consonância com o que ressaltam Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 8), quando afirmam que é preciso construir um campo de comunicação e de interação amplo, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que esta escrita não seja o centro de todo o processo educacional.

Com esse trabalho, a professora revela uma concepção de criança surda que possui uma particularidade linguística e, ao mesmo tempo, em plenas condições de desenvolvimento de seu potencial. Revela ainda uma compreensão de que “[...] a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de determinado diagnóstico” (SILVA, 2002, p. 37). Esse modo de ver a criança surda se revela também em outros momentos do trabalho realizado, inclusive no que se refere ao cumprimento de regras. Ana não tem privilégios porque é

surda, e, quando necessário, é chamada sua atenção da mesma forma que as outras crianças, entretanto por meio de uma língua diferente.

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

Observamos, pelo evento, que a professora, preocupada em envolver todas as crianças na atividade, sinaliza e usa o Português oralizado concomitantemente. Entendemos que essa foi uma estratégia utilizada pela professora regente não como desconsideração em relação a essa ou àquela língua; o foco da professora eram as crianças e, assim, ela buscava estabelecer comunicação oral e em língua de sinais. De acordo com a professora, essa prática indicou possibilidades de interação com um grupo em que participavam crianças surdas e ouvintes. Considerava esse tipo de prática uma alternativa possível, desde que existam recursos humanos e materiais apropriados, organização e uma concepção de linguagem que considere que essa criança apreende o mundo de uma forma visual e que a sua escrita possui características diferentes da escrita realizada pelas crianças ouvintes.

A reflexão sobre o evento nos leva a considerar, também, a maneira como essa profissional compreendia os documentos relativos à surdez da criança. Embora Murilo e Ana tivessem esses documentos, a prática da professora indica que ela reconhece que não há uma única forma de ser surdo; o meio e a condição social de cada criança surda produzem modos de relação e de comunicação diferenciados, bem como modos de ser surdo distintos. É por meio da língua de sinais que Ana compreendia e interferia no mundo em seu entorno, enquanto Murilo se utilizava da língua de sinais e da oralidade<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O uso da oralidade e da língua de sinais por Murilo permitiu a ele transitar em dois mundos, o do surdo e do ouvinte, levando-nos a perceber a sua oralidade não como imposição, que ao longo dos anos marca o embate linguístico dos surdos no campo da educação, mas como alternativa, devendo ser percebida “[...] como uma possibilidade de maior enriquecimento no âmbito das relações interpessoais” (SILVA, 2002, p. 28).

Outro aspecto a ressaltar em relação à prática pedagógica desenvolvida pela professora regente é a dimensão lúdica. Em diferentes momentos da pesquisa de campo, foi possível constatar projetos ou sequências didáticas perpassadas pela ludicidade, como a criação de cenários na sala de atividades (montagem de uma sorveteria e um jardim, utilizando diferentes materiais) e o incentivo à brincadeira por parte das crianças. Essas propostas educativas favoreciam o encontro e a interação entre todas as crianças, ao mesmo tempo em que se criavam as condições para que as crianças ouvintes interagissem com as surdas e paulatinamente fossem se apropriando de alguns sinais.

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

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

Entretanto, é importante destacar, ainda, o desafio que era para a professora regente se dividir, em muitos momentos sozinha, entre a fala em Libras e em Língua Portuguesa, na sala. Havia um esforço de atender às demandas colocadas por crianças surdas e ouvintes, cada grupo com suas especificidades, impondo limites à sua atuação e nos fazendo problematizar aspectos da proposta bilíngue, tal como apontada nos documentos oficiais da área da educação especial.

Mesmo considerando os esforços da professora regente, ao assumir, neste estudo, a perspectiva histórico-cultural, nos questionamos sobre a comunicação em duas línguas por um único profissional, de forma concomitante, na sala de atividades. Tendo em vista a centralidade da relação entre a linguagem e o pensamento assumida neste estudo, bem como de uma concepção de linguagem que entende que a língua não é um código – e, portanto, aquilo que é dito (seja em português ou em Libras) não se trata apenas de uma "decodificação" em uma língua "x" ou "y", mas de um intrincado

processo de produção de sentidos no processo interativo (BAKHTIN, 2006) –, podemos ampliar o olhar sobre essa prática de comunicação em duas línguas na prática educativa. A apropriação da Libras pela criança surda é muito mais do que a aquisição de um código, o que nos coloca a necessidade de um olhar mais atento para a maneira como as políticas de inclusão escolar de crianças surdas vem ocorrendo na educação infantil.

### **A prática educativa na sala do Grupo V – a participação da instrutora surda**

Nessa turma, professora e instrutora surda atuavam de forma conjunta para propiciar às crianças o aprendizado da Libras e em Libras. As atividades eram planejadas de forma a possibilitar, em alguns momentos, um revezamento entre professora e instrutora na condução das atividades educativas<sup>4</sup>. A instrutora participava especialmente, mas não só, ensinando a Libras para as crianças, além de interagir de forma mais intensa com as crianças surdas.

Assim, Libras e Língua Portuguesa perpassavam as relações e as atividades realizadas na sala: a professora dialogava com a instrutora em Libras, o que se constituía em modelo de relação para crianças surdas e ouvintes, e interagia com as crianças ouvintes em Língua Portuguesa. A instrutora interagia com crianças surdas e ouvintes em Libras. Nesse contexto, a Libras era apresentada às crianças – surdas e ouvintes – em seus contextos de uso efetivo e não simplesmente de simulação, com fins de aprendizado de sinais isolados.

Por outro lado, a participação da instrutora surda colaborava para a identificação das crianças surdas com o par linguístico. Um evento que nos auxilia a aprofundar essa discussão ocorreu em um momento em que foi utilizado um vídeo cuja comunicação ocorria por meio da Libras.

Após o retorno do intervalo para a sala de atividades, as crianças se posicionaram nas primeiras cadeiras perto do quadro e nas cadeiras próximas à tela de projeção. Todas as crianças olhavam para a tela. Ana puxou a cadeira para se aproximar mais da tela. O vídeo que foi apresentado tinha como protagonista a instrutora, que explicava o desenvolvimento do sapo.

---

<sup>4</sup> Havia uma dificuldade de planejamento conjunto entre as profissionais. Mas o conhecimento da Libras pela professora contribuiu para a comunicação entre professora e a instrutora, havendo conhecimento por parte desta das atividades a serem realizadas na sala nos dias de oficina e em outros possíveis.

## Gravação em vídeo: O desenvolvimento do sapo

Professora – (explica oralmente para as crianças o que iria acontecer).  
Ana – (olha atentamente para professora e espera a professora terminar o que esta sinalizava).  
[...]  
Instrutora – (começa a exibição).  
Crianças ouvintes – “*Olha lá, é a tia Sofia!* (a instrutora) [...], Ana e os amigos – (riem, Ana não se contém de felicidade. À proporção que as imagens iam passando, a professora fazia a voz e as crianças iam comentando a sequência das imagens [...]).  
Professora – “*Entenderam? É tudo o que Sofia (instrutora) falou*” (ao término, a professora pega uma caixa com quinze kits de sapo com todas as fases de desenvolvimento do sapo retratadas no vídeo. Pega uma miniatura bidimensional de um girino que está com a cauda transparente e pergunta):  
Professora – “*O que é?*” (sinaliza) / O QUE É?/ (apontando para a tela em que estava sendo exibido o slide)  
Crianças ouvintes – (duas respondem) “*Peixe*”.  
Ana – (sinaliza) /SAPO?  
Professora – (a professora dialoga com as outras crianças para responder às duas crianças que disseram peixe, olha para Ana e confirma o sinal realizado pela criança).  
Ana – (olha para a professora, chama sua atenção e sinaliza /BANHEIRO/ mostrando vontade de ir ao banheiro).  
Professora – (sinaliza) /PODER/ (e organiza para que todas as crianças que desejassem fossem ao banheiro).  
Professora – (quando as crianças retornam do banheiro, a professora fala) “*Amanhã não pode faltar à escola. Vocês vão ficar bonitos, meninos de sapo e meninas de flores e borboletas. Pode faltar, crianças? Não pode faltar!*” (a professora se aproxima de Ana e passa a informação em Libras. Pega a caixa com os sapos e diz) “*Vai brincar com isso aqui (os sapos), quem falar o nome disso aqui*”.  
Professora – (direciona para Ana, fecha as mãos em concha com a imagem do sapo dentro, sacode, abre as mãos e pergunta o sinal) /SINAL?/  
Professora – (como não obteve resposta, diz) /SAPO//ESSE//OU//AQUELE//OVO//OU//SAPO/[...]  
Ana – (responde sinalizando /SAPO/ (com expressão como se falasse para professora, “Você não sabe?”).  
Professora – (sorri e libera para brincar no jardim).  
Crianças ouvintes – (brincam no jardim atendendo à recomendação da professora).  
Instrutora – (se aproxima de Ana e brinca sinalizando, remetendo-se às cenas do vídeo).  
Ana – (olha para a instrutora demonstrando satisfação e faz movimentos com a boca emitindo sons).  
Instrutora – (mexe com os lábios emitindo o som de PACHAPACHA e aponta para o ouvido e sinalizou) /EU//SURDA/  
Ana – (sorri e permanece próximo da instrutora).

O evento mostra que o planejamento prévio da atividade, com intencionalidade nitidamente definida, favorece a participação e o aprendizado de todas as crianças – principalmente da criança surda<sup>5</sup> –, a interação entre crianças surdas e ouvintes e a valorização do profissional surdo. A instrutora se coloca como uma profissional da educação, e também assume uma tarefa pedagógica junto às crianças, ao mesmo tempo

<sup>5</sup> Infelizmente, neste dia Murilo faltou.



em que é reconhecida por elas, que pronunciavam: “É tia Sofia!”. O vídeo em Libras, tendo como protagonista a instrutora, impactou Ana. Durante o evento, percebia-se uma grande satisfação de sua parte, um possível sentimento de pertencimento ao mesmo grupo da instrutora.

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

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

Esse fato nos leva a considerar o impacto que tem sobre essa criança a submissão a diferentes formas de compreensão da surdez e de expectativas em relação à fala. Discorrendo sobre a narrativa de surdos, Costa (2007) aponta que muitos indicam que, para a sociedade, a surdez era sinônimo de deficiência, que deveria ser superada por meio de penosos treinos para falar. A educação bilíngue propõe uma nova concepção de surdez, distanciando essa condição de uma doença e passando a concebê-la a partir da diferença linguística.

É importante destacar que a língua de sinais faz a diferença nas interações. A professora, ao se comunicar com as crianças surdas e as ouvintes utilizando formas distintas de comunicação, coloca a criança como centro do seu planejamento. Assim, nesse contexto, a língua de sinais “[...] altera qualitativamente as experiências da criança com o mundo, com outras crianças e consigo mesma” (SILVA, 2002, p. 109).

Observamos que apropriação da Libras não se restringiu às crianças surdas. Tivemos um envolvimento do grupo no processo. As crianças ouvintes, além de convidar as crianças surdas para brincar em Libras, aprenderam alguns sinais e tiveram

acesso inicial à fonologia da língua de sinais, aprendendo algumas configurações de mão, o alfabeto manual de forma mais direcionada e intencional. Por se tratar de um ambiente que busca abarcar uma proposta bilíngue, produziram sinais e puderam vivenciar estratégias de comunicação de uma língua visuoespacial. Ao invés de gritar com o colega e a colega surdos, como geralmente ocorre entre pessoas, essas crianças se aproximavam e tocavam neles, direcionando o olhar, para, em seguida, se comunicar por gestos ou por um sinal aprendido.

Assim, nossas análises indicam que no Grupo V a maneira como a professora regente fluente em Libras – com a colaboração da instrutora de Libras – planeja e desenvolve a prática pedagógica oportuniza condições favoráveis de aprendizado e desenvolvimento por parte das crianças surdas, na medida em que interage diretamente em Libras com elas e cria condições para que as crianças ouvintes também se relacionem com elas em momentos variados do cotidiano da educação infantil. Isso acontece porque a Libras também passa a ocupar lugar de destaque no processo educacional, como língua mediadora nas interações, das aprendizagens e da constituição da própria identidade das crianças. Conforme aponta Vigotski (2003, p. 63), “[...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inato, mas é determinado por um processo histórico cultural”, que, no caso das crianças surdas, implica a presença e a atuação apropriada de profissionais que lhe possibilitem o contato, o aprendizado e a comunicação em Libras, língua que lhe proporcionará significar o mundo.

### **Considerações finais**

A análise das possibilidades educativas oportunizadas às crianças surdas na educação infantil, em um contexto em que há profissionais fluentes em Libras atuando com essas crianças, apontou que as condições oferecidas possibilitaram às crianças surdas interagir com adultos e crianças ouvintes. Permitiram a elas brincar de faz de conta, imaginar, mudar de assunto e ensinar a sua língua, além de produzir sinais e frases curtas para se comunicarem.

Por outro lado, mesmo em salas em que o professor regente tem conhecimentos em Libras, observamos que há o desafio de dividir a atenção com as crianças ouvintes e as crianças surdas, utilizando línguas diferenciadas para se comunicar, o que exige o deslocamento do olhar em momento de trocas significativas. Esse contexto nos leva a indagar sobre as possibilidades e os limites desse modelo de educação bilíngue proposto

para a educação infantil na área da educação especial e suas contribuições para o desenvolvimento pleno da criança surda. Indagação que demanda a realização de novos estudos.

## Referências

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁSIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); LDB (1996); Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 25 abr. 2002, p. 23.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 23 dez. 2005, p. 28.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2011.

COSTA, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

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

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.** 1998. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 15, n. 85-56, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) em língua de sinais:** trabalhando com sujeitos surdos. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MESERLIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma Escola Municipal de Arapongas.** 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

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

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

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

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VALIANTE, J. B. G. **Língua de sinais**: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Principios de La educación social de los niños surdomudos. In: VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología: Obras escogidas**. Madri: Visor, 1997. p. 115-129.