

EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS ACERCA DO ENSINO DE LIBRAS¹

Norma Lucia Neris de Queiroz²
Sidelmar Alves da Silva Kunz³
Sandra Regina Santana Costa⁴

RESUMO

Este artigo teve como objetivo investigar como um grupo de professoras realiza o ensino e aprendizagem de Libras em suas práticas pedagógicas com crianças de 5 anos de idade da educação infantil. Aprender a comunicar-se em Libras desde a tenra idade pode oportunizar as crianças pequenas surdas vivenciarem experiências de desenvolvimento e de interação com seus pares de forma significativa. Além de possibilitar a inclusão de forma mais efetiva, uma vez que estão presentes nessas classes crianças surdas e ouvintes. A metodologia utilizada neste estudo foi a qualitativa com instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil e observações participantes em suas salas de aulas. Os resultados apontaram que as professoras concebiam a Libras como uma língua de sinais tão importante quanto qualquer outra língua de prestígio (Português, Espanhol, Grego, Francês); o grupo decidiu realizar práticas pedagógicas em Libras durante todos os momentos para possibilitar a comunicação mais efetiva entre as crianças surdas e ouvintes. Além disso, as professoras concebiam a Libras como primeira língua para crianças surdas e um elemento formativo e agregador na formação das ouvintes; nessas experiências, trabalhavam todos os conteúdos previstos para essa etapa de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Concluiu-se que esses participantes, especialmente, as crianças surdas vivenciaram uma experiência mais efetiva de inclusão e as ouvintes, uma experiência de formação cultural para continuarem incluindo pessoas surdas em sua vida além da escola.

Palavras-chave: Libras, Educação infantil, Crianças surdas e ouvintes.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a presença de crianças surdas na educação infantil já não causa mais tanta estranheza, pois os surdos vêm conquistando avanços significativos no campo da educação em nosso país nas últimas décadas. Acredita-se que para assegurar esses avanços, foram essenciais os marcos legais firmados como, a Constituição Federal (CF de 05/10/1988)

¹ Trata-se de uma versão ampliada de trabalho aceito para apresentação no GT 11 – Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade do Conedu 2019, na modalidade Comunicação Oral.

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília- DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, normaluciaqueiroz@gmail.com

³ Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - DF, Pesquisador do Inep, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Contribuições de Anísio Teixeira para a Educação Brasileira (GEPAT/UnB), sidel.gea@gmail.com

⁴ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília- DF, Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sandracos3@gmail.com

que determinou o direito à educação a todos os brasileiros, a LDB 9394/96 que reafirmou o direito à educação, garantido pela Constituição Federal como um direito subjetivo e a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que tornou a Libras,⁵ a Língua Oficial da comunidade surda brasileira e o Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a prática da Libras mencionada na lei anteriormente, entre outros.

O ingresso das crianças surdas tem se tornado realidade no espaço escolar bem mais cedo no Distrito Federal pode estar, ainda, relacionado à identificação da surdez cada vez mais cedo, à oferta da educação precoce nas unidades da rede pública de ensino e ao apoio dispensado, pelas Unidades Educativas, às famílias dessas crianças.

Destaca-se, por outro lado, que o ingresso das crianças no espaço escolar, mais especificamente, as de 4 e 5 anos de idade, já é uma obrigatoriedade legal do sistema de ensino brasileiro, no qual as crianças surdas estão incluídas. Assim, elas têm o direito de frequentar as classes regulares da educação infantil e receberem, ainda, atendimentos nas salas de recursos ou atendimentos especializados nos centros de ensino especiais; nas classes hospitalares e no domicílio, em situações temporárias de total impossibilidade de deslocamentos até a escola. Nessa direção, esses diversos atendimentos especializados têm trazido benefícios fundamentais para as crianças surdas. No entanto, entre eles, o da Educação Precoce que atende crianças surdas desde o nascimento tem agregado excelência ao desenvolvimento dessas crianças e um diferencial para a realidade da educação do Distrito Federal. Nessa perspectiva, os Movimentos de Educação Infantil têm lutado incansavelmente para que esses atendimentos especializados contemplem todas as crianças desde o nascimento, considerando que a educação infantil abrange a faixa etária de zero e cinco anos de idade.

Embora identificou-se Programas importantes no Distrito Federal para o atendimento a crianças da educação infantil, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018), especialmente, as orientações para essa etapa não estabeleceram a língua brasileira de sinais (Libras) nas práticas pedagógicas para crianças ouvintes, mesmo que na classe tenham crianças surdas. Esse fato parece que exige, ainda, um pouco mais de atenção

⁵A 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 orais auditivas é denominado de “sinal” nas línguas de sinais. No Brasil, a língua de sinais oficial, é reconhecida como língua brasileira de sinais – Libras.

por parte dos Gestores da educação do Distrito Federal, uma vez que o Currículo em Movimento destacou a importância da educação inclusiva para todas as etapas da educação básica.

No entanto, esse mesmo Currículo apresentou diversas sugestões de adaptações curriculares, mas por outro lado não trouxe nenhuma orientação que impeça aos professores de realizarem práticas de Libras em suas classes regulares. A partir dessa brecha no Currículo, começou-se a investigação se havia professores que trabalhavam com Libras em suas práticas pedagógicas em classes regulares da educação infantil e como eram essas práticas, considerando que o ensino de Libras poderia favorecer tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes.

Além da legislação e do apoio dado às crianças surdas e suas famílias pelo Estado, especialmente, pelas Secretarias de Saúde e de Educação do Distrito Federal, nos tempos de hoje, o alerta é de que essas crianças têm direitos assegurados e não cabe mais serem discriminadas pelas suas diferenças. Portanto, a chamada é para que todas pessoas, inclusive as surdas, sejam tratadas com respeito, bem como incluídas socialmente ao ensino, à aprendizagem, por meio de comunicação em Libras desde a tenra idade.

A oportunidade das crianças pequenas sejam elas, surdas ou ouvintes vivenciarem experiências significativas de comunicação, de desenvolvimento humano, de interações sociais com seus pares e os adultos, bem como aprenderem Libras, nos espaços escolares, não é um “privilegio”, mas constitui estratégia essencial que pode possibilitar a inclusão efetiva das crianças surdas na escola e na sociedade. Com isso, a comunicação/aprendizagem de Libras pode ser vista como fundante para as crianças surdas e como um elemento formativo e agregador para as crianças ouvintes em seu processo de formação de homem cultural.

Interessa no presente artigo investigar, na perspectiva histórico cultural, se na rede pública de ensino havia professores que trabalhavam com Libras com crianças surdas e ouvintes na educação infantil e como eles realizavam esse ensino em suas práticas pedagógicas. Elegeram-se como objetivos específicos: (i) identificar que concepções esse grupo de professoras tinha sobre Libras para crianças surdas e ouvintes ; (ii) analisar como acontecia a comunicação em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes, envolvendo crianças e professoras; (iii) analisar como o ensino de libras era realizado em suas práticas pedagógicas como recurso para crianças surdas e ouvintes; (iv) analisar pontos positivos e dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e Libras em suas práticas pedagógicas. Optou-se pela metodologia qualitativa e o uso de observações participantes em sala de aula da rede pública de ensino e de uma entrevista semiestruturada com três professoras da educação infantil como instrumentos de coleta de dados para este estudo no ano de 2019.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO TEÓRICA

O acesso e a permanência com sucesso de crianças surdas nas escolas inclusivas passam pela oferta de práticas pedagógicas com professores bem formados e comprometidos com a aprendizagem dessas crianças, de boas condições materiais nesses espaços físicos, da capacidade dessas crianças interagirem e se comunicarem com seus pares, sejam surdas ou ouvintes e com os adultos que trabalham nessas escolas, como destaca no artigo de Biagio, na Revista Criança (2007, p. 23). Estudos científicos comprovam que o desenvolvimento de práticas colaborativas e valores como: a solidariedade e o respeito à diferença favorecem “à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência com a heterogeneidade, as crianças ouvintes aprendem, também, desde cedo, a não discriminar seus colegas surdos” (BIAGIO, 2007, p. 23).

Vygotsky (2001) ressalta a importância da linguagem e suas relações com o desenvolvimento do pensamento nos sujeitos humanos. Para o autor, os homens constituíram a linguagem, porque precisavam se comunicar, ou seja, os homens criaram, usaram e, ainda hoje, usam os sistemas de linguagem para se comunicarem entre si. Com isso, “a principal função da linguagem é a do *intercambio social*, cujo aprimoramento leva à utilização de signos, os quais traduzem ideias, pensamentos, sentimentos e são compreensíveis por outras pessoas; são, portanto, sociais e individuais, envolvendo todo o contexto de interação” (MIRANDA, 2005, p. 22).

Nessa perspectiva, Miranda (2005, p. 22) destaca que a linguagem, além de favorecer à comunicação e à interação entre as pessoas, “ordena o real e amplia sua função de comunicação e a do *pensamento generalizante*”. Como a linguagem influencia essa forma de pensamento? Oliveira (1993, p. 43) afirma que o pensamento generalizante transforma

[...] a linguagem em um instrumento de pensamento. Ou seja, a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Tomando como referência a Psicologia histórico cultural e as ideias defendidas por Vygotsky (2001, p. 89) em seus escritos, ele afirma que o “ser humano não nasce desenvolvido

naquilo que o caracteriza como ser cultural, nem está sujeito somente às leis biológicas impostas geneticamente”. Para ele, o homem apresenta “potencialidades que serão ou não desenvolvidas a partir de relações com seus pares, pela convivência social e apreensões da cultura própria à sociedade em que vive e ao que a humanidade já produziu e, ainda, ao que dela teve acesso” (VYGOTSKY, 2001, p. 88). Em suas palavras, para esses sujeitos se tornarem humanos particulares, emancipados, o desenvolvimento ontogenético de pessoas com e sem deficiências depende das oportunidades mediadoras às quais terão acesso” (VYGOTSKY, 2001, p. 91).

Nesse sentido, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018, p.23) afirma que a escola de educação infantil é um espaço importante para a educação coletiva da primeira infância, no qual ocorrem diversas experiências e “que essas experiências podem ser internalizadas pelas crianças e que ocorra a “emergência do novo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 23), ou seja, ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento. Além disso, nessas experiências “[...] a diversidade e a inclusão tornam-se reais, materializam-se, a partir das relações que acontecem e são partilhadas por todos os segmentos que compõem a comunidade escolar [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 34). Nesse currículo, foram definidos, ainda, os direitos de aprendizagem com base no Relatório da BNCC (2017, p. 34), para todas as crianças na educação infantil, inclusive as surdas. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento,

nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2018) destaca, com base na Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, no item III do Art. 8º, que as instituições da rede regular de ensino devem organizar suas classes comuns com o intuito de oferecer suporte para as flexibilizações e adaptações curriculares que consideram importantes sobre os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p.02).

Os profissionais da educação do Distrito Federal, de acordo com o Currículo da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35-36), devem ser flexíveis e dinâmicos, mas apenas essas características não são suficientes para superar as dificuldades de aprendizagem ou compensar limitações reais das crianças com deficiência. Desse modo e na atual conjuntura, ressalta-se a importância do professor utilizar adequações curriculares necessárias, ou ainda, inovações nas práticas pedagógicas para assegurar, independentemente de sua intensidade, o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas crianças na educação infantil, pois todas elas são capazes de aprender”. O trabalho com a Língua de sinais (LIBRAS), na classe com crianças surdas e ouvintes, pode ser considerada uma inovação que poderá impulsionar o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes na educação infantil.

Assim, a língua de sinais pode ser compreendida como um instrumento psicológico fundamental para o surdo, assim como preconiza (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013, p. 509-510) *apud* Vygotsky, 1997):

1. No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...].
2. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, o mesmo que a técnica o está ao domínio dos processos da natureza.
3. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc.

4. Ao estar inserido no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais [...].

Vygotsky (1997) na citação acima apresenta o instrumento psicológico, o qual pode levar as pessoas aprenderem, inclusive pessoas surdas alcançarem as funções psicológicas superiores de origem culturais, sociais e científicas. Assim, a Libras pode ser entendida como um instrumento psicológico, uma vez que por meio dela as crianças surdas e ouvintes podem aprender os conteúdos científicos trabalhados na escola. Somado a isso, as crianças ouvintes podem aprender mais uma língua para se comunicarem com as pessoas surdas. É interessante destacar, aqui, que a Libras funcionará para as crianças surdas, no contexto brasileiro, como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Já para as crianças ouvintes, a libras funcionará como segunda língua igualmente como: inglês, espanhol, francês, grego, entre outras.

Marques, Barroco e Silva (2013, p. 82) apoiados nos escritos de Vygotsky (1997) chamam a atenção para a maneira como o sujeito surdo é percebido e tratado e o que favorece ou não ao seu processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (1997), a educação formal deve estar centrada no potencial do sujeito que precisa ser desenvolvido para humanizar-se, tornar-se autônomo e consciente de seus limites e das possibilidades de seu desenvolvimento e não ficar refém de sua deficiência. Nesse sentido, Vygotsky (1997, p. 82) afirma que “(...) A cegueira e a surdez como defeitos físicos permanecerão ainda por muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo; mas eles deixarão de ser pessoas com defeitos, porque a deficiência é um conceito social”.

Na intenção de contribuir para o diálogo das ideias de Vygotsky e a ações docentes, o processo de desenvolvimento proximal (ZPD) muitas vezes é enfatizado em tarefas que as crianças já sabem fazer de modo independente. Para Vygotsky é importante o professor conhecer as habilidades que caracterizam o desenvolvimento real das crianças, mas é, ainda, mais interessante que ele conheça o

[...] nível potencial, entendido como a capacidade de realizar tarefas com a mediação do Outro mais experiente. Nesse caso, o professor, os colegas que já avançaram, os livros, entre outros. Esse momento é caracterizado por funções, em desenvolvimento, passíveis de serem

consolidadas por meio de interferência externa (MIRANDA, 2005, p. 12).

Nessa direção, Marques, Barroco e Silva (2013, p 528) lembra em seu artigo que o estímulo de Vygotsky sobre o bom ensino. Para esse autor, o bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento do estudante, portanto, não se pode manter as atividades no nível de desenvolvimento real. Elas precisam ter como foco o desafio e a intervenção junto à zona de desenvolvimento proximal, construindo as bases para novas aprendizagens, de modo contínuo e ilimitado.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO

A opção metodológica para coletar as informações deste estudo foi a qualitativa, uma vez que essa metodologia a nosso ver se mostra adequada para atingir aos objetivos propostos neste estudo, a partir das interações com os sujeitos participantes para compreender o fenômeno investigado.

De acordo com Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 20), a pesquisa qualitativa “é exatamente a de fazer aparecer, juntando miúdas pinceladas, a totalidade do quadro social, do sistema de ação ou da dinâmica social”.

Já Oliveira (2014, p. 37) afirma que a pesquisa qualitativa “é um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo ou fenômeno em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa pode nos ajudar compreender os fenômenos e hipóteses levantados e contribuir para efetivar mudanças de concepções, de comportamentos e de atitudes de determinados grupos e/ou de sujeitos individuais.

A pesquisa qualitativa é, na verdade, um esforço que busca produzir de diferentes formas o conhecimento científico. Gonzalez Rey (2005, p. 29) destaca que a “criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica representa a subjetividade humana”. Sobre essa temática, ainda, Valsiner (2012, p. 301) diz que a pesquisa qualitativa precisa estabelecer “estratégias gerais e ao mesmo tempo auxiliar o pesquisador escolher a direção do olhar; orientar que comparações devem ser feitas; que atitudes devem assumir em relação aos fenômenos e quais as técnicas analíticas devem ser postas em prática”. Desta forma, para desvelar fenômenos complexos e multifacetados, a Psicologia histórico cultural tem recorrido à pesquisa qualitativa e outros métodos que se inscrevem em uma

interpretação que integra teoria e método sem perder a unidade entre esquema teórico e atividades das pesquisas empíricas.

Para realizar este estudo, foram identificadas três professoras de dois Centros de Educação Infantil (CEI) da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após essa parte da pesquisa, iniciamos os procedimentos da pesquisa, tais como: solicitou-se a autorização da Secretaria para realizar o Estudo, procurou-se as Regionais de Ensino para articular, com os CEI, a pesquisa. Ao chegar a esses CEI, as gestoras consultaram as professoras se gostariam de participar do Estudo. No CEI A, as duas professoras manifestaram seu interesse e no CEI B, uma professora que trabalha com o ensino de Libras com toda sua classe aceitou participar da pesquisa. Merece destacar que o contato com professores foi bastante rápido, pois contou-se com o apoio tanto das gestoras quanto das professoras. Ferreira (2002, p. 34) afirma que no primeiro momento, os pesquisadores não devem aplicar instrumentos formais de pesquisa, mas ultrapassar alguns “rituais transitórios” para serem aceitos no mundo dos participantes, pois “a base de ingresso, no universo de suas realidades, encontra-se: [...] a prática pedagógica conduzida pelo professor, na qual situa-se o objeto investigado”.

Nesta perspectiva, iniciou-se o período de observações participantes de 20 horas, sendo cinco horas em cada uma das classes no período de 01/05 e 21/05/2019 e uma entrevista semiestruturada com cada uma das professoras, a partir de um roteiro de questões no período de 05/06 a 26/06/2019. O roteiro da entrevista tinha questões que versavam sobre: formação acadêmica e de Libras das professoras; concepções das professoras sobre Libras como primeira língua para as crianças surdas e elemento formativo para as ouvintes; como e por que começaram o ensino de Libras em suas classes; como ocorre o ensino e aprendizagem em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes; que pontos positivos e dificuldades encontram no processo ensino e aprendizagem da Libras em suas práticas pedagógicas para responder aos objetivos deste estudo. Das três participantes, duas delas consentiram gravar as entrevistas em áudio e foram realizadas no período estabelecido no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Instrumentos de coleta de dados deste estudo

Professoras	Observações participantes	Local	Entrevista semi estruturada	Local	Duração
-------------	---------------------------	-------	-----------------------------	-------	---------

Ana	07/05	Sala de aula	07/06	Sala de Leitura	30 mim
Diane	09/05	Sala de aula	14/06	Sala da Leitura	47 mim
Gislene	14/05	Sala de aula	04/06	Sala de Leitura	62 mim

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2019

Apresentou-se no quadro 1 anterior os dados das observações participantes e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes do estudo. Foram feitas, no período de 07 e 14/05/2019, as observações participantes e no período de 04/06 e 14/06/2019, as entrevistas individuais com as professoras. Para assegurar a privacidade e a eficiência dos registros, utilizou-se para as entrevistas que tiveram, em média de 25 e 62 minutos, a sala de professores, quando estava no horário das aulas, pois ficava vazia e outros locais nos Centros de Educação Infantil,

A partir das entrevistas com as professoras e observações em sala de aula, colheu-se as informações deste estudo. Todas elas são servidoras efetivas do quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da pesquisadora iniciar as observações em suas classes. Com as informações colhidas, foi possível construir a identificação das participantes no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Professoras participantes, formação, experiência e tempo do curso de Libras

Centro Educação Infantil (CEI)	Professora	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência	Curso de Libras
CEI A	Ana	22	Pedagoga	02	06 meses
CEI B	Diane	35	Pedagoga	11	04 anos
	Gislene	46	Pedagoga/Artes	21	03 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, 2019

No quadro 2 anterior, observa-se que as participantes são profissionais do sexo feminino, na faixa etária entre 22 e 46 anos de idade. É comum em nossa cultura classes da educação infantil terem como regentes, professoras mulheres. Elas possuem curso superior em Pedagogia e uma delas além da formação em Pedagogia, cursou Artes. Essa formação complementar pode agregar ainda mais qualidade à prática pedagógica em questão. O tempo de experiência na docência das professoras é, também, variado. Por coincidência a professora mais nova tem apenas um ano de experiência e a professora com a maior idade tem, também, maior tempo de experiência (21 anos). Todas elas cursaram Libras e o tempo destinado a esse curso foi também diversificado. As professoras cursaram Libras entre 6 meses e 4 anos.

Nos diálogos com as participantes, elas relataram que tomaram a decisão de cursar Libras por diferentes motivos. Diane (35) por sua filha adolescente ter perdido a audição em

um acidente automobilístico, Ana (22) por terem recebido crianças surdas em suas classes e Gislene (46) por ter chegado seu neto surdo. Ana (22 anos) relatou

“quando recebi uma criança surda na sala, fiquei desnorteada sem saber o que trabalhar com ela. Tentava me comunicar, assim com gestos simples como qualquer ouvinte, não funcionava muito bem. Sei que fiz pouco por aquela menina em termos de aprendizagem. Nem sabia para onde ia a Libras”

Nessa perspectiva, Marques, Barroco e Silva (2013, p. 515) ressaltaram que o “ensino de Libras promove o desenvolvimento psicomotor, com atividades significativas e contextualizadas, além de socialmente úteis [...]”. Eles ressaltam, ainda, que:

[...] o uso dessa língua é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em sujeitos surdos e ouvintes. Como primeira língua para sujeitos surdos, a Libras é a porta de entrada para as informações do ambiente e da cultura em que vivem e para apropriação de conceitos que estimulam e movimentam o desenvolvimento das funções tipicamente humanas (MARQUES; BARROCO; SILVA, 2013, p. 516).

No momento da entrevista, a professora Ana (22), com menos tempo de formação em Libras, relatou que em alguns momentos não consegue se comunicar em Libras com as crianças (surdas e ouvintes). Creio que preciso ampliar minha formação em Libras, pois fiz somente um semestre. Nesses momentos, a comunicação oral em Língua Portuguesa se torna padrão e aí privo as crianças surdas dessa comunicação. Neste ano de 2019, em seu segundo ano de docência, Ana (22 anos) recebeu duas meninas gêmeas de 4 anos de idade surdas e afirma que:

“Libras é uma língua complexa igual o Português... Temos de saber bem. É preciso mais tempo de aprendizagem para saber me comunicar mais com elas. Procuo falar e usar os sinais ao mesmo tempo com as crianças surdas e ouvintes o tempo todo, mas tem hora que não sei o sinal correto, aí eu não uso, só falo. É nesse momento que deixo a desejar nossa comunicação e fico angustiada, pois teria de fazer mais pelas meninas surdas”.

Com a narrativa anterior, a professora Ana (22) reafirma a necessidade de ampliar seu conhecimento em Libras. Parece que fica claro a importância de todos profissionais da educação da escola dominarem Libras e compreenderem as particularidades da educação das crianças

surdas, considerando que todas as crianças precisam se comunicar com todos os participantes da escola e serem efetivamente incluídas.

Ressalta-se, ainda, que apesar da professora Ana (22) ter apenas dois anos de experiência docente pareceu-nos bastante consciente de seu compromisso como educadora, pois externalizou sua angústia, quando não sabe usar todos sinais corretos para se comunicar com as crianças surdas de sua classe. Ana relatou, ainda, que o “*uso de Libras em sua sala de aula, considerando a presença de crianças surdas é uma oportunidade real de aprendizagem para essas crianças que estão em um contexto de aprendizagem e precisam interagir com seus pares ouvintes para se desenvolverem*”. Além disso, nessa fase da infância, as crianças estão bastante abertas à aprendizagem e precisam se comunicarem com crianças surdas e ouvintes na maior parte do tempo para internalizarem a Libras como “seu sistema de linguagem para se comunicarem entre si, como destaca Miranda” (2005, p. 22).

Por outro lado, a Professora Ana (22) relatou, também, que a [...]

“comunicação em Libras pode beneficiar todas as crianças de sua classe. Todas as crianças têm o direito de se comunicarem com seus pares e com os adultos e ao mesmo tempo é uma oportunidade para elas vivenciarem o processo de hominização, apropriando-se do conhecimento escolar. Já as ouvintes têm a possibilidade de aprenderem Libras como outra língua: inglês, espanhol, grego para a sua vida e poder incluir seus pares, crianças surdas na escola e na sociedade”.

Sendo o conhecimento linguístico um processo mediado, as propostas pedagógicas da escola precisam favorecer a essa mediação, contribuindo, assim, para a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

4. A ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados e a discussão dos resultados deste estudo tomaram como base a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Essa análise pode ser compreendida como uma “técnica” qualitativa rica e com potencial de desenvolvimento teórico no campo da Ciências Sociais, principalmente, em estudos com abordagem qualitativa” como ressaltaram Mozzato e Grzybovski (2011, p. 732).

A Análise de Conteúdo tem como objetivo aprofundar a significação, a partir de [...] “estratégias para garantir a descoberta dos sentidos e significados das narrativas dos participantes” (ROCHA; DEUSDARA, 2005, p. 310). Para analisar os dados, é fundamental que o pesquisador conheça o material a ser analisado, seguindo as etapas de: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, especialmente, a inferência e a interpretação dos dados. Nesse estudo, realizou-se a leitura flutuante para conhecer o material, a escolha das narrativas a serem analisadas e as interpretações dos textos transcritos das entrevistas e dos registros das observações participantes.

Essa etapa da pesquisa exige do pesquisador um esforço para desvendar o conteúdo latente das mensagens, bem como que expresse a criatividade, a intuição e a crítica em relação à interpretação dos dados. No tópico a seguir, apresentam-se os dados recolhidos, a partir das observações participantes e entrevistas semiestruturadas com as professoras, acerca do ensino de libras para crianças surdas e ouvintes nas classes de educação infantil.

4.1 Como ocorre o ensino e a aprendizagem em Libras pelos sujeitos participantes dessas classes?

De acordo com as professoras deste estudo, o ensino de Libras é compreendido como um instrumento psicológico para as crianças de suas classes, sejam elas, surdas ou ouvintes, uma vez que a experiência vivida nessas classes promove a aprendizagem e o desenvolvimento, a partir do uso de duas línguas para as crianças ouvintes e a de libras, para as surdas. Essa prática pedagógica pode se tornar, ainda, mais rica para as crianças dessas classes, pois elas vivenciam e aprendem os conteúdos previstos no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal para essa etapa da educação infantil na escola e ainda mais em um contexto de imersão no uso da Libras. Nessa direção, a professora Gislene (46) relata que trabalha com Libras em sua prática pedagógica, do seguinte modo:

*“busco mediar e intervir na zona de desenvolvimento proximal de todas as crianças da classe com o ensino de Libras, pois ao mesmo tempo falo e uso sinais como recursos mediadores nas rodinhas diárias, na contação de histórias infantis com livros ou outro recurso didático e atividades de pintura, desenhos livres, contagem e recortes de gravuras, chamada e no trabalho com o alfabeto de sinais
Observo também as potencialidades das crianças, quando faço atividades de reconto das histórias ouvidas. Essa atividade exige habilidades de reconstrução e reelaboração do texto, pois elas não conseguem memorizar integralmente o texto ouvido uma única vez.*”

Com o reconto, elas reconstroem aquilo que ouviu e marcou de forma mais significativa e expressa utilizando a imaginação e criatividade”

Na narrativa da Professora Gislene (46), ficou claro que ela tem um posicionamento ativo como mediadora do conhecimento junto às crianças, de acordo com as ideias de Vygotsky (1997), pois busca sempre “*mediar e intervir na zona de desenvolvimento proximal de todas as crianças da classe com o ensino de Libras [...]*”. Além disso, ela interfere na zona de desenvolvimento proximal, apresentando às crianças dessa etapa, atividades coerentes com o processo de ensino e aprendizagem, “*ao mesmo tempo falo e uso sinais como recursos mediadores, principalmente, nas rodinhas diárias, na saudação aos colegas (bom dia, dia da semana, como está o tempo, quantos somos? entre outros), na contação de histórias infantis com livros ou outro recurso didático e atividades de pintura, desenhos livres, contagem e recortes de gravuras, chamada e no trabalho com o alfabeto de sinais” e brincadeiras*, considerando que a aprendizagem em Libras está em curso e sendo internalizada de diferentes modos, apesar das crianças estarem na mesma faixa etária das crianças. Outro aspecto que merece destaque para o planejamento do professor diz respeito à importância do nível potencial, considerando que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda é muito mais indicativo do seu desenvolvimento do que aquilo que consegue fazer sozinha” (MIRANDA, 2005, p. 12).

A professora Diane (35) diz que utiliza a Libras durante todo tempo na classe:

No início do ano, combinei com as crianças e suas famílias de ensinar a todas elas Libras por ter recebido um menino surdo. Ele é bastante alegre e queria se comunicar com os colegas. Parecia que ele não entendia que os colegas ouviam e ele não. Como os colegas não conseguiam interagir com ele, Bruno começava a gritar e a agarrar os colegas e até em alguns momentos, machucou alguns deles. Após essa decisão, as crianças ouvintes ficaram muito interessadas nos sinais da Libras. Hoje, eles já conseguem ter uma comunicação mínima com o colega surdo e as atividades pedagógicas seguem com mais tranquilidade com a participação de todos.

As famílias apoiaram muito esse encaminhamento e veem como uma inovação que trará benefícios por tornar seus filhos mais capazes de incluir pessoas surdas. Mas isso só foi possível por eu ter formação em Libras. Creio que todos nós estamos ganhando no processo de aprendizagem e desenvolvimento nesse ano.

Já a professora Ana (22) relatou que tenta utilizar a Libras durante todo tempo na classe, mas como ela já falou anteriormente, não consegue, ainda, saber todos os sinais. Ao mesmo tempo, procura se esforçar para ampliar sua aprendizagem e o uso da língua na classe como, por exemplo: quando inclui, no planejamento pedagógico, uma contação de história infantil ou assistir a um vídeo com as crianças, ela prepara a condução da atividade com antecedência em Libras. Em sua narrativa, ela relata que:

Nesse ano, estou com duas meninas gêmeas surdas na classe. Uma ajuda a outra na classe com os sinais e fazem companhia uma para a outra. Quando propus utilizar a Libras em nossa prática pedagógica, duas mães vieram falar comigo que não queriam que seus filhos ficassem nessa escola, pois eles poderiam ficar prejudicados já que eles falam e ouvem. Esse problema foi resolvido logo na primeira reunião com os pais, quando expusemos o que era LIBRAS e seus benefícios para inclusão de todas pessoas na sociedade. As crianças trabalham com um pouco mais de tranquilidade e comunicam-se na medida do possível, porque são pequenos, com as surdas. Não sinto que eles tenham quaisquer problemas com as surdas em classe e com a Libras. Trabalham e brincam todos juntos, a surdez não parece ser um impedimento para a formação dessas crianças surdas e ouvintes (ANA, 22).

Os caminhos percorridos pelas professoras Diane (35) e Ana (22) e as crianças surdas e ouvintes parecem ser caminhos possíveis e todas as crianças estão aprendendo e desenvolvendo-se de forma integral, a partir dos conteúdos previstos para essa etapa na escola, especialmente, a socialização com seus pares. Somado a isso, as crianças têm a oportunidade de aprender noções de Libras em um contexto de bilinguismo. Esse contexto “refere-se ao domínio e uso de duas línguas. No Brasil, o bilinguismo para os surdos estabelece o uso da Libras, como primeira língua e da língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua para surdos e os ouvintes, como uma segunda língua (MARQUES; BARRACO; SILVA, 2013, p. 511).

De acordo com as narrativas das professoras Ana (22) e Diane (35), o uso de Libras está tão integrado em suas práticas que mais parece uma brincadeira entre os participantes. Leontiev (2006) afirma que a principal atividade da criança pré-escolar, aquela que movimenta o desenvolvimento como um todo, é o brinquedo. Vygotsky (1996) ressalta, ainda, que a brincadeira opera com a imaginação e o simbolismo, ao mesmo tempo em que intervém na zona de desenvolvimento proximal. Em alguns momentos, as crianças ouvintes brincam de serem surdos e a comunicação em Libras está sempre presentes nesses momentos lúdicos entre

crianças surdas e ouvintes e alguns sinais são inventados com criatividade e imaginação por eles nesses momentos (GISLENE, 46).

Na narrativa de Ana (22), ela destacou que as crianças são pequenas, portanto, a forma de se comunicarem entre si pode ter ainda equívocos. Em Libras, alguns sinais exigem movimentos mais coordenados e aos poucos as crianças vão aprendendo. De acordo com Felipe (2009), a Libras – língua de sinais - conta com cinco parâmetros importantes para a realização correta dos sinais, a saber: configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento, expressão facial/corporal. E esses sinais não são iguais ou sinônimos aos gestos utilizados por usuários de línguas orais. Então, as crianças ouvintes precisam fazer distinções entre gestos e sinais.

4. 2 Que pontos positivos e dificuldades encontram no processo de ensino e aprendizagem da Libras em suas práticas pedagógicas?

Com base nas observações e entrevistas, foi possível constatar que as professoras confirmaram que há mais pontos positivos nessas práticas que dificuldades, pois as crianças surdas e ouvintes vivenciam práticas pedagógicas conduzidas por professoras comprometidas que buscam sanar as dificuldades em relação ao ensino de Libras no caso da Professora Ana (22).

Além disso, a professora (Diane, 35) junto com a gestora resolveram os problemas com as famílias que questionaram no início do ano sua prática pedagógica em Libras. Hoje, a professora é apoiada por todas as famílias, pois as crianças, quando retornam a sua casa manifestam aprendizagem sobre os conhecimentos trabalhados, elas reconhecem a qualidade do trabalho docente.

Em relação às dificuldades, observou-se que as professoras para criarem práticas pedagógicas com qualidade precisam produzir e adaptar muitos materiais didáticos, pois há carência de materiais atrativos para a educação infantil no mercado e na escola para um planejamento criativo e inovador para essa etapa em Libras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar, aqui, que as professoras se propuseram realizar práticas pedagógicas inclusivas, especialmente, bilíngues para oportunizarem uma efetiva experiência de inclusão das crianças surdas e transformarem a formação cultural das crianças ouvintes em pessoas que possam incluir pessoas surdas além da escola em um mesmo contexto. Merece

destacar que essas professoras são profissionais competentes e comprometidas com a educação das crianças nas práticas pedagógicas, mas só puderam se lançar a tal desafio, porque tinham formação especializada em Libras - língua de sinais que realizaram por conta própria.

Foi interessante observar que as professoras deste estudo realizaram uma prática bilíngue com os conteúdos previstos para essa etapa da educação em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras, de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica (2018) da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Acredita-se que os avanços na educação da criança surda foram influenciados pelos marcos legais e a presença de Programas educacionais do Distrito Federal. No entanto, ressalta-se que se tornam essenciais ampliar políticas públicas educacionais para fortalecer a formação de professores em Libras e valorizar todos os professores para garantir o direito à educação de todos os brasileiros, bem como fortalecer o Programa de educação precoce nas unidades da rede pública de ensino, pois quanto mais cedo os surdos participarem de Programas educativos, maiores serão suas chances de inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Trad. Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BIAGIO, Rita de. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré escolas, **Revista Criança**, 44, 2007.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 36 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação**. SEEDF: Brasília, 2018.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico. 9ed., Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora. 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S; SILVA, T. S. A. O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 19, n (4), p. 503-518, out-dez, 2013.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Revista em Revista**, 13 n(1), p. 7-28, jul 04/jul 2005.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Summus, 1993.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise de Conteúdo: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Revista Alea**, v. 7, n(2), jul-dez, p. 305-322, 2005

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Porto Alegre: Art- med, 2012

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

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 1997.