

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE – FACHS

**“CONDIÇÕES QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO DE CRIANÇAS SURDAS”**

**AGNIS KARINE DE SOUZA**

Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da  
PUC-SP sob orientação do Profº Dr. Mauro  
Lantzman

**SÃO PAULO**

**2018**

**Agnis Karine de Souza**

**“CONDIÇÕES QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO DE  
CRIANÇAS SURDAS”**

Trabalho realizado como exigência da disciplina de TCC2 do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Mauro Lantzman

**SÃO PAULO**

**2018**

AVALIAÇÃO:.....

ASSINATURA DO ORIENTADOR:.....

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY</b> .....	4
<b>2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA</b> .....	9
<b>3 INFLUÊNCIA DO MEIO - IDENTIDADE E CULTURA SURDA</b> .....	16
<b>4 INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	18
4.1 Oralismo e Gestualismo .....	18
4.2 Declaração de Salamanca .....	20
<b>5 ALGUMAS TEORIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO SURDO</b> .....	24
<b>6 O PAPEL DO LÚDICO</b> .....	26
6.1 O Lúdico para Leontiev e Vygotsky .....	28
<b>7 COLÉGIO RIO BRANCO</b> .....	38
7.1 Centro de Educação para Surdos (CES).....	38
7.2 Programa de Estimulação do Desenvolvimento (PED).....	39
7.3 Educação Infantil .....	39
7.4 Ensino Fundamental .....	40
<b>8 METODOLOGIA</b> .....	41
8.1 Sujeitos.....	41
<b>8.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS</b> .....	43
8.3 Contexto.....	43
<b>8.3.1 Jardim 1</b> .....	43
8.3.1.1 Primeira Visita .....	43
8.3.1.2 Segunda Visita.....	45
8.3.1.3 Terceira Visita.....	48
<b>8.3.2 Jardim 2</b> .....	49
8.3.2.1 Primeira Visita .....	49
8.3.2.2 Segunda Visita .....	51
8.3.2.3 Terceira Visita.....	54
<b>8.3.3 1ºAno</b> .....	56
8.3.3.1 Primeira Visita .....	56
8.3.3.2 Segunda Visita .....	59

8.3.3.3 Terceira Visita .....	60
<b>9 COMPORTAMENTOS DAS SEIS CRIANÇAS</b> .....	63
<b>10 RESULTADO</b> .....	68
10.1 Análise de Dados .....	68
10.2 Análise dos Resultados .....	70
<b>11 DISCUSSÃO</b> .....	73
<b>12 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	75
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo compreender quais condições influenciam no desempenho das crianças surdas nos seus primeiros anos escolares. Em consonância com a teoria de Vygotsky (1988), foram apresentados estudos e propostas de outros autores que evidenciam as possibilidades do surdo e a proposta inclusiva. Além disso, a pesquisa em campo foi realizada em um colégio que se pauta na perspectiva Vygotskyana.

A coleta de dados foi realizada com nove visitas sendo duas por semana no CES (centro de educação para surdos) do Colégio Rio Branco através de observações e descrições das atividades de seis crianças em diferentes ambientes do colégio, como por exemplo: em sala de aula, na quadra, no bosque.

Estas crianças foram divididas em dois grupos, sendo um, de crianças que apresentavam menos desempenho e outro de crianças que apresentavam mais desempenho, considerando fatores internos e externos, como, também, a possível interferência dos fatores externos, como causa dos comportamentos das crianças com menor desempenho.

Foi observado também a singularidade delas, mesmo sendo todas diagnosticadas com surdez, apresentavam um desenvolvimento no processo de ensino-aprendizado bem diferente umas das outras. Isso evidenciou a influência dos fatores externos sobre o comportamento das crianças em resposta as atividades propostas pela professora.

Contudo para compreender ambos os fatores (interno e externo) foram considerados todos os programas do colégio Rio Branco, entre eles o PED (Programa de Estimulação do Desenvolvimento) trabalho para as crianças de 0 a 3 anos que proporciona através do campo lúdico uma aquisição e desenvolvimento do LIBRAS. Ao longo da pesquisa pode-se constatar a relevância não somente deste programa, mas das possibilidades presentes neste contexto escolar.

Palavras chave: Crianças Surdas, Desempenho escolar, Comportamentos, Fatores internos, Fatores externos.



## INTRODUÇÃO

Com o incômodo de sempre precisar de uma intermediadora interpretando o que estavam tentando me dizer quando estava em um grupo de amigos com alguns surdos, iniciei o curso de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) e então, não somente aprendi a comunicação com os surdos, como, também, conheci um pouco dos relatos do que é ser surdo em uma sociedade como a nossa.

O surdo está diante de uma grande luta chamada *inclusão*, com desafios diários para ter seus direitos garantidos, luta essa que se inicia desde os seus primeiros anos de vida por meio dos seus pais. Entre os desafios básicos está o de ser compreendido não apenas na linguagem oral, mas também através da LIBRAS.

Ao longo do curso foram me surgindo algumas dúvidas sobre como ocorre a aquisição da linguagem na criança surda e quais as diferenças com relação a criança ouvinte? Este foi o meu projeto de pesquisa, em que pude ter contato com profissional de fonoaudiologia, com as diversas opiniões de familiares após o diagnóstico de surdez, a forte presença do campo lúdico como meio de interação da criança surda com o mundo, o estigma fortemente presente na sociedade, direta e indiretamente relacionado com o implante coclear e um amplo trabalho a ser realizado.

No TCC 1 comecei a realizar as primeiras visitas no CES (Centro de Educação para Surdos) do Colégio Rio Branco, onde conheci o PED (Programa de Estimulação do Desenvolvimento) e então pude ter contato com os familiares e com as crianças. As crianças estavam na faixa etária entre 0 e 3 anos. Observei nessas visitas o relevante papel do lúdico para o aprendizado, para o desenvolvimento e para a aquisição da linguagem.

Pude compreender como é que se estabelece sentido para a criança que não pode ouvir e como o lúdico pode ser um facilitador para a interação da criança com o meio e, também, um instrumento de comunicação durante o brincar para, aos poucos, desenvolver uma linguagem contextualizada de significado.

Por meio da fonoaudiologia comecei a entender quão subjetivo é cada situação e diagnóstico, mas também como o meio lúdico, encarregado de fornecer sentido, possibilita o vínculo da criança surda com a fonoaudióloga, com o adulto surdo e o adulto ouvinte e até mesmo com outras crianças surdas. Essas relações resultarão na aquisição

da Língua Brasileira de Sinais e, conseqüentemente, se houver investimento, também para a aquisição da língua oral.

Contudo, observei que existem necessidades que antecedem o desenvolvimento da linguagem e, que para o surdo, é necessário inicialmente investir no sentido visual-espacial, pois ele terá este como referência.

Demandaria mais tempo para entender “como ocorre a aquisição da linguagem na criança surda” e ainda mais tempo para diferenciá-la da criança ouvinte, considerando que para ambas as crianças há um processo psico-biológico-social para se desenvolver a linguagem. Há, além disso, uma subjetividade que influenciará no tempo de cada criança para que isso aconteça.

Considerando que nem todas as crianças saem do PED com a aquisição de LIBRAS e que existem condições que facilitam o processo de aprendizagem e desenvolvimento destas crianças e outras condições que limitam, surgiu a curiosidade de entender como se dá este processo nas crianças que são submetidas primeiramente à aquisição de LIBRAS e secundariamente à língua portuguesa.

Iniciei, então, um processo de observação e descrição nas turmas do Jardim 1, Jardim 2 e 1ª Ano. Com base no processo de ensino-aprendizagem empregado com as crianças surgiu outra questão: cada uma respondia as atividades com um tempo e desempenho diferente, umas apresentando mais dificuldade e outras menos. Pude entender, então, que há condições que antecedem o período escolar e, também, há peculiaridades distintas entre as crianças que influenciaram em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Tais condições se somaram ao meu objetivo de pesquisa.

A partir da teoria de Vygotsky busquei compreender como ocorre a aquisição da linguagem na criança e a perspectiva do autor sobre a aquisição da linguagem na criança surda. Por meio de outros autores que têm a mesma perspectiva de Vygotsky, procurei compreender quais são as implicações de um diagnóstico de surdez e como isso pode ser discutido, considerando todo o contexto histórico da inclusão escolar, e a importância de compreender o que foi inicialmente o oralismo e o gestualismo para o surdo. Também, nos dias atuais qual é a importância da Declaração de Salamanca para o surdo ter seus direitos assegurados no meio escolar e suas possibilidades investidas.

Alguns autores, com a mesma perspectiva de Vygotsky, defendem a educação inclusiva, apresentando estratégias para o processo de ensino-aprendizagem da criança surda, sendo uma delas o emprego da ludicidade.



## **1- AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY**

Neste capítulo, serão apresentados alguns dos principais estudos de Lev Semenovich Vygotsky que estão presentes nos livros: Formação social da mente (1984), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (1988), o Pensamento e linguagem (1989) e no artigo: Construtivismo em educação - a teoria de Vygotsky (1991).

Alguns autores, além de Vygotsky, afirmam que o desenvolvimento cognitivo e a socialização estão relacionados diretamente à aquisição da linguagem. Para Vygotsky (1984), aprendizado e desenvolvimento estão presentes desde o primeiro dia de vida da criança, ele apresenta a hipótese que, inicialmente, ocorre o aprendizado e em seguida o desenvolvimento. Dessa forma, o processo de desenvolvimento segue o de aprendizado. Se o aprendizado estiver bem estruturado ocorrerá o desenvolvimento mental que, por sua vez, trará vários outros processos consecutivos.

Segundo Vygotsky (1984), o aprendizado é fundamental e responsável pelo processo de desenvolvimento das funções psicológicas e se constitui a partir de um grupo cultural e por meio das relações com outros indivíduos da mesma espécie. Um indivíduo que é criado em uma tribo indígena, sem nenhum sistema de escrita e que desconhece qualquer tipo de sistema letrado, não se alfabetizará, ou então, uma criança somente aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes. Contudo, ter condições orgânicas, embora necessárias, não garantem que o indivíduo adquira a linguagem.

Vygotsky (1984) não desconsidera os conceitos biológicos, no entanto, atribui ao meio social a função de fornecer instrumentos e símbolos (repletos de significados culturalmente estabelecidos), que intermedeiam a interação do indivíduo com o mundo e proporciona mecanismos psicológicos.

O aprendizado é construído na interação do indivíduo com o mundo e consequentemente este exerce influência direta no processo de desenvolvimento, isto é, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY,1984).

O autor identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às capacidades já desenvolvidas ou efetivadas, que é o desenvolvimento real ou efetivo e, o outro, são as funções em via de serem desenvolvidas, chamado de nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é a competência que a criança adquiriu de executar sem precisar da intermediação de terceiros (criança mais velha, pai, mãe, professor...), pois já houve o amadurecimento de algumas funções mentais. Através deste nível temos acesso aos processos mentais que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimentos já completados.

Já o nível de desenvolvimento potencial é o que a criança consegue fazer com a ajuda de intermediadores, (crianças mais velhas ou adultos) pois as funções ainda estão se desenvolvendo. Ela solucionará problemas através da experiência que lhe é compartilhada, das pistas que o outro irá mostrar, do diálogo e da imitação. Neste nível temos uma maior compreensão do desenvolvimento mental da criança em comparação ao nível anterior, em que ela consegue fazer sozinha.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer com autonomia (nível de desenvolvimento real) e o que ela faz com a intermediação do grupo social (nível de desenvolvimento potencial) define o que é nomeado de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”.

Diante disso, Vygotsky (1984) afirma que a zona de desenvolvimento proximal é criada a partir do aprendizado. Na interação com outras pessoas a criança coloca em movimento vários processos do desenvolvimento que não colocaria sem a influência externa, esses processos se internalizarão e farão parte do desenvolvimento individual da criança:

“[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - isso significa que aquilo que uma criança pode fazer com uma assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984).

Vygotsky (1984) aponta duas perspectivas: a compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento e a peculiaridade desta relação no âmbito escolar.

Ainda que o processo de aprendizado antecede o período escolar, o aprendizado escolar traz novos elementos no desenvolvimento da criança.

O conceito de zona do desenvolvimento proximal proporciona uma melhor compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual, como também possibilita acesso aos ciclos já completados e os que estão em via de formação. Isso proporciona estratégias para um melhor plano educacional e elaborações pedagógicas que auxiliarão nesse processo reciprocamente.

Afirma Vygotsky (1988) que o aprendizado de modo geral e o aprendizado escolar possibilitam, orientam e estimulam o processo de desenvolvimento:

“[...] cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra. Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança.”  
(VYGOTSKY, 1988)

O autor traz também o desenvolvimento ontogenético do pensamento e o desenvolvimento da fala, ambos têm fundamentos diferentes. Durante o desenvolvimento da fala da criança pode se instaurar um estágio intelectual e no desenvolvimento do pensamento um estágio pré-linguístico, até que em algum momento esses estágios se encontram e o pensamento pré-linguístico se torna verbal e a fala intelectual passa a ser racional.

A fala é definida como discurso, linguagem, núcleo da consciência, da identidade e da vida social. Pode-se dizer que a linguagem possibilita para a criança um contato mais amplo com o mundo, potencializando na fala um importante papel, não somente na percepção, mas de forma fundamental no desenvolvimento cognitivo. Ela é um instrumento do pensamento que nos aponta como a criança interioriza os padrões de comportamentos fornecidos por seu grupo cultural.

Através de seus experimentos, Vygotsky (1988) observou que o processo de aquisição da linguagem, mesmo sendo dinâmico e não linear passa por estágios, sendo esses: a fala avança de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta para uma fala

interior. A fala egocêntrica ocorre então como um processo de transição entre a fala exterior (que são as atividades intersíquicas que acontecem no plano social) e a fala interior (atividade intrapsíquica individual).

No início, a fala é utilizada pela criança para estabelecer comunicação com outras pessoas, para realizar apelos verbais a um adulto ou para resolver uma questão, por exemplo (pegar o pote de biscoitos que está em cima do armário inalcançável para ela). Nesse momento a fala é global, com múltiplas funções, não têm um planejamento de sequências a serem realizadas, nomeia-se: “fala de discurso socializado” (VYGOTSKY, 1989).

Com o passar do tempo, a fala socializada que era direcionada para um adulto para a resolução de um problema é internalizada, a criança começa sozinha a resolver uma questão, ocorre o nomeado: discurso interior. A criança estabelece um diálogo consigo mesma para resolver um problema (como se dissesse: “preciso pegar o pote, se eu subir na cadeira será que alcanço?). Logo a fala precede a ação e é um auxílio para o plano existente, mas não executado. A fala além de ter as funções emocionais e comunicativas começa a ter também a função planejadora.

A criança consegue ir além das experiências imediatas quando começa a utilizar linguagem para planejar uma ação futura, pois estará realizando operações psicológicas bem mais complexas (consegue prever, comparar, deduzir, etc.).

Há uma fala intermediária, que ocorre como transição do discurso socializado para o discurso interior, sua característica principal é que acompanha a ação e se refere diretamente para o sujeito da ação. Neste estágio a criança fala alto para si mesma, no intuito de planejamento ou solução de algo, ou seja, antes ou durante a ação (por exemplo: “Como irei pegar os biscoitos? Já sei! Vou arrastar a cadeira e subir nela”).

“A fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções sociais e egocêntrica da fala e finalmente, as estruturas da fala dominadas pela criança se tornam estruturas básicas de seu pensamento” (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky (1989) afirma também que a forma de pensar de um adulto não pode ser transmitida para a criança, por exemplo, ele irá apenas apresentar o significado pronto da palavra, com isto ela formulará um complexo, com singularidades funcionais, estruturais e genéticas do pensamento.

Segundo Vygotsky (1991), na mente da criança ocorre associações dos objetos isolados, em parte por conta de uma dimensão subjetiva e em parte devido a relação que de fato existe entre eles.

Nesta fase o desenvolvimento do pensamento já superou consideravelmente o egocentrismo, logo a criança não confunde mais as próprias impressões com as relações entre as coisas.

Considerando a teoria de Vygotsky, o desenvolvimento ontogenético do pensamento como, também, o desenvolvimento da fala e o processo de passagem da fala egocêntrica para a socializada, deve-se ressaltar que o autor está se referindo a criança ouvinte. Dada a importância desta teoria, o que Vygotsky aponta em relação a criança surda?

## 2. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA.

Vygotsky (1984) define o que são conceitos e complexos dividindo-os em fases e estágios, apresenta a relevância no processo de aprendizado da criança surda, e a diferença presente com relação a criança ouvinte, considerando sua formação de conceitos e complexos.

Segundo Vygotsky (1984), a primeira fase da formação dos conceitos é constituída por três estágios: o primeiro estágio a criança forma um grupo fazendo aleatoriamente uma distribuição espacial dos objetos observados, desse modo, tem uma organização geral do seu campo visual. No segundo estágio há uma continuação, pois, o grupo geral ou imagem sincrética se desenvolve no espaço e no tempo dos elementos isolados, provavelmente porque a percepção da criança leva a uma relação mais completa.

No terceiro estágio a imagem sincrética transforma-se em diferentes ligações já antes formadas pela criança nos estágios anteriores, é mais complexo, composto de diferentes elementos de diversos grupos.

Para Vygotsky (1984), a origem do conceito integra um tipo de pensamento, nomeado de “pensamento por complexos”. Entende-se por “pensamento por complexos” um conjunto concreto de objetos ligados por uma conexão baseada em fatos, por isso todas as relações existentes conduzem para a formação de um complexo.

A diferença de um complexo e de um conceito está nos elementos que eles integram, o complexo agrupa todos os elementos que forem possíveis de relacionar, integrando diversos deles. Já o conceito integra somente elementos com características em comum.

Ainda na primeira fase da formação de conceitos, Vygotsky (1984) constatou cinco tipos de complexos, sendo estes: primeiro nomeado de “complexo associativo” em que um elemento é agrupado com outro de acordo com sua similaridade na forma, cor ou altura, tanto por sua semelhança, quanto por ter um contraste em se agrupar com alguma peça. O segundo consiste em combinar objetos em um traço, mesmo que diferentes podem complementar-se com outros elementos presentes. O terceiro é nomeado de “complexo em cadeia” em que há transmissão de significado de um elemento para outro, dessa maneira, um elemento estabelecerá relação com outro com características semelhantes. Os elementos podem ser parecidos mais por uma simples impressão de semelhança do

que de fato por uma característica concreta, o que é chamado por Vygotsky (1984) de complexo difuso, sendo este o quarto tipo, que é apontado pela flexibilidade da própria característica que o associa aos seus elementos:

“As generalizações da criança nas áreas não sensoriais e não práticas do seu pensamento, as quais não podem ser facilmente observadas por meio da percepção ou da ação, são análogas na vida real dos complexos difusos presentes nas investigações sobre a formação de conceitos (VYGOTSKY, 1984).

De acordo com Vygotsky (1984), através das inúmeras ligações que a criança estabelece, surgem os diversos complexos. Finalizando os estágios da formação de conceitos, há outro complexo chamado de pseudoconceitos, que faz a articulação dos conceitos com os complexos. As generalizações criadas no pensamento da criança são inicialmente semelhantes aos conceitos dos adultos, porém não chegam de fato a ser um conceito, sendo deste modo ainda um complexo.

A criança produz um pseudoconceito quando reúne uma amostra com objeto que poderia também ser reunido com conceitos abstratos. Esse tipo de complexo é o elemento de transformação em que a criança passa do pensamento por complexos para a verdadeira formação de conceitos.

As crianças de idade pré-escolar têm mais pseudoconceitos do que complexos, isso porque os complexos que estão presentes para as crianças não estão acompanhados com o significado das palavras, devido a isso não são ampliados pela criança. Esse significado presente nos complexos se encontra predeterminado no vocabulário dos adultos, haverá, desse modo, um desenvolvimento para essa compreensão.

Segundo Vygotsky (1984), há duas relações que possibilitam entender o trajeto presente até a criança chegar no significado das primeiras palavras, que são: complexos associativos e imagens sincréticas (globais).

Quando uma mesma palavra tem diferentes significados em diferentes situações e tem uma conexão associativa entre os significados, temos o chamado complexos. Na

idade pré-escolar a criança pode pensar por pseudoconceitos com significados diferentes da lógica adulta, terá características concretas com diversos nomes.

Vygotsky (1984) afirma que a principal relevância dos complexos está em estabelecer relações de elementos entre si, agrupa características e cria estrutura para futuras generalizações, já o conceito não somente agrupa elementos, como também e essencialmente abstrai, isola e analisa elementos separados de um todo:

“Na verdade, formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar. A síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexos não é capaz de realizar essas duas operações” (VYGOTSKY, 1984).

A segunda fase se refere aos conceitos potenciais em que a criança cria agrupamentos diante de um único aspecto específico nos objetos, podendo ser a cor, ou o formato. Antes da formação dos conceitos em si, há os conceitos potenciais, pois, a criança ainda não alcançou uma completa abstração da palavra, podendo assim usar apenas o seu atributo funcional.

Além da segunda fase, existem os conceitos espontâneos e científicos, os conceitos espontâneos se referem ao que a criança adquire na prática cotidiana, e é uma vivência individual de cada um, enquanto os conceitos científicos são formados através de um ensino formalizado, direcionado a um certo objeto de conhecimento, Lomônaco (2011) afirma que isso ocorre pela “instrução formal no contexto escolar”.

De acordo com Vygotsky (1984), a formação de conceitos essencialmente se desenvolve através de dois processos. O primeiro é a formação dos complexos, em que a criança passa a unir diferentes elementos com aspectos semelhantes, esse sistema percorre vários estágios. O segundo é a formação de conceitos potenciais, que principalmente isola os elementos em comum. Ambos os processos são fundamentais e a palavra mantém a função principal, que diz respeito a continuar conduzindo a formação de novos conceitos.

Vygotsky (1989) menciona que a partir da comunicação das crianças surdas há um rico aprendizado sobre o pensamento por complexos, pois estas estão privadas do estímulo essencial para a formação de seus pseudoconceitos. São livres para definir quais os objetos que serão agrupados sob um mesmo nome, devido a sua privação sensorial

auditiva, podem livremente formar os seus complexos com suas características específicas.

Vygotsky (1989) afirma que para existir conceito abstrato é necessário a palavra, porque a palavra é o signo mediador. Ele acredita também que há uma interdependência entre pensamento e linguagem, o desenvolvimento do pensamento ocorre através da linguagem e através das palavras. O objetivo de ambos é desenvolver, amadurecer e solucionar um problema.

A interdependência entre pensamento e linguagem defendida por Vygotsky (1989) pode ser associada com a pesquisa realizada por Quadros (2011), que identificou em crianças surdas de pais surdos e, em crianças ouvintes de pais ouvintes, semelhança no processo de aquisição da linguagem. Ele dividiu os períodos do desenvolvimento em estágios, sendo: a) estágio pré-linguístico, b) estágio de um sinal, c) estágio das primeiras combinações e d) estágio das múltiplas combinações.

No estágio “pré-linguístico” se inicia o balbucio (aproximadamente aos cinco meses) para a criança surda de duas maneiras: gestual e vocal. O balbucio gestual ocorre através de uma sequência de gestos que fonologicamente se assemelham aos sinais, mas não chegam ainda a ser os sinais de fato, são apenas movimentos com as mãos de algumas formas. De acordo com Costa (2011) balbucio vocal (que é semelhante em ambas as crianças) é interrompido na criança surda, deixando em aberto diversas possibilidades para que haja continuação do desenvolvimento.

Segundo Dubois (2006), balbucio é uma sequência de sons emitidos por uma criança com extrema variedade, sem valor fonológico. É nomeado de pré-linguístico, pois os sons emitidos não possuem significado linguístico, apenas indicam o começo da capacidade linguística da criança. É nesse momento que a criança irá obter através dos sons o repertório necessário para identificar os fonemas da sua língua. Para a criança surda o que prevalece é o balbucio gestual e, de forma oposta para a criança ouvinte, a modalidade que prevalece é a vocal.

O segundo estágio, nomeado de “estágio de um sinal” (aproximadamente aos doze meses até dois anos) é quando a criança passa a utilizar-se de sinais para manifestar a sua vontade, por exemplo, ao pedir colo levanta os dois braços, ou ao pedir um objeto, estende

o braço fazendo um movimento com as mãos, como quem diz “me dá”. Segundo Quadros (2011) esses gestos ocorrem tanto em crianças surdas quanto nas ouvintes.

Quadros (2011) afirma que no final deste estágio iniciam as “combinações dos sinais”, aos dois anos a criança surda começa a se comunicar através dos sinais. E por último há explosão de vocabulário, onde a criança consegue realizar múltiplas combinações dos sinais com o meio que está inserida, por isso é nomeado de estágio das “múltiplas combinações”.

De acordo com Costa (2011), nos Estados Unidos vem sendo realizadas diversas pesquisas com crianças ouvintes filhas de pais surdos, crianças surdas filhas de pais surdos, e ainda crianças surdas filhas de pais ouvintes, que devido ao fato de não ser ensinado a elas os sinais (ASL – *American Sign Language*, sigla em inglês), acabam desenvolvendo sistemas de comunicação gestual inventados. De modo geral as pesquisas buscam compreender como ocorre a aquisição da língua de sinais americana (ASL) nessas crianças.

Com estas pesquisas pode-se ressaltar que o processo de aquisição da ASL (língua de sinais americana) é semelhante ao processo de aquisição da língua oral, isto é, se desenvolve mediante a internalização do real para o simbólico.

Costa (2011) considera que o processo de aquisição dos sinais das crianças surdas se divide em três fases, que serão apresentadas a seguir.

A primeira fase consiste em um período equivalente ao balbúcio onde há apenas o movimento com as mãos que ainda não se caracteriza como sinais.

Na segunda fase, a criança surda começa a produzir suas primeiras palavras, nomeia as coisas e começa a unir o sinal com o objeto. Assim como as crianças ouvintes, nesta fase, a criança surda ainda não produz a pronúncia corretamente. Elas produzem sinais pouco parecidos com o que de fato são, errando na configuração das mãos, porém, o adulto que sinaliza consegue compreender o sinal que ela tentou mostrar (assim como o adulto ouvinte consegue compreender a palavra ainda que errada da criança ouvinte).

São produzidos, ainda, nesse momento, dois tipos de sinais, sendo o primeiro os “sinais congelados”. São os mesmos dos adultos, mas sem concordância verbal ou contexto. O segundo é o “apontar não linguístico”, em que a criança surda aponta para si

e para os outros sem finalidade verbal, isso ocorre aos dez meses aproximadamente e, dos doze aos dezoito meses, o apontar para as pessoas desaparece. Talvez seja a transição do “apontar não – linguístico” para o “apontar linguístico”, evidenciando que a criança começa a utilizar os pronomes de maneira consciente e não somente aponta para algo sem um sentido ou intenção específicos.

Na terceira fase, a criança começa a adquirir a morfologia de uma língua de sinais, o que ocorre aos dois anos e meio aproximadamente, em que ela irá desenvolver subsistemas morfológicos mais complexos até completar cinco anos. Nesse período também produzirá frases gramaticais maiores e mais complexas. O primeiro subsistema mais complexo que a criança adquire é a concordância verbal.

De acordo com Góes (1996), a criança surda não possui menos capacidades que a criança ouvinte e sim capacidades diferentes. O autor pontua também que é essencial o uso dos signos no processo de desenvolvimento da linguagem, independente da forma que irá utilizá-lo, o importante é que chegue a assumir o papel da fala, pois a dependência para se adquirir a linguagem não está somente no meio material. O meio material pode funcionar como intermediador entre o interior (subjetivo) e o meio (ou o outro).

Winnicott (1951), quando apresenta a teoria do “objeto transicional”, nomeia de “objeto de intermediação” o movimento da criança de se apegar a objetos de características macia, fofa, como, por exemplo: fraldas, trapinhos, ursinhos, cobertorzinhos, bonecas de pano, aproximadamente dos quatro aos doze meses. O essencial desta fase é a experiência de se ter a mãe não mais como uma continuação de si mesmo e sim conseguir passar pela transição em que não estará mais fusionado a ela, mas irá vê-la como algo externo a si.

Isso possibilita uma relação diferente com a mãe, que será um objeto externo a ela, um “outro”, representando que o início da relação do bebê com o mundo é o campo intermediário entre os domínios da subjetividade e da objetividade. A característica desse objeto é proporcionar uma terceira zona de relação entre mãe e bebê através de uma abertura que esse objeto possibilitará e essencialmente haverá uma promoção de individualidade e independência da criança.

Winnicott (1951), também afirma que com essa transição, a criança terá uma abertura para a formação de atividade de representação e simbolização, o auge desse

processo será a aquisição da linguagem pela criança, o que levará a um amplo desenvolvimento, tanto em seu funcionamento psíquico, quanto em sua relação com o outro.

Considerando que a influência do meio para o desenvolvimento da criança surda, em seu processo de aquisição da linguagem, interferirá significativamente em sua interação social, como quando a mãe ou o cuidador, presente da teoria de Winnicott (1951), apresentarão para a criança um mundo de simbolização. Independente da constituição familiar da criança, no caso de se ter pais surdos ou não, as pesquisas realizadas por Costa (2011), sobre o processo de aquisição da ASL e, Quadros (2011), sobre a semelhança entre as crianças surdas e ouvintes em seus estágios, mostram que as crianças em seus primeiros anos de vida inerentemente têm complexos que estão sendo amadurecidos e transformando-se em conceitos, como afirma Vygotsky (1984).

Contudo, o meio em que a criança está inserida e como este a estimula é uma questão de que, mesmo na ausência de recursos, ela poderá se comunicar através de sinais inventados, como pontua Costa (2011). Nesse sentido, é importante se pensar em como é construído um meio influenciador para o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem da criança surda.

### **3- INFLUÊNCIA DO MEIO – IDENTIDADE E CULTURA SURDA**

Segundo Rossi (2000), a chegada de uma criança em uma família, inicialmente pode ser acompanhada de estresse e necessárias adaptações, porém, quando esta criança têm um diagnóstico de deficiência, esse cenário muda significativamente e, um dos fatores que propicia esta mudança, é o sentimento de culpa carregado pelos pais por terem feito um filho deficiente.

Rossi pontua que nos primeiros anos de vida de uma criança com ausência de diagnóstico, ela continuamente recebe cargas afetivas intensas vindas principalmente dos pais, expressas por atenção, beijos, abraços, cantigas e brincadeiras. Todos esses sons e expressões integram o começo da relação comunicativa entre pais e filhos, sendo um investimento entre tantos outros para se estabelecer a linguagem.

Já nos primeiros anos de vida de uma criança com um diagnóstico, o meio no qual ela estará inserida precisará ter adaptações. No caso da criança surda, Brito (1985), nomeia de “banho de linguagem” os estímulos que esse meio deverá propiciar para essa criança.

Quando os pais recebem o diagnóstico de surdez dos filhos, eles se tornam mais suscetíveis ao sentimento de culpa, pena e tristeza. Para que a criança, nessas condições, seja inserida em um meio com adaptações, inicialmente é necessário um acolhimento afetivo desses pais, o que os auxiliará a lidar com a deficiência do filho. Outro aspecto é terem acesso aos recursos disponíveis para investirem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, como por exemplo: o campo lúdico e a aquisição de LIBRAS.

De acordo com Buscaglia (1993), é na família que a criança aprenderá e comprovará progressivamente que, mesmo diante da limitação da surdez, lhe é permitido ser ele mesma, por isso é de fundamental importância que esse meio seguro não seja minimizado, pois é nele também que ocorrem as primeiras experiências.

Outros recursos presentes que auxiliarão no processo de aprendizagem das crianças surdas são as chamadas identidade e cultura surda. Entende-se por identidade surda o uso ou não da língua de sinais, pois, segundo Maher (2001), a identidade estabelece marcos identificatórios entre o sujeito e o outro, busca o reconhecimento dos demais membros do grupo social e têm por objetivo manter isso permanente. A

constituição do sujeito ocorrerá por meio das relações com os outros e com o meio, e principalmente, através do discurso (linguagem).

Segundo Kozłowski (2000), cultura surda é a junção de mecanismo e estratégias sociais que os surdos elaboram para agir no mundo, por exemplo, o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz (interna) na casa, chamada de vídeo, ao invés de áudio no celular, o tipo de piada que se conta, etc.

A língua é um dos recursos na formação da cultura, segundo o autor é também um instrumento que serve para criar, simbolizar e fazer circular sentido, permanentemente é um processo de interação social, que transmite elementos culturais de determinado grupo e se enriquece a partir da interação com novos meios. Pode-se afirmar, então, que a língua brasileira de sinais faz parte da identidade e da cultura do surdo, e, mais do que isso, se ela está presente nos diferentes meios em que a criança surda estará inserida, ou nos dois ambientes principais, familiar e escolar, é, também, uma questão de ordem social.

## 4- INCLUSÃO ESCOLAR

### 4.1 – Oralismo e Gestualismo

Através de Moores (1978), temos acesso a um contexto histórico que apresenta a articulação entre a linguagem oral e a língua brasileira de sinais como propostas no âmbito familiar e escolar, também temos acesso a algumas consequências em que a priorização da linguagem oral pôde resultar.

Segundo Sánchez (1990), por volta do século XVI foi reconhecido socialmente que os surdos poderiam aprender através de recursos pedagógicos, mas o acesso a esse ensino favorecia apenas aos surdos da alta sociedade. Além disso os pedagogos e preceptores contratados pelas famílias mais abastadas não trocavam entre si saberes e descobertas, nem divulgavam seus métodos de ensino e, devido a isso, as informações do que era feito é limitada, sendo constatado somente que os professores partiam da leitura-escrita para o aprendizado de seus alunos e assim instrumentalizam diversas técnicas para expandirem outras habilidades, como, por exemplo, a leitura labial e a articulação das palavras.

De acordo com Sánchez (1990), no início do século XVIII, na área da pedagogia, iniciou-se um acordo unânime de que os surdos aprenderiam a falar a mesma língua da sociedade em que viviam, ou seja, a língua dos ouvintes. Mas, no final desse mesmo século surgiram duas oposições: os gestualistas e os oralistas.

Fischer (1993) afirma que o primeiro a estudar a língua de sinais foi Charles Michel L'Épée (1759), através de suas observações de grupos surdos, verificou que o desenvolvimento da comunicação destes ocorria baseado no viso-gestual. Elaborou, então, o chamado, “método francês”. Com a linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional baseado na comunidade surda, (sendo então o início da língua de sinais) e acrescentou sinais que deixou a estrutura mais semelhante ao francês e nomeou de “sinais metódicos”. Rompeu com a tradição da época, divulgando e compartilhando seus métodos e não se limitou ao trabalho individual de surdos. Em 1775, fundou a primeira escola com a categoria em que alunos e professores usavam exclusivamente os “sinais metódicos” com aulas coletivas.

Segundo Moores (1978), um dos críticos deste método é o alemão Heinicke, fundador do oralismo e da aplicação que ficou conhecida como “método alemão”.

Heinicke (1755) considera que a língua escrita tem uma importância secundária, devendo-se, então, priorizar a língua oral, e afirma também que o pensamento depende e só é possível com o desenvolvimento desta. O método alemão se estendeu para diversos países da Europa devido aos seus seguidores e progressivamente foi se expandindo no auge político da Alemanha e no quadro internacional da época.

De acordo com Queiroz (2009), Jean Marc Gaspard Itard, médico cirurgião e psiquiatra, residente no Instituto nacional de surdos em Paris (que foi criado por L'Épée em 1760), defendia que as sensações eram a base para o conhecimento humano, acreditava também que somente a experiência externa poderia fornecer conhecimento, desse modo, se fazia necessário diminuir a surdez para que o surdo adquirisse conhecimento.

Segundo Quadros (2004), Eduard Huet, professor surdo francês, chega no Brasil, e, com a aprovação do imperador Dom Pedro II, inicia um trabalho de educação para as pessoas surdas. Em 26 de setembro de 1857 fundou-se, no Rio de Janeiro, o Instituto nacional dos Surdos-Mudos, posteriormente alterou o nome para Instituto nacional de educação de surdos – INES.

De acordo com Moores (1978), em Paris no ano de 1878 ocorreu o I Congresso Internacional sobre a instrução de Surdos devido à propagação dos novos métodos pedagógicos. Entre os debates discutidos nesse congresso estava o direito do surdo em assinar e responder por si mesmo documentos e afins, possibilitando ao surdo uma maior integração social.

Segundo Moores, em Milão no ano de 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, que promoveu uma completa modificação na educação dos surdos. Tinha como objetivo evidenciar a eficácia da educação dos surdos desenvolvida pela língua oral, e tiveram como estratégia a presença de surdos oralizados com uma pronúncia clara e reafirmaram que os gestos e os sinais atrasaram o aprendizado da linguagem oral, considerada a mais importante para a interação social.

Após o congresso em Milão, os professores surdos e o método visual-gestual foram proibidos nas práticas educacionais e substituídos pelo método oralista que ganhou evidência e foi amplamente divulgado. Esse sistema não foi questionado por quase um século, porém, não trouxe os resultados esperados. Segundo Johnson (1991) e Fernandes

(1989), os surdos ficaram com um atraso de desenvolvimento significativo e a aquisição da linguagem em geral se desenvolveu de modo parcial e tardio não tendo assim uma fala social satisfatória.

De acordo com Moores (1978), mesmo com a proibição de se empregar a língua de sinais (e qualquer influência desta no processo de aprendizagem do surdo), após a expansão do oralismo no ano de 1960, começou-se a realizar estudos voltados para a língua de sinais novamente, chegando-se, desse modo, a diversas suposições e métodos sobre a comunicação total, a própria língua de sinais, os pontos fortes do oralismo e a junção de ambos, o que resultaria na educação bilíngue.

Para Goldfeld (1997), apenas a língua de sinais não proporciona para a criança surda um desenvolvimento efetivo e nem uma interação na comunidade ouvinte, e o uso exclusivo do oralismo não levaria a criança a um pleno desenvolvimento cognitivo, logo o melhor meio seria o bilinguismo.

Para Goldfeld (1997), apenas a língua de sinais não proporciona para a criança surda um desenvolvimento efetivo e nem uma interação na comunidade ouvinte, e o uso exclusivo do oralismo não levaria a criança a um pleno desenvolvimento cognitivo, logo o melhor meio seria o bilinguismo.

#### **4.2 - Declaração de Salamanca**

A população Brasileira está assegurada quanto às normas de inclusão escolar a partir da Lei Federal, garantida pela Constituição Federal, (aprovada em 20 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República: Fernando Henrique Cardoso). A legislação reafirma o direito à educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que regulamenta o sistema educacional (tanto pública quanto privado) do Brasil.

Através desta lei a educação é reconhecida como um processo de desenvolvimento e formação em diversas redes, como familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e na convivência humana.

Esta lei condiciona a educação escolar como uma forma de integrá-la nas práticas sociais e trabalhista. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em

relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estado, o Distrito Federal e os Municípios.

A legislação que reafirma o direito à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) que regulamenta o sistema educacional (tanto público quanto privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

Através desta lei, a educação é reconhecida como um processo de desenvolvimento e formação em diversas redes, como familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e na convivência humana.

Esta lei condiciona a educação escolar como uma forma de integrá-la nas práticas sociais e trabalhista. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estado, o Distrito Federal e os Municípios.

De acordo com a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em níveis e modalidades, os níveis são: educação básica e ensino superior, e as modalidades são: educação especial, educação a distância, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional e tecnológica”.

Segundo a Unesco (1990) para se compreender a inclusão hoje é necessário reconhecer uma heterogeneidade social que é composta de novas dinâmicas. Isso significa possibilitar acesso a oportunidade para todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

A constituição Federal do Brasil assume como fundamental o princípio da igualdade “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e a propriedade”. Não é apenas uma deferência, mas sim um dos princípios de não-discriminação como consta na Convenção de Guatemala, 28 de maio de 2009.

Além desta, podemos nos apoiar também nas proclamações feitas em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 a

10 de junho, onde foi reafirmado o compromisso com a educação para todos e também uma reconvocação das várias declarações das Nações Unidas. Estas foram colocadas a nível de urgência, visando à necessidade de educação para todos em todas as faixas etárias, crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, as pautas dizem respeito ao direito fundamental de toda criança e a oportunidade que elas devem ter acesso, que é a educação e a condição apropriada de aprendizagem. Todas as crianças, sem distinção, têm interesses, habilidades, demandas e características únicas e as instituições devem estar preparadas para a vasta diversidade dessas demandas e características, desmistificando a ideia de que “um tamanho serve para todos”.

Deve-se também frisar que a pedagogia desenvolvida é centrada na criança e em satisfazer a tais necessidades, considerando o seu ritmo e a sua natureza no processo de aprendizagem. Desse modo, terá resultados significativos de baixa desistência e repetência escolar e conseqüentemente mais índices médios de rendimento escolar, pois uma pedagogia centrada na criança também impede o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças e, principalmente, estabelece um dos princípios da inclusão “escolas centradas na criança são além do mais a base e treino para uma sociedade baseada no povo” (UNESCO, 1994).

Tratando-se da questão financeira para os sistemas educacionais, foram atribuídas alta prioridade política e financeira, estando assim passíveis de incluir todas as crianças. As escolas inclusivas devem propiciar métodos e experiências para as escolas regulares ajudando-as a se manterem aptas para a educação inclusiva.

Pela Declaração de Salamanca está congregada, para a realização dessas pautas, a comunidade internacional, em particular: governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela conferência Mundial em Educação para todos, UNESCO, UNICEF, UNDP, e Banco Mundial.

Uma das estruturas de ação em educação especial: - Política e organização, uns dos pontos pertinentes é que o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou classes especiais deve ser exceção dentro da escola, deve ser somente empregado em situações em que claramente a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades

educacionais da criança, ou que de alguma forma prejudique o bem-estar da própria criança ou das demais que estejam em seu convívio.

## 5 – ALGUMAS TEORIAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO SURDO

De acordo com Quadros (2011) são necessários estímulos sociais, educacionais, linguísticos e cognitivos para que a criança surda chegue no “estágio das múltiplas combinações”. Segundo Brito (1985) se no momento da detecção da surdez houver possibilidades para uma atenção educacional propícia, haverá maiores chances para um desenvolvimento satisfatório.

De acordo com Marchesi (1995), uma educação que visa e se adapta ao aluno surdo, buscará estimulação sensorial em que a criança estará exposta a atividades comunicativas e expressivas. Terá um amplo desenvolvimento simbólico, poderá ter um maior vínculo e aproximação com os pais e, se não for uma perda auditiva total e sim parcial, estimulará os resíduos auditivos presentes.

Grannier (2007) pontua como “creche mista” a presença de pelo menos dois funcionários surdos, assim tanto crianças surdas como crianças ouvintes poderão ter uma interação com ouvintes e com surdos, não se limitando a nenhuma forma de comunicação. Isso pode ocorrer informalmente, visando a um ambiente totalmente acessível para o surdo.

As crianças surdas que têm os pais surdos aprendem uma linguagem no ambiente familiar que está de acordo com suas potencialidades sensoriais, sendo, portanto, uma linguagem acessível. Mas, crianças surdas de pais ouvintes estão inseridas em outro contexto, no qual o processo de aquisição da linguagem ocorre de modo diferente e, por mais que os pais tentem ensinar a linguagem oral, ela não passará de mera repetição de palavras com significado limitado.

De acordo com Alpendre (2008) o motivo não é devido a um déficit cognitivo ou que os surdos não são educáveis como se acreditava, mas sim ao fato de que seu desenvolvimento ocorrer através da construção visual-espacial e através do sentido que está construção possui para eles. Assim como ocorre para o ouvinte, o surdo estabelecerá interação com o ambiente externo se este for passível de seu entendimento.

Segundo Vygotsky (1984), proporcionar a oralidade ao surdo corresponde a dar-lhe a possibilidade não apenas de comunicar-se, mas também de desenvolver a consciência, o pensamento e a autoconsciência. Por outro lado, ensinar a criança surda a

língua oral (a fala contrária à sua natureza) passará a ser mera repetição se não for em um contexto espontâneo e contextualizado.

Vygotsky (1984), afirma que com a língua de sinais é diferente: esta primeiramente visa o sentido que é elaborado com os objetos presentes no ambiente e associados com sua memória visual. Sem o sentido, o processo de elaboração fica desestruturado. Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem que deve ocorrer através do diálogo contextualizado.

De acordo com Fernandes (2003), para a criança surda constituir o bilinguismo (que é a aquisição da língua de sinais e do oralismo) deve-se estar em um ambiente que forneça sentido e contexto, tendo como primeira língua (L1) a LIBRAS e a segunda língua (L2) o oralismo. Para os pais ouvintes, de modo geral, esta ordem se inverte, e o ideal seria não lhes “impor a sua ordem”, mas sim possibilitar recursos para a aquisição de ambas nesta sequência.

Segundo Resende (2010) a aquisição da primeira língua não impede a aquisição da segunda língua. Segundo a fonoaudiologia, é a partir da língua de sinais que se pode trabalhar com a aprendizagem do português, seja na sua modalidade oral ou na escrita. A língua de sinais é, nessa perspectiva, considerada uma língua completa capaz de propiciar recursos visuais, pistas e um trabalho proprioceptivo até atingir a modalidade oral.

## 6- O PAPEL DO LÚDICO

De acordo com Melo (2005) a brincadeira é o lúdico em ação, tem suma importância principalmente na infância, têm por definição: distração, agitação, faz-de-conta, diversão... É através do brincar que a criança externa suas emoções e aos poucos suas ações irão ganhando linguagem seja por gestos ou atitudes, há investimento de afetividade em suas ações, devido a isso estão carregadas de significados.

Melo (2005), por já nascerem inseridas em um mundo constituído de normas e regras, as crianças buscam no brincar conseguir construir um espaço garantido, onde podem através da imaginação compensar as pressões sofridas em seu cotidiano.

A brincadeira é um meio em que crianças expressam seus medos, angústias e problemas, conseguindo assim reviver de maneira ativa o que sofreu de maneira passiva e tem a chance de modificar um fim penoso. Há também a oportunidade de permitir relações que seriam proibidas na vida real, segundo (ABERASTURY,1972).

Segundo Gardnei (2004) o brincar possibilita que a criança entre em contato com suas emoções, seja de alegria, prazer, sucesso, ou de tristezas e frustrações. Estes sentimentos podem auxiliar na estruturação da sua personalidade e a lidar com suas angústias e, também, pode trabalhar no espaço do lúdico a sua relação com o mundo e com as pessoas. É um capacitador para as experiências futuras de trabalho que a criança venha a ter, por exemplo, a prepara para a atenção, concentração, a desenvolver relações de confiança consigo e com os demais e estimula a auto-estima.

De acordo com Gardnei (2004), nenhuma brincadeira ocorre somente para passar o tempo, há processos íntimos como desejos, problemas e ansiedades que motiva a escolha da criança. O que está acontecendo em sua mente determina a sua atividade lúdica, “brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos”.

Para Ferreira (2004) no meio escolar todos os benefícios do brincar devem ser reforçados, pois facilita o aprendizado e ativa a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento. É um meio pelo qual os professores podem planejar suas ações pedagógicas, pois ao observar as práticas lúdicas, eles podem identificar as necessidades das crianças, seus níveis de desenvolvimento e seu modo de organização.

Segundo Melo (2005), a criança expressa a sua realidade por meio do brinquedo e da sua ação lúdica, construindo e desconstruindo, ordenando e desordenando, um mundo que corresponda às suas necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento e que lhe seja significativo.

De acordo com Moura (2007) a brincadeira conduz a criança a novos espaços de assimilação que permite o seu crescimento, aprendizado e progresso, isto é, o brincar promove situações de aprendizagem que geram desenvolvimento tanto físico e cognitivo, como emocional. Pode-se afirmar, diante disso, que contribui diretamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Moura (2007) afirma que a busca da compreensão de regras, a imitação e a tentativa de aproximação das ações adultas presentes no jogo, certificam a necessidade da promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimento prévios, para a construção de outros mais elaborados.

A brincadeira sempre parte da realidade, por isso é criadora e vivencial, desperta o interesse dos sujeitos, estimulando a sua criatividade e curiosidade. Constantemente a criança traz o mundo dos adultos no seu brincar, demonstrando que os conteúdos de suas ações vêm do meio social. (LEONTIEV, 2001).

De acordo com Leontiev (2001) o lúdico possibilita também que a criança tome consciência do seu corpo e assimile as funções nele presentes durante a brincadeira, ou seja, ela desenvolve uma percepção do seu esquema corporal, dos movimentos que é capaz de fazer e das posturas que pode assumir.

Segundo Vieira (2005) com o brincar, a criança elabora também a socialização na reprodução de papéis e nas funções sociais. Ela irá aprimorar sua capacidade de relacionamento tanto com outras crianças, como também com os adultos, tendo consciência de seu papel nas diferentes interações sociais.

De acordo com Carvalho (2005) o investimento nas ações lúdicas das crianças na escola pode proporcionar descobertas, criações, e relações e consolidar assim o desenvolvimento psicológico adquirido e estimular o desenvolvimento de novas funções que ainda estão latentes.

Antagonicamente ao esperado, Leontiev (2001) considera que as instituições de educação infantil têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetidos de discriminação visual, motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos e músicas. Ao fazerem isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas infantilizam os alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão do mundo, definida, a princípio, pela instituição infantil (LEONTIEV, 2001).

Se as instituições organizassem suas ações pedagógicas em torno do brincar infantil, haveria uma educação com uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. Considerando que o brincar reúne e articula o lúdico e o ensino, o aluno, através deste, pode desempenhar um papel ativo em que pode participar e transformar a realidade na qual atua, ao mesmo tempo que desenvolve suas funções físicas e psicológicas, conforme Carvalho (2005).

É válido ressaltar diante desse contexto escolar que a atuação do professor é essencial, ele é quem irá disponibilizar os objetos necessários e o ambiente propiciador para a criança em seu processo de construção do pensamento. Moura (1992) traz a ideia de que o importante é ter uma atividade orientadora de aprendizagem, em que o professor irá interagir e participar das brincadeiras e entrar com o diálogo quando necessário. Tendo, desse modo, outra perspectiva de não inibição ou reprovação das práticas realizadas pelas crianças, mas sim de organizar a ação pedagógica, intervindo de forma contingente na atividade auto estruturante do aluno, conforme Moura (2007).

### **6.1 O Lúdico para Leontiev e Vygotsky**

Entre os pensadores que desenvolveram uma teoria sobre o tema do lúdico, está Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903 - 1979). Ambos olhavam para a infância e seu desenvolvimento “fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida”, conforme Arce (2004).

Os autores compartilham da mesma perspectiva em um dos temas centrais de Vygotsky: “aprendizagem e desenvolvimento”. Provavelmente é uma das consequências de participarem do mesmo grupo de pesquisadores russos do século XX chamado “Troika”.

Diante disso, Leontiev (1983) apresenta a “Teoria da Atividade” em que dá maior ênfase para a efetividade das brincadeiras e dos jogos na educação. Ele pontua também que é na relação da criança com o meio cultural e material que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, e, ao longo desse processo, ocorre a humanização que equivale à “subjetivação dos fenômenos objetivos”, isto é, a transformação dos processos materiais em produções simbólicas, tal processo é mediado e regulado pela linguagem.

É através das ações e atividades com objetos humanos constituídos de processos culturais que a criança adquire conhecimentos construídos e acumulados pelas gerações que as precederam. Para Leontiev (1978) “é apropriando-se da realidade que o homem a reflete através do prisma das significações dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente”.

Vieira (2005) afirma que a brincadeira é muito importante na construção das funções superiores (pensamento, linguagem, criatividade e imaginação), não somente porque reflete o primeiro momento na construção da imaginação, mas porque também dá origem a vários processos psicológicos fundamentais do desenvolvimento da criança.

A atuação ativa do sujeito na realidade material propicia a estruturação dos fenômenos intrapsíquicos, e, também, apoderamento de recursos materiais ou dos fenômenos culturais que são produto do desenvolvimento histórico e que permeiam obrigatoriamente a realização de atividades (LEONTIEV, 1978).

Segundo Leontiev (2001), entende-se por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”, a atividade deve partir de uma necessidade inicialmente movida por uma força interna subjetiva, caso não haja essa necessidade, não pode ser caracterizada como tal, e a necessidade por sua vez mesmo sendo condutora, sozinha não ocasiona a atividade.

Necessita, então, encontrar um objeto que lhe seja correspondente para que neste encontro ocorra a transformação, em que a necessidade não será mais virtual ou ideal, mas sim, objetivará concretamente em algo material, conforme afirma Leontiev:

“em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que a estimula.” (LEONTIEV, 1978).

Asbahr (2005) também afirma que a atividade somente será caracterizada como tal, quando os três elementos estruturais estiverem juntos, somente objeto e necessidade não a produzem, ela se realizará com o encontro dos dois em forma de motivo, cabe a este articular necessidade e objeto. É nesse processo que ocorre a transição da atividade do nível material para o nível psicológico.

A realização da atividade é um modo de relação que o sujeito tem com o ambiente para satisfazer as suas necessidades, e, para além disso, cria novos meios como forma de satisfazê-la também, como o trabalho para o adulto constituído de atividades, não somente satisfaz suas necessidades, como também cria novos meios como o uso de instrumentos para atingir o mesmo objetivo (LEONTIEV, 2001).

No caso das crianças, as suas necessidades (vitais) são satisfeitas pelos adultos, pois suas atividades respondem a necessidades que não estão pautadas essencialmente em seu resultado objetivo. Leontiev (2001) exemplifica dizendo que o que motiva a criança a agir ao “bater com uma vara” é o processo real da atividade dada, tendo assim o motivo (aquilo que estimula a atividade), em si mesmo. Para a Teoria da Atividade, o tipo de atividade no qual o motivo se localiza está no próprio processo e não no produto e é nomeada “brincadeira” (LEONTIEV, 2001).

Para Vygotsky (1998), as necessidades da criança vão evoluindo no decorrer do desenvolvimento e seus avanços estão diretamente relacionados com as mudanças nas motivações e nos incentivos que esta criança irá receber. Considerando que elas satisfazem certas necessidades nos brinquedos e evoluem, é fundamental conhecê-las para entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. Como por exemplo, o que é de interesse para um bebê não o é para uma criança maior.

De acordo com Oliveira (1995), para as crianças de menos de três anos, o intervalo entre o desejo e a satisfação é muito curto, ela deseja sempre o que é de imediato e seus

comportamentos estão estritamente ligados às características do ambiente concreto. Já o que as crianças maiores estão sujeitas a desejar é impossível de ser realizado imediatamente, pois houve uma mudança em suas motivações e incentivos. Vygotsky (1998) pontua que o brinquedo surge dessas necessidades não realizadas no imediato, para resolver essa tensão gerada, por não ter seu desejo realizado a criança envolve-se em um mundo ilusório em que suas necessidades são supridas quando quiser, esse mundo é o brincar.

Com isso, ocorre a imaginação que é um novo processo psicológico para a criança. Vygotsky (1998) afirma que a imaginação surge originalmente da ação e conseqüentemente as normas de comportamentos estão inseridas em qualquer situação imaginária do brincar das crianças. O autor também afirma que não há brincadeiras sem regras, mesmo que indiretamente o brincar compõe regras sociais. O papel que a criança representa e a sua relação com o objeto sempre derivam das regras, por exemplo, ao brincar de “mamãe e filhinho” a criança estará sujeita às regras do comportamento materno.

De acordo com Oliveira (1995) as crianças menores estão privadas de envolverem-se em uma situação imaginária, pois ainda se restringem ao que o ambiente imediato lhe apresenta, isto é, seu comportamento está determinado pelas circunstâncias em que a atividade ocorre a uma força inerente que a motiva para a ação. Entretanto, essa força motivadora do objeto não tem mais tanta influência em crianças maiores, pois suas ações não são tão movidas pelos estímulos externos e sim aos aspectos cognitivos e de sua imaginação interna.

Vygotsky (1998) afirma que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos dos objetos externos”.

O autor afirma ainda que a criança começa a agir independente do que está vendo, pois não depende mais da sua percepção e nem das situações imediatas, estando em outro nível, busca o significado dessas situações.

Segundo Oliveira (1995) no brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, a ação da criança surge das ideias e não das

coisas, por exemplo, um pedaço de madeira se tornar um boneco, isso representa uma grande maturidade na evolução da criança.

Segundo Oliveira (1995), a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo, ou seja, é constituída na situação imaginária que ocorre no brincar, como, por exemplo, o brincar de navio envolvendo tripulantes não está direcionado aos elementos reais concretamente presentes, como o sofá da sala e o tapete onde está brincando, a televisão e a poltrona. No mesmo ponto de vista, para Vygotsky a criança não está se relacionando com o objeto concreto que está em seu alcance, mas sim com o significado e com a ideia em questão, entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com o significado, o brinquedo fornece assim condição de transição.

De acordo com Oliveira (1995) de forma espontânea, a criança não percebe que alcançou esse nível de desenvolvimento mental, e, através, do brinquedo ela compreende uma definição funcional de conceitos ou objetos e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

No brincar, a criança aprende a se sujeitar às regras presentes intrínseca ou extrinsecamente renunciando, desse modo, impulsos imediatos (algo que deseja). É essa renúncia que mediará o alcance do prazer na brincadeira, como observa Vygotsky:

“[...] a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.” (VYGOTSKY, 1998).

Leontiev (2001) contribui afirmando que na infância pré-escolar é o momento em que as crianças mais se abrem para o mundo, e nesse período as brincadeiras também passam por redefinições em sua forma e conteúdo. As crianças penetram em um mundo mais amplo, pois em sua atividade e jogos ultrapassam os limites da manipulação dos objetos que a cercam de modo que “ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles, por exemplo, guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma”.

A tensão gerada na criança ao desejar algo impossível de ser realizado imediatamente como citado por Vygotsky, é exemplificada por Leontiev (2001) ao afirmar que esta contradição ocorre também por querer estabelecer relações com os inúmeros objetos que os adultos manipulam, mas não poder, porque ainda não possui desenvolvimento suficiente.

Para Leontiev (2001), a brincadeira tem origem no momento em que a criança toma consciência dos diversos objetos que os adultos manipulam no dia-a-dia, em conjunto deste saber vem o desejo de manipular também, mas ainda não dispõe de desenvolvimento físico e psíquico suficientes para realizar todas as operações requeridas por cada objeto.

Assim, como afirma Vygotsky, Leontiev diz que esta contradição é solucionada nas atividades lúdicas e, por não constituir uma atividade produtiva, seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma. “O jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livre dos modos obrigatórios de agir ou de operações”.

Segundo Vygotsky (1998) na impossibilidade de agir como os adultos, a criança começa a fazer substituições dos objetos inalcançáveis a elas, esse momento é regulado pela imaginação, pois através dela a criança tem elementos necessários para fazer ligação dos objetos concretos e reais pelos substitutos. Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, as crianças reproduzem nas brincadeiras as formas em que as pessoas se relacionam com os objetos, assimilando não apenas as principais características, como também as suas funções, como, por exemplo, alternativamente, dirigir um carrinho ou fazer uma comidinha de massinha.

Ao longo desse processo a criança realiza também a substituição de pessoas, em que nos jogos de papéis pode representar um médico atendendo seus pacientes, uma mãe cuidando de seus filhos, ou um professor ensinando seus alunos. Estes jogos, além de possuírem uma alta situação imaginária, trazem implicitamente diversas regras especialmente em relação ao papel social representado. O fato de as crianças nas brincadeiras reproduzirem ações da realidade, demonstra que as brincadeiras e jogos não se originam nas imaginações e fantasias, as crianças buscam adequar suas brincadeiras às situações materiais presentes, no entanto, as situações do jogo podem ser alteradas, mas o seu conteúdo, o curso das ações, necessitam corresponder à situação real, conforme Leontiev:

“O conteúdo do processo da brincadeira apresentado pela análise psicológica, aquilo que chamamos ação, é assim a ação real para a criança, que é tirada da vida real. Assim sendo, ela não é nunca enquadrada arbitrariamente, ela não é fantasia. O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado.” (LEONTIEV, 2001).

Segundo Vieira (2005), os jogos de faz-de-conta possibilitam que a criança vá além das suas vivências cotidianas, pois experiencia novos papéis sociais, experimenta situações diferentes, cria novas relações etc. O autor complementa dizendo que “[...] a brincadeira projeta a criança no vir a ser, possibilita-lhe novas maneiras de compreender a teia de relações sociais na qual se insere [...]”, possibilitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas, principalmente a abstração.

De acordo com a Teoria da Atividade de Leontiev (1978), no período pré-escolar, o brincar de faz-de-conta é a principal atividade para a criança, pois o desenvolvimento que ocorre nessa fase governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade. O brincar de faz-de-conta impulsiona diversos processos psicológicos como a abstração, o autocontrole, entre outros. Na falta desses

processos a aprendizagem escolar da criança neste período ficaria consideravelmente prejudicada.

Após o desenvolvimento do brincar ocorre os jogos dos papéis e, então, em seguida os jogos com regras. Como já pontuado, os jogos de papéis apresentam regras implícitas em uma situação imaginária explícita, inversamente os jogos com regras apresentam regras explícitas e uma situação imaginária implícita. O autor afirma que ao apresentar lidar com regras a criança desenvolverá a autodisciplina: “[...] dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido [...]” (LEONTIEV, 2001).

Na mesma perspectiva de Vygotsky, Oliveira (2005) afirma que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pontua que o que a criança desempenha hoje com a ajuda de alguém, conseguirá amanhã sozinha, sendo assim um domínio psicológico em constante transformação. Durante a brincadeira, a criança vai além do comportamento habitual, pois está a vontade e, assim, o brincar vai despertar aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo: “[...] a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais [...]” (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky (1998) afirma que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, contudo, o seu aprendizado se inicia muito antes dela iniciar na escola, as condições de aprendizado que são interpretadas pelas crianças nas escolas já possuem uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado, do qual pode tirar experiências.

Oliveira afirma que:

“[...] a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de

maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.” (OLIVEIRA, 1995).

Oliveira ainda pontua que para Vygotsky o aprendizado é responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas e estas são organizadas pela cultura. O desenvolvimento tem um percurso natural, mas é o aprendizado junto com a relação de um indivíduo e de um ambiente cultural que possibilitará ocorrer os processos psicológicos internos. Desse modo, o desenvolvimento de um ser humano está enraizado na sua relação com o ambiente sociocultural. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

Segundo Oliveira (1995) o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizado, proporciona situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e também facilitará a interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

Diante disso, é imprescindível a utilização de brincadeiras no meio pedagógico, segundo Ferreira (2004), o brincar precisa ser colocado dentro dos eixos da organização escolar para que assim a sala de aula possa estar mais aprimorada e haver desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

Um dos caminhos para que isso ocorra é através dos jogos educativos, que segundo Kishimoto (2003), apresentam duas perspectivas: uma lúdica e outra educativa. Nesse sentido, não pode se abster de uma e nem de outra e sim manter um equilíbrio entre ambas. Portanto, os jogos e brincadeiras pedagógicos precisam conciliar numa mesma atividade a aprendizagem e diversão. Tratando-se de uma atividade lúdica, logo promoverá desenvolvimento, pois está impregnada de aprendizagem.

Baseado na teoria de Leontiev (1978), Moura (2007) nomeia de “atividade orientadora de aprendizagem” aquilo que cria possibilidades de intervenção no sentido de buscar elevar o conhecimento do aluno. Afirma ainda que “todo e qualquer material

utilizado para o ensino é ferramenta para ampliar a ação pedagógica”, considerando todas as diferenças, especificidades e particularidades presentes.

As brincadeiras e jogos na educação possibilitam uma aproximação da criança em relação ao conhecimento sistematizado, possibilitando a ela vivenciar “virtualmente” as situações de solução de problemas que a aproximam daquelas que o homem “realmente” enfrenta ou enfrentou. Moura afirma que isso ocorre porque o:

“[...] conhecimento geral é um todo organizado e coerente que vai construindo através da própria atividade do sujeito. Os conhecimentos específicos vão sendo assimilados pela estrutura de conhecimento geral, integrando-se a esta e tornando-se cada vez mais ricos e sofisticados.” (MOURA, 2007).

## 7- COLÉGIO RIO BRANCO

### 7.1 - Centro de Educação para Surdos (CES)

Baseando-se na abordagem de Vygotsky e o que é ludicidade para Leontiev, a pesquisa foi realizada em um colégio que está na mesma perspectiva de ambos os autores. O Centro de Educação para Surdos do colégio Rio Branco apresenta ambas as abordagens, e será apresentada sua organização e quais são as principais propostas, para que assim possa ser descrito como a pesquisa ocorreu.

O colégio é organizado em quatro etapas: Programa de Estimulação do Desenvolvimento (PED), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Programa Continuidade de Escolaridade, cada uma têm um objetivo elaborado peculiar.

As crianças de zero a três anos começam no PED, sendo o primeiro momento de inserção não somente da criança, mas também da família no colégio. Predominantemente a Educação Infantil atende crianças na faixa etária dos três aos cinco anos, tem por intuito desenvolver aspectos linguísticos, físicos, emocionais, cognitivos e sociais do aluno.

Nessa etapa, também são promovidas atividades pedagógicas e culturais juntamente com o colégio Rio Branco, com o propósito de socialização e interação de ouvintes com surdos.

Por volta dos seis aos doze anos, as crianças estão no Ensino Fundamental (1ª ano ao 5ª ano). Nesse momento estão presentes professores ouvintes usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e professores surdos, ambas visam a desenvolver a linguagem compatível com a faixa etária das crianças.

Essa etapa contempla diferentes formas de aprendizado, além do currículo escolar há projetos extracurriculares como dança, cinema, teatro, artes, esportes e tecnologia.

Ao término do 5ª ano os alunos são incluídos nas classes regulares do Colégio Rio Branco com o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa. Em todas essas etapas é investida uma autonomia e formação com identidade surda, somente tendo isso consolidado, é que o aluno passará para o Programa Continuidade de Escolaridade.

A constante troca entre o Centro de Educação para Surdos Rio Branco e toda as equipes das instituições envolvidas com o mesmo programa tem como benefício o fortalecimento da inclusão em todas as proporções.

## **7.2 Programa de Estimulação do Desenvolvimento (PED)**

O Programa de Estimulação do Desenvolvimento (PED) tem como objetivo promover gradativamente uma melhor interação da criança com o meio e com o outro, tendo como instrumento o lúdico. Através dele, aos poucos começa a ser introduzido a comunicação com os sinais (LIBRAS).

A relação com o outro acontece com a fonoaudióloga ouvinte usuária da língua brasileira de sinais e com a professora surda de artes, também usuária da língua brasileira de sinais. Elas investem no lúdico como uma forma de comunicação que permitirá o desenvolvimento da linguagem, cabendo ressaltar que esses investimentos são compatíveis com a idade e é uma maneira de favorecer a escolarização.

As crianças que chegam no PED estão com a faixa etária entre zero a três anos. Além do trabalho com elas, há uma abertura e acolhimento com os pais, pois, fundamentalmente o que é promovido no PED, é aconselhável que tenha uma continuidade em casa, facilitando não somente a relação da criança com a fonoaudióloga e a professora, mas principalmente a relação com os pais, uma vez que é em casa onde passam a maior parte do tempo.

Diante disso a demanda presente vinda dos pais são de diferentes ordens, por isso o PED fornece uma abertura para orientação e esclarecimento para os pais e um espaço de relação com outros pais, sendo oferecido, também, um curso de LIBRAS.

## **7.3 Educação Infantil**

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, físicos, emocionais, cognitivos e sociais do aluno, conta com a presença de diferentes atuações: professora polivalente, professora auxiliar, professores especialistas em Artes, Ed. Física e LIBRAS, sendo um corpo de professores ouvintes e professores surdos, todos usuários da língua brasileira de sinais.

É oferecida para crianças de três aos seis anos e leva em conta o contexto histórico-social e cultural que essas crianças estão inseridas. O CES busca a indissociabilidade entre

as vivências infantis e o educar proposto, e pretende, através de diferentes linguagens, possibilitar o desenvolvimento, estruturado na brincadeira, na autonomia e na identidade.

A didática está organizada com: momentos de livre escolha, projetos, sequências didáticas e atividades da rotina (permanentes ou independentes). Essa didática tem por finalidade trazer: - experiências sobre o cuidado de si, do outro e do meio ambiente; - experiências de brincar e imaginar; - experiências de exploração da natureza e da cultura; - experiências de apropriação do conhecimento matemático, - experiências com a expressividade de linguagem artísticas; - experiências de exploração da linguagem tecnológica; - experiências de exploração da linguagem corporal; - experiências de exploração da linguagem sinalizada; - atividades que proporcionam o convívio com os alunos ouvintes do Colégio Rio Branco.

#### **7.4 Ensino Fundamental**

O Ensino fundamental é oferecido para crianças de seis a doze anos, tem como proposta o acesso ao currículo regular, com disciplinas de: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, LIBRAS, Ciências Naturais, História e Geografia. Busca aprofundar a criança na percepção de si e do outro, a convivência, a solidariedade, e o contexto cultural.

Busca um aprendizado significativo com base nas vivências, diante disso proporciona a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade dos conhecimentos. Assim como na fase anterior, os alunos contam com a presença de professores especialistas em suas atuações.

Além do currículo regular, o CES fornece cursos extracurriculares, levando em conta a diversidade nas formas de aprendizagem e as potencialidades dos alunos, composto por alguns cursos obrigatórios e outros optativos, que são: obrigatórios - projetos de pesquisa e jogos matemáticos; optativos - dança, teatro, contação de histórias, arte e reflexão, arte e comunicação, cinema comentado, recreação e núcleo de apoio pedagógico.

## 8- METODOLOGIA

### 8.1 - Sujeitos

A pesquisa ocorreu no Centro de Educação para Surdos do Colégio Rio Branco e foi realizada com os alunos das turmas do Jardim 1 e Jardim 2 da Educação Infantil, e com os alunos do 1ª Ano do Ensino Fundamental. Foram observadas um total de seis crianças, sendo duas de cada turma. No Jardim 1 as crianças tinham entre 3 e 4 anos, na turma do Jardim 2 tinham entre 5 e 6 anos e as do 1ª ano tinham aproximadamente entre 6 e 7 anos.

Na educação infantil e no ensino fundamental buscou-se observar o que influenciava algumas crianças a terem baixo desempenho, dificuldade em manter atenção e até mesmo não realizarem as atividades propostas. Quais condições presentes interferiam limitando o aprendizado e desenvolvimento? Para isso foi observado e descrito como as crianças respondiam às atividades didáticas e as atividades puramente lúdicas propostas, buscando articular as propostas e o comportamento das crianças.

As crianças da Educação Infantil foram observadas nas seguintes atividades: agenda, ajudante do dia, momento de livre escolha, banheiro e beber água, rotina do dia, atividade didática, passeio (onde iam e brincavam no parquinho do colégio ou no bosque), jogo das formas, massinha e quebra-cabeça. Estas atividades ocorreram dentro e fora da sala de aula.

As crianças no ensino fundamental foram observadas durante as aulas que fazem parte do currículo regular como matemática, língua portuguesa, artes, educação física, LIBRAS, ciência naturais, história e geografia.

Nem todas as crianças que estavam na educação infantil haviam frequentado o PED e no ensino fundamental não eram todas as crianças que tinham acompanhado o Jardim 1 e Jardim 2, mas o ensino e a proposta pedagógica era a mesma para todas as crianças, visando sempre a particularidade de cada uma e insistindo para que houvesse aquisição do conhecimento apresentado.

Foram realizadas nove visitas, sendo seis na educação infantil e três no ensino fundamental, isto é, três visitas em cada turma. Todas foram realizadas no mesmo horário, as crianças foram observadas no período da tarde até o horário do recreio.

Será realizado uma análise dos fatores internos e uma análise dos fatores externos, sendo o primeiro um levantamento das respostas e dos comportamentos em comum e o segundo possíveis interferências externas semelhantes que possam ter influenciado positivamente ou negativamente no processo de aprendizado e desenvolvimento destas crianças.

Para essa análise as seis crianças serão separadas em dois grupos, sendo o primeiro grupo uma criança de cada turma observada que apresentou maior desempenho, e o segundo grupo uma criança de cada turma que apresentou menor desempenho. Com o objetivo de identificar quais foram as condições que influenciaram as crianças a terem menor desempenho.

## 8.2 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES OBSERVADAS

### 8.3 - Contexto

Serão contextualizadas as atividades observadas tanto pedagógicas como também as mais voltadas para o lúdico e o comportamento que as seis crianças (duas de cada turma) tiveram frente às atividades.

Em relação aos comportamentos procurou-se observar a comunicação das crianças com os colegas e com os professores, a facilidade que eles apresentavam com os sinais e como essa comunicação era favorecida, caso não apresentavam facilidade com os sinais o que dificultava. Para manter sigilo o nome das crianças não será colocado, elas serão identificadas por uma sigla.

#### Jardim 1

##### Primeira visita

As primeiras visitas ocorreram no PED, por isso ao entrar na sala do Jardim 1 as crianças que haviam frequentado o PED no semestre anterior (que não era todas) já me conheciam e a pesquisadora também conhecia os pais dessas crianças.

Foram observadas e descritas todas as atividades, mas especificamente buscou-se compreender os comportamentos de duas crianças identificadas pelas siglas “M” e “D”. As atividades observadas no primeiro dia foram: ajudante do dia, calendário, números e aula de artes. A atividade “ajudante do dia” acontecia assim que as crianças chegavam e o material era um painel que ficava ao lado da porta, em que estava colado o nome de todos os alunos, havia também um marcador que era mudado diariamente indicando quem seria o ajudante do dia.

A professora perguntava para os alunos quem foi o ajudante do dia anterior e eles respondiam através dos sinais o colega que havia sido. Após todos responderem fazendo o sinal corretamente, a professora perguntava quem seria o ajudante do dia atual, as crianças nesse caso responderam que seria M.

O ajudante do dia auxiliava a professora em todas as atividades, tinha uma atuação mais ativa que os demais. Na hora que iam todos juntos para o banheiro e beber água, por

exemplo, quem ajudava a professora a encher as xícaras de água e distribuía para as colegas era o ajudante do dia.

Era também uma forma de “treinar” o vocabulário, pois as xícaras, no exemplo citado acima, tinham o nome dos colegas em LIBRAS e em português (em letra de forma), além disso elas eram coloridas e, desse modo, propiciavam várias formas para a criança conseguir discriminar e dar a xícara certa para o colega certo.

É importante evidenciar que as atividades propostas, de modo geral, ofereciam diversos meios de discriminação, outro exemplo é a atividade do calendário, composta de dois calendários, o primeiro chamava mais atenção no campo visual, com várias fotos, em cima tinha espaço para colocar pequenas fotos dos aniversariantes do mês, tinha ano, mês, dia da semana e clima bem coloridos. Já o segundo era mais simples, um calendário comum com dia, mês e ano.

A professora apontou para o primeiro calendário e fez o sinal do mês, da data e do dia da semana, aguardou as crianças fazerem para ver se teriam alguma dificuldade, visto que não tiveram, seguiu mostrando a data correspondente ao dia da semana que ainda não estava colocada no calendário. Pediu para as crianças sinalizarem que número estava faltando e onde ele deveria ser colocado, por exemplo, se deveria ser colocado na “quarta” ou na “quinta-feira”.

Aguardou todos responderem, (quando alguém tinha dúvida a professora recorria às imagens já presentes no calendário para auxiliar). Depois que responderam, a professora deu o número para o ajudante do dia e ele colocou onde todos haviam indicado.

O material do segundo calendário era a figura de uma casa e a figura do colégio Rio Branco. As crianças tinham que responder onde no calendário essas imagens tinham que ser coladas, por exemplo, a figura que tinha que estar no sábado e no domingo era da casa e dos demais dias a figura que tinha que ser colocado era a do colégio. A professora ajudava todos a fazerem a configuração da mão para o sinal da “casa” e do “colégio Rio Branco”.

A atividade com “Números” era mais pedagógica, a professora distribuiu uma folha que tinha o desenho de uma mão sinalizando os números, e na parte de baixo desta mesma folha, além de ter um espaço em branco, tinha as numerações correspondentes aos

números sinalizados, com isso as crianças tinham que recortar a numeração e colá-la em baixo da sinalização correspondente.

A professora explicou isso pegando a folha e sinalizando o número um, dois, três etc. em cima do espaço que tinha para o preenchimento. Ela chamou **M** e soletrou o nome de aluno por aluno e **M** atentamente prestou atenção no que a professora estava sinalizando para depois ir entregar. No final ele conseguiu entender o nome de todos que a professora havia sinalizado.

A aula de artes ocorreu no laboratório de Artes. A proposta era realizar um desenho em dois momentos, sendo o primeiro com Giz seco e o segundo com Giz molhado e tinha por objetivo mostrar para as crianças a diferença em ambas as situações.

Inicialmente a professora (que também é surda) mostrou o giz para todas as crianças e perguntou para que servia, **M** fez o sinal de escrever, a professora questionou onde e **S** respondeu que no papel, a professora distribuiu papéis e deixou livre para eles desenharem o que quisessem.

Diferente de **M**, **D** ficava distraído às vezes olhando para a pesquisadora e as vezes olhando para algum lugar que não era a professora nem a atividade e nem a pesquisadora, sendo necessário chamar-lhe a atenção várias vezes, mas mesmo assim dificilmente ele voltava a ter atenção.

Antes de irem para a segunda parte, a professora mostrou como era para ser feito, molhou um pouco o giz na água e depois com cautela começou a desenhar no papel, alertou todos os alunos que era para molhar um pouco, todos fizeram igual a professora menos **D**, pois estava distraído e molhou o giz ao ponto da sua folha quase rasgar. **M** mostrou ter mais coordenação motora do que **D**, pois **D** precisou da voluntária para segurar a folha, não fazendo igual a **M** que com uma mão segurou a folha e com a outra desenhou.

### **Segunda Visita**

Na segunda visita as crianças foram observadas nas seguintes atividades: brincadeira livre, ajudante do dia, banheiro e passeio. A brincadeira livre era uma das atividades totalmente lúdicas, em que a professora deixava as crianças livres para

escolherem do que iriam brincar e se iriam brincar em grupo ou não, as educadoras somente interrompiam caso elas estivessem se desentendendo.

Inicialmente **D** estava brincando só e os demais colegas estavam todos juntos até que depois de um tempo **A** começou a brincar com ele e ambos ficaram brincando de carrinho, até que aos poucos as crianças que estavam brincando entre elas optaram por brincar com **D** e **A**. Chegavam até **D** e sinalizavam “Oi!” em seguida apontavam para o carrinho, **D** como resposta, apontava novamente para o carrinho que o colega tinha mostrado com uma expressão fácil de interrogação, como quem diz “Esse?” e a criança respondia sinalizando “Sim” com a cabeça.

Com isso montaram em cima de uma das mesas da sala uma concessionária, a qual, tinha por dono **T**. Uma criança de cada vez chegava na frente da mesa e apontava para o carrinho que gostaria de comprar e cabia a **T** decidir se estava a venda ou não, o fornecedor de **T** era **D**.

A única criança que não participou do acordo (que foi bem visto por todos), foi **A** que começou a pegar os carrinhos tentando esconder dos colegas e não entrou assim no combinado de vendê-los, os demais foram fazendo fila e **T** sinalizava com uma expressão facial séria: “Um de cada vez, confusão!” Na vez de **E**, **T** fez o sinal: “Qual?” e **E** pegou, **T** fez o sinal referente ao dinheiro e então **E** fingiu dar algo e saiu, assim ocorreu sucessivamente com todos da fila.

Em um determinado momento da brincadeira **T** decidiu que os colegas poderiam pegar dois carrinhos de uma vez só, **M** dizia: “Esse quero” e **T** passou a entregar sem exigir nada. Quando estava preste a acabar os carrinhos do fornecedor, **L** olhou e sinalizou “banheiro” então uma das educadoras apagou e acendeu a luz (que era uma forma de chamar a atenção das crianças) e sinalizou: “brinquedos guardar”.

A atividade do banheiro não pode ser colocada como uma atividade comum, visto que as crianças tornam ela incomum e enriquecida de ludicidade. Dando sequência ao que estava acontecendo anteriormente, rapidamente a professora pediu, sinalizando, que eles guardassem o brinquedo e depois chamou todos para ficarem em frente ao painel do “Ajudante do dia” e sinalizou que ontem o ajudante do dia havia sido **S**, então apontou para o painel e perguntou quem seria hoje? Eles olharam para o painel e responderam

sinalizando que seria **T**, somente **D** não conseguiu sinalizar corretamente o sinal de **T**, precisou da ajuda da professora para fazer a configuração da mão.

Ainda em sala **M** não parava de sinalizar, mostrando a sua mochila e sinalizando o desenho que tinha nela, no caminho para o banheiro **M** também foi sinalizando conversando sobre diversos assuntos e apontando para as atividades coladas na parede, algumas havia sido eles que tinham feito.

Quando todos já estava terminando de beber água, **L** chamou a professora e fez o sinal do cachorro, então como em um jogo de imitação todos começaram a fazer igual a professora, esta por sua vez ficou de quatro com a língua para fora, então todas as crianças também ficaram de quatro com a língua para fora, em seguida sentaram com as mãos para cima deixando-a igual as patas do cachorro, a professora sinalizou “biscoito” e imaginativamente distribuiu um biscoito para cada um, eles pegaram com a boca e fingiram que estavam mastigando inclusive a professora mastigou o dela, depois novamente ficou de quatro e começou a brincar como se estivesse balançando o rabo, todas as crianças fizeram igual ela, depois sentaram novamente e a professora sinalizou “osso” e assim como havia feito com o biscoito distribuiu um osso para cada um, eles agiram como se estivessem com um osso na boca, mordendo e por último sinalizou “dormir”, então todas as crianças deitaram no chão e imitaram um cachorro dormindo. A professora acordou os cachorros e todos voltaram para sala como cachorros em todo o percurso até chegar na sala.

Segundo a professora, a atividade “passeio” acontece como uma alternativa, pelo fato de as crianças não terem aula de educação física ainda, então pelo menos uma vez por semana eles vão para o bosque do colégio no intuito de propor alguns jogos e momentos de livre escolha (as crianças que escolhem do que irão brincar). O bosque é um espaço aberto e muito colorido, onde tem várias árvores e um chão de areia e pedrinhas, têm também várias mesas com cores diferentes e banquinhos.

No caminho para o bosque a professora distribuiu alguns bambolês com cores diferentes para cada criança e ao chegar no bosque ela sentou dentro do bambolê para ensinar a atividade, as crianças fizeram o mesmo.

A proposta da atividade era: a professora iria sinalizar até onde eles iriam correr, ao chegarem no local ela sinalizaria novamente até onde voltariam. Como tinha ponto de

referência iguais, como por exemplo, mais de uma mesa vermelha, ou mais de uma árvore perto da mesa azul, eles teriam que prestar atenção e seguir as dicas que a professora dava para não correr a mais e nem a menos.

Inicialmente a professora sinalizou a mesa vermelha, apontou para a mesa que estava sinalizando, então todos correram até ela, quando chegaram a professora sinalizou que era para todos voltarem para a casinha (este foi o apelido do bambolê), então todos voltaram, a professora sinalizou mais cinco lugares específicos para eles correrem. **E** sempre acabava correndo a mais que os demais, não entendendo qual era o destino que a professora tinha designado, e **M**, **D** e **L** sempre esqueciam qual era o seu bambolê ou casinha.

Após correrem descansarem, mas por pouco tempo, logo ficaram brincando sem a professora propor uma atividade em específico, uma ficou fazendo “anjinho” no chão, outra ficou brincando de juntar pedrinhas. Notei que **E** é muito expressivo e muitas vezes não usa os sinais, apenas a expressão facial e corporal já dá para entendê-lo, por exemplo, em um determinado momento **E** parou e ficou com o dedo indicador na superfície do lábio olhando para cima, então apontou para o céu com o mesmo dedo que estava no lábio e pulou (como quem diz que teve uma ideia) em seguida começou a juntar pedrinhas e correr.

Em um determinado momento **M** e **L** começaram a brincar de pique-esconde, então veio mais uma criança e de repente quase todas as crianças estavam brincando do mesmo jogo, inclusive a professora, **M** era a única criança que contava em voz alta para depois ir procurar, as demais crianças apenas ficaram um curto período de tempo com o rosto encostado na árvore.

### **Terceira Visita**

Na terceira e última visita com essa turma, observei e descrevi as seguintes atividades: banheiro, rotina e quebra-cabeça. Na volta do banheiro, dessa vez, **M** e **A** ficaram de frente para a professora e sinalizaram “gato”, começaram a se comportar como um, então a professora começou a fingir que estava lambendo as patinhas e miando e todas as crianças começaram a fazer igual, começaram a andar e agir como tal, voltaram para a sala de aula como um gato.

Na atividade rotina, a professora sentou no chão e espalhou pequenas fotos das crianças. Em cada foto tinha as crianças fazendo uma determinada atividade. A proposta da atividade era que as crianças achassem a foto correspondente ao sinal que a professora fazia, ela chamou uma criança de cada vez e assim que achavam a foto correspondente ao sinal, a professora dava um prendedor para elas pendurarem a foto no varal que estava abaixo da lousa.

Começou chamando por **L**, sinalizou a palavra “passeio” e **L** conseguiu achar a foto correspondente e colocá-la no varal, para **D** a professora fez o sinal de “banheiro”, **D** não somente pegou a foto correspondente como também destacou sinalizando o ursinho que estava no pregador que ele ia usar para pendurar a foto no varal, isso surpreendeu a professora.

Para **T** a professora fez o sinal de “beber água” e ela também acertou pegando a foto correspondente, na vez de **M** fez o sinal correspondente a “Desenhar - que se referia a aula de artes” e **M** acertou pegando a imagem correspondente, de forma bem ágil, depois para **A**, a professora sinalizou “lanche” e **A** pegou a foto correspondente ao recreio onde todos estavam no refeitório comendo, e por último **L** foi novamente e a professora sinalizou “LIBRAS” e ela novamente pegou a foto certa.

Na atividade do quebra-cabeça, a professora distribuiu para cada criança a foto do próprio rosto e pediu para todos observarem a sua própria foto, pegou de volta e recortou cada foto em formatos diferentes, devolveu para as crianças e explicou que elas teriam que montar e colar no caderno de artes da forma correta.

No início, **L** conseguiu montar corretamente, mas se confundiu na hora de colar, **D** demorou mais que todos para conseguir montar e quando foi colar acabou colando tudo errado, ambos precisaram de ajuda para conseguirem concluir, os demais **A**, **M**, **T** e **E** conseguiram montar e colar corretamente sem apresentarem dificuldade.

## **Jardim 2**

### **Primeira Visita**

Ao entrar no Jardim 2, reconheci algumas crianças e estas me reconheceram também, pois quando estava realizando as visitas no PED acompanhei algumas atividades das crianças que estavam no final do Jardim 1 que na época era essa turma.

Para as duas crianças que observei no Jardim 2, usarei a sigla **A** e **G**. Algumas coisas foram semelhantes ao Jardim 1 como a presença de investimento do campo visual, algumas atividades, a quantidade de alunos por sala, que pelo fato de não serem muitos facilitava para a professora dar uma atenção particular maior quando era necessário. As atividades observadas no primeiro dia de visita no Jardim 2 foram: presença, rotina e português.

A atividade “presença” (que não tinha na turma anterior) era um momento em que o ajudante do dia distribuía plaquinhas para todos os colegas com seus respectivos nomes escritos em letra de forma e, então, a professora perguntava sinalizando para cada aluno se eles estavam em casa ou no colégio e eles respondiam sinalizando que estavam no colégio Rio Branco.

Após darem a resposta certa, a professora pedia para eles irem até o painel que estava perto da porta, nesse tinha uma imagem da escola do lado esquerdo e de uma casa do lado direito, então eles tinham que colocar a plaquinha do seu nome embaixo da figura correta, além disso tinham que colocar em ordem numérica e alfabética, isto é, em frente do número que correspondia à sua primeira letra do nome. O que não era uma dificuldade visto que a professora já os chamava na ordem numérica e alfabética.

A professora perguntou para **A** onde estava, em casa ou na escola, ele respondeu “escola” e não somente colocou o seu nome no lugar correto como também tentou explicar para a professora como havia feito para chegar na escola, comentou que tinha vindo de carro, sinalizou: “na rua o carro passou por alguns lugares até chegar na escola”, a professora o parabenizou. Para **G** a professora fez a mesma pergunta, **G** sinalizou “escola” bem rápido, e colocou a plaquinha no lugar certo.

Na atividade rotina a professora sentou no chão com todas as crianças e as organizou em círculo, pegou várias imagens que tinham em forma de desenho, as atividades que as crianças faziam, tinham também o sinal e o nome correspondente a atividade.

Mostrando a escrita e a imagem para as crianças, perguntou qual era o sinal, depois que todos tivessem sinalizado com a configuração da mão correta ela entregava a imagem para **P** (que era o ajudante daquele dia) colocar no mural da rotina, esse mural também seguia uma sequência numérica de um a sete.

Durante toda atividade a professora chamava a atenção de G, pois este frequentemente se distraía olhando para os lados, dificilmente se concentrava na professora e na atividade.

A atividade de português aconteceu da seguinte forma: a professora mostrou para eles uma folha que tinha na parte de cima três desenhos, sendo o primeiro um ovo quebrado com a clara e a gema, o segundo um pintinho dentro da metade da casca e o terceiro uma galinha, abaixo deste desenho tinham três quadrados em branco e ainda abaixo tinha duas letras "O" e uma letra "V".

A professora mostrou para eles uma plaquinha com a palavra "ovo" escrita e o desenho do ovo e uma segunda plaquinha em branco, colocou a primeira plaquinha no mural e perguntou para as crianças o que estava escrito, depois da resposta, tampou a plaquinha que tinha a escrita com a outra plaquinha em branco, pediu para as crianças recortarem e colarem as letras que estava na parte de baixo da folha na ordem que formasse a palavra "ovo".

Às vezes G esquecia e perguntava para a professora, então ela tirava um pouco da plaquinha que estava em branco de cima da plaquinha com a palavra. Primeiro destampando apenas a primeira letra e esperava para ver se ele conseguia lembrar o restante, como ele não lembrava ela destampava a segunda e foi também sinalizando a palavra, até ele conseguir perceber o que estava faltando.

No final desta atividade a professora pediu para eles pintarem os desenhos, distribuiu para cada aluno outra plaquinha que também tinha o nome de cada um, era triangular e sua base permitia deixar a parte do nome visível para as crianças, de um lado da plaquinha estava o nome deles escrito com letra de forma e do outro lado tinham várias fotos pequenas deles mesmo sinalizando cada letra do nome, por exemplo: J-O-Ã-O.

### **Segunda Visita**

Na segunda visita no Jardim 2, observei e descrevi as seguintes atividades: ajudante do dia, presença, calendário, rotina, cores primárias e aula de Educação Física. Em comparação com a turma anterior a atividade "ajudante do dia" era diferente.

Na parte de cima da parede ao lado da porta tinha o alfabeto, a professora distribuiu para todos as plaquinhas com os respectivos nomes e quando todos estavam

com as plaquinhas ela perguntou quem havia sido o ajudante do dia anterior, e as crianças responderam que havia sido **S**, então perguntou quem seria no dia atual e eles responderam que seria outro aluno com a inicial do nome **S**, só que este havia faltado, então, apontando para o alfabeto, ela perguntou sinalizando qual letra vinha depois da letra **S** e eles seguiram sinalizando o alfabeto da letra **S** em diante até chegarem na letra inicial do nome de alguém, a professora ia perguntando: “S têm primeira letra nome?”

Finalizaram o alfabeto e voltaram na letra **A** até que **A** levantou a mão e apontou para a primeira letra do seu nome, a professora disse que hoje seria o ajudante do dia, como resposta apontava para si mesmo repetidamente olhando para os colegas.

Em seguida a professora perguntou para **A** se havia ficado em casa ou vindo para a escola, e ele sinalizou “rio branco”, então a professora pediu para colocar o seu nome embaixo do desenho da escola, então com o dedo indicador e médio fez um movimento como se os seus dedos estivessem caminhando do desenho da casa até o desenho da escola. A professora sorrindo afirmou ter sido isso mesmo.

Em relação aos alunos que haviam faltado, a professora perguntou para todos onde eles estavam, e eles responderam fazendo o sinal de “casa”, então a professora colocou o nome deles embaixo do desenho da “casa”, finalizando assim a atividade presença.

A professora perguntou que dia havia sido ontem e em seguida apontou para o calendário e as crianças responderam sinalizando o número nove, então perguntou que dia era hoje, eles responderam que era dia dez. Após **A** sinalizar corretamente pediu para ele colocar o número dez no calendário, então **A** o colocou no lugar correspondente à quinta-feira.

Com todas as fotos das atividades em mãos, a professora chamou todas as crianças para sentarem com ela em círculo no chão, em seguida perguntou qual era o sinal da imagem presente nas fotos. Assim que todos fizeram o sinal corretamente, ela entregou para **A** colocar no painel de rotinas que ficava ao lado do calendário.

Na atividade “cores primárias”, a professora chamou todos para se sentarem com ela em círculo no chão e então pegou algumas massinhas das seguintes cores: amarelo, azul e vermelho. Depois começou a procurar até afirmar que não tinha a cor verde, fez uma expressão facial indicando que tinha uma ideia e fez o sinal de “mágica”, começou a olhar com um certo suspense para as crianças, não somente com o olhar, mas também

passando uma mão na outra, as crianças começaram a rir, ela pegou um pouco de massinha da cor amarela e mostrou para as crianças, depois pegou um pouco da massinha da cor azul e também mostrou para as crianças, misturou as duas, dividiu um pouco para cada e pediu ajuda para misturar até se transformar.

Quando começou a aparecer a cor verde as crianças começaram a comemorar, sinalizando: “Verde!” e aplaudiram. As massinhas que ainda não tinham chegado nessa cor, a professora incentivava a não parar de misturar e as crianças faziam uma expressão fácil demonstrando esforço. Quando todas estavam verdes ela juntou os pedaços e afirmou que agora tinham verde.

Em seguida começou a procurar a cor laranja e perguntou para as crianças onde estava, elas responderam que não tinha, então novamente ela fez o sinal de “mágica”, pegou um pouco da massinha vermelha e um pouco da massinha amarela e novamente afirmou que era mágica e que iria transformar. Sinalizou para as crianças que amarelo e azul tornou-se verde, então será que teriam a cor laranja? Novamente dividiu um pouco com todas elas e pediu para misturarem. A sinalizou “Festa massinha escola”, professora sorriu e repetiu o que ele disse só que em português em voz alta, surpreendida. A perguntou sinalizando: “roxo, vermelho e verde?”, a professora voltou a pergunta para ele, sinalizando: “será?” Porém, finalizaram ali, pois estava dando o horário da aula de Educação Física.

Na quadra a professora explicou sinalizando que a primeira brincadeira seria “duro ou mole americano”, isto é, se ela pegasse alguém, esse teria que ficar parado com a perna aberta até vim um colega e passar por baixo de sua perna, assim ele iria amolecê-lo novamente.

Durante a brincadeira, a professora estava endurecendo e ao mesmo tempo os ajudando com dicas, por exemplo, pedia para os que estavam endurecidos ficarem com a perna aberta, mostrava para os colegas que ele estava endurecido e que precisava de ajuda, e os que estavam distraídos ela pegava pela mão para ir endurecer os colegas com ela. Além de não ajudar o amigo que estava duro, **G** ficava empurrando quem estava fugindo da professora, então a professora o repreendeu retirando-o da brincadeira.

No final, a professora os organizou em fileira e explicou qual seria a segunda atividade, sinalizou que eles iriam correr dando saltos curtos até o final da quadra e depois iriam fazer o mesmo para retornarem, chamou **G** para participar desta atividade.

Assim que todos fizeram o trajeto explicou que iriam fazer o mesmo só que de lado, primeiros virados para a esquerda e depois para a direita, **G** começou a correr atrás de **H**, então a professora novamente tirou ambos da atividade.

Quando todos terminaram ela os chamou e pediu para fazerem fila, depois colocou no meio da quadra um bastão pendurado entre duas colunas em uma altura mínima, depois explicou para as crianças que eles iriam saltar com pequenos pulos até o bastão, pulá-lo sem derrubá-lo e depois retornar para o final da fila.

Quando todos já haviam saltado a professora pegou outro bastão e mais duas colunas, só que desta vez colocou em uma altura maior, então explicou que iriam primeiramente saltar e passar embaixo do primeiro bastão e depois saltar até chegar no outro bastão, iriam pula-lo sem derrubar.

Novamente a professora tirou **G** e outro **G** da atividade, pois não estavam fazendo a atividade e sim dando voltas ao redor da trave. Quando terminaram a atividade a professora inverteu a ordem, explicou que primeiramente pulariam um bastão e depois passariam por baixo do outro, foi até **G** e o seu colega e perguntou se iriam fazer a atividade ou ficar empurrando, correndo, eles responderam que fariam a atividade, então retornaram.

### **Terceira Visita**

Na última visita, foram observadas as seguintes atividades: ajudante do dia, calendário, clima, rotina e português. Assim como na semana anterior, a professora distribuiu plaquinhas para cada aluno com o nome, apontou para o alfabeto que estava na parte de cima da parede e perguntou quem havia sido o último ajudante do dia, eles responderam que havia sido **C**, então apontando do **C** em diante foram sinalizando até chegarem no **G**, quando chegou, **G** levantou a mão e a professora o chamou para auxiliá-la.

Chamou a atenção dos alunos acendendo e apagando a luz (esta era a maneira que fazia todos olharem para ela) e perguntou sinalizando que dia era hoje apontando para o

calendário, eles responderam (também sinalizando) quinta-feira, ela apontou para os números e eles fizeram o sinal do número quinze.

Ao lado do calendário tinha uma plaquinha colada escrito CLIMA, a professora pegou várias fotos com imagens diferentes: uma com o sol, outra com o céu azul, ainda outra com o céu azul com bastante nuvem, com o tempo nublado, ventos com galhos encurvados, céu cinza, e uma com desenho da chuva.

A professora perguntou para **G** como estava a temperatura, o levou até a janela e todos as outras crianças foram atrás, apontou para o céu mostrou as fotos, deixou ele analisar, **C** e outras crianças ficaram tentando responder, mas a professora não deixou, até que **G** escolheu a foto que tinha vento e galhos encurvados, os colegas discordaram, mas a professora continuou afirmando que era a vez de **G** escolher, pediu para ele colocar a foto embaixo da plaquinha clima.

Em seguida a professora chamou todos para sentarem em círculo, enquanto isso pegou as fotos da rotina na mão, quando todos já estavam ao seu redor ela começou mostrando a primeira rotina que era a “roda de conversa” perguntou para eles qual era o sinal e esperou eles fazerem, quando a professora percebeu que **A** e **B** estavam conversando entre si ao invés de fazerem o sinal, os repreendeu e pediu o sinal só que eles soletraram em LIBRAS, a professora explicou que era o sinal e pediu para eles prestarem atenção. A professora teve que chamar a atenção deles mais quatro vezes, (estavam conversando em LIBRAS) e explicou que tinha que ficar parando a atividade para chamar a atenção deles, então eles pararam.

Só depois que todas as crianças haviam feito o sinal que **G** colocava sequencialmente no painel da rotina as fotos, estas ficaram na seguinte ordem: hora da conversa, hora do brinquedo, português, lanche, arte, LIBRAS e por último higiene da boca.

A atividade de Português era com uma professora surda, ela deixou-os em círculo e pediu para prestarem atenção nela e caso não estivessem olhando afirmava que iam voltar para o lugar, pegou uma galinha de pelúcia e perguntou para as crianças qual era o sinal, olhou criança por criança fazendo o sinal para ver se estava correto, quando todos já haviam feito, ela começou a sinalizar a música: “A galinha do vizinho bota ovo

amarelinho, bota 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10”. Olhou para **H** e o repreendeu porque não estava prestando atenção e nem sinalizando.

Depois pegou duas plaquinhas, uma estava escrito a palavra “VIZINHO” e a outra estava em branco, pediu para todos soletrarem a palavra em LIBRAS, depois que todos soletraram ela perguntou se sabiam e eles responderam que sim, então ela tampou a plaquinha e foi perguntando criança por criança, o que estava escrito na plaquinha. Conforme A foi falando a professora foi destampando, ele conseguiu soletrar a palavra “vizinho” inteira.

As letras “s” e “h” a maioria esquecia, **G** conseguiu lembrar apenas das letras V e I, não precisando de ajuda para sinalizar, as demais só conseguiu com ajuda. Quando todos já tinham soletrado a professora pediu para irem sentar em seus lugares, distribuiu folhas de sulfites para todos e pediu para desenharem “vizinhos”.

A Professora distribuiu os materiais deles, depois pegou uma folha de sulfite azul e perguntou que cor era, esperou todos fazerem o sinal do azul. Explicou que agora desenhariam vizinhos, não era para desenhar galinha e nem ovo e sim vizinhos, distribuiu uma folha por criança. Quando eles já estavam quase finalizando a atividade, professora pediu para eles irem pegar a lancheira, porque já era hora do lanche.

## **1º Ano**

### **Primeira Visita**

Algumas crianças do 1ª Ano já conheciam a pesquisadora, pois a coordenadora a havia apresentado quando explicou que estaria com eles alguns dias. Para as duas crianças que observei nesta turma usarei as siglas: **T** e **G**. As atividades que observei na primeira visita foram: nosso trabalho, apresentação, trovas, brinquedoteca.

No 1ªAno é como se todos os dias todos fossem “ajudantes do dia”, pois a atividade “nosso trabalho” exige uma determinada tarefa de cada aluno, assim que eles chegavam todos já sabiam a sua tarefa e já as cumpriam antes mesmo da professora chegar.

Eles olhavam no painel que tinha a foto da tarefa e na frente o nome de cada um deles mostrando quem estava responsável por determinada tarefa. Era assim: **T** estava responsável em marcar o calendário, **R** em pendurar a plaquinha do dia da semana no

varal, **E** em recolher as agendas e levá-las até a direção, **C** em colocar o marcador no quadro de horários correspondente ao dia atual (não sendo mais “rotina” como era no Jardim 1 e 2 e sim, “quadro de horários” com os nomes das disciplinas que teriam naquele dia) **L** estava responsável em distribuir o material de cada colega e **G** em colocar o nome dos colegas na frente da foto correspondente (esta tarefa se assemelha a atividade “presença” do jardim 2).

Como tinha alguns alunos que não lembravam da pesquisadora a professora a chamou e pediu para ela fazer o sinal e o nome soletrado, as crianças tiveram mais facilidade com o sinal do que com o nome da pesquisadora, o sinal para o surdo é como se fosse o nome para o ouvinte. Em seguida a professora pediu para as crianças fazerem o mesmo, se apresentarem para a pesquisadora, algumas crianças soletraram o nome e o sobrenome, a professora explicou que eles haviam aprendido sinalizar o sobrenome recentemente, por isso queriam fazer sempre.

Quando foi a vez do **G** se apresentar a professora lhe pediu apenas o sinal, mas o aluno quis soletrar o seu nome assim como fizeram seus colegas, a professora e a voluntária que estava presente no dia, reforçaram o esforço de **G** pegando uma plaquinha que tinha o seu nome em letra de forma, e pediu para **G** ir acompanhando, conseguiu fazer a letra **I** sem ajuda o que foi motivo de muita comemoração da professora da voluntária e dele mesmo.

A professora explicou que estava trabalhando com os alunos as seguintes trovas: Jacaré, Sapo, A Canoa, Batatinha, Cama, Sou pequenininha, Galinha do Vizinho e Laranjeira da Fortuna. Através de vídeos ela mostrava para as crianças como ficava a interpretação destas trovas em LIBRAS, depois distribuiu para os alunos as trovas em português com o intuito de articular com eles a diferença entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.

Além disso ela também pegou algumas palavras avulsas, que eles tinham dúvida ou que chamavam mais atenção, como por exemplo: vizinho, comer, etc, distribuiu para todos e pediu para colarem no caderno tanto a palavra em português como também em LIBRAS. A sinalização das trovas em LIBRAS, são fotos deles mesmo (cada um com a trova que escolheu) fazendo o sinal.

A professora começou a vincular essa atividade em outros momentos, como por exemplo, no percurso até o parquinho iam cantando: “Canoa virou culpa de quem? L rema não sabe!”.

Depois a professora explicou que cada um iria apresentar em LIBRAS uma destas trovas na reunião dos pais, por isso estavam escolhendo uma para irem treinando e estudando como traduziriam do português para o LIBRAS. Somente a trova: “laranjeira da fortuna” já estava decidido que ficaria com **G**, pois apresentou mais facilidade para sinalizar e como **R** havia faltado também deixou uma separada para ele.

A professora distribuiu as trovas e sinalizou que teriam que escolher uma naquele dia, então podiam treinar e ver qual delas já tinham mais facilidade, **T** quis treinar a do sapo, a professora pediu para ir então na frente dos colegas e sinalizar (como ficaria a trova em LIBRAS): “sapo não lava o pé, não lava não quer, mora na lagoa, não lava que cheiro ruim”.

Em seguida **L** pediu para treinar a trova da canoa, que em LIBRAS ficou assim: “canoa virou, culpa de quem? Maria rema não sabe!”, **T** novamente pediu para treinar, só que desta vez uma trova diferente, chamada sou pequenininha: “sou pequenininha do tamanho de um botão levo papai no bolso e mamãe no coração”, nas duas trovas **T** acertou. Depois de escolherem e treinarem algumas, deixou escolherem qual haviam tido menos dificuldade para sinalizar.

Toda semana eles escolhiam um livro na brinquedoteca para levarem para casa, e então escolhiam alguma parte da história que haviam gostado mais para desenharem. Após escolherem a trova, professora pediu para pegarem o livro que haviam levado para casa e a atividade, pois estava na hora de irem para brinquedoteca.

No começo do ano a professora não exigia deles o cabeçalho preenchido, agora exige, diz que demorou para eles lembrarem de preencher tudo, então começou a carimbar com: sol feliz quando a atividade estava completa, isto é, cabeçalho completo, nome dos personagens do desenho e também se conseguissem explicar o desenho, o sol com gravatinha quando esquecessem alguma coisa e o sol triste quando faltasse muita coisa e às vezes a professora dava alguns outros.

Ela ouvia cada história que as crianças contavam para ela e para os colegas para depois pensar no carimbo, **T**, **G** e **E** ganharam sol feliz, **C** e **L** ganharam o sol com

gravatinha, um esqueceu o ano e o mês e o outro errou a turma e o nome do personagem. Após corrigir todas as atividades pediu para eles irem procurar outro livro para levarem para casa.

### **Segunda Visita**

Na segunda visita, foram observadas as seguintes atividades: nosso trabalho, correção da atividade e trovas. Estava presente um voluntário que foi direcionando às crianças conforme iam chegando a fazerem o “nosso trabalho”, **R** que estava responsável em colocar a plaquinha correspondente ao dia da semana, já foi pegando o prendedor e fazendo sua tarefa, em seguida chegou **L**, **C** e **E** guardaram o material e foram realizar cada um a sua tarefa, **L** segundo o painel estava responsável em distribuir os materiais, **C** estava responsável em atualizar o quadro de horários das disciplinas, colocando os marcadores ontem, hoje e amanhã na ordem e no dia correto.

Além disso assim que chegam colocam também as agendas em cima da mesa, **E** estava responsável em pegar as agendas e levá-las até a secretária, a tarefa de **T** foi colocar um “x” no dia de ontem e uma bolinha no dia de hoje no calendário. As atividades do “nosso trabalho” são mudadas semanalmente pela professora.

**G** é a única criança que chegava e colocava sua agenda em cima da mesa da professora junto com o caderno de português e matemática e sentava, a professora assim que chegava dava um painel para **G** que tinha na lateral a foto do rosto de cada aluno, dava também plaquinhas com o nome de cada aluno daquela turma, sinalizava para **G** colocar no painel os nomes correspondente as fotos, **G** conseguiu colocar somente o nome do **R** sem precisar de ajuda, a professora afirmou que no dia anterior **G** tinha colocado todos sozinho.

Assim que acabaram esta atividade, pegaram o caderno de português e matemática e preencheram o calendário colando a data, quando terminaram a professora sentou no centro da sala e chamou todos para sentarem em círculo com ela e então com todas as atividades em mãos começou a corrigir com eles as tarefas, **G** foi não porque estava preenchendo o calendário com a ajuda do voluntário.

Desta vez **L** e **E** ganharam o carimbo de sol feliz com gravatinha escrito “você é brilhante” e sol feliz com meia gravatinha escrito “ótimo trabalho”, **C** não ganhou nenhum carimbo, pois por diversas vezes a professora mostrou que ele não estava

preenchendo corretamente e ainda assim ele não se corrigiu, até escrever na lousa e no caderno dele como é a maneira correta ela fez e mesmo assim ele não arrumou, **T** e **G** ganho sol feliz que está escrito “está lindo”.

A professora explicou para a voluntária que está atividade havia sido passada ontem, ela perguntou para as crianças como tinha sido o final de semana e então pegou algumas palavras chaves que estava presente no discurso de cada uma e montou algumas frases na lousa, pediu para eles passarem do LIBRAS para o português escrevendo no caderno.

Depois pediu para as crianças sentarem em seus respectivos lugares, pois iria distribuir para elas as trovas que cada uma tinha escolhido, **E** escolheu a “canoa virou”, **L** escolheu a trova “jacaré”, **T** escolheu “sou pequenininha”, **R** escolheu “nasce batatinha” e **C** escolheu “fazer cama”, pediu para todos colarem no caderno. Enquanto eles estavam colando a trova em português a professora foi chamando um por vez para tirarem fotos sinalizando frase por frase das trovas que haviam escolhido, essas fotos (após reveladas) também seriam coladas no caderno (às vezes uma palavra na trova precisava ser traduzida com três sinais diferentes e então era tirada três fotos, como também às vezes uma frase era traduzida com apenas um sinal).

A professora explicou que a intenção era que eles conseguissem articular português e LIBRAS com facilidade. **G** recebeu uma atividade diferente a professora pediu para escrever o nome dos colegas, e depois colar a foto do rosto de cada um deles na frente dos respectivos nomes.

### **Terceira Visita**

Na terceira e última visita foram observadas as seguintes atividades: nosso trabalho, trovas e brinquedoteca. Assim como antes as crianças chegaram organizaram as mochilas no fundo da sala, colocaram as agendas e as atividades em cima da mesa da professora e em seguida olharam no painel o “nosso trabalho”. Nem sempre fazim nesta ordem, mas assim que chegavam tinham isso como prioridade, além disso sempre estava presente algum voluntário.

Em comparação com a última visita as tarefas continuavam distribuídas para cada aluno da mesma forma, **T** estava responsável em manter o calendário da sala em dia, colocando um “x” na data de ontem e um “círculo” na data do dia atual, **R** estava

responsável em pendurar no varal a plaquinha correspondente ao dia de hoje, **E** em levar as agendas dos colegas para a secretária, **C** em arrumar o quadro horário, deixando assim os marcadores, “ontem”, “hoje” e “amanhã” atualizados, **L** era responsável pelos materiais dos colegas, estes deveriam estar debaixo das carteiras antes dos colegas e dele mesmo precisar usar e por fim **G** estava responsável em colocar os nomes dos colegas na frente das fotos.

A professora distribuiu as fotos que havia tirado na semana anterior, onde cada criança havia sinalizado a trova que havia escolhido, como já tinham a trova colada em português, pediu para eles colarem as fotos no caderno na ordem certa, assim teriam as trovas em LIBRAS também.

A maioria das atividades que eram dadas para a turma **G** não fazia, a professora passava uma atividade diferente, porém desta vez a professora pediu para **G** fazer essa atividade assim como os demais, pois notou que **G** não tinha nenhuma questão motora, ainda que tenha mais dificuldade que os demais.

Na brinquedoteca após todos pegarem as almofadas e sentarem em círculo a professora começou a corrigir as atividades, pegou a de **G** que tinha desenhado um urso, mesmo estando aparente a professora quis saber de **G** o que era, por isso perguntou o que ele havia desenhado, qual era o sinal, como resposta **G** repetia o sinal que a professora havia feito quando perguntava.

A professora pegou o livro que tinha na capa o mesmo urso que **G** havia desenhado e novamente perguntou qual era o sinal, os colegas inquietos acabavam respondendo por **G**, **T** chegou a pegar as duas mãos de **G** e colocar em cima da cabeça de sua cabeça, em seguida fez o sinal nele mesmo tentando mostrar o sinal do urso para o colega, até que ele sozinho arrumou as mãos em cima da cabeça e fez o sinal, todos comemoraram muito, então em seguida a professora perguntou qual era o sinal, e **G** repetiu a pergunta que a professora havia acabado de fazer como sua resposta, com isso a professora afirmou que ele não fixava.

A professora deixou os colegas várias vezes dar a resposta para **G** e então sem a ajuda dos colegas perguntou para **G** qual era o sinal de urso e novamente não soube responder, a professora fez uma fisionomia como se estivesse brava e repetiu a mesma pergunta, então **G** respondeu corretamente, mas com insegurança, a professora perguntou

mais três vezes e **G** errou as três vezes, então perguntou mais uma vez e então **G** respondeu corretamente.

Em seguida a professora pegou a atividade de **E** olhou bem e perguntou para ele o que estava faltando, ele não soube responder, por isso ela mostrou que faltava o título, **T** logo disse que também havia esquecido, então os dois ganharam o sol feliz com gravatinha apenas, **C** completou toda a tarefa então ganhou três carimbos o que o deixou muito feliz, ganhou sol feliz, com gravatinha e um carimbo escrito “você é brilhante”, **L** e **R** não ganharam nada, pois tinham esquecido o livro e a atividade.

Após corrigir as atividades pediu para irem pegar novos livros para a próxima semana menos **L** e **R** que haviam esquecido, também pediu para **G** ficar e lhe perguntou novamente qual era o sinal do desenho que estava no livro, e **G** respondeu com a pergunta que a professora havia feito, então a professora perguntou novamente e novamente **G** não soube responder, a professora apontou para as orelhas do urso (que correspondia ao sinal), e **G** fez que ia começar a fazer o sinal, mas parou, a professora pediu insistentemente para **G** continuar, então **G** fez o sinal e todos comemoraram, a professora pegou o desenho que **G** havia levado e perguntou o sinal que estava no desenho (que era o mesmo da capa do livro), **G** resistiu então a professora fez o sinal e **G** fez igual ao sinal da professora, então novamente perguntou e **G** acertou.

## 9- COMPORTAMENTOS DAS SEIS CRIANÇAS

Considerando que estas nove visitas nas turmas: Jardim 1, Jardim 2 e 1ªA, foram para não somente observar e descrever as atividades, como também analisar especificamente o comportamento das seis crianças, duas de cada turma e assim conseguir entender que condições influenciavam nos diferentes desempenhos.

Serão descritos quais foram estes comportamentos em resposta das atividades, destacando como se desempenhavam e assim entender o que influenciava a terem as respostas que estavam sendo observadas.

A fim de preservar a identidade das crianças foram usadas siglas e serão referidos no masculino. Os dois alunos do Jardim 1 serão mencionados como **M** e **D**, do Jardim 2 **A** e **G**, e do 1ª Ano **T** e **G**. Nesta ordem serão descritos os comportamentos observados.

Na primeira visita no Jardim 1, **M** era ajudante do dia, isso possibilitou ver como lidava com as demandas mais ativas que um “ajudante do dia” recebia, pôde-se constatar que em nenhum momento apresentou dificuldade para cumprir o que lhe foi solicitado.

Recebeu ajuda ativa dos colegas e da professora na atividade do “calendário”, onde colocou a data no dia da semana corretamente, na atividade dos “números” conseguiu ler os nomes que estavam sendo sinalizados pela professora, pois entregava para o colega certo após ver o nome soletrado em LIBRAS.

Por último na aula de artes teve participação ativa respondendo a pergunta da professora, diferente de **D** que era chamado a atenção várias vezes por estar distraído não prestando atenção e sempre precisando de ajuda nas atividades. Acabava tendo um desempenho diferente dos demais.

Nesta atividade também foi observado que **M** tinha mais facilidade do que **D** para desenhar, sendo para **M** fácil segurar no caso a folha com uma mão e com a outra pintar e difícil para **D** segurar e pintar ao mesmo tempo.

Durante a segunda visita notou-se que **D** sinalizava menos do que **M**, no início da atividade “brincadeira livre”, **D** estava brincando sozinho até que **A** começou a brincar com ele e aos poucos as demais crianças também.

A expressão fácil em **D** para se comunicar era mais nítida do que em **M** que tinha a expressão facial e os sinais. **D** mostrou mais dificuldade para sinalizar durante o brincar e na atividade “ajudante do dia” precisou de ajuda para sinalizar o nome do colega com a configuração da mão certa, em contrapartida **M** não parava de sinalizar, por exemplo, foi todo o percurso do banheiro conversando.

**M** era a única criança que quando foi contar na brincadeira de pique-esconde que havia iniciado com **L**, contou em voz alta, outro diferencial que pode ser confirmado na terceira visita é que as ideias **M** sempre traz ideias novas e as espalha para os colegas, por exemplo, na atividade do “banheiro” compartilhou com **A** a ideia de serem gatos e juntos fizeram o sinal para a professora iniciar a brincadeira.

Além disso nesta visita também notou-se um tempo diferente entre **M** e **D** para realizarem as atividades o que mostra a subjetividade de cada um, na atividade “rotina” quando a professora perguntou qual era a foto que mostrava a atividade “banheiro” **D** não teve pressa para encontrá-la e se atentou para o detalhe presente no prendedor, diferente de **M** que rapidamente encontrou a foto mostrando a “aula de artes”.

Na última atividade **D** mostrou dificuldade para montar e colar seu “quebra-cabeça”, precisando assim como **L** de ajuda e **M** ficou junto com os demais da turma que não tiveram dificuldade.

Na primeira visita no Jardim 2, notei que com frequência a professora chamava a atenção de **G** que estava sempre distraído. Na atividade “presença” **G** e **A** responderam certo, mas **A** respondeu além do que foi perguntado mostrando mais facilidade com os sinais e **G** de forma rápida somente respondeu ao que foi perguntado.

Outro ponto observado na primeira visita, foi na atividade “rotina” onde a professora organizou todos os alunos em círculo, mostrou diferentes imagens que ilustravam as atividades que eles realizavam e perguntou para as crianças qual era o sinal correspondente a cada imagem, por diversas vezes a professora tinha que parar a atividade para chamar a atenção de **G** que estava distraído e depois acabava tendo dificuldade para responder.

Na segunda visita, **A** foi “ajudante do dia” isso possibilitou ver como respondia ao que a professora lhe solicitava, mostrou também como **A** era expressivo e

comunicativo, no momento em que viu no alfabeto que era a sua vez, ficou apontando para si mesmo e olhando para os colegas como quem dizia “sou eu” várias vezes.

Na atividade “presença” assim como da outra vez, quis contar como havia chegado na escola, usando classificadores (que são formas visuais de se comunicar que pode auxiliar a comunicação com sinais). Nas atividades “calendário” e “rotina” com a ajuda dos colegas e da professora conseguiu fazer o que foi solicitado.

Confirmou o que já tinha sido observado na primeira visita com seu jeito expressivo e comunicativo na atividade das “cores primárias” á nomeou como “festa massinha escola” e com curiosidade quis saber além do que a professora estava mostrando, após notar que azul e amarelo junto se tornava verde, queria saber como fazia o roxo. Enquanto em contrapartida **G** tinha muita dificuldade de prestar atenção e consequentemente tinha dificuldade de acompanhar o que a professora estava ensinando. Na educação física **G** foi retirado das atividades três vezes por não prestar atenção, não fazia o que a professora ensinava e atrapalhava os que tentavam fazer.

Na última visita **G** foi o “ajudante do dia” então a pesquisadora pode ver como ele respondia sendo chamado não somente para prestar atenção, mas também para ajudar a professora nas atividades.

Na atividade do “clima” a professora reforçou a opinião de **G** quanto a temperatura mesmo todos discordando, pude observar então que mesmo **G** sinalizando pouco com respostas curtas, estas a maioria das vezes estavam certas.

Na atividade “rotina” a professora chamou a atenção de **A** quatro vezes, não porque estava distraído, mas porque estava conversando com **B**. **G** conseguiu colocar sequencialmente as atividades no painel de rotinas conforme a professora e seus colegas iam lhe ajudando.

A atividade de “português” confirmou também o que foi observado referente a **A** saber mais sinais que **G**, **A** conseguiu soletrar a palavra “vizinho” em LIBRAS sem precisar de ajuda já **G** precisou de ajuda lembrando somente das letras **V** e **I**.

No 1ª Ano todos têm quase a mesma quantidade de tarefas diária, observou-se isso a partir da atividade “nosso trabalho” que todos tinham uma função. Já se pode observar também que as atividades dadas para **G** eram diferentes das atividades dadas para os

demais, este apresentava muita dificuldade, porém a professora não deixava de tentar introduzi-lo no mesmo contexto dos outros alunos, dava alguma tarefa que **G** conseguia desempenhar e que não estava distante daquela executada pelos colegas, por exemplo, no “nosso trabalho” enquanto **T** marcava o dia atual fazendo um “círculo” e o dia anterior fazendo um “x”, **G** colocava o nome dos colegas na frente da foto correspondente, atividade semelhante ao Jardim 2.

Desde a primeira visita constatou-se que além do esforço da professora, **G** também mostrava muito esforço para realizar as atividades. No momento em que a pesquisadora se apresentou e em seguida os alunos se apresentaram, mesmo sabendo de sua dificuldade para sinalizar **G** assim como todos tentou soletrar seu nome e sobrenome, mesmo a professora pedindo apenas para fazer o seu sinal (que é o que os ouvintes chamam de apelido).

Na atividade das “trovas” a professora separou para **G** aquela que teve menor dificuldade, com isso **G** não teve autonomia assim como os outros para escolher por si só qual iria apresentar, em vários outros contextos notou-se que a professora ainda estava trabalhando esta questão com **G**, diferente de **T** que não somente tinha essa autonomia como também conseguia optar vendo a sua facilidade nas trovas.

Na segunda visita notei a motivação contínua para **G** conseguir assim como os demais desempenhar as atividades sem ajuda. No “nosso trabalho” conseguiu colocar apenas o nome de **R** na frente da foto correspondente, o nome dos demais precisou de ajuda, mas ainda assim se esforçou muito para isso, **G** segundo a professora aprende por repetição, no dia anterior **G** tinha conseguido colocar o nome de todos nas fotos correspondentes sem ajuda.

Pelo seu esforço **G** às vezes conseguia nas correções das atividades o mesmo carimbo que **T** recebia, parecia sempre um desafio para **G** realizar as tarefas que a professora solicitava, por isso desempenhava-se muito para cumpri-las. Segundo a professora como **G** precisava repetir para fixar e aprender, às vezes recebia a mesma atividade mais de uma vez no mesmo dia.

Na terceira visita **G** recebeu a mesma atividade que os demais, que era recortar as “trovas” e colar no caderno na ordem certa para tê-las em LIBRAS e em português, como

esta atividade exigia a priori mais da motricidade e **G** não tinha nenhuma questão motora, a professora ensinou como deveria ser feito e deixou.

Na atividade na “brinquedoteca” não somente a professora, mas a turma toda tentou ajudar **G** a sinalizar o desenho que tinha feito e que estava no livro, (tinha muita dificuldade como também muito esforço), **T** pegou nas mãos de **G** para conseguir sinalizar até que depois de muito esforço **G** sinalizou.

Enquanto a professora corrigia as atividades dos demais, foi observado outra característica dessa turma, eles têm uma relação bem unânime, por isso por mais que **G** tenha dificuldade todos se esforçam junto com **G** para conseguir, na correção às vezes o erro de um era o erro dos demais, e a professora nem precisava falar, pois como estavam atentos já percebiam o que tinham errado, por exemplo, **T** logo notou que errou a mesma coisa que **L** e **R**.

**T** não apresentava dificuldade para sinalizar, e sim era chamado a atenção por conversar, diferente de **G** que estava sempre prestava atenção, mas mostrava dificuldade para fixar. Após corrigir a atividade de todos, professora novamente perguntou qual era o sinal do desenho e novamente **G** teve dificuldade para responder, **G** respondia com a pergunta, a professora perguntava e ela repetia a pergunta como resposta, então a professora apontou para as orelhas do urso que corresponde ao sinal, **G** fez que ia sinalizar, mas parou, a professora o incentivou a continuar e então **G** conseguiu, novamente a professora perguntou o sinal mostrando o desenho que **G** havia feito (que era o mesmo que estava no livro), **G** resistiu então a professora fez o sinal e **G** a imitou, novamente perguntou e **G** acertou.

## 10- RESULTADO

### 10.1 – Análise de Dados

Inicialmente será mostrado os fatores internos (comportamentos observados durante as visitas) das crianças que tiveram alto desempenho em seus comportamentos, sendo estes: **A** e **T** eram chamados a atenção por “conversarem demais” com isso, pode-se afirmar que tinham mais facilidade com o vocabulário LIBRAS (sendo a L1 deles), **M** não conversava com os colegas ao ponto de ser chamado a atenção, mas também era muito comunicativo, isso pode ser observado nas horas lúdicas.

Estas crianças não apresentavam dificuldade para realizarem as atividades e mostravam familiaridade com a língua brasileira de sinais em detalhes que não era comum para todos, por exemplo: facilidade na configuração da mão para sinalizar. Tinham um alto desempenho, não por acaso os três (das três turmas diferentes) sabiam ler, compreendiam quando era soletrado algo em LIBRAS pelo educador, e também conseguiam soletrar em LIBRAS.

Pôde-se constatar que os alunos eram comunicativos e criativos, principalmente através do que **A** e **M** traziam, era constantemente algo novo para o ambiente que a professora apresentava, sendo em forma de questionamento ou ludicidade, estes acabavam influenciando acrescentando algo novo para o ambiente.

Em suma as características relevantes deste primeiro grupo foram: vocabulário em LIBRAS, isto é, tem familiaridade com vários sinais e não apresentam dificuldade de se comunicarem com eles, assim como as crianças ouvintes, acabavam sendo chamados a atenção por estarem conversando muito, deste mesmo modo as crianças surdas estavam se comunicando em LIBRAS no momento da explicação da professora, em outras palavras estavam “conversarem muito”, além disso conseguiam ler sempre acrescentavam algo novo para o ambiente mostrando deste modo criatividade e tinham um alto desempenho.

Através das observações realizadas no PED (programa de estimulação do desenvolvimento) pude entender que uns dos seus objetivos é trazer sentido para a criança e proporcionar uma comunicação viso-espacial, isto é, inicia um processo para se chegar na aquisição do LIBRAS (língua Brasileira de Sinais). Essas crianças tiveram acesso ao LIBRAS em seus primeiros anos, pois tiveram a influência do CES (centro de educação

para surdos) desde pequenos, com exceção de **T** que teve o LIBRAS antes do CES, pois, os pais são surdos (o que é um diferencial entre eles), **M** e **A** tem os pais ouvintes que se interessaram pelo LIBRAS, por exemplo, a mãe de **M** faz curso de LIBRAS e teve a influência do CES em seus primeiros anos de vida através do PED.

Em síntese os fatores externos são esses: influência do CES nos primeiros anos de vida das crianças, pais surdos e pais ouvintes que se interessam pelo LIBRAS e influência do PED.

O segundo grupo, são três alunos de cada turma que durante as observações mostraram pouco desempenho escolar, assim como no primeiro grupo inicialmente será analisado os fatores internos em segundo momento serão analisados os fatores externos.

Os fatores internos observados no comportamento das crianças são: **D**, **G** (Jardim 2) e **G** (1ªAno) tinham pouco vocabulário LIBRAS, precisando constantemente de ajuda, além disso não tinham ainda facilidade com a configuração da mão para sinalizar. Tinham poucos sinais, dos três **D** era o que mais se comunicava, os demais se comunicavam menos.

Há duas diferenças entre eles significativas: a primeira é que **D** e **G** (Jardim 2) tinham dificuldade de prestar atenção e conseqüentemente tinham menor desempenho, já o **G** (1ªAno) apresentava dificuldade de aprendizagem mesmo prestando atenção, entretanto por prestar atenção e ser esforçado conseguia ter um desempenho semelhante aos demais em algumas situações quando os educadores levavam em consideração as condições que aos poucos estava superando, isto é, já estava no primeiro ano e nunca tivera contato com o LIBRAS. Outras questões que serão pontuadas nos fatores externos.

A segunda diferença é que **G** (Jardim 2) não somente era chamado a atenção por estar sempre distraído com algo, como também era chamado a atenção por não fazer o proposto e atrapalhar quem estava fazendo.

Em síntese os fatores internos são: os três alunos apresentavam pouco vocabulário LIBRAS e tinham dificuldade com a configuração da mão, **D** e **G** (Jardim 2) constantemente se distraíam e tinham baixo desempenho, **G** (Jardim 2) além de não prestar atenção, tirava a atenção dos demais, **G** (1ªAno) prestava atenção, mas tinha muita dificuldade de aprendizado e tinham pouca comunicação.

Os fatores externos analisados são: os três alunos chegaram no CES no ano atual, os pais são ouvintes e diferente do primeiro grupo o interesse pela língua brasileira de sinais também é recente, não tiveram como o grupo anterior influência do PED.

O aluno **G** (1ªA) além do recente contato com o LIBRAS como citado acima, não foi estimulado como as demais crianças, no ano anterior estava em uma escola comum com ouvintes (quase não era notado em uma turma de trinta e dois anos) devido a isso os incentivos e o esforço tanto da educadora e tanto do próprio aluno ficaram bem evidentes, pois dentre as condições que **G** se encontrava, segundo a professora chegou no ano atual sem fazer nenhum sinal e no período que a pesquisa foi realizada (início do ano) já estava conseguindo fazer algumas letras e sinalizações.

Devido a isso em algumas atividades seu desempenho era considerado semelhante aos demais, não porque se comportava e respondia igual aos outros, até mesmo porque sua evolução não podia ser comparada com a dos outros, mas considerando todo o seu histórico, podia ver como estava se desempenhando e conseguindo fazer a atividade proposta assim como os outros. Contudo que condições influenciaram para que os alunos do segundo grupo tivessem menos desempenho que os demais?

## **10.2 – Análise dos Resultados**

Foram analisados os dados coletados dos dois grupos, sendo o primeiro das crianças que apresentaram maior desempenho e o segundo das crianças que apresentaram menor desempenho e foram pautados em dois fatores: interno, que são os comportamentos observados e descritos e externo que foram levantados com as observações em busca de obter mais informações do histórico dos sujeitos.

Podemos considerar que os fatores externos (influências que antecederam a vivências das crianças em sala de aula) influenciaram diretamente os internos (comportamentos observados), em ambos os grupos, com isso ao diferenciar estes fatores externos podemos constatar que no primeiro grupo (as crianças que tiveram maior desempenho) receberam estimulação das suas possibilidades em seus primeiros anos de vida, com a intervenção do CES (centro de educação para surdos) que contribuiu para o processo de aprendizado e desenvolvimento destas crianças e conseqüentemente tiveram as respostas e comportamentos que observamos e descrevemos, que foi nomeado de fatores internos.

Com as informações levantadas após as observações dos comportamentos das crianças pode-se pontuar que um deles é filho de pais surdos e os outros que têm os pais ouvintes puderam ter acesso ao LIBRAS desde pequenos, o que provavelmente contribuiu para um bom vocabulário no LIBRAS e maior desempenho. Também o fato de serem criativos pode ser um reflexo dos constantes estímulos que receberam desde que estão no CES.

No segundo grupo os fatores externos sofrem interferência do que está além do campo familiar e escolar, como por exemplo, quais as oportunidades que foram apresentadas para essas crianças após um diagnóstico de surdez, ou ainda terem acesso à educação inclusiva somente no ano atual o que poderia ter sido apresentado em seus primeiros anos de vida. Ao considerarmos ambos os exemplos podemos pensar qual vivência tiveram com outros surdos adultos e crianças desde o diagnóstico até chegarem no CES e quais os estímulos que receberam que ultrapassam o diagnóstico de surdez.

Com os fatores externos já apresentados, podemos pensar como foi o percurso destas crianças após o diagnóstico de surdez até chegarem no CES. Exemplificando através de duas crianças com menor desempenho – segundo grupo, em que **D** era o mais novo e o mais comunicativo e por estar no Jardim 1 têm suas possibilidades estimuladas mais cedo que os demais. Enquanto **G** que está no 1º Ano segundo a professora antes de chegar no CES (ano passado) estava em uma escola comum estudando em uma sala de aula com trinta e dois alunos e praticamente não era visto. Com esses exemplos pode-se demonstrar que os fatores externos são também de ordem social.

Ao que parece, as condições que influenciaram as crianças do segundo grupo a terem baixo desempenho, são essas: ausência de estimulação adequada dos seus aspectos linguísticos, físicos, emocionais, cognitivos e sociais em seus primeiros anos de vida e também ausência de referência para o desenvolvimento da linguagem - LIBRAS.

Os alunos **D** (Jardim 1) e **G** (1º Ano) mesmo estando em turmas diferentes apresentam dificuldade parecidas para se comunicarem, isso pode ser um reflexo da ausência de estimulação em seus primeiros anos de vida. Isso está interligado com a estimulação que também precisavam receber em casa, por exemplo: ao sinalizar com a configuração da mão errada, pode ser falta de treino em casa, como comentado algumas vezes pelos educadores, pelo fato dos pais terem contato com o LIBRAS recentemente.

A ausência do PED influencia não somente no processo de aquisição da linguagem como também na relação dos pais com as crianças. Através dele os pais das crianças que apresentavam menos desempenho – segundo grupo, seriam reforçados a investirem na ludicidade como forma de estabelecer comunicação, sendo um meio de inserir aos poucos o LIBRAS. Além disso no PED é ensinado que o estímulo para que a criança tenha a língua brasileira de sinais como primeira língua é contínuo precisando deste modo ser repetido em casa o que é construído no PED.

Outra potencialidade que não é investida na ausência do PED, é conseguir apresentar para a criança um ambiente que lhe seja interessante que chame a sua atenção e que tem por objetivo o aprendizado. Nas observações a constante distração dos alunos **D** e **G** (Jardim 2) principalmente de **G** (Jardim 2) traz à tona o questionamento do que é interessante para esse aluno e como podemos criar um ambiente que chame sua atenção.

Estes resultados trouxeram novos questionamentos que demandam outra pesquisa com foco na construção familiar após um diagnóstico de surdez, visto as condições que podem suscitar posteriormente caso não haja um devido acolhimento.

## 11- DISCUSSÃO

Diante da pesquisa realizada podemos retomar o que Vygotsky (1984) chamou de zona de desenvolvimento proximal, onde o desenvolvimento proximal ou potencial refere-se ao que a criança consegue fazer com a intermediação ou auxílio de outros, enquanto o desenvolvimento real é a competência que a criança adquiriu e por isso consegue fazer uma tarefa sozinha.

Os pais podem ser um intermediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, quando se apropriam da língua brasileira de sinais. Como o processo de aquisição de sinais demanda uma prática contínua, na escola como também em casa, o pais seriam aqueles que estariam auxiliando os filhos avançarem do desenvolvimento proximal para o desenvolvimento real, onde não imitam mais o sinal que vê o outro fazendo, mas o fazem porque se apropriaram do sentido dele.

Uma característica comum das crianças com baixo desempenho era precisarem continuamente de ajuda para realizarem as atividades, demandavam sempre um intermediador mostrando deste modo que estava na fase do desenvolvimento proximal.

Oliveira (2005) pontua na mesma perspectiva de Vygotsky (1984) que a zona de desenvolvimento proximal está no brincar da criança, pois este desperta na criança aprendizagens que se desenvolverão e se tornarão parte das funções psicológicas consolidadas, sendo assim o brincar é um domínio psicológico em constante transformação. A proposta do PED encaixa o campo familiar e escolar como forma de integrar a criança surda em um campo linguístico repleto de sentido.

Vygotsky (1998) também afirma que a essência do brincar é estabelecer relação entre situações no pensamento e situações reais, isto é, o significado e o campo da percepção visual. Entre as observações realizadas no Jardim 1 a atividade do bosque, exemplifica o que é estabelecer relação, onde cada criança tinha um bambolê e este em minutos se transformou em “casinhas” e como forma de organização cada criança tinha sua casinha com uma cor e um lugar específico, elas corriam até o lugar proposto pela professora e retornavam para sua casinha.

A aquisição de uma comunicação baseada no lúdico e com pretensão de uma futura comunicação na língua brasileira de sinais que por si só é uma construção de conhecimento enfraquece o que também pode acontecer na ausência desta linguagem que

é a tentativa de comunicação por “mímicas” ao invés dos sinais. Problematizando esta questão, a dificuldade que algumas crianças apresentaram para fazerem a configuração da mão de forma correta ou conseguirem articular o sinal com o objeto apresentado pode ser devido além da ausência de estímulos adequados e a presença de mímica?

Considerando as diversas atribuições que são dadas frente a um diagnóstico de surdez, a mímica provavelmente não está distante da realidade de algumas crianças surdas podemos ressaltar o não investimento nas possibilidades e potencialidades das crianças na ausência de um acolhimento e um lugar de referência para os pais que receberam o diagnóstico, atribuindo para as crianças somente o pesar de não ouvirem, esta questão pode ampliar outras consequências, como por exemplo ficar preso ao diagnóstico, isto é, para todas as situações os pais somente considerarem a surdez.

Esta última questão mudou para as três crianças que foram observadas com menor desempenho quando conheceram o CES, e talvez os estímulos que estas crianças não receberam nos quatro, cinco e seis primeiros anos de vida refletem na dificuldade que apresentaram em sala durante a pesquisa.

Esta pesquisa traz alguns elementos que podem ser aprofundados em uma futura pesquisa, como por exemplo a influência do PED no campo familiar, sendo este o primeiro lugar que os pais podem criar novas perspectivas das potencialidades de seus filhos após um diagnóstico de surdez. Além disso, as consequências de um diagnóstico de surdez para os pais e para os filhos é um dos pontos que poderiam ser desenvolvidos.

## 12- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na teoria de Vygotsky (1984) sobre zona de desenvolvimento próxima e a teoria da atividade de Leontiev este trabalho procurou compreender que condições influenciavam algumas crianças a terem menor desempenho que as outras.

Para isso foram realizadas nove visitas no CES (centro de educação para surdos) do Colégio Rio Brancos, sendo três em três turmas diferentes: Jardim 1, Jardim 2 e 1ªAno, foram observados e descritos o comportamento e respostas das seis crianças sendo duas de cada turma, estas foram observadas dentro e fora da sala de aula.

Com estas observações foi constatado alguns comportamentos nomeados de fatores internos tanto nas crianças com mais desempenho como nas que tinham menos desempenho. As crianças que tinham mais desempenho tinham mais facilidade para se comunicarem em LIBRAS, apresentando um vocabulário maior, conseguiam ler tendo um alto desempenho nas atividades propostas e eram criativas sempre acrescentavam algo para o ambiente.

Em contrapartida as crianças que tinham menos desempenho apresentavam pouco vocabulário em LIBRAS, tinham dificuldade até mesmo na configuração da mão para sinalizar, dificilmente conseguiam prestar atenção na professora e conseqüentemente tinham um baixo desempenho e um aluno em específico tinha dificuldade de aprendizagem mesmo prestando atenção. Estes alunos foram separados em dois grupos, sendo o primeiro dos alunos que tinham alto desempenho e o segundo dos alunos que tinham menos desempenho.

Através dos comportamentos presentes nos fatores internos, foi investigado um pouco do histórico destas crianças e deste modo se chegou nos fatores externos, onde foi constatado que as crianças haviam chegado recentemente no CES, o interesse dos pais pelo LIBRAS também é recente, por conseguinte não tiveram a influência do PED.

Analisando ambos os grupos em seus fatores internos e externos, pode-se constatar que os fatores externos influenciam diretamente os internos e diferenciando ambos os grupos em seus fatores pode-se constatar que as condições que influenciaram as crianças a terem baixo desempenho foram a ausência de estimulação adequada e a falta de referência para a aquisição do LIBRAS.

Um dos instrumentos potentes no PED é investir na ludicidade e através dela construir relação com as crianças e aos poucos integrar uma comunicação com os sinais, isso pode ser visto nas crianças do primeiro grupo que tem facilidade em se comunicar em LIBRAS e sabem ler, podemos supor então que a consequência das boas condições apresentadas para as crianças desde cedo é a aquisição do LIBRAS.

Diante disso o objetivo desta pesquisa foi alcançado, pois com as observações das crianças com mais e menos desempenho, foi identificada as possíveis causas que influenciaram estas crianças a terem menor desempenho, por isso outras pesquisas poderiam ser realizadas para ter um maior aprofundamento e tentar responder outras questões como: as oportunidades ofertadas para os pais após um diagnóstico de surdez, as consequências de um diagnóstico de surdez para o surdo e para os pais, a influência do PED no campo familiar, a influência do campo lúdico para a construção da linguagem do surdo e a diferença entre a criança surda e ouvinte no processo de aquisição da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n.29, p.108-118, mai/jun/jul 2005.
- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedex**, [S.l.], v.24, n.62, p.9-25, abril 2004.
- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- ALPENDRE, E. V.; Azevedo, H. J. S. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba: SEED, 2008.
- BRITO, L.F. Os direitos linguísticos do surdo. **Revista de Cultura Vozes**, [S.l.], n.5, p.5-9, 1985.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- COUDRY, M.I.M. **Diário de Narciso: Avaliação e acompanhamento longitudinal de linguagem de sujeitos afásicos, de uma perspectiva discursiva**. 1986. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos Linguísticos, UNICAMP, Campinas, 1986.
- CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 217-226, maio/ago 2005.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística [Direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein]**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FERNANDES S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, UFPR, Curitiba, 2003.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FISCHER, R. **A reader on the history of deaf communities and their sign languages**. Hamburgo: Signum Press, 1993.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. Brincar na educação infantil é coisa séria. **Akrópolis**, Umuarama, v.12, n.4, p.222-223, out/dez 2004.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, Ângela & CAVALCANTI, Marilda (org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 199 – 216, 2006.

JOHNSON, R.E, Liddell, S.K.; Erting, C.J. **Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio**. Roma: Anicia, 1991.

KOZLOWSK, L. A educação bilíngüe-bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (org.). **Surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: 2000

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: Vygotsky, Lev S. (et al.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 2001.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência e personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MAHER, T.M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice.** Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MARCHESI, A. Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: C. Coll; J. Palácios & A. Marchesi (org.), **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.3, p.198-214, 1995.

MELO, L.; VALLE, E. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento.** Curitiba, v. 23, n.40, p.43-48, jan/mar 2005.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 10.ed. São Paulo: Cortez, p.73-88, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES G.; BOUTET, J. (org.). **Multilingüismo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSSI, T.R.F. **Brincar:** Uma opção para a interação entre mãe ouvinte/filho surdo. 2000. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos Linguísticos, UNICAMP, Campinas, 2000.

SÁNCHEZ, G.C.M. **La increíble y triste historia de la sordera.** Caracas´Ceprosord, 1990.

UNESCO. **World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand / Declaração mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Unesco, 1998.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality, Salamanca / Necessidades Educativas Especiais: Declaração de**

**Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais.** Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata, Junho 1994.

RESENDE, P.L.F. **Implante Coclear na constituição de sujeitos surdos.** Tese (Doutorado em Educação). 2010. Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIEIRA, T.; CARVALHO, A.; MARTINS, E. **Concepções do brincar na psicologia.** In. CARVALHO, Alysson et al. Brincar(es). Belo Horizonte: Editora UFMG, p.29-50, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, p.103-117, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **Construtivismo em educação: a teoria de Vygotsky.** In: Dois Pontos. p.18-19, outubro 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D.W. Objetos e Fenômenos transicionais. In: **Da Pediatria à Psicanálise.** Rio de Janeiro: Obras Escolhidas, Imago, 2000.

