

# Inclusão de surdos na Educação Infantil: Aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais

---

*Fernanda Cristina Falkoski<sup>1</sup>  
Pedro Henrique Witchs<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora. Não há fronteiras nítidas, não há regras definitivas, não há razões que sustentem a metanarrativa da inclusão diante de bons questionamentos sobre as delimitações das fronteiras. (LOPES, 2007, p. 18)

A autora da epígrafe acima olha para a inclusão como um lugar inventado na modernidade que delimita “posições de sujeito consideradas adequadas, normais, almeçadas por uma sociedade próspera e tecnologicamente desenvolvida” (LOPES, 2007, p. 18). Para ela, tais delimitações, quando bem questionadas, não sustentam a invenção da inclusão. Por isso, é importante demarcarmos, já no início deste artigo, o lugar de onde olhamos para a inclusão. Não se trata do mesmo lugar de onde é possível vê-la como constituidora de práticas salvacionistas da sociedade, mas de onde a enxergamos como um imperativo do Estado, do qual ninguém está livre. Ou seja, ser contra ou a favor da inclusão de surdos em escolas regulares já deixou de ser uma opção, pois ela é uma constante realidade que precisa ser repensada e trabalhada. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é lançar um olhar atento e preocupado àqueles surdos que, por diferentes motivos, não estão em ambientes educacionais que acreditamos serem os recomendados para a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais, como as escolas bilíngues para surdos, por exemplo. Para tanto, apresentamos o relato de experiência acerca da implementação de um projeto pedagógico em uma escola da região do Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul.

O projeto intitulado *A Voz das Mãos* visou proporcionar a aquisição da língua de sinais e o desenvolvimento da comunicação de três crianças surdas, com idade entre dois a três anos, matriculadas na rede regular de ensino. As crianças

---

<sup>1</sup> Estudante de Licenciatura em Letras — Habilitação em Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, tradutora/intérprete de língua de sinais e bolsista de Iniciação Científica (PPGLA/Capes). E-mail: fezinba\_noia2@hotmail.com

<sup>2</sup> Estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS, tradutor/intérprete de língua de sinais e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq). E-mail: pwitchs@gmail.com

não possuíam uma língua estruturada quando entraram na escola, utilizavam poucos sinais caseiros criados para estabelecer uma comunicação com a família. A presença de uma professora fluente em língua de sinais brasileira (LIBRAS)<sup>3</sup>, que passou a trabalhar com essas crianças na posição de professora-intérprete, foi fundamental para a execução do projeto, pois entendeu-se que, o quanto antes as crianças fossem expostas à língua de sinais, mais cedo desenvolveriam aquela que seria considerada a sua primeira língua (L1). A partir de então, começaram-se as ideias para o projeto pedagógico que teria como objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento da comunicação das crianças surdas com seus colegas e professores, bem como com os funcionários da escola, através da língua de sinais.

Dada essa pequena introdução, este artigo está organizado como segue: na próxima seção, com base em autores dos Estudos Surdos em Educação, apresentamos o que entendemos sobre a surdez, os surdos e a sua educação, relacionando a importância dessa perspectiva teórica para o projeto aqui apresentado; posteriormente, explicamos a metodologia do projeto pedagógico desenvolvido na escola, seguida, na seção seguinte, dos resultados obtidos por meio dela. Para finalizar, concluímos sobre a importância de projetos como este, quando desenvolvidos, respeitem a diferença cultural, linguística e identitária dos surdos e que práticas de educação inclusiva sejam compromissadas com o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

## Surdos, língua e educação

Compreender que a forma como se olha para a surdez difere na forma como se trabalha com a educação dos surdos é o primeiro passo para o desenvolvimento de um projeto pedagógico sobre a inclusão de surdos. Por isso, nesta seção, apresentamos algumas concepções de autores com os quais concordamos para poder escrever sobre a surdez, os surdos, sua língua e educação. Olhar para a surdez do ponto de vista biológico, por exemplo, nos possibilita pensá-la pelo viés da falta e, portanto, considerá-la uma deficiência. Beneficiamo-nos do fato de essa não ser a única forma de se olhar para a surdez. Autores que a olham de um ponto de vista antropológico concordam com Owen Wrigley quando este, em seu livro *The politics of Deafness* (1996), define Surdez — assim mesmo, com inicial maiúscula — como um grande país sem território geográfico delimitado. Defini-la assim nos possibilita enxergá-la como uma diferença cultural. Sendo

---

*3 Libras é um siglema alternativo popularmente adotado e amplamente utilizado para representar a língua brasileira de sinais ou língua de sinais brasileira. A partir de um padrão de nomenclatura internacional, a língua também é reconhecida pela sigla LSB. Existe uma discussão acerca de qual é a forma mais adequada de nomear a língua de sinais utilizada nos grandes centros urbanos do Brasil. Alguns estudiosos da língua alegam que não existe uma língua brasileira de sinais, bem como não existe uma língua brasileira oral, mas sim a língua portuguesa utilizada no Brasil. Outras pessoas preferem utilizar o nome língua brasileira de sinais, pois é assim que ela foi grafada na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Neste artigo, optamos por utilizar o nome língua de sinais brasileira e/ou o siglema Libras.*

assim, é importante ressaltar que operamos com o conceito de diferença cultural, neste trabalho, no limite do conceito de identidade.

Assim, o “outro — aquele que é diferente de mim — é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam — são identidades” (LOPES, 2007, p. 23). A importância de deixar evidente qual o nosso posicionamento em relação à surdez, de onde a olhamos, como pensamos e reproduzimos nosso olhar sobre ela, está intimamente relacionado à constituição da identidade dos alunos surdos participantes do projeto pedagógico. Quando se trata de identificá-los como “alunos surdos”, isso significa que concordamos com a autora Gládis Perlin quando ela, sobre a identidade surda, declara que o “surdo tem diferença e, não, deficiência” (2010, p. 56). Ou seja, os surdos não se entendem como deficientes, embora eles possam ser constituídos assim em circunstâncias que a audição e a fala oral sejam pautadas como normalidade, mas sim como diferentes culturalmente.

Compreender o que entendemos por diferença cultural requer conhecer o conceito de cultura na perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Nessa perspectiva:

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural — culturas — e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36)

Essa descentralização do conceito de cultura permitiu que alguns autores olhassem para os surdos como sujeitos de uma diferença cultural. Sendo a língua de sinais o primeiro artefato cultural evidente dessa diferença, os surdos que compartilham uma mesma língua de sinais podem ser considerados membros de uma comunidade surda. “A comunidade, então, vem a funcionar como princípio fundamental para os surdos, já que é a partir dela que se criam elos identitários, culturais e linguísticos” (MELLO, 2011, p. 65). Fundamental para os surdos e para a educação dos surdos também, pois tais elos ampliam as condições de possibilidades na educação desses sujeitos. Tratando-se especificamente da educação de surdos, determinamos olhar para esse campo a partir da perspectiva teórica dos estudos surdos em Educação, que, para Skliar (2010, p. 30),

[...] podem ser pensados como um território de investigação educacional e de

proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação — e não uma apropriação — com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos.

Nesse ato de aproximação do conhecimento e dos discursos sobre a surdez no território dos estudos surdos em Educação, temos a possibilidade de desconstituir aquele olhar sustentado no senso da deficiência para seguir pensando sobre outros aspectos que envolvem a surdez como diferença cultural; nesse caso, para pensar sobre os processos educacionais que envolvem os surdos em situação de inclusão escolar. Passamos, agora, na seção seguinte, a explicar como se desenvolveu a metodologia do projeto *A Voz das Mãos*.

### **Os passos do projeto: a metodologia**

Dentre os primeiros passos para a composição da metodologia prevista no projeto *A Voz das Mãos*, enumeramos as seguintes quatro ações:

1. Entrevistas com os responsáveis dos alunos surdos;
2. Observações dos alunos surdos nas turmas regulares;
3. Observações das interações dos alunos surdos entre seus pares na sala de aquisição de língua;
4. Organização da proposta de trabalho com as professoras regentes das turmas que contavam com a presença dos alunos surdos.

Em relação à ação número 1, consideramos que, para que o desenvolvimento do projeto fosse possível, o interesse familiar seria fundamental, pois assim seria possível organizar uma rotina linguístico-pedagógica que não terminaria na saída da escola. Portanto, o relato das mães sobre informações pessoais de cada criança, preferências quanto à alimentação, brinquedos, entre outras coisas, foram uma ferramenta facilitadora do desenvolvimento do projeto.

A responsabilidade pela execução do projeto foi da professora fluente em Libras, que passou a ocupar a função de professora-intérprete. Sobre a profissão professor-intérprete, Quadros nos diz o seguinte:

[...] alguns professores acabam assumindo a função de intérprete por terem um bom domínio da língua de sinais. Nesse caso, esse profissional tem duas profissões: a de professor e a de intérprete de língua de sinais. A proposta do MEC em formar intérpretes selecionando professores da rede regular de ensino objetiva abrir este campo de atuação dentro das escolas. Assim, o “professor-intérprete” deve ser o profissional cuja carreira é a do magistério e cuja atuação na rede de ensino pode efetivar-se com dupla função:

Em um turno, exercer a função de docente, regente de uma turma seja em classe

comum, em classe especial, em sala de recursos, ou em escola especial (nesse caso, não atua como intérprete).

Em outro turno, exercer a função de intérprete em contexto de sala de aula, onde há outro professor regente. (2004, p. 63)

Portanto, a professora-intérprete, em um turno, exerceria mais a função de professora, trabalhando sozinha com os alunos surdos, sobretudo com o foco no desenvolvimento da aquisição da Libras. Em outro turno, a função de intérprete se sobreporia à função de professora, pois os alunos estariam em uma sala de aula regular que possui sua própria professora titular. Destaca-se aqui a importância de proporcionar a aprendizagem da língua de sinais pela professora titular, uma vez que ela ocupa o papel de referência para os alunos surdos nesse turno. Neste caso, a professora-intérprete deve intervir o mínimo possível, limitando-se apenas à mediação da comunicação. “Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar” (QUADROS, 2004, p. 62).

Por isso, o projeto foi dividido em momentos de enfoque específico de acordo com as necessidades dos alunos. Os enfoques foram:

- O atendimento na sala de aquisição de língua, com o auxílio de jogos e brinquedos adaptados para o ensino da língua de sinais, tais como dominó de sinais e palavras em português, cores e seus respectivos sinais, histórias em DVD traduzidas para a língua de sinais, entre outros;
- O atendimento às professoras regentes das turmas das crianças surdas, com ensino de língua de sinais e esclarecimento de dúvidas quanto aos seus alunos surdos;
- O atendimento a todos os funcionários da escola, com ensino da língua de sinais para que estabelecessem a comunicação com os alunos surdos;
- Os encontros semanais com familiares das crianças surdas, para estudo de língua de sinais e também para sanar dúvidas quanto ao desenvolvimento dos alunos, sendo este um momento no qual os pais poderiam expor seus sentimentos e dificuldades durante o percurso do projeto;
- As atividades semanais com as turmas da escola, juntamente com os alunos surdos, para exploração de novos sinais através de jogos e brincadeiras, com o objetivo de ativar a comunicação entre eles;
- A intermediação da comunicação nas turmas regulares para o incentivo do uso da Libras como L1 pelos alunos surdos.

Algumas das atividades mais realizadas durante a execução do projeto foram: o jogo de memória com o desenho de objetos, animais, comidas e cores, em que a professora fazia o sinal e o aluno precisava identificar a que se refere e pegar o

par correto; narração de histórias infantis em Libras com o auxílio do livro e de diversos recursos visuais; após assistir à mesma história em DVD, a professora-intérprete questionava os alunos sobre quais eram os personagens e os fatos que ocorreram na história. Conforme as respostas, a professora analisava a compreensão dos alunos e, caso o resultado da compreensão tivesse sido negativo, o processo se repetia; percepção do tempo através do uso de calendários; método de experiência com registro, que contemplavam a realização de receitas.

Na turma regular, nomeada *Maternal 3*, os alunos participavam das atividades oferecidas na turma, acompanhados pela professora titular e pela professora-intérprete. A comunicação entre crianças surdas e ouvintes começou a ser estabelecida pela interpretação da professora-intérprete. Assim, alunos ouvintes e alunos surdos se comunicavam a partir de sua L1.

Os materiais mais utilizados foram confeccionados pela professora-intérprete juntamente com os alunos. Pode-se citar como exemplos: quebra-cabeça, dominó, jogo da memória, fichas de correspondência, um minissupermercado e histórias com personagens de sucata. Estes, em sua maioria envolvem: cores, animais, comidas, frutas, estados de humor, tempo, família, roupas, entre outros. Também foram utilizadas algumas histórias traduzidas em Libras, livros de histórias adaptados e jogos. Na próxima seção, passamos a apresentar os principais resultados obtidos a partir da execução do projeto *A Voz das Mãos*.

## Resultados

Acreditamos que o momento mais significativo do desenvolvimento do projeto pedagógico foi quando os alunos começaram a realizar os primeiros sinais, evidenciando que o processo de aquisição de primeira língua estava conquistando sucesso. Com o passar do tempo, isso proporcionou o estabelecimento de uma comunicação na qual as crianças surdas ensinavam as ouvintes.

O envolvimento e a participação dos pais dos alunos surdos foram fundamentais, já que eles passam boa parte do tempo com as crianças e vivenciam experiências diferenciadas. Assim, a troca de ideias e os resultados obtidos em casa foram sempre muito importantes, bem como a busca em aprender sinais novos por parte dos familiares. O querer aprender a se comunicar com seus filhos através da Libras fez com que as famílias e as crianças surdas se aproximassem e estabelecessem uma relação de parceria com a escola. A mãe de uma das alunas destaca:

Foi muito importante pra minha filha ganhar a vaga na escola, principalmente depois que começaram a ter o atendimento especializado. A comunicação entre nossa família melhorou muito, estamos muito contentes. (mãe de aluna surda, 2010)

Ao discutir sobre a importância da língua de sinais na escola regular em suas investigações, Lacerda comenta:

Não há prejuízos trazidos pela presença dessa língua em sala de aula; ao contrário, ela impõe uma diversidade que torna a linguagem um objeto de constante reflexão. Abre possibilidades para que todos, ouvintes e surdo, se pensem e se repensem nas relações com os objetos de conhecimento. Gui pode escrever, ler, compreender sua produção, partilhando suas conquistas com os demais colegas e tudo isso ocorre pela mediação da língua de sinais. A professora pode dirigir-se a ele, exigir dele maior esforço para superar dificuldades e também pode identificar problemas, porque respeita, conhece e aceita a língua de sinais não só como a língua do aluno surdo, mas como uma língua que pertence ao espaço escolar. Tais respeito, conhecimento e aceitação são explicitados na medida em que a professora aceita a presença da intérprete em sala de aula, dividindo e negociando espaços, possibilitando que relações de construção de conhecimento se estabeleçam. (LACERDA, 2000, p. 80)

Professores, funcionários e demais alunos começaram a apresentar um vocabulário significativo na Libras propiciando uma melhor comunicação entre eles e os alunos surdos. Também houve um grande interesse por parte de todos em aprender a nova língua que começou a fazer parte do ambiente escolar.

## Conclusão

Ao longo deste artigo, apresentamos o relato de experiência da execução de um projeto pedagógico desenvolvido em uma escola regular com alunos surdos incluídos. Apontamos a perspectiva teórica que guiou e fundamentou o projeto, de forma que as possibilidades para a constituição de identidades surdas nos alunos fossem respeitadas. Também descrevemos a metodologia para o desenvolvimento do projeto e os principais resultados obtidos por meio dela.

O principal desafio encontrado durante a execução do projeto foi a falta de recursos para se trabalhar com a Libras, uma vez que eram poucos os disponíveis no mercado. Diante disso, muitos daqueles utilizados foram confeccionados com os alunos e professora-intérprete em sala. Outro aspecto relevante foi o desafio de desenvolver na comunidade escolar a conscientização de que a língua de sinais pode ser aprendida por todos, deixando de ser um obstáculo para tornar-se um facilitador na interação com os alunos surdos.

Concluimos, a partir disso, que a inclusão escolar de crianças surdas pode se tornar efetiva em relação aos processos de ensino e aprendizagem, desde que todos os que estão envolvidos com a educação desses sujeitos realmente estejam engajados na proposta de trabalhar com a primeira língua de seus alunos.

## Referências

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. “Estudos culturais, educação e pedagogia”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23 (número especial), p. 36-61, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. “A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos”. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, p. 70-83, abr., 2000.

LOPES, Maura Corcini. “Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade”. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Editora da Ulbra, 2007, p. 11-33.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. “A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo”. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

PERLIN, Gládis Teresinha. “Identidades surdas”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

SKLIAR, Carlos. “Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.