

SANDRA REGINA LEITE DE CAMPOS

**Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança  
surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**

SÃO PAULO

2009

SANDRA REGINA LEITE DE CAMPOS

**Aspectos do processo de construção da língua de sinais de uma criança surda filha de pais ouvintes em um espaço bilíngue para surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre Educação em Psicologia e Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Livre Docente Marta Kohl de Oliveira.

Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo

2009

*Aos meus pais,*

*A minha mãe que em um curto tempo de convivência mostrou a intensidade de um amor, atemporal. Ao meu pai que na nossa longa jornada mostrou que é possível construir amores belíssimos. Saudades e muito obrigada.*

## AGRADECIMENTOS

Certamente começa aqui o texto mais difícil deste trabalho, pois aqui, fica proibido esquecer os afetos, os carinhos e o apoio recebido durante todo o processo.

Primeiramente agradeço à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Marta Kohl de Oliveira que, com sua delicadeza apoiou uma idéia que não passava de uma idéia e me mostrou que é possível vivenciar teorias, ser honesto com seus princípios e doce nas ações, sem deixar de ser absurdamente competente.

À banca de qualificação, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Lúcia Bustamante Smolka e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, que fizeram do meu momento mais tenso e difícil, uma aula de conhecimento, competência e leveza.

Ao Leite de Campos e amados agregados, que participaram do início dos meus princípios, construíram cada pedrinha de meus saberes, paixões, alegrias e dores, eles estiveram presentes em cada pedacinho, cada grande e pequena dor, cada grande e pequena alegria e construíram minha memória que se confunde com a deles.

Muito obrigada especial aos três dos “quatro cavaleiros do após calipso”, Alê e Liz que cumpriram brilhantemente, por um bom tempo, o quase insuportável papel de pai e mãe e ao Dja meu amigo desde os tempos em que o fiz um irremediável inimigo.

Ao Marcos que lá no comecinho tentou me convencer de que as fantasias podiam se tornar realidade.

Ao Rafa e sua prole Matheus, Gabriel, Alice.

À Cami, minha animada princesa, ao Dé, com sua densidade apaixonante e ao Tomzinho, essa figura linda que chegou a pouco, membros novos da família que prometem ser felizes para sempre.

Às minhas mestras, Moura, Harrison e Lodi, que me por ensinaram a trilhar nesta estrada dos estudos da surdez de forma honesta com os Surdos e com meus princípios.

Às minhas amigas Cecília, Kathy e Ana, acreditem em mim, e a cada encontro, cada festa, cada telefonema exalarem carinho, sabedoria e cumplicidade.

Aos amigos lá do começo e aqui da metade do caminho, Rosane do outro lado do mundo e Samuel do outro lado da vida.

À Claudia com quem já dividi tudo com o mesmo carinho e por mais besteira que eu faça ela esta sempre de meu lado.

Aos amigos de Mairiporã, Aninha e Ronie, Sandra e Dudu, Cris e Luis e os pequenos, Clara e Júlio, que mostram vivendo, que as parcerias são sérias, verdadeiras e possíveis.

À Chris, pelas boas risadas, mesmo quando as coisas parecem insuportáveis, pelas horas incansáveis e intermináveis de “falação”, e pelos outros amigos que ela trouxe para minha vida, em especial o pequeno Bruno e a Janaina.

À Teca, Angela e Patrícia, que talvez sem saberem, participaram de momentos definitivos da minha vida, muitos deles, determinantes para este trabalho e pela sinceridade que expressam nos raros momentos de encontros.

A Escola para Crianças Surdas Rio Branco e a Fundação de Rotarianos de São Paulo, pelo espaço de crescimento, pela confiança, pelo ensinamento de cada dia, que na figura da amiga e coordenadora Sabine, mostra que é possível fazer um trabalho de qualidade, correr risco, sem perder a docilidade.

A todos os amigos que fiz lá dentro, Ana Clux, Elaine, Bianca, Maria Lúcia, Priscila, que partiram para outras jornadas, mas continuamos juntos.

Aos amigos que continuam. Amandine um carinho, ao Alex meu eterno agradecimento, por confrontarmos nossas diferenças, discutirmos nossos não saberes sem correr o risco de nos perdemos um do outro, mas principalmente pela sua capacidade de mostrar-se inteiro e estender sua mão para que não estivesse sozinha na comunidade surda, meu amigo, meu irmãozinho e meu mestre.

Às crianças da Escola, que a cada olhar, cada choro desesperado, cada sorriso aliviado foram marcando a trilha que hoje culmina neste trabalho.

Aos pais com os quais trabalhei todos esses anos, modelos de perseverança, amor e força vital, eles que corajosamente me entregam seus filhos, suas histórias, suas confianças e seus carinhos, sem pudores, com medos e máximo respeito. Também meu carinho e respeito eternos.

À instituição que trabalhei anteriormente onde aprendi muito como pessoa e profissional, de lá trouxe a Rosi, a Solange e os meus pequeninos Arthur e Henrique.

A todas e cada uma das crianças surdas que passaram pela minha vida profissional até hoje, algumas em momentos de pouco preparo, obrigada por tudo que me ensinaram em lições de vida muitas vezes incontáveis.

A mais, amigos, correndo o risco máximo de esquecer alguém nas palavras, mas nunca no coração.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa os primeiros marcadores de aquisição de língua de sinais em uma criança surda, filha de pais ouvintes em um ambiente onde a língua foi propiciada por meio de interlocutores Surdos e ouvintes, usuários da Libras.

Ao considerarmos que, a criança surda tem seu desenvolvimento de linguagem construído prioritariamente na escola especial, discutiremos o papel dos interlocutores envolvidos nessa relação e procuraremos compreender o efeito do ambiente na construção da língua de sinais em crianças surdas, filhas de pais ouvintes.

O trabalho se fundamenta na teoria histórico-social de Vygotsky e seus seguidores, pressupondo a linguagem como constitutiva do conhecimento e construtora de sentidos. A pesquisa foi realizada, na Escola para Crianças Surdas Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo onde foi criado no ano de 2001 o Programa de Estimulação do Desenvolvimento. A fonoaudióloga e atual pesquisadora, junto com um instrutor surdo nesse programa que tem por objetivos principais a aquisição da língua de sinais das crianças inscritas e o aprendizado da língua pelos pais.

A pesquisa se desenvolveu nesse espaço e o material colhido durante a realização do Programa teve quatro episódios recortados, que aqui serão apresentados e discutidos.

O material foi analisado em uma perspectiva microgenética buscando, o efeito de do ambiente e evidenciando as marca do desenvolvimento da língua de sinais e seus efeitos na relação e na aquisição da língua.

Desse material analisado, concluímos que o pressuposto de linguagem a partir do qual concebemos a criança Surda é determina os serviços que oferecemos a ela, assim ao concebermos a linguagem como constitutiva do sujeito. Modificando o modo de significar esses sujeitos e podemos nos organizar socialmente de modo que a criança Surda possa nascer culturalmente. Esses pressupostos devem ser colocados em trabalhos que se destinem a bebês Surdos, pois somente o trabalho com bebês Surdos que contemple a interlocução com um outro significativo Surdo possibilitará o pleno desenvolvimento lingüístico, social e cultural desse bebê como alguém que pertencerá a uma comunidade de iguais na sua diferença, mas que compartilham a mesma língua e a mesma visão de mundo.

**Palavras Chave:** Surdez, linguagem, educação de surdos e Libras

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>4</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>NA TRAJETÓRIA DA SURDEZ SURGEM OS DESAFIOS .....</b>	<b>16</b>
<b>OBJETIVO .....</b>	<b>18</b>
<b>NA HISTÓRIA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES: ESCLARECENDO PONTOS RELEVANTES.....</b>	<b>19</b>
<b>TORNAR-SE SURDO .....</b>	<b>20</b>
<b>A ABORDAGEM BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: DE ONDE PARTIMOS?.....</b>	<b>22</b>
<b>A BUSCA POR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS .....</b>	<b>30</b>
<b>AS REFERÊNCIAS INICIAIS .....</b>	<b>31</b>
<b>O CAMINHO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NACIONAL .....</b>	<b>35</b>
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>45</b>
<b>CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>49</b>
<b>HISTÓRIA DA ESCOLA.....</b>	<b>50</b>
<b>O PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO - PED .....</b>	<b>52</b>
<b>HISTÓRIA DO GRUPO.....</b>	<b>56</b>
<b>HISTÓRIA DOS MEMBROS DO GRUPO .....</b>	<b>58</b>
<b>O INSTRUTOR SURDO .....</b>	<b>59</b>
<b>A FONOAUDIÓLOGA .....</b>	<b>60</b>
<b>HISTÓRIA DA LIGIA .....</b>	<b>61</b>
<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
<b>A EXPERIÊNCIA VISUAL: O OLHAR .....</b>	<b>66</b>
<b>EPISÓDIO 1 .....</b>	<b>66</b>
<b>DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 1 .....</b>	<b>69</b>
<b>ANÁLISE 1 .....</b>	<b>72</b>
<b>DESCOBRINDO O NOME: QUAL É O SEU SINAL? .....</b>	<b>76</b>
<b>EPISÓDIO 2 .....</b>	<b>76</b>
<b>DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 2 .....</b>	<b>79</b>

<b>ANÁLISE 2 .....</b>	<b>83</b>
<b>CONSTRUÇÃO CONJUNTA: O QUE PODEMOS FAZER JUNTOS .....</b>	<b>87</b>
<b>EPISÓDIO 3 .....</b>	<b>87</b>
<b>DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 3 .....</b>	<b>88</b>
<b>ANÁLISE 3 .....</b>	<b>99</b>
<b>DISCURSO AUTORAL: LÁ EMBAIXO TEM GATOS.....</b>	<b>103</b>
<b>EPISÓDIO 4 .....</b>	<b>103</b>
<b>DESCRIÇÃO DO EPISÓDIO 4 .....</b>	<b>104</b>
<b>ANÁLISE 4 .....</b>	<b>107</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>115</b>



## INTRODUÇÃO

No ano de 2000 a Escola para Crianças Surdas Rio Branco iniciou a elaboração de um programa para a estimulação de linguagem e desenvolvimento da língua brasileira de sinais, que passaremos a tratar por Libras<sup>1</sup>, em bebês surdos entre 0 e 3 anos.

Logo que as atividades do programa se iniciaram em 2001, o projeto, que será desenvolvido neste trabalho, começou a esboçar-se pela fonoaudióloga da instituição, pesquisadora deste trabalho. A partir desse projeto escolhemos um grupo crianças para que pudéssemos descrever o processo de aquisição de língua de sinais em uma das crianças.

O Programa Estimulação do Desenvolvimento (PED), da forma como foi concebido, buscava atender bebês surdos e suas famílias, em geral ouvintes, que seriam apresentados à língua de sinais e a comunidade surda que convive na Escola para Crianças Surdas Rio Branco. Este Programa virá a ser apresentado mais detalhadamente no decorrer do trabalho.

Os bebês que são o público alvo do projeto, não foram inscritos, por motivos que procuramos esclarecer posteriormente, o que levou os coordenadores do programa a iniciá-lo com as crianças com mais idade, entre 3 e 4 anos que não puderam ser inscritos no ensino seriado, Jardim I, por não haver vagas disponíveis.

O projeto, que aqui será desenvolvido, vem, atende crianças entre 3 e 4 anos, as quais na sua maioria, nunca tiveram contato com a língua de sinais tendo como modelo um surdo adulto fluente nessa língua.

A cada ano surge no Programa um jovem bebês, com idade igual ou inferior a 1 ano, mas esses não chegam a compor a maioria do grupo.

Durante os primeiros contatos com as famílias inscritas no Programa e no decorrer do trabalho, constatamos que o fato desses pais terem um filho surdo, é um acontecimento inesperado em suas vidas e modificava completamente a dinâmica familiar. Os depoimentos, quase sempre das mães, mostram que ter um surdo na família é um obstáculo que, desde o começo da vida da criança, torna-se quase intransponível para o grupo familiar, e a escola para surdos é vista como *prêmio de consolação* não desejado, mas inevitável.

Depois do desenvolvimento do trabalho com alguns grupos de crianças, percebeu-se que o Programa era um diferencial na vida das famílias, após um curto tempo de participação no

---

<sup>1</sup>Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto lei nº 5696 de 23 de Dezembro de 2005.

PED, muitas diferenças puderam ser relatadas pelos familiares e pelos profissionais da escola, no que se refere ao comportamento da criança e dos

A criança surda, que até então era vista como incapaz, começa a mostrar-se como sujeito capaz de atuar socialmente. Seus comportamentos agressivos e inadequados como chutes e gritos, que anteriormente ao PED, eram interpretados como normais para um surdo, passaram a ser resignificados como a angústia de alguém que não pode dizer o que quer ou sente.

Nessa perspectiva, pais investidos de forma diferente passaram a ver crianças também investidas de forma diversa. Os sujeitos eram os mesmos, o que se modificava era o investimento, nos pais e dos pais, e dessa forma, outros pais passaram a ver outros filhos.

As atividades das crianças no Programa foram registradas em fitas de vídeo, essas fitas tornaram-se objeto de trabalho e em alguns momentos foram mostradas aos pais, para que eles pudessem visualizar o desenvolvimento de sua criança. Em outros momentos esses vídeos foram usados pelos profissionais envolvidos (a fonoaudióloga, pesquisadora deste projeto e o instrutor surdo da instituição) para realinhar sua proposta de trabalho ou tirar alguma dúvida.

A partir daí, a idéia de estudar esses vídeos foi tomando força, uma vez que são poucos os trabalhos destinados ao estudo das relações estabelecidas em língua de sinais com jovens crianças surdas, filhas de pais ouvintes, envolvidas em programas que se propõem as práticas fundamentadas na abordagem bilíngüe para surdos no Brasil.

Falar sobre crianças surdas, filhas de pais ouvintes, inevitavelmente nos leva a discutir o sistema de saúde e de educação do país destinados a essa parte da população, assim como da influência dos programas internacionais na educação de surdos brasileiros.

Para o presente trabalho optamos por analisar as relações estabelecidas pela criança em seu processo de desenvolvimento da língua de sinais dos 3 anos e 9 meses aos 4 anos e 9 meses de idade. A criança, objeto dessa pesquisa, pode ser considerada inadequada para um trabalho que se dispõe ao estudo das primeiras relações, no entanto, pelos motivos que serão posteriormente discutidos e aqui analisados, essa inserção tardia será importante para mostrar-nos a relação existente entre saúde e educação, bem como as concepções de linguagem dos profissionais envolvidos no processo de aquisição de língua de sinais.

A demora no diagnóstico, os serviços dispersos e distantes de uma grande metrópole como São Paulo, assim como as concepções de linguagem dispares dos profissionais envolvidos, torna esse estudo importante para compreender o papel do outro no desenvolvimento de língua da criança surda levando-se em conta o contexto em que ela se insere, veremos qual é a realidade brasileira no que concerne a criança surda.

A vivência na educação de surdos nos mostra que as crianças que ingressam em escolas especiais orientadas pela abordagem bilíngüe, via de regra o fazem sem qualquer contato prévio com a Libras.

As crianças são encaminhadas à escola para surdos, após o que foi denominado pelos profissionais da área (fonoaudiólogos, médicos otorrinolaringologistas e professores de surdos) por fracasso, apresentam-se com idade defasada, sem acesso pleno a nenhuma língua, seja ela oralizada ou sinalizada e sem acesso ao conhecimento formal. Além disso, estão desapropriadas de sua auto-estima, pois se consideram deficientes e foram levadas a acreditar que todos os seus problemas decorrem da *deficiência auditiva*.

Nessas circunstâncias, as crianças que apresentam possibilidades de oralização inteligível, estabelecem relações comunicativas preferencialmente com a mãe, por meio de uma fala mal articulada e de sinais referenciais construídos na relação mãe/criança. Esses sinais são reconhecidos apenas por esse par interativo, impedindo ao professor de desenvolver o conteúdo pedagógico referente à série de ingresso, assim como, que essa criança estabeleça interações com outras pessoas, surdas ou ouvintes fluentes em língua de sinais, pois não existe uma língua, instrumento mediador a ser partilhado.

Até que houvesse a possibilidade de educação bilíngüe para surdos, estar na escola especial não necessariamente garantia a criança ter acesso aos conteúdos pedagógicos próprios do espaço escolar, pois cabia à escola dar, principalmente, acesso a língua majoritária falada para garantir que o sujeito surdo apresentasse condições necessárias para ingressar na escola comum o mais breve possível.

Assim, o não contato com a língua de sinais muitas vezes impossibilitava interações fundamentais entre os pares, por conseqüência, o conteúdo pedagógico sempre estava envolvido em uma nuvem de dúvidas, já que não era possível saber, se o impedimento ocorria pela ausência de uma língua ou pela incompreensão dos conceitos.

Esses foram os motivos principais para a escola especial estar sempre dividida entre a atuação pedagógica e a atuação clínica fonoaudiológica, o que muitas vezes fazia com que não levasse a cabo nem uma proposta nem outra.

A escola embasava-se no que Johnson, Erting e Liddell (1989), denominam *círculo de baixa expectativa pedagógica* no qual os planejamentos dos educadores são feitos sempre aquém das capacidades dos educando, pois parte-se do princípio de que eles têm um limite natural em seus processos de conhecimento.

Diante desses fatos, para tornar possível que a escola retomasse sua função, faz-se necessário que a criança surda tenha contato com os sinais antes do ensino seriado para que professor e alunos pudessem estabelecer trocas, e nelas construir também os conhecimentos específicos do contexto escolar, mediados por uma língua partilhada por todos os interlocutores.

Importante ressaltar que sendo usuário de uma língua, a criança terá acesso as relações informais com familiares e outros pares, ampliando seu conhecimento de mundo e de si.

Portanto, realizar estudos que analisem as relações estabelecidas entre os interlocutores e os efeitos delas na construção da língua de sinais, no contexto de sua ocorrência nos dará subsídios para a compreensão do desenvolvimento das crianças surda nos diferentes aspectos de vida.

Neste projeto destacaremos uma escola com uma proposta de educação bilíngüe para surdos compreendendo as relações estabelecidas pelos pares interacionais. Relações que consideramos fundamentais, pois entendemos serem esses pares determinantes na constituição dessa criança como sujeito diferente da sociedade majoritária e pertencente a uma minoria lingüística. Procuraremos colaborar para a compreensão das relações estabelecidas em língua de sinais construída junto aos pares e seus efeitos na constituição do sujeito permitindo que, a comunidade surda possa avançar na educação formal e estabelecer seus papéis sociais, liberta do rótulo da deficiência.

Cumpre-nos esclarecer que o fato de assumirmos os sujeitos surdos como minoria lingüística traz consigo a importância da aquisição da língua de sinais como língua materna, assim como tira de foco sua incapacidade de ouvir.

Uma vez tomada a surdez como um fator biológico irreversível, a constituição do sujeito surdo se dará a partir de princípios próprios da experiência visual, por conseqüência, estes sujeitos não serão vistos como deficientes, mas sim como pessoas que, por sua constituição fisiológica, terão um desenvolvimento social, emocional, lingüístico e psicológico diferenciado da sociedade majoritariamente ouvinte.

Para Skliar (1995 p.10)

“... O pertencimento a comunidade surda define-se pelo uso da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores que levam a redefinir a surdez como uma diferença e

não como uma deficiência – obviamente não se descarta que existe um déficit biológico, mas esta concepção que apresentamos implica em uma mudança de perspectiva, deve-se levar em conta os fatores sócio-culturais que fazem a experiência da surdez mais que uma incapacidade pela falta. Existe, portanto, um projeto surdo da surdez. A LSA<sup>2</sup> anula a deficiência lingüística, consequência da surdez e permite que os surdos constituam então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. A língua de sinais desempenha uma função social redimensionando as diferenças constitutivas do grupo.”

A perspectiva defendida por Skliar nos subsidia ao discutirmos o papel dos diferentes interlocutores nas relações estabelecidas por uma criança surda nos seus primeiros contatos com a Libras, relações essas que serão mediadas por essa mesma língua, interlocutores, surdos e ouvintes mais ou menos experientes no uso da língua de sinais, causarão diferentes efeitos na constituição de um sujeito.

Para levarmos a tarefa a cabo, lançaremos mão dos estudos vygotskyanos na intenção de compreender o papel dos diferentes outros envolvidos nas relações do sujeito surdo e para tanto o conceito de mediação será um dos conceitos de sua teoria de grande valia.

Para Vygotsky (1989), o mundo externo se relaciona com o interno indiretamente fazendo uso de mediadores, dessa forma, a relação entre o homem e o mundo nunca é direta, sendo a língua o mediador humano por excelência a qual apresenta potencialidade de mediação maior que qualquer outro intermediário.

Os estudos sócio-históricos, de modo geral, dedicaram-se a sujeitos ouvintes e assim sendo, a língua mediadora de referência é a língua oral. Vygotsky (1989) ao analisar as metodologias disponíveis para a educação dos surdos, pouco antes da Revolução Russa, constata que o ensino de surdos por meio de metodologias orais era contraditório, pois seguia na contramão da natureza do sujeito, iniciando assim os estudos com a comunidade surda de então que consideravam o que o autor chamava de *mímica*.

Ressaltamos que apesar de considerar o estudo das gestualizações, Vygotsky, nos seus primeiros estudos, partia do princípio de que as línguas orais eram as línguas que afastavam os surdos de sua deficiência, sendo então essas as línguas de instrução mais adequada para a educação desse grupo de pessoas. Devemos também considerar que na época do

---

<sup>2</sup> Língua de Sinais Argentina

desenvolvimento desses estudos, Vygotsky não tinha acesso ao conhecimento das línguas de sinais como língua. Ainda assim, o autor mostrou mudanças na sua visão sobre o papel da sinalização na educação dos Surdos.

Passado quase um século com o avanço dos estudos na educação de surdos e das línguas de sinais, a conclusão definitiva de Stokoe (1965) de que essas línguas têm componentes lingüísticos que permitem que elas sejam chamadas de língua, abrindo novas perspectivas e o que nos permitem novas reflexões respeitando os mesmos princípios.

O reconhecimento das línguas sinalizadas como língua foi uma forte alavanca para os estudos do Surdo e da surdez, a partir dessa constatação, muitos estudos se dedicaram às línguas de sinais e à sua aquisição pelos seus usuários. No entanto, a realidade de hoje nos propõe diferentes trabalhos científicos que se voltam à construção da língua de sinais por crianças surdas, e quase a totalidade deles, tratam de crianças surdas filhas de pais ouvintes, focalizando a estrutura da língua como ponto de referência, independente das relações estabelecidas mediadas por ela, pois tomam como pressuposto a relação entre crianças e pais surdos.

Assim, a aquisição da língua de sinais vem sendo objeto de estudos da lingüística aplicada, contabilizando a quantidade de sinais e a qualidade de execução deles, comparando esse desempenho lingüístico das crianças surdas como as crianças ouvintes da mesma idade (Morgan 2008, Quadros e Karnopp 2004).

Aqui buscaremos tratar também de um grupo os Surdos filhos de pais ouvintes. Sujeitos que desde muito cedo convivem com uma língua oral-aural, no Brasil o português falado, à qual não têm acesso pleno por sua condição de surdo e que, na maioria das vezes, terão acesso tardio à língua de sinais, por questões que trataremos posteriormente. É importante ressaltar que consideramos que é pela língua de sinais que o trânsito dessas crianças com o mundo será pleno, uma vez que a natureza viso-gestual da língua não exige do sujeito funções auditivas. Apesar da exposição à língua oral-aural anteceder à da língua de sinais, é esta última que ocupará o lugar de L1, uma vez que é por meio dela que a criança “... não apenas terá assegurado a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como a integração de um auto-conceito positivo” (Moura, Lodi e Harrison, 1997, p.345).

Assim, a língua de sinais é tida como língua materna, não por ser a língua compartilhada com todos os pares do ambiente familiar, mas por ser a língua que, segundo Lodi (2000, p.71), é “... completa e única capaz de propiciar a entrada dos indivíduos surdos na linguagem, de constituí-los como sujeitos lingüísticos [...]”. Nesse contexto o português será

apresentado como segunda língua, ou L2, na modalidade oral ou escrita, sendo a escrita, privilegiada pelo seu aspecto visual/espacial.

A partir do que foi discutido, podemos então diferenciar a surdez de uma pessoa surda, ou seja, o fato de possuir um déficit biológico, a surdez, não fará de todos esses sujeitos um Surdo. O ser Surdo esta além da característica fisiopatológica é um processo construído socialmente nas diferentes relações as quais o sujeito está exposto no decorrer da vida.

Nessa construção do ser Surdo, a língua de sinais é um fator determinante para a transformação do sujeito com um déficit auditivo em um sujeito surdo. Por ser a língua de sinais um fator aglutinador da comunidade surda, conhecer os diferentes caminhos trilhados por essa língua será um dos referenciais para esses estudos.

## NA TRAJETÓRIA DA SURDEZ SURGEM OS DESAFIOS

Os profissionais brasileiros que vêm trabalhando na educação formal de crianças surdas, como também os profissionais que trabalham com bebês surdos realizam suas práticas sem fundamentação teórica suficiente, ou fundamentada apenas em estudos de países do norte da Europa – países estes que têm uma realidade sócio-educacional bastante diferente da brasileira. Para que os trabalhos estrangeiros pudessem ser adaptados à realidade brasileira, eles sofreram distorções que podem vir a ser mais um fator que compromete o desenvolvimento da criança, pois a práxis pedagógica descontextualizada do seu entorno sócio cultural perde força e pode torna-se inócua. Da forma como a escola vem sendo praticada perde-se a perspectiva de que o ato de ensino/aprendizado é causa e consequência de ações anteriores a ele.

Desta forma, a organização de trabalhos anteriores à educação formal como; o acolhimento da família, para que ela compreenda a diferença de sua criança; o acesso da família e da criança à língua de sinais, para que a atuação do educador seja efetiva, nem sempre são práticas reconhecidas como fatores importantes no processo de trabalho de uma escola para surdos. No entanto, a não existência desses trabalhos pode ser fator determinante para o sucesso ou o fracasso do trabalho pedagógico.

É a partir da língua materna que teremos que se dará a base para a construção de um sujeito, a segunda língua ou outras que por ventura sejam de interesse do sujeito, serão construídas a partir dessa base. Tomar a língua de sinais como à língua constitutiva da criança surda, evidencia a necessidade de pares interativos que façam com que esta língua esteja presente na relação.

Estudar aspectos constitutivos da construção da língua de sinais da criança surda em relação a estes pares nos parece fundamental. Os estudos brasileiros e muitos dos estrangeiros relativos ao desenvolvimento de linguagem de crianças surdas têm fundamentação teórica focada na criança como fonte prioritária de todo o conhecimento. Os pares que compartilham esta relação não são objeto desses estudos, sendo assim, a análise das relações da criança com eles não está presente nesses trabalhos.

Por considerarmos as relações, nas quais qualquer sujeito está imerso no decorrer de seu processo de desenvolvimento, fundamentais para a compreensão desse processo, outras bases



teóricas serão acessadas, bases estas que consideram a importância desses pares e nos darão assim, instrumentos para análise e compreensão das relações estabelecidas.

Para Vygotsky, (1989, p. 33)

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social...”

No próximo capítulo, buscaremos estabelecer os objetivos deste trabalho, assim como as bases teóricas as quais nos pautaremos para o desenvolvimento dos estudos.

## OBJETIVO

O estudo aqui apresentado tem por objetivo compreender as relações estabelecidas entre crianças surdas e seus pares em uma escola com orientação bilíngüe, assim como captar indícios de sua imersão na língua de sinais.

Objetivamos realizar um estudo que analise qual o efeito de um espaço culturalmente organizado no desenvolvimento de uma criança surda quando o que o espaço sócio interativo lhe oferece vem de encontro com sua constituição e necessidades. Para tanto, as referências histórico-culturais servirão de base para este estudo, uma vez que para Vygotsky (1989, p. 44), “... o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio- histórico...”

Dessa forma, compreender as primeiras manifestações da língua de sinais da criança nos permitirá compreender as relações estabelecidas entre os pares, bem como a forma como os pais e os profissionais envolvidos afetam e são afetados nesta relação, colaborando para a elaboração de projetos nas diferentes formas de atuação dirigidas ao sujeito surdo.

Buscaremos destacar a interação adulto/criança, ambos surdos, o que nos permite recorrer a Vygotsky (1989), que salienta a linguagem como um instrumento interativo e a mediação como um dos conceitos básicos de seus estudos, pois ele enfatiza que é por meio do outro que a criança terá acesso às relações sociais e culturais, mediada pela língua, a relação poderá ser partilhada entre os pares. Essa interação se efetivará quando houver um código partilhado, no caso dos Surdos quando a aquisição da Libras acontecer em um ambiente onde eles possam interagir e constituir-se por ela.

## **NA HISTÓRIA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES: ESCLARECENDO PONTOS RELEVANTES**

Compreender a história percorrida pela comunidade Surda é uma importante referência para que ao conhecermos a criança sujeito desse trabalho, possamos compreender que ela não é um indivíduo desvinculado histórica, política e socialmente do mundo. Ela é um produto do processo histórico dos seus pares, assim, todas as lutas e conquistas das quais ela usufrui e herda estão inscrita nessa trajetória.

Assim, procuraremos inserí-la nesse contexto e situar o leitor para que cada um dos sujeitos aqui apresentado não esteja deslocado de sua história, ao mesmo tempo em que saibamos que o que apresentaremos é um microcosmo de um sujeito surdo na sua trajetória na de construção de conhecimento da língua brasileira de sinais.

Ao diferenciarmos os processos políticos de saúde e educação, temos a oportunidade de discernir os conceitos de saúde e educação aos quais estão sujeitos as pessoas surdas, dessa forma, nós tomaremos conhecimento da interdependência estabelecida entre o sistema de saúde e educação aos quais estão submetidas.

Será a partir dessas reflexões que poderemos conjecturar sobre a necessidade do sistema de saúde constatar e registrar a deficiência auditiva, pois é a partir do diagnóstico de surdez que se desencadeia o processo para que o sujeito tenha a oportunidade de tornar-se Surdo<sup>3</sup> e podendo ser incorporado a uma história secular de lutas, conquistas e por vir.

Com essa possibilidade de vir a ser Surdo, incontáveis novas necessidades e potencialidades poderão emergir e serem desenvolvidas pelo sujeito na sociedade e dessas novas necessidades, novas lutas poderão ser fomentadas, lutas que poderão levar a novas derrotas, conquistas e perspectivas. Nos textos que seguirão poderemos verificar que existe uma cisão entre os sistemas de saúde e educação. Isso provoca um distanciamento das políticas públicas, e tem por consequência que a cada nova legislação surgem contradições que poderiam ser evitadas caso houvesse um diálogo entre esses sistemas públicos.

Outro fator de grande importância do qual trataremos é o fato de que apesar dos diversos contextos vividos pelos Surdos do mundo, existem pontos de convergências que

---

<sup>3</sup> Em Moura (2000), a autora discrimina a grafia, Surdo de surdo da seguinte forma; “Quando uso ‘Surdo’ refiro-me ao indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado pela sua ‘deficiência’, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença. Na utilização de ‘surdo’, por sua vez, refiro-me a condição audiológica de não ouvir”. E assim será feito nesse trabalho.

fazem com que Surdos possam estabelecer um diálogo de reivindicações. É nesse processo de autoconhecimento e de conhecimento dos seus pares que o sujeito diagnosticado com uma deficiência auditiva poderá tornar-se Surdo.

## **Tornar-se Surdo**

Analisar o desenvolvimento de língua de sinais em uma criança a partir dos três anos de idade poderia ser tomado como uma perda do começo do seu processo de desenvolvimento, no entanto, conforme já foi esclarecido, a história das crianças surdas depende fundamentalmente de um diagnóstico de surdez o que nem sempre acontece nos primeiros dias de vida, como desejado por todos os profissionais da área<sup>4</sup>.

Ao ser diagnosticada a criança pode iniciar o esboço de sua história como surda ou como Surda, já que o fato de não ouvir não garante que a família irá aceitar e identificar a criança Surda como diferente da sociedade majoritária.

A ocorrência da perda auditiva antes ou depois da gestação ou parto serve como referencial para a história de um sujeito. Afinal, é a detecção do déficit auditivo que pode torná-los, deficientes ou diferentes, e assim, delinear sua história sócio-cultural. Subsidiados por Baker e Padden (1978) e Padden (1980), diferenciamos a surdez audiológica da surdez atitudinal, enquanto uma é fruto de um mecanismo mensurável por máquinas, a segunda é produto dos processos sócio-culturais do sujeito.

Iniciar estes estudos com a entrada da criança na escola com uma proposta educacional bilíngüe para surdos é iniciar o estudo em uma situação privilegiada, ou seja, quando a criança com déficit auditivo torna-se Surda. Para Skliar (1999) “... As escolas especiais constituem o microcosmo de emergência da identidade surda e de aquisição da Língua de Sinais...”

A deficiência auditiva é descrita nos anais médicos como uma falta que deve ser suprida através de prótese ou cirurgias, podendo ser medida, dimensionada, localizada, tratada e minimizada para que o sujeito, dito deficiente, possa conviver em sociedade de forma produtiva, mesmo que seu desempenho seja aquém dos ditos *normais*.

Duas possíveis posturas são normalmente percebidas no decorrer da vida deste sujeito, (existe uma terceira que descreveremos posteriormente por ser objeto desse trabalho) na

---

<sup>4</sup> Após a promulgação das leis para o diagnóstico precoce da surdez emergiram discussões de o quanto a notícia nos primeiros dias de vida pode afetar a relação mãe/criança, no entanto não existem, ainda, registros científicos que discutam a questão.

primeira a exigência é mínima, ou seja, nada se espera de uma pessoa que não ouve e assim ela é considerada socialmente incapaz, sem qualquer possibilidade de desempenho positivo nas atuações educacionais, profissionais ou na vida pessoal, ficando este sujeito visto como alguém que merecerá cuidados e atenções durante toda a vida.

Já na segunda, existe a exigência de que este sujeito tenha um comportamento bastante parecido com o dos ouvintes, nesse caso, são admiradas atuações onde sua audição, prejudicada em diferentes graus, seja superada e ele, apesar de não poder ser espectador de um espetáculo musical, será protagonista, como pode ser visto em atuações de surdos tocando instrumentos musicais ou até mesmo cantando.

Para Birdenshaw (1965); apud Cervellini(1986) “ao ensinar música para as crianças D.A., deve-se lembrar que a música é só um caminho para um fim, nunca um fim em si mesma. O fim é o satisfatório ajustamento da criança na sociedade ouvinte...”

Evidencia-se que para o deficiente auditivo de Birdenshaw, a música é um treino que deve ser feito para que o sujeito deficiente esteja inserido na sociedade ouvinte, como um pseudo ouvinte.

Se pensarmos que a surdez estará presente, independentemente do que seja feito podemos entender que esses esforços tendem ao fracasso, pois, na perspectiva de Klein (2005, p.88), “As diferenças são construídas históricas, social e politicamente. As diferenças são sempre diferenças, não devendo ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade.”

A normalidade é aguardada e desejada, quando se pretende fazer do surdo um pseudo-ouvinte, capaz de performances deformadas, mas que cumprem o papel social para alguém de que pouco se espera.

Nas duas posturas pode acarretar para o sujeito surdo uma vida completamente dependente, o que poderá levá-lo a ser considerado, segundo Harrison (2006, p.21) “um sujeito patológico, que precisa ser reabilitado e capacitado para determinadas ocupações, ao passo que outras possibilidades lhe são vetadas.”

A escola de surdo referenciada pela abordagem bilíngüe para surdos tem como proposta principal que o sujeito surdo comece a construir-se socialmente em atividades nas quais possa ser protagonista e espectador. Na escola com esta perspectiva, conceitos cristalizados de arte, de atuação social, de desempenho profissional devem ser questionados e reconstruídos. A linguagem é ali vista como elemento chave para a construção do indivíduo. Linguagem essa,

não constituída na falta, mas no que pertence ao surdo por direito: a língua de sinais e a cultura surda. É essa a terceira postura a que nos referimos acima.

É neste contexto que procuraremos analisar a história de uma criança com déficit auditivo que, ao ingressar na escola para surdos inicia uma nova fase de sua história ou o início de uma história sinalizada. É nesse momento que sua forma diferente de estar no mundo é respeitada.

É importante sabermos que, para chegarmos aqui, muitas coisas aconteceram, para que pudéssemos, em 2008, questionar, pesquisar e analisar a história do sujeito surdo sob outro prisma, nossa própria história foi se moldando e nosso conhecimento se ampliando para que pudéssemos dar crédito ao que nos propusemos a fazer.

Entendemos, portanto que devemos conhecer, mesmo que resumidamente, o contexto histórico que a comunidade surda construiu e se constituiu nos últimos séculos para que essas informações possam compor o pano de fundo de nosso trabalho.

### **A abordagem Bilíngüe na Educação dos Surdos: De onde partimos?**

A abordagem bilíngüe para surdos é resultado de uma história de educação datada de muitos séculos com a adoção da Abordagem Bilíngüe de Educação de Surdo por alguns países europeus, ainda que considerada uma história em curso. Esse é o momento tido como marco histórico pois é a partir dessa abordagem que a comunidade surda tem a oportunidade de participar profissionalmente da educação de seus membros mais jovens, e dessa forma, rever, repensar e reescrever a história de sua comunidade.

Para a melhor compreensão do contexto histórico no qual se insere essa abordagem educacional, precisaremos retomar alguns marcadores dessa história.

Enquanto o mundo lidava com as profundas mudanças promovidas pela Revolução Industrial, os reflexos na educação de surdos mostravam-se de forma tão marcantes que quase dois séculos depois podemos ainda perceber suas conseqüências. No Brasil era o início da República e a revolução se dava no âmbito social, movimentos libertários se fortaleciam e surgia à classe média, a década de 1880 tem seu final marcado pela Abolição da Escravatura em 1888 e um ano depois em 1889 é proclamada a República.

É nesse contexto que os avanços tecnológicos surgem como possibilidade de os aparatos técnicos suprirem o déficit da surdez, essa esperança mobilizaram os educadores de surdos

que viam na evolução tecnológica o acesso do surdo ao mundo auditivo por meio dos aparelhos de amplificação sonora<sup>5</sup>.

Apesar de essa perspectiva ser apenas hipotética, a abordagem oralista, sustentada pelo discurso dos avanços tecnológicos, retoma seu fôlego e consolida definitivamente suas idéias na cidade de Milão no ano de 1880.

Ocorrido em 11 de setembro 1880, no Congresso de Milão, a abordagem oralista para reabilitação de surdos tornou-se referência mundial para as práticas educacionais com surdos, até os dias de hoje.

O Congresso foi um final vitorioso do movimento nacionalista ocorrido na Europa do século XIX, principalmente na França e Itália, que com intenção de sustentar suas unidades nacionais, encontram na língua uma forma de unificação, para que o surdo pudesse ser considerado cidadão desses países, era fundamental que partilhasse da mesma língua da sociedade ouvinte.

Inspirados pelo movimento de educação para oralização dos surdos da Alemanha, França e Itália esforçaram-se para que o oralismo fosse usado quase que unanimemente pelos educadores de surdos, com o argumento de que, a língua falada é uma característica que nos torna humanos, dessa forma a abordagem oralista pura encontrou vários defensores no continente Europeu e disseminou essa idéia para o mundo.

Após várias tentativas de unificação metodológica, o referido congresso, que não levou em consideração a opinião dos surdos, consolidou o método oral como o mais eficiente para esses sujeitos.

Ainda que fossem conscientes os prejuízos no desempenho pedagógico de muitos surdos, a sua inserção social como usuário da língua majoritária foi um argumento extremamente eficiente para que as resoluções do Congresso fossem adotadas mundialmente. Assim, este evento marca o declínio do reconhecimento das línguas de sinais como línguas, estado que perdura em muitos lugares até nossos dias.

Segundo Moura (2000, p. 48), uma das mais expressivas resoluções do evento pode ser percebida neste parágrafo do documento de resoluções finais do referido evento; “Dada à superioridade incontestável da fala sobre os Sinais para reintegrar os Surdos-Mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem... (Este congresso) declara que o método

---

<sup>5</sup> “No ano de 1900 surgiu o primeiro aparelho auditivo analógico, composto por microfone de carbono, fones e bateria (que se encontrava fora do aparelho auditivo)” informação do site oficial da empresa Protec Aparelhos Auditivos; [www.protecauditivos.com.br](http://www.protecauditivos.com.br), acessado em 17 de julho de 2008.

de articulação dever ter preferência sobre o de sinais na instrução e educação dos surdos e mudos.”

Um dos reflexos mais marcante desse evento em nossos dias é que a formação dos profissionais que trabalham na área da surdez é, com raras exceções, voltada para habilitar este sujeito a falar. Legitimadas pelo Congresso de Milão as escolas especiais em todo mundo encaminham seus trabalhos no sentido de qualificar seus alunos para ingressarem e permanecerem nas escolas comuns, mas não necessariamente para terminarem o ciclo educacional, formados ou informados sobre o mundo em que vivem.

Passado um século a escola especial para deficientes auditivos, assim denominados na educação especial, estabeleceu no decorrer da história uma relação com a instituição clínica, que poderíamos chamar de simbiótica, sendo, nos dias de hoje, uma relação particularmente forte no que se refere à clínica fonoaudiológica.

A abordagem técnica no espaço educacional foi uma consequência do Congresso de Milão, o fato é que, desde que a fonoaudiologia surge como prática científica quase 200 anos depois, mas com a mesma força, estes dois espaços (fonoaudiologia e educação no que se refere à *reabilitação do surdo*) misturaram-se tanto fisicamente como conceitualmente no Brasil.

Fazendo com que professores e fonoaudiólogos atuem com as mesmas técnicas e muitas vezes ocupando o mesmo espaço escolar.

O fato de não fazer uso da língua majoritária do país pode fazer da criança surda um *paciente perpétuo* da clínica fonoaudiológica. Visto assim, seu desempenho pedagógico sempre esteve vinculado ao seu sucesso clínico/ oral, desde que as metodologias adotadas estavam ancoradas na fala do surdo.

Por estabelecerem esta relação, a escola e a clínica, o terapêutico e pedagógico misturaram-se e tornaram-se fortes aliados na argumentação de que o aluno só teria acesso à língua escrita se, e somente se, tivesse um bom desempenho oral, de tal modo que o uso de técnicas fonoaudiológicas na sala de aula ou das técnicas pedagógicas no espaço clínico, nunca causou estranhamento. Da mesma forma que o fato do espaço clínico estabelecer-se dentro da escola também foi e continua sendo, uma prática aceitável.

Muitas profissões foram diretamente influenciadas por essa decisão, na área da saúde, representada principalmente pela medicina, na área da educação, pela figura dos pedagogos, estando a fonoaudiologia intermediando estas duas áreas.



O fonoaudiólogo no Brasil tem toda sua formação para o atendimento de pessoas com déficit auditivo voltada para a reabilitação da fala. A estreita relação estabelecida entre a medicina e a fonoaudiologia forma profissionais que entendem a surdez somente na perspectiva da deficiência auditiva, o que determina todo o trabalho dirigido ao sujeito surdo, quase sempre voltado para a habilitação à fala, podendo ele assim, assumir a condição de completamente humano, conforme discutido por Goffman (1988).

Por ser a fala a primeira evidência que leva uma família a questionar o desenvolvimento de uma criança, o fonoaudiólogo é hoje, um dos primeiros profissionais a ter contato com a família da criança surda. Assim, seu encaminhamento é de fundamental importância no desenrolar da história de vida da criança. Sua concepção a respeito de linguagem, surdez e de sujeito surdo determina não somente a habilitação da fala, mas reflete no processo educacional estabelecendo uma relação de dependência entre fala e escrita.

Mediante a formação oferecida aos profissionais envolvidos no diagnóstico é comum o encaminhamento da criança surda à terapia habilitadora para a fala, na qual os treinamentos auditivos e de fala são o único mote do trabalho. Segue-se a esse trabalho o aconselhamento para que a família matricule sua criança em escola concebida para ouvintes.

Na mesma perspectiva são formados os professores para surdos, que têm no curso de especialização, principalmente Educação de Deficiente da Áudio Comunicação<sup>6</sup>, técnicas de treinamento de fala. Esses cursos não habilitam os profissionais a compreender as possibilidades de ensino/aprendizagem da criança surda que independem da audição ou que possam funcionar na ausência dela.

A escola especial que concebe a surdez como um déficit a ser superado e por consequência o surdo como deficiente, tem por meta assemelhar o surdo ao ouvinte. É comum o aluno permanecer durante todo o ciclo formal de educação, sem que consiga alfabetizar-se ou ter a noção da função social da escrita, pois, a ênfase sempre é posta na habilitação da fala, já que, a escrita é entendida como uma linguagem dependente da oralidade que só se desenvolverá na presença dela.

Vista por esse prisma, a escola especial para surdos sempre foi uma ponte entre o não saber e o saber, estando o saber localizado na escola comum. Considera-se que a escola especial tem o papel de preparar a criança para estar apta a ingressar na *Escola* propriamente

---

<sup>6</sup> Conhecido na área da surdez como EDAC, é um curso de formação que habilita professores a ministrar aulas nas escolas específicas para surdos.

dita, para tanto, vários anos são despendidos na intenção de preparar a criança surda para estar na *Escola comum*.

Apesar dessa realidade, a escola especial para surdos continua sendo o principal ponto de convergência social dos sujeitos surdos, sendo um importante espaço de troca para seus familiares. Assim, as opiniões transmitidas nesse espaço são de suma importância na formação de opinião dos pais assim como dos próprios sujeitos surdos.

Segundo Lacerda e Mantelatto (2000, p.24)

“No último século, a educação das crianças surdas foi fundamentada na perspectiva da aquisição de linguagem oral como requisito básico para sua integração na sociedade ouvinte. Essa forma de abordar a problemática do sujeito surdo foi chamada de oralismo. O uso exclusivo da linguagem oral para a compreensão e expressão foi assumido como princípio fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança surda, bem como para sua inserção no meio social”

Esta perspectiva embasa-se em algumas abordagens oralistas de trabalho terapêutico que são conhecidas pelo nome de seus criadores, dentre estas se destacam Doreen Pollack e Derek Sanders. A primeira defende o método oral unissensorial, acupédico que utiliza “somente a pista auditiva na educação do D.A.<sup>7</sup>. Esse método tem como objetivo integrar a audição na personalidade da criança” (Rabelo, 1992, p. 17).

Na segunda abordagem, denominada multissensorial, os terapeutas “utilizam, além do canal auditivo, o canal visual, como leitura orofacial, e o tátil cinestésico, não admitindo, porém, o uso do alfabeto digital ou a linguagem por sinais”. (Rabelo, 1992, p. 17).

Para Lacerda e Mantelatto (2000), o foco dessas práticas é no aspecto gramatical da língua, porque concebem que conhecer o funcionamento metalingüístico da língua é dominá-la, partindo de suas estruturas mais simples, a palavra, para as mais complexas, das frases para os textos.

Na década de 70 do século passado, o insucesso das abordagens oralistas levou alguns profissionais da área da surdez nos Estados Unidos a repensar esse caminho inicial e a filosofia da Comunicação Total foi implantada nas diferentes escolas para surdos.

---

<sup>7</sup> D.A. – Deficiente Auditivo como o sujeito surdo é dominado o tanto na abordagem oralista como na filosofia da Comunicação Total, que será vista no decorrer deste texto.

Sob nosso prisma, apesar de poder ser vista como equivocada, a filosofia da Comunicação Total promoveu aos surdos, pela primeira vez, a possibilidade, depois de mais de um século, de poder usar livremente a língua de sinais nos espaços informais escolares, sem que os Surdos fossem punidos por o fazerem.

Apesar disso, nos espaços formais de sala de aula, a língua de sinais era desprovida de sua gramática, pois os sinais eram incorporados a gramática da língua falada, ou seja, um *pidgin*, e neste contexto, a língua de sinais não era considerada um instrumento construtor de conhecimento.

Ogliari, M.M.(2001, p. 61), trata o conceito de pidgin como um dos;

“... principais produtos lingüísticos gestados em situação de contato entre línguas. O produto lingüístico gerado é, por sua vez, dependente, entre vários fatores, da forma na qual as línguas entraram ou permaneceram em contato, bem como do tempo de gestação do processo lingüístico...”

Na área da surdez, no Brasil, o *pidgin* sofreu algumas distorções se comparados aos conceitos lingüísticos, pois dada a supremacia da língua majoritária (Língua Portuguesa) sobre a língua minoritária (Libras), assim como as naturezas distintas das duas línguas, a Libras, no uso diário, acabou por tornar-se o Português Sinalizado, ou seja, nesse processo a Libras foi usada na estrutura gramatical do Português, perdendo-se na língua majoritária.

Sem que essa prática fosse utilizada ou aceita pela comunidade surda, muitos surdos foram educados nesse produto, sendo considerado o principal motivo para o insucesso da educação de surdos nas últimas décadas.

O uso da filosofia de Comunicação Total foi um movimento não oficial dos profissionais da educação de surdos e foi o pilar de sustentação de ações terapêuticas e educacionais até o final da década de 1990.

Para Ciccone (1996), a Comunicação Total, não era somente um método na área da surdez, mas um programa que abarcava todas as técnicas e recursos, incluindo a, adaptação de aparelhos e todas as técnicas necessárias para o uso efetivo desse aparato, culminando com a oralização, lançando-se mão da estimulação auditiva, da leitura labial, e a leitura e escrita.

Nessa filosofia, o profissional tinha liberdade para qualquer estratégia que permitisse o ‘desbloqueio’ da comunicação. Assim, fosse pela linguagem oral, pelos gestos, pela

combinação dos dois modos ou por qualquer outra estratégia que se considere apropriada, o programa objetivavam, *aproximar pessoas e permitir contatos*.

A prática da filosofia de Comunicação Total propiciou um pequeno avanço no aproveitamento pedagógico do aluno surdo, no entanto, estes avanços, quando avaliados, não ultrapassaram o nível de quarta série do Ensino Fundamental I<sup>8</sup>, se comparados ao aproveitamento escolar de uma criança ouvinte, o que pode ser constatado pelos estudos de Conrad (1979), Allen(1986) e Volterra (1989). Ainda assim abrindo mão da faixa etária indicada para as séries a criança surda, sempre teve acesso mais tardio à escola do que a criança ouvinte.

A prática da Comunicação Total mostrou que sem sua estrutura gramatical as línguas de sinais enfraquecem nas suas características lingüísticas, Svarthorm, K. (2008, p. 126, 128), e o que;

“... parecia funcionar bem com crianças pequenas no começo, mas, quando a criança ficava mais velha, o desenvolvimento lingüístico parecia parar. (...) usar essa abordagem com crianças surdas com a intenção de tornar a informação lingüística disponível visualmente para o aprendizado da língua não pode se justificado linguisticamente...”

O estágio educacional alcançado pelos alunos surdos com essa prática mostrava que a falta de uma língua fundante que pudesse constituir o surdo como sujeito e mediar suas relações e conhecimentos, continuava sendo o grande obstáculo para sua progressão.

Foi essa situação, brevemente descrita, que levaram alguns profissionais brasileiros da área da surdez a voltarem seus olhos para as experiências bilíngües realizadas na Europa. As inquietações causadas pelo insucesso da Comunicação Total levaram profissionais da área da fonoaudiologia e da lingüística, que tratavam especificamente da surdez e do Surdo, a conhecer as práticas desenvolvidas no Continente Europeu, onde surgiam estudos e ações, pois vislumbravam uma nova perspectiva na educação de surdos por meio das técnicas lá desenvolvidas.

As mudanças educacionais ocorridas na Suécia, na educação de surdos, nas décadas de 1970 e 1980, refletiram-se no sistema educacional brasileiro apenas no final de 1980, mas principalmente nos primeiros anos do decágono de 1990.

---

<sup>8</sup> Hoje denominada 5º ano

Foi nesse momento que os educadores brasileiros influenciados pelos bons resultados obtidos pelas escolas suecas, concomitante ao movimento da comunidade surda, passaram a repensar e novos trabalhos começaram a ser desenvolvidos. Apesar dos trabalhos suecos serem referência para a organização de práticas bilíngües de educação de surdos no Brasil, as condições sociais, culturais e econômicas desse país, conforme será , não nos permitiu uma duplicação dos seus projetos.

## **A BUSCA POR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

Ao pesquisarmos a história da educação de Surdos no Brasil é possível constatar que são muitas as influências de outras sociedades nas ações educativas executadas no nosso país, o que pode ser constatado também em todas as áreas da vida de qualquer cidadão brasileiro, no entanto, essas influências são mais explícitas quando o foco é a comunidade e a educação de surdos.

Na busca de uma melhor qualidade educativa da comunidade surda, muitas foram as tentativas de alcançar o sucesso, mas em diferentes momentos o sucesso também foi reconhecido de forma diferente. Assim constatamos que, a concepção de linguagem de cada um dos grupos que pensavam essa educação foi e continua sendo o fundamento que embasa esse processo educacional dos Surdos.

Uma das questões importantes relacionadas ao bilingüismo diz respeito à incorporação ou não dos Surdos como profissionais do processo educativo, isso implica em uma significativa mudança de postura e de olhar em relação a eles, sugere que se deva acreditar nos Surdos como agentes de transformação e capazes de gerenciar suas próprias vidas.

Ao mesmo tempo em que é exigido o reconhecimento do importante papel dos Surdos na educação dos seus pares, é necessário também que ambas as partes, surdos e ouvintes, reconheçam os despreparos dos envolvidos, para que, a partir dessas premissas, possa iniciar um novo período no processo histórico da educação da comunidade surda.

Esse movimento não é simples, e nem tão pouco de fácil realização, pois exige uma revisão profunda de posturas individuais, de todos os sujeitos envolvidos, uma vez que não podemos esquecer que os Surdos que hoje educam as crianças surdas são frutos da história que muitos de nós criticamos e condenamos, não nos responsabilizando por ela.

Ao educarmos os Surdos na abordagem oralista ou na filosofia de comunicação total, construiu pessoas com pouco preparo profissional, assim como pouco poder de reflexão e crítica, assim ao recebê-los como profissionais da educação de Surdos, na abordagem bilíngüe, estas questões devem ser levadas em consideração.

Reconhecer os avanços e retrocessos vividos, identificando o papel de cada um nesses processos, pode construir a História de forma diferente, uma vez que nos colocamos como agentes ativos dela.

## AS REFERÊNCIAS INICIAIS

No Brasil, o acesso tardio dos Surdos à escola ainda é a consequência do processo social, de saúde pública e de políticas de acessibilidades das *pessoas com necessidades especiais*, que construiu um procedimento velado<sup>9</sup> dos profissionais da área da saúde no qual. As crianças com surdez diagnosticada precocemente são encaminhadas para a adaptação de aparelhos auditivos e treinamento de fala, mesmo que não haja a mínima perspectiva de ser oralizada.

Apenas quando todas as possibilidades dos procedimentos de oralização forem esgotadas, as crianças e suas famílias serão encaminhadas ao ensino para surdos, em escolas para surdos ou classes especiais. No entanto não existe um protocolo de procedimentos sistematizados que determine quem ou quando a criança deve ser encaminhada a uma escola para surdos.

O encaminhamento fica a cargo da percepção pessoal e subjetiva dos profissionais que acompanham o caso, ou seja, estarão aptas ao acesso à língua de sinais, as crianças que não obtiverem sucesso na oralização e por consequência, sejam consideradas incapazes de acompanhar o ensino comum, sobre o ponto de vista das visões reabilitadoras de trabalho com surdos.

Essa prática rotineira na relação que se estabelece entre o sistema de saúde e educação acaba por criar entre crianças surdas e seus pais a sensação de fracasso ou insucesso. Isso ocorre a partir do momento em que a continuidade do trabalho de oralização e o processo educacional em escolas comuns colocam a criança no lugar dos bem sucedidos, deixando aos que não obtêm sucesso da oralização o rótulo da incapacidade. A elas caberá a escola especial ou a escola para surdos, ou seja, elas começam suas vidas escolares, pela impossibilidade e pelo fracasso, assim como já havia ocorrido em outros setores da vida.

Por não haver qualquer relação formal entre o sistema de saúde e educação, a relação entre o diagnóstico da surdez e o processo educacional do sujeito surdo é cindida, podendo uma família ouvinte, ter acesso a informações dispares e incompatíveis, que geralmente a deixará em conflito e tendo de tomar todas as decisões solitariamente.

Para melhor compreendermos os processos educativos bilíngües para os surdos brasileiros é crucial que estes sejam contextualizados na realidade mundial por nós compartilhada.

---

<sup>9</sup> A discussão acima descrita não está registrada em qualquer documento, podendo apenas ser constatada na prática dos sistemas de saúde, público ou particular no discurso dos seus profissionais e nas falas dos familiares das crianças surdas.

Conforme já dito, os primeiros trabalhos realizados dentro de uma proposta educacional bilíngüe para surdos têm sua origem nos países nórdicos da Europa.

A década de 80 foi importante, principalmente na Suécia, que pôde colocar em prática, de forma oficial, uma licença de seis meses aos professores de surdos, para que eles pudessem ser formados como professores bilíngües para surdos, não apenas aprendendo a língua de sinais sueca, mas estudando as diferentes formas de letramento possíveis num trabalho bilíngüe. Após esses seis meses, eles retornaram à sala de aula, agora já com um forte embasamento teórico (Mashie,1994).

As condições sociais, culturais e econômicas da Suécia são tidas como fatores facilitadores da implantação de uma educação bilíngüe duradoura para surdos. Esse país reconheceu oficialmente a língua de sinais sueca no ano de 1981, o que foi o primeiro passo para a implementação do projeto bilíngüe para surdos. Para Moura (2000 p. 73)

“... não foi um mero reconhecimento de uma entidade abstrata como uma língua, mas o reconhecimento desta língua como pertencente a uma comunidade que deveria ter direito de ter acesso a mesma. Não foi, portanto, somente o reconhecimento da Língua de Sinais, mas dos surdos como representantes de um grupo minoritário com direitos educativos na sua própria língua...”

O respeito à criança como prioridade em relação a tudo e em todos os aspectos, é um dos princípios da cultura sueca que oferece condições sociais, culturais e educacionais favoráveis a todos. Isso pode ser visto como o principal aspecto que faz da educação sueca bilíngüe para o Surdo apenas mais um aspecto a ser tratado para que os cidadãos suecos possam usufruir de seus direitos em igualdade de condições.

Na Suécia não existe uma língua oficial, o Sueco é a língua nacional utilizada e conhecida por todos os suecos, incluindo os cidadãos surdos, que aprendem também o inglês e outras línguas modernas, como forma de estar em constante contato com todas as culturas do mundo, integrando-se desta forma à comunidade mundial.

Para Ahlgreen (1990) a educação especial para surdo do país sustenta sua eficácia no suporte da área da saúde, em que o governo sueco disponibiliza o diagnóstico de surdez



precocemente. Por esse sistema, os primeiros exames estão disponíveis em todos os hospitais do país e são realizados nos primeiros dias de vida.

Imediatamente após o diagnóstico, os pais são orientados sobre a condição de grupo minoritário de seu filho e são colocados em contato com a comunidade de surdos local, onde poderão, inclusive, aprender a língua de sinais, que será a língua materna da criança. Dessa forma eles terão contato com a cultura surda, conhecendo o universo da surdez, identificando seus filhos como pertencentes a esta comunidade e podendo filiar-se a comunidade surda.

No projeto educacional sueco, a criança surda que tem como língua materna a língua de sinais sueca, tem direito a dez anos de educação na escola especial obrigatória e direito a intérprete de língua de sinais até o ensino superior. Condições específicas também são garantidas aos integrantes da comunidade Sami<sup>10</sup>, às pessoas com distúrbios de aprendizagem e aos imigrantes. Fica claro que as condições oferecidas aos surdos, são condições oferecidas a todos que precisem de atenção específica para garantir uma condição equânime na atuação social.

O projeto de educação bilíngüe para surdos na Suécia é uma realidade que perdura até hoje, em todo o país existe um projeto nacional a ser seguido, diferentemente de outros países da Europa, América do Norte e do Sul, onde existem movimentos isolados de educação bilíngüe para surdos que não se sustentam em políticas nacionais, o que faz com que vários trabalhos surjam, mas não se tornem movimentos perenes na realidade nacional.

O projeto suéco das *Specialskola* – escola para crianças com deficiência auditiva, elaborado no ano de 1995 prevê metas de ensino/ aprendizagem para as crianças surdas na escola especial nas disciplinas de Inglês que é ensinado em disciplina a parte das Línguas Modernas, Língua Materna, Movimento e Teatro, Língua de Sinais e Sueco. O documento explicita o papel do educador em cada uma das disciplinas, as metas a serem alcançadas no prazo de seis anos e outras para a permanência de dez anos na escola.

Este tipo de organização nos mostra a importância dada ao projeto que é concebido para colocar o aluno surdo em condições de igualdade com todos os estudantes do país, respeitando suas condições lingüístico-culturais e deste modo, segundo o documento recebido em 02/2007:

“... As metas que os alunos na escola obrigatória devem ter alcançado no final de cinco anos na escola, devem ser alcançadas na *Specialskola* no

---

<sup>10</sup> Grupo indígena do Norte da Suécia conhecidos como Lapões na Noruega

final de seis anos. As metas que os alunos na escola obrigatória devem ter alcançado no final do nono ano de escola na Specialskola, deve ser alcançada, no final do décimo ano...”<sup>11</sup>

Percebe-se a preocupação de que a criança surda alcance metas educacionais compatíveis com suas características, sem que esteja a parte das metas do sistema educacional geral.

A Suécia vem sendo o modelo nas questões mais nucleares, seguido pela maioria dos projetos bilíngües do Brasil e do mundo. No entanto, repetimos, as condições sociais, culturais e econômicas que compõem o projeto educacional não são passíveis de duplicação, o que impõe aos outros projetos desafios nem sempre transponíveis. O principal desafio é conseguir que a comunidade surda seja vista como um grupo composto por sujeitos pertencentes a um grupo lingüístico minoritário que não necessariamente seja um ônus social permanente, o que acontece quando esta comunidade é vista como formada por deficientes.

---

<sup>11</sup> Tradução da pesquisadora

## O CAMINHO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NACIONAL

No Brasil, a começar pela dimensão territorial, nada se assemelha a Suécia, fato que traz conseqüências em todas as áreas de ação social, sejam elas da saúde, da educação, da economia ou qualquer outra que nos ocorra.

No contexto brasileiro ter um filho surdo traz consigo uma carga social bastante pesada para os pais de surdos, fazendo com que ter um bebê que, não corresponde as suas expectativas constitua-se em um obstáculo de difícil transposição. É bastante provável que sem uma orientação profissional, os pais não consigam superar o fato de não aceitar seu filho surdo, o que pode impossibilitá-los de ir de encontro das providências necessárias para o desenvolvimento de todo o potencial sua criança.

Ao fazer o difícil esforço de procurar ajuda às organizações do sistema de saúde e educação brasileiro, retardam ainda mais as possíveis ações necessárias para o pleno desenvolvimento do processo social e educativo da criança.

Importante perceber que na realidade brasileira são os pais que procuram os serviços necessários, enquanto que na Suécia os serviços acompanham os pais desde o início do processo.

O diagnóstico precoce é considerado o primeiro e importante passo na história da criança surda filha de pais ouvintes, fato que foi reconhecido pela legislação, como pode ser constatado na Portaria de Saúde Auditiva (nº 587/ 04), a qual possibilitou a mobilização de vários serviços de saúde no sentido de diagnosticar os bebês surdos o mais precocemente possível, assim como as legislações municipais que pretendem o diagnóstico da surdez ainda dentro da maternidade.

A publicação da Portaria de Saúde Auditiva (nº 587/ 04), do Ministério da Saúde mudou parcialmente a situação do diagnóstico da surdez no território nacional, essa portaria procura garantir a saúde auditiva da população brasileira, com programas que abrangem desde o diagnóstico até a concessão de A.A.S.I (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) e terapias fonoaudiológicas oferecidas pelo SUS.

No entanto, ainda existem problemas em relação, principalmente, ao momento posterior à concessão de aparelhos, ou seja, a falta de recursos das famílias na manutenção do aparelho, o acesso a terapias de adaptação e reabilitação que poderiam garantir o uso optimal dos recursos do aparelho e políticas públicas educacionais claras que possibilitem as famílias uma escolha consciente da vida escolar de suas crianças.

Depois do diagnóstico, outros procedimentos são propostos, algumas vezes discrepantes, uma vez que não estando disponível por parte do Estado nenhum programa que esclareça aos pais as diferentes possibilidades clínicas e educacionais para os sujeitos surdos, que viabilize espaços no qual eles possam compreender o momento pelo qual estão passando, as famílias continuam numa procura solitária do atendimento terapêutico e de saúde.

O início do século XXI é marcado pelo início das políticas públicas que garantem o diagnóstico, a doação de aparelhos e o acompanhamento terapêutico, não havendo uma organização efetiva de como ocorrem esses acompanhamentos ou mesmo do direcionamento e orientação que é dada aos pais (MOURA, M.C., HARRISON, K.P. et al, 2007).

Até esse período, as crianças surdas demoravam muitos anos para terem o déficit auditivo diagnosticado e seus pais outro tempo maior para que pudessem ter acesso a atendimento especializado adequado, fosse ele terapêutico ou educacional. Estas reformas políticas na área da saúde continuam desvinculadas das ações educacionais ficando, como já dito, os encaminhamentos educacionais na dependência de ações individuais de profissionais de ambas as áreas. Porém os direitos legais, já estão assegurados.

No Estado de São Paulo por meio da lei n.º 12.522, de 2 de janeiro de 2007, tornou-se obrigatório “o diagnóstico da audição em crianças imediatamente após o nascimento nas maternidades e hospitais”, sem que, no entanto ocorresse qualquer mudança na relação saúde/educação que proporcionasse as famílias de crianças surdas orientações de o que fazer após esse diagnóstico, e que fossem além da indicação de aparelhos auditivos e habilitação à fala na clínica fonoaudiológica.

Apesar dos esforços, o diagnóstico continua ser o grande desafio da saúde pública na área da surdez. Por exemplo, para uma família que desconfia de surdez na sua criança, quando está distante dos grandes centros, pode tomar de dois a quatro anos para se fechar um diagnóstico, sendo ele apenas o primeiro passo para o início do processo de desenvolvimento da criança como sujeito Surdo.

Não podemos afirmar que o quadro mudou completamente, mas podemos sim dizer que as políticas públicas que abaixo serão mencionadas, em conjunto com outros movimentos sociais, começam a modificar, ainda que timidamente, a realidade desta minoria.

Aos profissionais da área da saúde cabe o encaminhamento da criança para os procedimentos de reabilitação e habilitação sem diretrizes institucionais claras. Esses profissionais deverão transmitir aos pais o que acreditam ser o melhor caminho a ser percorrido, sem qualquer relação dessa concepção com as instituições à qual se vinculam.

Concluído o diagnóstico, outras providências são necessárias, como: a adaptação do A.A.S.I. ou o Implante Coclear e somente então, o encaminhamento educacional é sugerido e via de regra para escola comum.

A escola comum, ou seja, a escola com metodologias pensadas para crianças ouvintes é o caminho mais recomendado pelos profissionais da saúde, espera-se que, após os devidos aparatos reabilitadores, (A.A.S.I. ou implantes cocleares) a criança inicie o aprendizado da fala, mesmo que tardio e acompanhe o processo educacional considerado normal.

Para aqueles de quem não se espera um bom desempenho oral, por sua condição auditiva, ou por outro comprometimento físico ou intelectual, a escola especial, passa a ser uma opção pelos profissionais reabilitadores, não por acreditarem na sua eficiência, mas, por ser considerada inevitável a entrada dessa criança nesse sistema de ensino. É a criança que falhou e deve se *contentar* com esse tipo de ensino. E ainda mesmo nesses casos, esta decisão só acontece depois dos cinco anos de idade ou quando já iniciado o ensino fundamental quando as dificuldades pedagógicas ficam evidentes.

Frente então ao insucesso da criança na escola comum é disparado um novo processo nos pais, a procura por uma escola que atenda as necessidades específicas de sua criança mostra-se inevitável.

Essa chegada tardia a uma escola para surdos com orientação bilíngüe em geral impede a criança surda de ter plena inserção na língua oral e tampouco na língua de sinais, estando pedagogicamente defasada para as duas instituições (escola comum e na escola para surdos) ficando em um lugar peculiar.

A criança nessa condição foi considerada inapta para o desenvolvimento da língua oral e por conseqüência impossibilitada de estudar na escola comum, além disso, ela não tem fluência na língua de sinais. Ao ser matriculada em uma escola que faz uso dos sinais na sua prática pedagógica, essa criança deveria primeiro desenvolver a fluência nesta língua para posteriormente ser inserida no ensino formal, o que raramente acontece.

Ciente dessa realidade e dependente das políticas de saúde para que o diagnóstico da surdez aconteça o mais cedo possível, as instituições que adotaram a abordagem bilíngüe para surdos como diretriz de trabalho, tem mais este obstáculo a transpor, uma vez que não ocorrendo o diagnóstico, não existe a deficiência auditiva não sendo possível à criança tornar-se Surda.

Imaginemos uma situação ideal em que o bebê surdo fosse diagnosticado precocemente, por não haver uma relação formal entre as políticas públicas de saúde e de educação, relação

esta que seria essencial para que a família da criança surda pudesse chegar o mais rápido possível às escolas para surdos, o diagnóstico precoce poderia tornar-se somente um bloqueador da relação mãe/criança.

Conforme Moura (in prelo), o diagnóstico de surdez rompe o investimento da mãe na criança como sujeito lingüístico “... Ela não o considera capaz (...) Capaz de linguagem, capaz de se comunicar com a mãe e posteriormente com o mundo...” e nenhuma outra alternativa lhe é apresentada. É importante que frente ao diagnóstico precoce da surdez a família possa ter acesso a todas as formas de trabalho possíveis com a criança surda e possa ser acolhida nas angústias da descoberta do desconhecido. Somente assim existirá a possibilidade dessa família poder entender o significado de poder colocar seu filho num ambiente bilíngüe.

Para Grosjean, F.(1993) são bilíngües;

“... as pessoas que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) na vida cotidiana. Isso engloba as pessoas que têm uma competência oral de uma língua e uma competência do escrito de outra (uma situação comparável a dos surdos que usam a língua de sinais e lêem ou escrevem em outras línguas, as pessoas que falam duas línguas em níveis de competências diferentes em cada uma delas (e que não sabem ler nem escrever em nenhuma delas), assim que, obviamente, as pessoas que possuem um domínio perfeito de suas (ou mais) línguas...”

Apesar dos anseios e possibilidades delineadas pela proposta bilíngüe, a realidade das escolas públicas no Brasil, mais especificamente na capital de São Paulo (realidade mais próxima dos dados aqui apresentados e considerados) um dos principais centros de referência em educação de surdos no país, nunca tiveram uma política educacional direcionada para o Surdo.

Além disso, nacionalmente, a proposta inclusiva é a que tem prevalecido, desde que o governo, por um lado incentivou a educação bilíngüe para surdos e por outro investiu na inclusão deles, desde a Educação Infantil na escola comum, como pudemos vivenciar no ano de 2007/2008 com a portaria do MEC na qual, em sua versão preliminar propõe o fechamento de todas as escolas de surdos.

Já a Lei de Diretrizes e Bases, responsável pelas referências educacionais no país, trata a educação especial como uma ponte para que o “portador de necessidades especiais” possa um

dia ser inserido no ensino regular, não esboçando nenhum caminho específico para que este *braço* da educação se auto-sustente.

Podemos verificar no texto original da LDB, Capítulo V, da Educação Especial <sup>12</sup> que o posicionamento do Estado se esclarece no artigo, 58, primeiro e segundo parágrafo. O artigo esclarece que entende a educação especial como a modalidade de educação oferecida preferencialmente no ensino regular, no primeiro parágrafo viabiliza, *o apoio especializado na escola regular* e o segundo que, a educação especializada só se dará se houver condições específicas que inviabilizem a integração na escola classes do ensino regular. O que traz grandes problemas é o fato de não deixar claro o que é considerado “condições específicas”.

Nessa perspectiva, além de tudo que foi colocado anteriormente quanto ao encaminhamento preferencial à escola regular, temos a escassez de vagas das escolas para surdos, e mais importante: o fato de entrar na escola não garante à criança surda o acesso à educação formal, a escola especial, via de regra, não se capacita para dar ao aluno surdo um nível de conhecimento formal compatível com sua faixa etária. Assim o aluno pode entrar na escola na primeira infância e desistir dela na adolescência sem qualquer graduação, uma vez que, ainda hoje, muitas escolas não dispõem de ensino seriado para a educação de surdos.

Esse aspecto já começa a esboçar mudanças, no Brasil as inquietações da comunidade surda em todo o território nacional começaram no decorrer das últimas décadas a refletir no modo de ver o sujeito surdo, mobilizando o poder legislativo a pensar neste grupo a partir de suas peculiaridades. Discussões dos Surdos tornam-se reivindicações nas federações, confederações e associações do Brasil, que se mobilizam no sentido de fazer com que os adultos surdos possam fazer parte da organização e da prática educacional da comunidade surda escolar, apesar de ainda ser muito incipiente, delinea-se como uma possibilidade de mudança.

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, já regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No capítulo II, art. 5º, parágrafo I garante o desenvolvimento de ações entre o Estado e a sociedade civil que assegurem a integração plena no contexto sócio-econômico e cultural da pessoa portadora de deficiência. Já no parágrafo III do decreto busca garantir que essas pessoas possam “receber igualdade de oportunidades” por direito.

---

<sup>12</sup> Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Vê-se que o capítulo II, no artigo sexto, parágrafo I, procura acelerar a inclusão social enquanto que o III legaliza o respeito às peculiaridades e tem por função viabilizar a participação plena dessas pessoas na implementação da política de integração.

O que se percebe é que o decreto projetava uma década promissora no que se referia à educação de surdos, uma vez que as pretensões das organizações da comunidade surda ganhavam a força de lei em prol de uma melhor qualidade de vida do sujeito surdo.

O que significa o respeito às peculiaridades? Isso implica, no caso dos surdos, o respeito à língua de sinais, língua essa que na data da publicação do decreto ainda não era reconhecida no Brasil. Isso só veio acontecer três anos depois, como poderemos ver no desenvolvimento do trabalho.

Ao dar voz às entidades representativas, o documento permitiu que os Surdos expressassem suas necessidades sem a intermediação de pessoas que não conheciam sua realidade. Viabilizar a participação dos Surdos no processo de implementação da lei exigiu a atuação de um intérprete de língua de sinais, o que por consequência fez emergir a necessidade de formar esses profissionais, o que até então se dava informalmente nas relações familiares, sociais e religiosas.

Informalmente também se podia perceber inúmeras discussões, no sentido de tirar a educação de surdos do lugar incomodo que ocupava, pois apesar de todos os esforços empregados, as crianças e jovens surdos não alcançavam o nível educacional que pudesse ser considerado aceitável para o seguimento de seus estudos até o ensino superior.

Apesar das transformações estarem em curso, as escolas para surdos não tinham na década de 1990 o suporte legislativo necessário para que os projetos de educação bilíngües para surdos fossem efetivamente implementados, uma vez que, legalmente a única língua existente no país era a Língua Portuguesa.

Desta forma, mesmo que os alunos das escolas para surdos fossem instruídos em língua de sinais, suas avaliações eram registradas em língua portuguesa. Em alguns lugares, de forma informal, existiam provas orais, em língua de sinais, para que o professor pudesse certificar-se da compreensão do conteúdo curricular e da construção do conhecimento formal. Foi preciso mais de uma década para que esta situação mudasse.

Nesse contexto, não existia, como não existe até hoje, uma reelaboração curricular que desse conta das necessidades específicas da criança surda no que tange a educação formal. Importante frisar que, ainda não existe um currículo escolar nacional pensado para esta camada da população, e, os alunos que tiveram acesso a uma educação pensada para surdos,



não atingiram uma proficiência na escrita que lhe permitisse elaborar seu conhecimento na língua majoritária escrita.

A prova oral certificava o professor de que o aluno havia aprendido o conteúdo disciplinar, mas deixava também evidente que ele ainda tinha muito a caminhar na linguagem escrita.

O panorama que se colocava, no início da década de 2000 exigia dos educadores surdos ou não, além do preparo profissional, também uma mudança de postura diante do sujeito surdo, nesse contexto que se projetava, torna-se necessário que o sujeito surdo deixe de ser um pseudo-ouvinte para assumir-se como surdo usuário de uma língua, que não era a língua compartilhada majoritariamente pela sociedade.

Foi necessário também, assumir a formação dos surdos adultos, pois naquele momento, ela não era suficiente para promover a educação de qualidade das gerações seguintes.

O histórico da educação de surdos durante os últimos séculos mostraria agora um peso ainda mais significativo. Como pudemos ver resumidamente neste trabalho, muitos esforços teriam que ser empregados pela comunidade surda para seus membros pudessem assumir o papel de educadores com eficiência e qualidade, ou seja, não somente direitos deveriam de ser projetados pela comunidade surda, mas também seus deveres.

Não adiantaria exigir que surdos educassem surdos se eles não tinham a formação necessária para tanto. Os vários séculos de educação pensada para o sujeito ouvinte e adaptados para os surdos, cobravam seu preço. Ao mesmo tempo em que o grupo de Surdos que se dispusesse a realizar a tarefa de educar Surdos deveria se preparar para também assumir o preparo dos professores ouvintes no que se refere ao aprendizado de língua de sinais.

Verifica-se que alguns desafios se impõem na formulação de um projeto tão ambicioso, como é a educação bilíngüe para surdos, e muitas dificuldades surgiram logo no início da elaboração de um plano de atuação. Afinal, após tanto tempo de submissão, educação má realizada e segregação, onde seriam encontrados surdos fluentes em Libras e com formação universitária capazes de formar a nova geração de crianças surdas que se pretende construir?

A resposta poderia tomar várias vertentes, uma delas, assumirem a impossibilidade da execução dos projetos teóricos ao se constatar a rara existência destes profissionais habilitados para educar Surdos. A outra era frente à constatação da inexistência ou a quase inexistência de professores surdos formados, assumir com o governo e com a iniciativa

privada, que era necessário investir em projetos na formação destes profissionais . Nos casos em que os projetos seguiram adiante, essa foi a opção escolhida.

Focamos nosso olhar até o momento nos profissionais surdos, mas também os ouvintes não estavam preparados para trabalhar com os surdos como parceiros de trabalho e não somente como objetivo do trabalho. Os surdos deixavam de ser essencialmente alunos, para ser funcionários das escolas para surdos, as escolas deixavam de ser escolas especiais para ser escola para surdos, ou seja, muitas mudanças nas estruturas organizacionais e pessoais deveriam ser feitas.

Os professores ouvintes com formação para educação de surdos, também produtos da história já conhecida, não tinham a proficiência na língua de sinais exigida pelo projeto de educação bilíngüe para surdos.

Assumir esta perspectiva implicava em mudanças nas estruturas organizacionais das escolas especiais, como até então eram chamadas, para que estas pudessem de fato ser chamadas de escolas para surdos. Nessa mudança o Surdo assumiria diversos papéis, não somente de aluno, mas de professor, coordenador ou qualquer outra função para a qual estivesse habilitado, já que a primeira língua deste projeto escolar deveria ser a língua de sinais.

Como primeiro passo, para a construção de um projeto escolar de educação bilíngüe para surdos, os profissionais envolvidos tinham que conscientizar-se também, da existência de várias crianças surdas, já matriculadas na escola, que não eram fluentes em Libras, algumas delas, tinham pouco ou nenhum contato com a língua, ao mesmo tempo em que os adultos com fluência na Libras tinham-na obtido fora do ambiente formal escolar, uma vez que esta era a perspectiva educacional adotada até então.

Os adultos surdos que estavam naquele momento entrando na área pedagógica ou não tinham a formação necessária para atuar junto às classes de crianças surdas ou não tinham a experiência pedagógica exigida pela tarefa, ou seja, a instituição que tomasse para si a tarefa de trabalhar, a partir dessa perspectiva, assumia junto com o projeto o papel de formar profissionais que pudessem fazê-lo.

Harrison (2006) debruçou-se à tarefa de discutir a construção do coletivo de trabalho entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, os conflitos, as soluções possíveis precisavam ser construídas para uma convivência saudável e produtiva.

Uma das conclusões do trabalho de Harrison (2006 p. 218) que corrobora a nossa discussão;

“... a construção de um coletivo de trabalho, que, no entender desta pesquisadora, implica, entre outras questões: a disponibilidade de discutir os problemas que surgem no cotidiano das relações; avaliar os resultados do que foi realizado até o momento (idéias, projetos, programas de disciplinas, etc.); criar um acervo coletivo dessa história.”

Em Dezembro de 2000 a lei nº 10.098 torna-se um marco para as discussões que se referem à comunidade surda, pois suscita as discussões sobre as condições igualitárias de atuações sociais, estabelecendo normas para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, no seu capítulo VII, Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização:

“Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.”

Este documento evidencia necessidades, fomentando novas exigências da comunidade surdas, pois, estabelecidos direitos de uso do que o documento denomina “linguagem de sinais”, firma também a necessidade de que a língua de sinais seja legalmente reconhecida, para que os surdos, que fazem uso dela como primeira língua possam tê-la como língua oficial no país.

A oficialização da língua de sinais ocorre apenas no ano de 2002, com a Lei Federal nº 10.436 de 24 (Abril de 2002). Foram dois anos de uma longa espera somados a tantos outros para que a educação almejada começasse a ser vislumbrada e pudesse ser planejada com o respaldo da lei. É esta lei que efetivamente reconhece a Língua Brasileira de Sinais, como “meio legal de comunicação e expressão dos surdos”.

A promulgação da lei requer a regulamentação da Libras, ou seja, regras que normatizem a lei 10.436 o documento e estabeleçam formas da língua oficializar-se, uma vez que já circulava socialmente. A regulamentação aconteceu no ano de 2005, no dia 22 de dezembro, com o decreto lei 5626.

Foi a partir deste decreto que reconhecida como língua, a Libras passa a ser o motor para que muitas outras reivindicações fossem feitas. Conforme estabelecido pelo decreto, oficializa-se a figura do profissional intérprete de língua de sinais e o Surdo é reconhecido como profissional que prioritariamente ministrará aulas ensinando a Libras .

Dessa forma, muitas outras providências vieram a ser tomadas, permitindo que o sujeito Surdo, tivesse maiores possibilidade de fazer-se cidadão. Desde então, o país vem reconhecendo a organização de várias ações que viabilizam a efetivação do decreto. Nesse espaço de tempo verificamos a formação de surdos no “Curso de Licenciatura e Bacharelado Letras/LIBRAS”<sup>13</sup> a graduação de intérprete de língua brasileira de sinais e o exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Prolibras) <sup>14</sup>, na intenção de propiciar aos sujeitos surdos a possibilidade real de acesso já estabelecido por leis.

No ano de 2007 a Prefeitura do Município de São Paulo antecipa-se na elaboração de um projeto de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, colocando mais um tijolo na contradição em relação ao projeto de inclusão proposta pela mesma instituição, já que faz parte do projeto do município a extinção das escolas para surdos, uma vez que ainda tem como prioridade a inclusão da criança surda, em todos os níveis, na escola comum. Mas ainda assim, é considerado um passo significativo para as escolas que continuam funcionando para a educação de surdos.

É nesse contexto que este trabalho se insere, ao analisar o processo de desenvolvimento da língua de sinais de uma criança surda em uma escola que tem como demanda prioritária a educação de crianças surdas buscando proporcionar uma educação bilíngüe, como poderá ser visto nos capítulos que seguem.

---

<sup>13</sup> O curso tem como público-alvo instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado).O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar profissionais na língua de sinais brasileira (professores e tradutores-intérpretes). <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>, acessado em 20/07/08.

<sup>14</sup>Para informações acessar o site; <http://www.prolibras.ufsc.br/2006/edital.html>, acessado em 20/07/08

## METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho constituiu-se por uma pesquisa de campo desenvolvida no Programa Estimulação do Desenvolvimento (PED) realizado na Escola para Crianças Surdas Rio Branco, onde atividades foram realizadas semanalmente no ano de 2003 com crianças entre 3 e 4 anos que freqüentavam o Programa, do qual fazem parte um adulto surdo e uma fonoaudióloga, pesquisadora deste trabalho, usuários da Libras.

O projeto propicia um espaço no qual diferentes situações são organizadas no intuito de possibilitar interações entre as crianças, o instrutor surdo, a fonoaudióloga e os pais de surdos presentes nas atividades que foram organizadas ao longo do ano.

Procura-se nesse espaço propiciar a interação de todos os participantes a fim de que pais e crianças, que estão tendo seus primeiros contatos com a língua de sinais, possam iniciar seus processos de aquisição, no caso da criança e de aprendizado, no que se refere aos pais da Libras. Além disso, os pais terão suas primeiras confrontações com o que é ser Surdo no mundo, enquanto que às crianças terão a identificação primária com os que lhes são iguais.

O Programa objetiva que pais possam compreender a Libras nos seus aspectos gramaticais em um ambiente formal, dando a esse processo o caráter de aprendizado, enquanto se oferece à criança um ambiente no qual a aquisição da língua pudesse se dar em atividades diversas típicas à idade.

A distinção que fizemos entre aquisição e aprendizado baseia-se em Mashie (1994) para quem a aquisição é um processo inconsciente de uma língua, é aquele que acontece quando se adquire uma primeira língua. Quando esse processo acontece conscientemente e os aspectos lingüísticos da língua são compreendidos de maneira formalizada se dá o nome de aprendizado.

O espaço do PED propicia atividades, a fim de que as crianças possam vivenciar situações lúdicas, que condigam com a idade média do grupo, as quais convivam com a língua de sinais em diversas atividades muitas vezes já vivenciadas, mas geralmente não compreendidas, pois as atividades possivelmente foram desenvolvidas na língua majoritária.

Como parte da proposta do Programa, as atividades são registradas em VHS, esses registros são arquivados pela instituição e foram retomados, entre outros momentos, para a realização desse trabalho. Os episódios elencados procuram representar marcos do funcionamento da criança na língua.

Os dados foram coletados em gravação de vídeo por acreditarmos ser essa a forma que garante o registro fidedigno de uma língua visual/espacial como a Libras, concordando com Neuroth-Gimbrone e Logiodice (1992) que considera ser a gravação em vídeo o registro mais fiel das línguas visos-gestuais.

Podemos afirmar que o recurso utilizado possibilitou a manutenção da riqueza de todos os elementos da língua de sinais, garantindo que as expressões faciais, a velocidade do movimento, a configuração das mãos, assim como os pontos de articulação dos sinais, elementos gramaticais das línguas de sinais, conforme pode ser visto em Quadros e Karnopp (2004) e Morgan (2008), fossem mantidos e passíveis de serem visualizados e incorporados à análise.

Durante as gravações das atividades não houve qualquer seleção do que seria registrado, uma vez que esta pesquisa não era o propósito do trabalho naquele momento. Os registros, conforme já colocado, foram feitos para que o desenvolvimento das crianças e do trabalho pudesse ser retomado quando necessário.

Os dados foram colhidos durante as atividades do PED, sem que houvesse a princípio, a idéia de tornarem-se dados de pesquisa. Dessa forma, não houve qualquer preparo ou cuidado especial nos momento dos registros, no intuito de organizar a coleta de dados para esta pesquisa, mais especificamente esses registros tinham como função documentar o trabalho realizado e assim ter a possibilidade de retomar a situação, caso necessário.

Os registros ocorreram com câmera parada, sobre um tripé, ou em movimento, na mão da pesquisadora durante as atividades semanais das crianças do grupo, não havendo registro das aulas de língua de sinais ou do grupo de pais. Ao longo dos 12 meses, de fevereiro de 2003 a fevereiro de 2004 as atividades do grupo do PED e das crianças no Jardim I, foram registradas em fitas de VHS, por aproximadamente uma hora por semana, excluindo o período de férias escolares e situações em que era exigida a presença dos dois profissionais da equipe. Assim, quase todas as atividades desenvolvidas naquele ano foram registradas, sendo que quando a presença da fonoaudióloga era indispensável para atividade e não havia condições de sustentar a câmera em um tripé, os registros não ocorreram.

As gravações ocorreram sem qualquer interrupção, pois sendo a fonoaudióloga parte da equipe de trabalho não havia um personagem estranho ao ambiente, ao mesmo tempo em que, quando o equipamento chamava a atenção das crianças, a câmera era mais um material incorporado à interação, de forma que não houvesse necessidade de ruptura nas atividades.

As gravações em vídeo foram privilegiadas por ser a forma que mais fidedigna, garantiria a natureza visual das línguas de sinais e como as atividades ocorreram, na maioria das vezes, em ambientes fechados a tarefa pareceu ao menos em um primeiro momento, bastante facilitada, no entanto, a falta de técnicas e experiência com equipamento, refletiu-se na qualidade das imagens capturadas.

Nesse capítulo apresentaremos o contexto de realização da pesquisa, a Escola para Crianças Surdas Rio Branco, o Programa Estimulação do Desenvolvimento, os participantes; as crianças do grupo, o instrutor surdo, a fonoaudióloga e a criança destacada para o estudo de caso realizado.

A classificação dos dados foi realizada quando se iniciou esta pesquisa tendo como referência da abordagem metodológica da análise microgenética que é descrita por GÓES (2000, p. 1) como;

“... uma forma de construção de dados que requer a atenção em detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais das situações resultando em um relato minucioso da situação...”

Ao analisar o material levantado, alguns dados tornaram-se relevantes pela repetição e pela importância deles na constituição da língua, uma vez que iam se modificando na medida em que a interação tornava mais igualitária. Na procura de interrelacionar todos os dados tornaram-se imprescindível anexar às gravações em DVD à apresentação desse trabalho para que o leitor possa acompanhar de forma clara o relato. Efeitos foram aplicados nas imagens a fim de garantir a preservação da identidade dos sujeitos pesquisados<sup>15</sup>.

As imagens capturadas pelo vídeo nos permitiram formas de olhar muito peculiares, que quando perpetuadas na vídeo-gravação e reprisadas inúmeras vezes, encontraram contornos que somente essa forma de registro nos proporciona.

Cenas que no cotidiano das atividades poderiam ser apenas mais uma cena tomaram objeto de estudo pela importância que tomam ao mudar sua qualidade quando repetidas. Assim o vídeo que a priori mostrou-se a forma que melhor atende à especificidade da língua

---

<sup>15</sup> As imagens utilizadas nessa pesquisa foram autorizadas pelos sujeitos pesquisados.

de sinais, mostrou-se também um artefato essencial para a perpetuação de imagens e ações que emergem paulatinamente aos olhos de quem tem a pretensão de estudá-las.

Foram selecionados quatro relatos, recortados de cerca de 20 horas de registros, destacando-se neles os seguintes temas centrais para o estudo do efeito do ambiente na construção da língua de sinais da criança surda estudada: a experiência visual: o olhar, o descobrimento do nome: qual é o seu sinal? A construção conjunta: o que podemos fazer juntos e o discurso autoral: Lá embaixo tem um gato.



## CONTEXTO DA PESQUISA

O PED se desenvolve desde o ano de 2001, na Escola para Crianças Surdas Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo, situada na cidade de Cotia – zona oeste da grande São Paulo, que atende a cerca de 170 crianças surdas da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Escola para Crianças Surdas Rio Branco ocupa o segundo andar de um prédio do campus Granja Vianna mantido pela Fundação de Rotarianos de São Paulo, neste espaço ocorrem as aulas da Educação Infantil no período da tarde e do Ensino Fundamental I, no período da manhã. A partir da 5ª série os alunos são encaminhados às escolas regulares, acompanhados de intérpretes de língua de sinais, onde têm a possibilidade de dar continuidade aos estudos até o final do Ensino Médio.

A escola tem um corredor de cerca de 30 m<sup>2</sup>, com sete salas do lado esquerdo, são elas; a sala de educação artística, biblioteca, sala de multimeios (onde ocorrem as atividades do PED) coordenação de unidade, coordenação pedagógica, sala de informática e sala de professores, seis salas do lado direito onde se localiza a secretaria e cinco salas de aulas e ao fundo do prédio estão os banheiros.

A sala onde são desenvolvidas as atividades do Programa, desde a inauguração do prédio teve várias atividades desenvolvidas no seu espaço, acompanhando as mudanças do projeto escola. O espaço que originalmente foi planejado para o treinamento auditivo dos alunos, a fim de colaborar para o desenvolvimento oral dessas crianças, em um segundo momento foi utilizado para atividades lúdicas, treinamento rítmico e posteriormente para o Programa de Estimulação do Desenvolvimento.

A sala do PED tem cerca de 30 m<sup>2</sup>, e na época dos registros desse trabalho continha, uma plataforma de madeira com auto-falantes acoplados, que revestia quase que a totalidade do piso, esse equipamento era utilizado para o treinamento auditivo dos alunos, antes da reformulação do projeto, um armário com materiais diversos, e uma pilha de caixas plásticas desmontáveis com brinquedos.

Na parede em frente à porta, localiza-se uma ampla janela que tem como paisagem o fundo de um condomínio particular, na parede a direita uma lousa branca e na parede esquerda um espelho com cerca de 3 metros quadrados.

O tablado, desconectado dos auto-falantes, foram transformados em *palco*, na brinquedoteca.

Cada sala de aula comporta 10 alunos, as mesas são dispostas lado a lado, em semicírculo, a fim de que os alunos possam ver um ao outro e assim interagir em língua de sinais. A sala do Jardim I é a única sala utilizada somente à tarde, pois necessita de um mobiliário apropriado para a faixa etária das crianças de 3 a 4 anos. Todas as salas dispõem de sinais luminosos/auditivos para os horários da rotina diária luz amarela e luz vermelha indicando emergências.

No andar térreo do prédio a escola localiza-se a brinquedoteca, que iniciou suas atividades no ano de 2007, em frente a ela há um espaço utilizado para o horário de lanche dos alunos. Compõe também a escola, nesse andar, uma quadra poliesportiva, localizada em frente ao prédio, uma cozinha e dois banheiros.

É nesse espaço que, os inscritos no PED e suas famílias, têm a possibilidade de ter contato com outras crianças surdas que circulam pela escola, além dos professores surdos e ouvintes, fluentes em Libras.

As atividades são desenvolvidas, principalmente, na sala do PED, algumas atividades são eventualmente desenvolvidas junto com outros grupos da Educação Infantil em outras salas do prédio ou em outra dependência do campus.

## **História da Escola**

No ano de 1977, o Lar Escola Rotary foi fundado pela Fundação de Rotarianos de São Paulo era uma sala especial para surdos de diferentes idades, educados por uma professora assessorada por uma fonoaudióloga, mentora da idéia.

Essa profissional, ao terminar o curso de graduação, por se interessar pela educação de surdos teve então a possibilidade de investir na área com a colaboração de seu pai, um membro rotário e da organização do Rotary Club Internacional, mola propulsora da Fundação de Rotarianos de São Paulo.

A Escola para Crianças Surdas Rio Branco, como tantas outras, passou pelas várias fases da educação de surdos, assim, o seu início foi marcado pela oralização dos alunos matriculados, a fim de que estes pudessem posteriormente iniciar seus estudos em uma escola regular.

Como forma de efetivamente assumir a educação das crianças surdas matriculadas, na década de 1980 algumas mudanças começam a ser pensadas com o intuito de melhorar a

qualidade de ensino da clientela, dessa forma a filosofia de Comunicação Total foi incorporada no fazer escolar.

Nessa época a administração escolar era realizada pela *terceira geração* de fonoaudiólogas, enquanto a mesma professora que havia iniciado o projeto continuava como profissional da área pedagógica. Como o objetivo era a preparação dos alunos para entrar na escola regular, o ensino não era seriado, de tal forma que várias faixas etárias recebiam o mesmo conteúdo pedagógico ou pelo menos ocupavam o mesmo espaço para crianças de idades conteúdo curricular diferentes.

No final da década de 1980, início de 1990, novas mudanças se incorporam ao trabalho, o ensino então passa a ser seriado, com a projeção de uma ampliação permanente, na medida em que os alunos avançassem nas séries. Assim com todas as séries da Educação Infantil formadas, começou a elaboração do Ensino Fundamental I.

Na segunda metade da década de 1990, novas incorporações são feitas ao projeto, de forma que, o final deste período culmina com a contratação do primeiro profissional surdo da escola, um dos sujeitos deste trabalho, na intenção de iniciar o Programa Bilíngüe de Educação de surdos.

A entrada do profissional surdo no quadro de funcionários confronta o projeto escolar com algumas questões específicas referentes à estrutura do trabalho. Os alunos passam a ter perspectivas profissionais, ainda que restritas à imagem do adulto surdo que atua próximo a eles. Estas perspectivas eram novas para todos: alunos, famílias e escola, o que proporcionou novas discussões sobre o projeto escolar.

Nesse período, a escola contava com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, depois de cumprida essa etapa, o aluno deveria procurar outra escola onde pudesse dar continuidade aos estudos, o que teve como resultado a evasão escolar de parte dos alunos, outra parte procurou acompanhar escolas de ensino comum e uma terceira passou a frequentar escola especial mais distante de suas residências.

A primeira e forte discussão que se estabeleceu foi o fato de que os alunos “mais velhos”, ou seja, os formandos de quarta série do Ensino Fundamental I deveriam de alguma forma, permanecer vinculados à instituição. A idéia inicial foi oferecer na própria escola, o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), ao mesmo tempo em que instituição deveria possibilitar às famílias das crianças surdas, um contato, o mais cedo possível, com a língua de sinais.

O objetivo era que as crianças que fossem matriculadas na Educação Infantil pudessem usufruir do currículo escolar tendo, anteriormente, adquirido a língua de sinais e assim ter a

possibilidade de que sua história escolar se desse na faixa etária estabelecida para cada série pelo currículo nacional de educação.

Essa iniciativa permitiria um maior aproveitamento pedagógico, ao longo dos anos e por consequência, a possibilidade de um projeto educacional de maior qualidade. Pois, as crianças que tivessem o contato com a língua de sinais mais cedo, poderiam assim, chegar ao ensino fundamental, com idade compatível com outros estudantes de sua série e com o currículo educacional condizente com sua idade.

Os dois projetos pareceram, naquele momento, imprescindíveis, no entanto, ambos dependiam da aprovação financeira da instituição, que foi dada condicionada a uma verba limitada e insuficiente para a realização da íntegra dos dois projetos, assim, ambos tiveram que ser revistos e adaptados às condições financeiras disponíveis.

A partir dessa realidade, estabeleceu-se uma nova configuração da escola que hoje comporta: o Programa Estimulação do Desenvolvimento, sobre o qual trataremos neste trabalho; a Educação Infantil; o Ensino Fundamental I e o Programa de Continuidade de Escolaridade que inclui os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, ensino comum com profissionais intérpretes custeados pela Fundação de Rotarianos de São Paulo.

A Educação Infantil tem hoje sua demanda de vaga quase que totalmente preenchida pelas crianças que passam pelo PED, são matriculadas preferencialmente crianças de até 3 anos e após depois de, no mínimo, um ano elas são matriculadas no Jardim I e seguirão às séries subsequentes.

### **O Programa de Estimulação do Desenvolvimento - PED**

A estruturação do PED se deu a partir da percepção dos profissionais da equipe da escola de que era necessário oferecer condições de desenvolvimento da Libras para que as crianças que ingressavam no Jardim I da Educação Infantil.

Para que essas crianças pudessem usufruir do conteúdo curricular oferecido pela série, a equipe havia constatado que elas precisavam do contato com a Libras a fim de que pudessem acompanhar o ensino infantil. Nas condições que apresentavam, descaracterizavam as funções pedagógicas da série exigindo do professor abrindo mão do conteúdo pedagógico, para construir com a criança uma forma de comunicação.

A grande maioria das crianças que era matriculada Jardim I tinham sua linguagem restrita a gestos referenciais ou indicativos, e eram compreendidas somente por suas mães, o que demandava do professor um trabalho inicial de construção de língua e linguagem para que houvesse um objeto lingüístico mediador compartilhado para que assim os conteúdos programáticos pudessem ser desenvolvidos.

A contratação de uma profissional da área da linguagem tornou possível a elaboração de um projeto que não tivesse objetivos pedagógicos, mas que oferecesse um trabalho que subsidiasse a ação pedagógica, dando aos inscritos a possibilidade de vivenciar a língua em situações lúdicas, desvinculadas de conteúdos pedagógicos previamente estabelecidos.

Antes, o início das aulas sempre foi um momento muito sofrido para os pais e para os alunos, as crianças sem qualquer contato anterior com outras pessoas, eram colocadas em um lugar desconhecido (a escola) com uma pessoa também desconhecida (a professora), sem que soubessem nem mesmo como satisfazer suas necessidades fisiológicas autonomamente já que não conheciam o prédio e não sabiam como solicitar o outro quando necessário.

Os pais, por sua vez, ficavam angustiados por também não conhecerem o espaço, o professor, e por conhecerem, mais do que qualquer outra pessoa, as limitações dos seus filhos, naquele momento. Apesar de poderem ficar nas salas de aula durante o período de adaptação, esta estratégia era apenas uma forma de postergar o inevitável sofrimento, pois após algumas semanas tinham que se retirar na mesma situação em que haviam entrado, com a diferença de que conheciam um pouco o profissional com quem estavam deixando o filho.

Na intenção de solucionar a questão, o Programa foi pensado e estruturado procurando relacionar-se com o ensino formal sem, contudo, estar limitado por ele. As crianças inscritas no Programa permanecem nele por mínimo por um ano, um dos objetivos do PED é proporcionar os primeiros contatos das crianças e familiares com a comunidade surda e com a Libras, antes do início do trabalho pedagógico propriamente escolar. O Programa proporciona um espaço coletivo de imersão na língua no qual ela circula entre todos os pares interativos.

Quando foi organizada a parte teórica do trabalho, a fonoaudióloga da instituição, juntamente com a coordenadora da unidade procuraram as experiências dos pais, as quais pudessem usar como referência. Foi encontrada somente uma experiência semelhante no estado de São Paulo, realizado no Derdic – Departamento de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Áudio Comunicação da PUC-SP, coordenado por uma pedagoga e que no princípio não contava com um surdo adulto equipe de trabalho, esse serviço não existe mais.

No breve documento que registra o início do trabalho do PED, consta que

“... pretendemos realizar um trabalho global, desde a descoberta da surdez, dando ênfase a aquisição de linguagem através da Língua de Sinais, propiciando um ambiente privilegiado para construção de linguagem e da língua, Língua de Sinais... (...) A presença do instrutor Surdo, em interação com pais e crianças proporcionará as relações entre estes sujeitos e a Língua de Sinais, conhecendo, questionando e aprendendo uma língua que será a constituinte da linguagem da criança e através da qual esta família estabeleceria suas relações...”  
EECS - FRSP<sup>16</sup> (2000);

Originalmente, os seguintes procedimentos eram seguidos para o desenvolvimento do trabalho: entrevista com a família, avaliação da criança, reunião da equipe para levantamento de procedimentos de atendimento, atendimentos individuais e grupais (duas ou três vezes por semana) entre mãe/criança/instrutor ou mãe/criança/ fonoaudióloga, reuniões de discussão de atendimento e orientação da família, aula de língua de sinais a um ou mais membros da família, em grupos já existentes na instituição, reuniões de equipe para discussão de caso, encaminhamentos e acompanhamentos dos casos.

No projeto original estava prevista a existência de uma casa experimental, onde a família poderia acompanhada do instrutor surdo, vivenciar situações do cotidiano doméstico que sozinhas poderiam trazer ansiedades e angústias, dada a ausência de uma língua que intermediasse a interação pais/crianças, mas que na presença de um surdo usuário da língua de sinais poderiam ser facilitadas. A idéia não foi abandonada, no entanto ainda não foi concretizada.

Muitos procedimentos foram modificados no decorrer dos anos na medida em que a equipe percebia as necessidades do grupo que podiam ser atendidas pelo Programa, a estrutura básica foi mantida, havendo alguns procedimentos e horários modificados para atender a solicitações dos pais e necessidade lingüísticas das crianças. As condições financeiras das famílias inscritas foram também um motivo para que algumas mudanças ocorressem, conjugar os horários das aulas de sinais e dos grupos de pais foi uma das soluções

---

<sup>16</sup> Até o ano de 2006, a escola denominava-se Escola Especial para Crianças Surdas da Fundação de Rotarianos de São Paulo, nesse ano por uma estratégia de marca, elaborada pelo departamento de marketing, por solicitação da diretoria a escola passou a ser chamada por Escola para Crianças Surdas Rio Branco da Fundação de Rotarianos de São Paulo.

para que os responsáveis pelas crianças não precisassem despende o valor da passagem do transporte coletivo duas vezes por semana.

A mudança mais significativa neste período ocorreu com os horários de atividade das crianças que passaram a ser atendidas no período da tarde para que pudessem ter também contato com grupos da Educação Infantil, de faixa etária mais próxima, assim como outros alunos do Ensino Fundamental I, que desenvolviam atividades extracurriculares no período da tarde.

A presença do educador surdo foi uma questão a ser pensada pelo grupo de profissionais, pois os estudos de Kyle, (1999, p. 24), mostram que nem sempre as pessoas surdas serão capazes de responder questões que podem parecer banais para as pessoas que desconhecem os surdos, no entanto, para os surdos são questões não vivenciadas, por não terem acesso a elas na sua infância, adolescência ou vida adulta, seja na escola, em casa ou nas interações sociais, pois segundo o estudioso;

“... a maioria dos pais surdos não possui crianças surdas (...) os adultos surdos quando eram crianças não tiveram experiências satisfatórias com os pais e talvez não tenham lembranças de sua tenra infância; (...) o padrão de vida nos lares dos surdos com filhos ouvintes pode ser bastante diferente. (...) Os pais surdos talvez não usem sinais com seus filhos ouvintes ...”

No contexto que aqui será analisado o surdo assume o papel do interlocutor mais experiente que, segundo Vygotsky (1989), oferece à criança um longo apoio dado a sua relativa imaturidade: se por um lado cria uma relação de dependência, por outro se beneficia pelo aprendizado proporcionado pelo contexto social. Esses pares foram se constituindo no decorrer dos trabalhos a fim de que o adulto surdo pudesse perceber-se como alguém fundamental nesta interação procurando fazer do curto espaço de tempo do convívio semanal um tempo significativo para cada sujeito e para o grupo.

As crianças que frequentam o PED têm diagnóstico audiológico de surdez e podem ou não estar em atendimento clínico fonoaudiológico. Atualmente elas são atendidas uma vez por semana, por 1 hora e 15 minutos. Nos primeiros meses estão presentes no local de atendimento, a criança, a mãe, pai ou responsável, um adulto surdo (instrutor de Libras) e a

fonoaudióloga da equipe. O programa oferece; para os pais, grupo de orientação de pais e aulas de língua de sinais.

A partir dessas premissas iniciaram-se as atividades do Programa, no entanto, a pretensão inicial de atender a crianças surdas entre zero e três anos não se concretizou, uma vez que as crianças que procuravam a escola eram mais velhas, algumas acima de três anos, que até então não tinham contato efetivo com a Libras, a não ser por intermédio de profissionais ouvintes que na maioria das vezes faziam uso de sinais, mas não da língua de sinais, desta forma, novas diretrizes foram configuradas na intenção de atender a clientela real, ou seja, crianças entre 3 e 4 anos e 6 meses que não tinham, ou tinham pouco conhecimento da língua de sinais.

No ano de 2001 a primeira turma foi encaminhada para o Jardim I, dentro das condições mencionadas anteriormente e na avaliação dos profissionais da equipe, muitos resultados positivos foram verificados, foi proporcionado aos alunos e professores do Jardim do ano seguinte um começo de ano menos tenso e os resultados pedagógicos apareceram de forma mais rápida e expressiva.

O convívio com os alunos e profissionais da escola ofereceu mudanças, facilmente perceptíveis a todos, os pais inscritos do PED, alunos da escola e profissionais. As trocas semanais mostravam-se produtivas fazendo que, a interação ocorresse de forma natural contribuindo para que a aquisição da língua pelas crianças e a percepção dos pais de que elas eram pertencentes aquele grupo minoritário pudesse ser discutida nos grupos de pais e em outras oportunidades.

O Programa continua ainda neste ano, sendo que os inscritos no primeiro grupo estão atualmente entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, tendo baixado significativamente o índice de reprovação e faixa etária por série no decorrer desses 7 anos.

### **História do Grupo**

O grupo de 2003 participava de atividades semanais com duração de uma hora, com a presença da fonoaudióloga da instituição e do instrutor surdo, sendo que no começo do ano as mães acompanhavam as crianças nas atividades, participando ou não delas, dependendo do seu desejo, do desejo das crianças ou da necessidade da atividade.

A participação das mães se dava para que as crianças pudessem adaptar-se ao espaço e às pessoas, além disso, ao participar dessa atividade essas mães vivenciavam a língua de sinais e



tomavam conhecimento dos temas tratados sobre ela. O grupo aqui focado iniciou-se com quatro componentes, uma menina, sujeito deste estudo e três meninos, todos surdos profundos com etiologias diversas, as quais trataremos com maior detalhamento a seguir, dessas quatro crianças duas permanecem matriculadas na escola.

Eles se encontravam às 4ª feiras, no período da manhã, das 9 às 10 horas e as mães eram atendidas as 3ª feiras, das 10 às 11 horas na aula de sinais e das 11 às 12 horas no grupo de orientação.

No período em que este grupo estava na escola funcionava também o Ensino Fundamental I, de 1ª a 4ª série, com alunos de idades que variavam de 8 a 16 anos. O horário proporcionava aos pais e as crianças o contato com surdos de diferentes idades, dos alunos aos instrutores, além dos ouvintes usuários da língua de sinais. Neste contexto os pais podiam vivenciar os diferentes modos de agir dos diferentes sujeitos surdos e suas percepções eram discutidas no grupo de pais.

No decorrer das atividades, as crianças foram se entrosando, o mesmo acontecendo com suas mães, que estimulavam umas as outras, no que se referia ao aprendizado da língua de sinais e às dificuldades enfrentadas com suas crianças em casa, no trajeto ou em outras instituições, bem como com relação aos avanços verificados em relação a elas mesmas e ao seu relacionamento com a criança.

Após alguns meses, a presença das mães já não era mais necessária nas atividades, por desejo das crianças ou por uma percepção delas mesmas de que a criança poderia aproveitar mais das atividades na sua ausência. Os profissionais procuravam que este desligamento ocorresse para todos ao mesmo tempo, uma vez que na presença das mães, as crianças as solicitavam.

Estar do lado de fora proporcionou às mães uma maior intimidade, pois tinham semanalmente uma hora para conversar sobre diferentes assuntos, sem qualquer direcionamento. Era comum que alguns dos assuntos tratados nestas conversas fossem levados para o grupo da semana seguinte. Podemos dizer que vários grupos foram se formando neste processo: o grupo que acompanhava as crianças nas atividades, o grupo que participava da aula de sinais, o grupo de pais e o grupo das crianças.

Procuraremos conhecer mais profundamente o grupo de crianças, pois será esse nosso objeto de trabalho, sem perder de vista que este grupo foi permeado, influenciado e influente em relação aos outros.

## História dos Membros do Grupo

Conforme já foi mencionado, o grupo era composto de quatro crianças e suas famílias, três meninos e uma menina, cuja etiologia da deficiência auditiva passava pela hereditariedade, anoxia de parto e meningite, acompanhadas pelo instrutor surdo, pela fonoaudióloga e pelas mães.

Um dos meninos, que trataremos por Caio<sup>17</sup> tem a etiologia da surdez na hereditariedade, uma tia materna é surda e não usa sinais, apesar de seu pouco tempo de atenção nas atividades e do pouco tempo que esteve no Programa apresentou, no período de atividade, um desenvolvimento significativo. Por morar longe da instituição, a família procurou um atendimento mais próximo da sua residência.

Embora o pouco tempo de convivência com a língua de sinais e com os Surdos tenha sido pequeno na instituição o menino apresentou grande progresso no processo de desenvolvimento da língua de sinais, até o momento em que mantivemos contato e no mês de junho de 2003, após quatro meses de trabalho, já tinha bons recursos na língua de sinais e se fazia compreender por meio dela.

Os outros dois meninos apresentam comprometimento físico, a perda auditiva foi consequência da falta de oxigenação no parto. Um deles, Vicente<sup>18</sup> além da anoxia na hora do parto, foi submetido a um tratamento medicamentoso nos primeiros meses de vida que garantiu sua sobrevivência, mas pode ter sido o responsável pelo déficit auditivo.

O processo de internação hospitalar deixou como seqüela um comprometimento motor severo. Saiu da escola no ano de 2004, quando ainda participava do projeto, uma vez que seu desenvolvimento na aquisição da língua de sinais diferente do esperado para sua idade e potencialidades. Seus pais no final de ano de 2004, não se mostraram dispostos a dar continuidade ao programa, apesar de naquele momento não terem alternativa para a criança.

O terceiro menino, Carlos<sup>19</sup>, é gêmeo univitelino, seu irmão não apresentou qualquer seqüela devido à demora no parto, ficando ele com o déficit auditivo e motor. Carlos esta hoje no 2º ano do Ensino Fundamental da Escola para Crianças Surdas Rio Branco.

---

<sup>17</sup>Adotamos nomes fictícios a fim de preservar a identidades dos envolvidos com exceção do nome da fonoaudióloga por ela ser a pesquisadora deste trabalho

<sup>18</sup> Os nomes apresentados são fictícios a fim de preservar a identidades dos envolvidos

<sup>19</sup> Nome fictício

A menina do grupo, por ser sujeito deste trabalho, terá sua história descrita com maior detalhamento em um capítulo a parte. Ela, daqui em diante denominada Ligia, foi definida como sujeito desse estudo de caso pelo fato de ter permanecido na escola, assim como pela ausência de qualquer outra questão fisiológica, além do déficit auditivo.

## **O Instrutor Surdo**

O instrutor surdo, aqui denominado Armando, foi contratado pela escola no ano de 1999. Ele foi o primeiro surdo fluente em língua de sinais a ser contratado para o quadro de funcionários como instrutor, anteriormente a escola contava com dois faxineiros surdos.

Armando<sup>20</sup> tinha experiência em ministrar aula de sinais para pais em outras instituições, sendo certificado pelo MEC para tanto, apesar de não ter, na época, o Ensino Médio concluído. Quando começaram suas atividades na escola sua função era dar aula de sinais aos pais e aos alunos com a elaboração do PED, foi proposto que fizesse parte do projeto.

Devido a uma seqüela de meningite adquirida aos 3 anos de idade, Armando tem o déficit auditivo, sua história, pode ser conferida no livro “Mãos fazendo História” (Melendez e Vergamini, p. 150, 2003).

Quando começou trabalhar no Programa estava no 2º ano do curso de Pedagogia, mas o trabalho com bebês surdos era uma novidade também para ele, seu fazer foi se construindo no decorrer na praxis.

O começo foi permeado por muitas dúvidas, a principal era qual seria seu real papel no trabalho, a proposta de brincar parecia-lhe insuficiente para dar conta do desenvolvimento da criança surda. Deste modo, o primeiro grupo aprendeu a língua de sinais como ele havia aprendido o português, palavra a palavra.

Muitas discussões foram feitas para que ele pudesse compreender a importância do brincar com as crianças e o quanto esta atividade poderia ser produtiva em diversas áreas do desenvolvimento infantil. Para Armando era importante compreender o processo e então compreender-se nele. Com as discussões percebeu que de fato a proposta fazia sentido e o brincar tomou paulatinamente outro significado, passando a fazer parte do trabalho de uma forma mais natural.

---

<sup>20</sup> Nome fictício

Como tantos outros surdos, Armando nunca havia convivido com um bebê surdo, ninguém havia lhe contado uma história em sinais, nem tampouco lhe dado ordens ou regras nessa língua quando criança, de tal forma que era necessário construir o trabalho, trabalhando.

A parceria entre os dois profissionais envolvidos no projeto, fonoaudióloga e instrutor surdo, foi fundamental para que o trabalho transcorresse produtivamente. Constantes conversas para alinhar posturas e discursos foram necessárias no início e no decorrer do trabalho. Por ser uma figura muito carismática, pais e crianças encantaram-se por Armando muito rapidamente, fato que se tornou um facilitador para o trabalho.

Mas temos que salientar que o primeiro impacto, não foi tranquilo para os pais, Armando é contundente nas suas colocações a respeito dos surdos e de sua comunidade. O fato de ser autônomo em sua vida profissional e social, muitas vezes assustou os pais, que até conhecê-lo não pensavam nos seus filhos como um futuro adulto surdo.

No decorrer do tempo os pais foram percebendo que o instrutor ocupa um lugar que seus filhos podem alcançar e ultrapassar, se proporcionarmos a eles esta possibilidade. Todas estas questões ressurgiam nas discussões do grupo de pais realizado com a fonoaudióloga, que procurava acolher e, junto aos pais, organizar as diferentes percepções e sensações nas reflexões de cada encontro, o mesmo aconteceu quando as dúvidas e inquietações vinham por parte de Armando.

### **A Fonoaudióloga**

A fonoaudióloga da instituição foi contratada em 1999, iniciando suas atividades junto com a nova proposta de trabalho da escola, a Abordagem Bilíngüe para Surdos.

Sua experiência na área de surdez vinha de outra instituição educacional para surdos e surdoscegos, onde trabalhou cerca de oito anos. Nessa instituição já havia esboçado uma proposta de trabalho com bebês surdos, os quais se desenvolveriam com a presença de um surdo adulto, no entanto a proposta não progrediu.

Desde o princípio do trabalho na Escola para Crianças Surdas Rio Branco ficou claro que dentro de suas atividades não haveria o trabalho clínico fonoaudiológico, desta forma, foi necessário delinear a atuação desconhecida dos professores da instituição. Suas atividades desenvolviam-se fundamentalmente com as crianças em atividades lúdicas que estimulavam suas habilidades lingüísticas, discussões de trabalho com os professores, onde eram discutidas

questões de linguagem que tinham implicações na prática pedagógica e grupo de orientação aos pais.

No início das atividades existiu a necessidade constante de esclarecer que não haveria o treino auditivo e de fala, necessidade que em menor grau ocorre até os dias de hoje. As atividades descritas foram o material inicial para a proposta de trabalho com bebês que foi elaborada no primeiro ano de trabalho e que foi prontamente aceita pela coordenação da escola, que solicitou que a profissional aguardasse condições mais favoráveis para que levasse a proposta aos dirigentes da instituição.

O projeto proposto era pioneiro na instituição e na área fonoaudiológica, pois se esperava de um profissional fonoaudiólogo a atuação com surdos sob a perspectiva do treinamento auditivo e de fala. Por não haver outros trabalhos de referência no país, a fundamentação teórica lhe parecia condição necessária para que desenvolvesse o trabalho.

Na procura por um referencial teórico, entendeu que a teoria histórico-cultural é a que contemplaria as necessidades do trabalho, nas palavras de Souza (2005, p.93), a visão de que “a linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social”.

Foi, portanto, a partir desse referencial que o trabalho do Programa de Estimulação do Desenvolvimento foi se constituindo e constituindo todos que dele fizeram parte.

## **História da Ligia<sup>21</sup>**

Como tantas outras crianças que perderam a audição no período pré-lingüístico<sup>22</sup>, a história que relataremos aqui fala de uma criança que iniciou sua vida ouvindo, período que não consta neste estudo, ao tornar-se fisiologicamente deficiente auditiva, seqüela de uma meningite meningocócica, inicia-se uma nova fase de sua história como uma pessoa surda.

As funções biológicas de que o ser humano faz uso são, entre outras, a visão e a audição, são os primeiros equipamentos, no caso da criança surda, a audição esta impedida e desta forma, a visão passa a ser o equipamento determinante e função prioritária para o seu contato com o mundo, é a visão que permite suas primeiras percepções de mundo, de si mesmo e do outro.

---

<sup>21</sup> Nome fictício

<sup>22</sup> É considerado período pré- lingüístico o período que antecede a aquisição da língua falada.

Segundo Pino (2005, p.159), transpor a fronteira sensorial é uma necessidade que faz com que a criança esteja em contato com a realidade material e por consequência acesse a representação simbólica, essa via de acesso a outra forma de realidade, a forma simbólica, *campo sem fronteira da cultura*, para o autor não é tarefa da criança o desenvolvimento da cultura, pois essa já foi cumprida pela espécie, a ela cabe a apropriação dela e sua recriação pessoal, que é condicional para o seu acesso.

As peculiaridades da história que passaremos a contar explicitam o movimento pessoal de um indivíduo que inserido em um contexto social, apropria-se dele construindo sua história particular sem, no entanto, deixar de fazer parte da história coletiva.

O diagnóstico tardio da surdez, situação comum para cidadãos que dependem do sistema público de saúde, a busca da solução definitiva para o problema da audição com os aparelhos de amplificação sonora individual e os implantes cocleares, até o encontro com a língua de sinais e usuários fluentes dessa língua levaram por volta dos três anos, faz dessa história uma história esclarecedora para a área da surdez. Ligia nasceu no ano de 1999, é a segunda filha do casal e tem um irmão três anos mais velho. Quando a menina nasceu, a mãe que era leucêmica e já tinha conhecimento da doença desde a primeira gravidez, teve seu estado de saúde agravado, Ligia manteve contato com a mãe biológica até o segundo mês de vida, após isso, sua mãe foi internada e faleceu dois meses depois.

Aos cinco meses, a criança adoeceu gravemente e foi diagnosticado que fora acometida pela meningite meningocócica, após 14 dias de internação ela recebeu alta, sem que a equipe médica ou outro profissional fizesse advertência, no que diz respeito às possíveis seqüelas, apesar da gravidade do caso. Em muitos relatos feitos por famílias de crianças surdas a não orientação em situações similares é recorrente.

Até a morte da mãe e o adoecimento da filha mais nova do casal e os dois filhos moravam juntos na mesma casa. No entanto mudanças significativas precisaram ser providenciadas; as crianças passaram a morar com tias paternas e o pai, morando sozinho passou a visitar as crianças diariamente, após o trabalho. Até 1 ano e 4 meses, o bebê apresentou uma aparente crise convulsiva, que se presentificava por tremores, que foram tratados com medicamentos e desapareceram no decorrer de seu desenvolvimento.

Por volta de um ano após a morte da esposa e a doença da filha, o pai de Ligia casou-se novamente e levou o filho mais velho para morar com o novo casal. Ligia continuou morando com as tias, que não quiseram abrir mão da convivência diária com a criança, pois ela era ainda bebê. O casal então resolveu deixá-la com as tias até que se estabelecessem.

Em 2001, ficou decidido que o bebê deveria morar com o pai e, apesar da resistência das tias, a família se reconfigurou com a Sr<sup>a</sup>. Vânia<sup>23</sup> assumindo a maternidade das crianças.

A partir dessa decisão, a Sr<sup>a</sup>. Vânia, que passaremos a tratar como mãe de Ligia, pôde conviver mais de perto com o bebê e perceber que ele não respondia aos estímulos como outras crianças da mesma idade, e decidiu iniciar a investigação a respeito do *comportamento diferente* da criança.

A menina, já com mais de um ano e oito meses, não falava e não atendia quando chamada pelo nome, apesar de ser uma criança ativa e carinhosa, segundo declaração da mãe na primeira entrevista para ingresso no Programa de Estimulação do Desenvolvimento, levando-a ao posto de saúde do bairro, a mãe foi encaminhada para a Faculdade de Fonoaudiologia da USP (Universidade de São Paulo), onde poderia ser feita a pesquisa a respeito da ausência da fala na criança e os possíveis encaminhamentos para o caso.

Na USP, foi diagnosticado perda auditiva neurosensorial profunda bilateral. Na mesma instituição o aparelho auditivo foi indicado, e foi informado aos pais a necessidade da aquisição do aparato, concomitante a isso se iniciou as terapias fonoaudiológicas.

De posse da indicação e acreditando que o aparelho auditivo solucionaria a questão auditiva da criança, os pais conseguiram um empréstimo na empresa que o pai trabalhava para a compra do aparelho, empréstimo esse que comprometeu 1/3 da renda da família por um ano.

Com o início do processo terapêutico, ficou constatado que o aparelho não oferecia o ganho auditivo necessário para o desenvolvimento da fala, dessa forma a necessidade de uma escola específica foi levantada pela profissional que acompanhava o caso e Ligia foi encaminhada à Escola para Crianças Surdas Rio Branco.

O procedimento acima descrito é comum no que se refere às crianças surdas, somente após o insucesso com o uso de aparelho e do desenvolvimento da fala é que as crianças são encaminhadas para serviços que possam oportunizar a aquisição e o desenvolvimento da língua de sinais, dessa forma, o contato com a língua passa a ser uma segunda opção, que só será utilizada por aqueles que forem *incapazes* de adquirir a língua majoritária falada, o que pode acontecer após os quatro anos.

Ligia entrou na escola para surdos com três anos e 4 meses, inscrita no Programa Estimulação do Desenvolvimento. Sua família, mais especificamente a mãe, já tinha conhecimento da existência da Libras por intermédio da terapia fonoaudiológica que fazia na

---

<sup>23</sup> Nome fictício

outra instituição. Quando iniciou o Programa, Ligia era uma criança tímida e bastante quieta, apesar de estar sempre olhando para as ações que aconteciam ao seu redor, percebia-se que não havia compreensão delas. Qualquer movimento era acompanhado pela criança, no entanto as ordens só eram realizadas se acompanhadas por gestos indicativos ou quando era dado um modelo.

No início das atividades, em fevereiro de 2003, a mãe rapidamente adotou a Libras como a primeira língua para sua relação com Ligia e, apesar de seu repertório restrito, era interessada e questionadora, incorporando a língua em todas as suas interações com a criança, que no começo, em muitos momentos, parecia não responder a tantos estímulos.

No grupo de orientação a pais, a mãe rapidamente percebeu que participava de um momento especial na vida da comunidade surda e por consequência de sua filha, pois seus questionamentos na aula de sinais e no grupo de pais iam sempre de encontro à compreensão de como o surdo agia em diferentes situações e como isso vinha se modificando no decorrer da história e de sua vida. Demonstrando compreender que seu papel era fundamental para que aquela história se desenrolasse.

Freqüentemente a mãe questionava os profissionais surdos e ouvintes, sobre a melhor forma de agir com a filha, procurando inteirar-se sobre a história pessoal dos profissionais surdos e de como esses superaram os obstáculos cotidianos impostos pela surdez até chegarem às lideranças que assumiam naquele momento. O aprendizado da língua, para a mãe teve um rápido avanço o que podia ser percebido na aquisição da língua pela criança.

A criança participou do Programa por um ano e no início do ano de 2004 foi matriculada na Educação Infantil - Jardim I, da Escola para Crianças Surdas Rio Branco onde continua seus estudos estando matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2008.



## ANÁLISE DOS DADOS

Pudemos perceber que na medida em que a criança avança no seu processo de desenvolvimento e consegue uma maior compreensão da língua, ela modificava também seu comportamento. A partir de tópicos significativos para o processo de desenvolvimento de língua da criança, procuraremos neste capítulo analisar recortes considerados por nós, episódios representativos e emblemáticos do processo pelo qual os personagens aqui descritos foram protagonistas.

Apesar de aqui estarem apresentados em uma linha cronológica, no decorrer de aproximadamente um ano, cada recorte deverá ser analisado isoladamente em suas características particulares respeitando as bases teóricas aqui apresentadas. Cada um dos recortes nos proporcionará a possibilidade de análise do processo que a menina Ligia pôde atravessar no decorrer de um ano com o objetivo de entrar em contato com a comunidade surda e com a língua de sinais, tornando-se assim uma pessoa Surda.

Tendo conhecimento do espaço, tempo e interlocutores que fazem parte dos segmentos abaixo apresentados poderemos analisá-los a fim de elucidar a possibilidade de desenvolvimento humano quando o ambiente social oferece um espaço sócio-cultural que favoreça os acontecimentos.

Para Pino (2000, p.) “... a maneira como o cérebro humano vai se configurando, em especial na infância e na adolescência, deve estar diretamente relacionada com as condições concretas que o meio cultural oferece à criança...”.

Assim, oferecer um ambiente bilíngüe é proporcionar à criança surda a possibilidade de que seu organismo possa desenvolver seu melhor potencial, pois ser diferente da maioria requer de um espaço social diferenciado. O que procuraremos analisar é qual o efeito desse espaço culturalmente organizado no desenvolvimento de uma criança quando o que lhe é oferecido vem de encontro com sua constituição e necessidades.

## A EXPERIÊNCIA VISUAL: O OLHAR

### EPISÓDIO 1

Nos primeiros encontros do grupo, o olhar foi um tópico recorrente entre os pares que, por não compartilharem a mesma língua, utilizavam-se do olhar como ponto de convergência para a manutenção das interações, principalmente Armando o instrutor surdo, buscando por meio dele simetrizar as relações.

Foi por intermédio do olhar que Armando certificou-se que Ligia aceitou a parceria interlocutiva por ele proposta e a manutenção do olhar, fixado em um ponto ou pessoa, permitiu que estas interações progredissem na qualidade e no conteúdo. Por ignorar completamente o conteúdo do que lhe era dito, foi pelo olhar que a menina encontrou no interlocutor o sentido do mundo e manteve a díade.

A recorrência desse recurso permitiu-nos focar a atenção neste instrumento e elencá-lo como uma das formas, pela qual as primeiras interações foram construídas. Foi pelo olhar que a relação se estabeleceu, manteve-se e teve continuidade na Libras, e foi por esse instrumento que pudemos perceber as primeiras reações de Ligia em relação ao interlocutor surdo, a língua e por consequência ao mundo que a circundava, construindo sentido nele e por ele.

Por não terem um objeto essencialmente lingüístico, uma língua compartilhável naquele momento, a manutenção do olhar foi um item bastante valorizado e mostrou-se a base para desenrolar as interlocuções iniciais.

O olhar foi aprimorando-se, e no decorrer do tempo, tornou-se componente sintático. No decorrer do processo poderemos constatar que o olhar que a princípio é o ponto de convergência ocupará seu espaço gramatical na língua de sinais, como pode ser verificado em Quadros e Karnopp, 2004.

O instrutor surdo procurou com insistência o campo visual da criança, cômico de que ela só teria acesso à língua visuo-gestual, se pudesse experienciá-la pelos olhos e por eles sorver as incontáveis possibilidades de nuances visuais, que pouco são tratadas nos estudos de aquisição das línguas de sinais, e que, no entanto, mostraram-se fundamentais em todas as interações.

Ao diferenciar a função visual fisiológica, do conceito olhar, Pino (2005, p. 211) permite-nos explicitar o papel da cultura no processo de desenvolvimento do organismo, fazendo com

que o olhar, incorporado à língua e por consequência ao *set* cultural possa vir a ser mantenedor interativo e ter função gramatical na língua de sinais. Para o autor;

“... a visão é uma função *natural* que, por isso, não constitui um ‘diferencial’ da espécie *homo sapiens*, como não o constituem quase todas as outras funções antes de se tornarem *simbólicas*. Nada, a não ser a experiência histórica do homem, poderia atestar no nascimento do bebê humano o papel que o ‘olhar’, não propriamente a visão, esta destinado a desempenhar na sua história pessoal, como forma singular de expressão e de comunicação...”

Ao tratarmos de um língua visuo-gestual, podemos afirmar que não estamos falando de qualquer olhar, mas sim do olhar que transpassado pela experiência histórica da comunidade surda, pode construir sentidos e estabelecer relações entre os sujeitos e o mundo simbólico.

A criança surda que tem no olhar o sentido prioritário, dado seu déficit auditivo, pode fazer da função orgânica, *a visão*, o diferencial sócio-histórico e cultural, *o olhar*. Nos dados pesquisados, é esse olhar que aproxima, reconhece, referencia e nomeia o outro, pois nos referimos a uma língua que se constitui na e pela imagem, e faz do olhar o instrumento primário para sua realização.

Ao capturar o olhar de Ligia, o instrutor a convida a participar do universo lingüístico cultural constitutivo da surdez. Convite, que ao ser aceito por ela, possibilitou todo o desenrolar de seu processo de construção como pessoa Surda.

Nos estudos de Pino (2005), que teve como referência as interações iniciais de um bebê ouvinte, as interações têm início nas funções biológicas, visão e audição, e desembocam no desenvolvimento da língua oral, o que nos permite pensar que nas línguas de sinais o olhar, que no princípio é “função natural”, na parceria como o outro, se transforma em um componente da língua adquirida e é por ele que os diferentes interlocutores interagem e atuam sobre a língua.

Na mesma obra o autor destaca o nascimento cultural como o segundo nascimento dos humanos. Poderíamos, então, inferir que para a criança surda, o olhar é a chave para esse acesso cultural, uma vez que, a experiência da surdez coloca o sujeito com déficit auditivo num lugar sócio-cultural diferenciado dos sujeitos que ouvem, ainda que compartilhem

lugares comuns, e faz de sua função visual um instrumento fundamental no que tange ao aparato biológico.

Quando esse aparato é transformado na relação, permite que os diferentes interlocutores que passam pela criança façam uso dele para a sua constituição como um ser sócio- histórico.

No decorrer do processo, o olhar institui-se como ferramenta fundamental para que o surdo biológico possa, nas experiências culturais, transformar-se no Surdo cultural. Pino (2005, p.53) nos coloca que:

“... a humanização da espécie é uma ‘tarefa coletiva’, enquanto a humanização de cada indivíduo é ‘tarefa do coletivo’; e, de outro lado, que a humanização da espécie confunde-se com o processo de produção da *cultura*, enquanto que a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura.”

Foi na coletividade surda que Ligia capturou visualmente seus interlocutores e foi capturada por eles, pela língua visuo-gestual apropriou-se da cultura da qual a surdez impregna-se. Desde os primeiros contatos, o olhar, foi ganhando espaço na relação e em pouco tempo foi possível constatar que Ligia fazia uso dele para negociar suas relações.

Em muitos momentos todos os pares são solicitados, mas é no adulto que a menina encontra uma resposta a sua busca, uma vez que as outras crianças, que também não haviam se apropriado da língua não suprem suas expectativas e necessidades.

Ao ocupar o espaço do sentido, ou melhor, daquele que dá sentido ao mundo, Armando vai paulatinamente ocupando um lugar privilegiado na interlocução. É a Armando que Ligia solicita sempre que algo novo surge nas atividades e precisa ser incorporado e significado e é em Armando que a primeira busca chega a um fim satisfatório.

Para Smolka (1995), “... a participação do outro implica uma atribuição de significação das ações da criança desde cedo.”, Armando é quem atribui esse significado desde o momento em que se encontra com Ligia. É pelo olhar que Ligia solicita uma resposta, e essa resposta pode ser percebida nas mais diferentes situações fortalecendo ainda mais a relação estabelecida pelo par interativo adulto/criança, Armando/Ligia.

Para Vygostsky, ao perguntar “... a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias...” (1989, p. 32).

Ligia ainda não domina a plenitude dos signos, ela usa do recurso que domina *o olhar* para questionar, ela quer saber, e é pelo Armando que a menina começa a procurar soluções para os seus problemas, ao mesmo tempo em que solicita o adulto para dar-lhe os instrumentos para realizar essas soluções.

O novo e o desconhecido são remetidos ao instrutor, pois rapidamente a criança percebe que é com ele que pode significar o que até então não tinha sentido para ela. Quando Armando nomeia/significa o mundo com Ligia, em um primeiro momento, poderíamos pensar que acaba para ela a busca da construção de sentidos que os olhos da menina a tanto procuravam, no entanto é nesse momento que ela dá início a outras procuras.

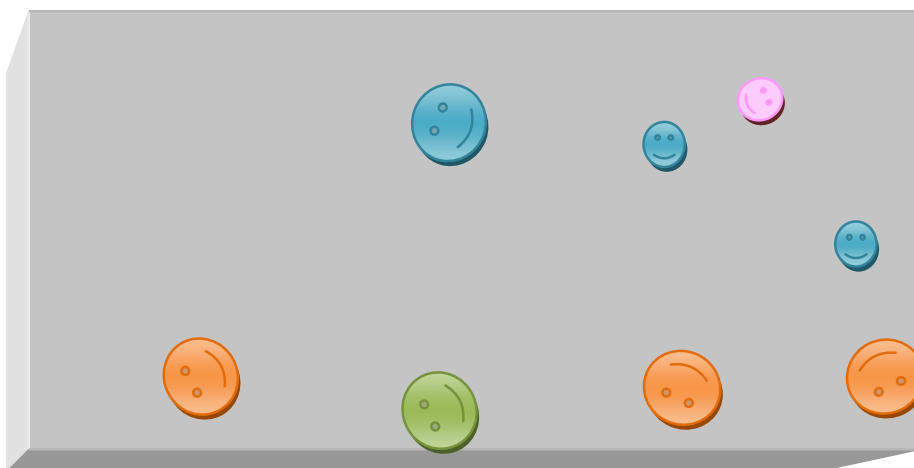
### **Descrição do Episódio 1**

Na descrição deste e dos episódios que seguirão encontraremos à esquerda do quadro as emissões verbais em língua de sinais, traduzidas para o português escrito, registradas entre aspas, à direita as informações sobre o contexto e ações não verbais procurando oferecer a descrição das ações que compuseram a cena para compreensão mais clara da situação.

Optamos por traduções simples por acreditarmos, conforme já discutido, ser a gravação em vídeo o melhor registro das línguas de sinais. Uma vez que os usuários da língua de sinais terão acesso às imagens originais em DVD, eles poderão, a partir delas, acompanhar as análises desse trabalho. Acreditamos que esses procedimentos, poderão também ser úteis aos que não conhecem a língua desde que possibilitarão a compreensão dos aspectos visuais na constituição da língua e do sujeito funcionando na língua.

As notas de rodapé servirão como referência para a compreensão dos “sinais próprios”, que serão mais detalhadamente discutidos no segundo episódio, por entendermos que esses são importantes para a compreensão de uma das mais peculiares características da Libras, característica esta que não nos permite uma tradução direta exigindo um espaço específicos para a melhor compreensão da língua.

A primeira cena desenvolve-se, no mês de fevereiro de 2003, algumas semanas após o início do trabalho, na sala do PED, as mães estão presentes na cena, mas fora do alcance do vídeo.



24

Antes da cena selecionada, as crianças tinham escolhido carrinhos oferecidos por Armando e a primeira proposta tinha sido que ele e as crianças jogassem os carrinhos um para o outro. Terminada a brincadeira, cada criança manipulava um carrinho isoladamente.

Ligia está manipulando um carrinho, sentada no chão do tablado da sala, à sua frente está Armando, entre eles, de costas para Ligia está Vicente manipulando outro carrinho, ao lado da menina, um pouco mais distante está Carlos, conforme representado no diagrama acima.

<sup>24</sup> Os esquemas gráficos representam o posicionamento dos interlocutores em cada um dos episódios e os personagens que de

cada um deles serão assim representados;  Instrutor Surdo  Fonoaudióloga  Mães  meninos  meninas

<b>Emissões verbais em Língua de Sinais</b>	<b>Informações sobre o contexto e ações não verbais</b>
1.	Armando abana a mão no ar com o olhar direcionado para Ligia. A menina o não olha. Armando bate com a mão no tablado, dentro de um suposto campo visual de Ligia, a menina levanta a cabeça. Ele abana a mão, levando-a do chão para a altura de seu tronco. Então Ligia direciona seu olhar ao dele.
2. Armando “– Sua idade? Qual sua idade?”	Ligia lhe devolve o carrinho e continua olhando-o. Armando mantém o carrinho em suas mãos e pergunta novamente.
3. Armando “– Qual sua idade?”	Ligia continua olhando para Armando que aguarda..., a menina fica olhando para ele sem dar-lhe uma resposta, mas mantendo seu olhar fixo.
4.	Armando dirige seu olhar à mãe. A menina acompanha.
5. Armando “– Qual a idade dela?”	A mãe também não o entende.
6. Armando “– Qual a idade dela?”	A mãe não responde.
7. Armando “– Qual a idade dela?”	A fonoaudióloga que acompanha a situação enquanto faz o registro em vídeo, intervém solicitada pelo olhar da mãe, repete a pergunta em língua oral.
8. Fga. “– A idade dela?”	A mãe responde fora do alcance do vídeo, provavelmente com gesto, pois não foram captados pelo áudio ou pelo vídeo e Armando repete em seguida, sendo que os dois continuam com o olhar direcionado ela.
9. Mãe “–Três.”	Ligia e Armando estão olhando para a mãe quando esta responde e dá continuidade a interação repetindo sua

	resposta.
10.Armando“- Três”	A menina segue com o olhar o movimento do instrutor, e ele segue repetindo a mesma pergunta para as outras crianças do grupo...

## Análise 1

A negociação inicia-se quando Armando chama a atenção de Ligia para si abanando e batendo a mão a procura do seu campo visual.

Nesse momento ele proporciona, mais do que a atenção, pois provoca na criança a necessidade de uma resposta. Ela sabe que, seja o que quer que esteja acontecendo, está direcionado a ela, o olhar dele indica isso, ela não compartilha a língua, mas coloca-se como parceira interativa ao ter uma resposta física para uma pergunta verbal. Ao atrair a atenção da criança, Armando abre mão do que para Wertsch (1988) é uma conduta de referência, ou seja, os interlocutores dirigem sua atenção a um mesmo objeto, no entanto, o objeto que a princípio parecia ser o brinquedo é um objeto lingüístico, um signo desconhecido pela menina. Como pode ser vista no turno 1 .

Ao garantir a atenção da menina, Armando pode desenvolver sua interlocução a partir de um signo lingüístico, é a partir de uma ação referencial que para Wertsch (1988) determina uma perspectiva referencial, que um signo lingüístico não compartilhado por todos os interlocutores começa a ser negociado por um referencial dêitico, ou seja, “um referencial que introduz uma quantidade mínima de informações no que se refere a perspectiva referencial adotada” Wertsch(1988, p. 179).

A resposta de Ligia, em primeira instância é motora, ela devolve o carrinho (turno 2), uma ação física que demonstra o desejo e a disposição à interlocução, ao mesmo tempo em que explicita o reconhecimento de um dos referenciais, o olhar.

Mesmo não sabendo sobre o que está sendo questionada, Ligia não o ignora, seu olhar é fixo no interlocutor e é o que mantém o fluxo da interação, permitindo que esta não seja interrompida e que a menina possa experimentar a Libras.



Sem uma resposta, ele busca a mediação de um terceiro, dirigindo o olhar à mãe da criança, que é interpretado com um pedido de ajuda. A mãe também não compartilha com ele o signo, a Libras, mas sustenta a interlocução recorrendo à um quarto personagem, a fonoaudióloga, esta que é fluente nas duas línguas pôde efetivamente mediar a interlocução.

Ao ser solicitada a intervir na interação, a fonoaudióloga assume o papel de intérprete, profissional que tem como papel segundo a Apic <sup>25</sup>(Associação Portuguesa de Intérpretes de Conferências) fazer a transposição;

“... de um discurso oral emitido numa língua para outra língua. (...) encontra-se associada a uma forte componente de imprevisibilidade (mais ou menos representativa ou freqüente) que obriga o profissional a preocupar-se, sobretudo com o significado essencial do discurso transposto e não tanto com a sua integralidade.”

No que se refere à educação de surdos a figura do intérprete vem tomando visibilidade significativa nas últimas décadas conforme discussões de Lacerda (2003, 2006) e Harrison (2006), uma vez que a presença desse profissional é vista como fundamental em várias atuações sócio-educacionais do sujeito surdo. Apesar da profissão de intérprete estar em processo de regulamentação, muitos dos profissionais, como os fonoaudiólogos e os pedagogos entre outros da área de educação e saúde, assumem eventualmente esse papel permitindo com que interações transcorram sem interrupções, com clareza de ambas as partes do assunto tratado.

Aqui, ao assumir a interpretação, a fonoaudióloga, possibilita a continuidade do diálogo, fazendo com que Ligia, a mãe e Armando, possam interagir, apesar de não compartilharem a mesma língua.

Ela tem o papel de intérprete, mas vai além dele, pois a representação que a mãe tem dela está relacionada ao papel que ela ali exerce: o de fonoaudióloga que merece respeito pelo saber que tem em relação aos Surdos, ao mesmo tempo em que existe um vínculo estabelecido no grupo de pais, no qual as trocas estabelecidas permitem a cada um dos pares colocar e trocar seus saberes, um espaço onde as mães sabem dos filhos e a fonoaudióloga

---

<sup>25</sup>Associação Portuguesa de Intérprete de Conferência (APIC) [http://www.apic.org.pt/pt\\_int\\_1.php](http://www.apic.org.pt/pt_int_1.php) - consulta em 31/10/08

sabe dos Surdos e da surdez e esses saberes são compartilhados para que todos saibam de “tudo”.

Armando inicia a interlocução concebendo Ligia como uma interlocutora em potencial e seu olhar sustenta essa proposta, o que torna possível o transcorrer da interlocução. É essa concepção que possibilita que um terceiro, a fonoaudióloga, seja portadora de um recurso para dar continuidade à interlocução, uma vez que todos acreditam nela como passível de língua e linguagem.

Ao conceber a menina como sua interlocutora, Armando garante a ela que, mesmo não compartilhando o código naquele momento, possa pela vivência vir a compartilhá-lo. Pelo olhar, a menina sorve a experiência de uma língua que não exige dela a acuidade auditiva e, assim, as nuances visuais da língua são vivenciadas plenamente, uma vez que não exigem dela a habilidade auditiva parcialmente impedida.

Segundo Morgan (2008), diferentemente das línguas aurais, nas línguas sinalizadas as crianças devem prestar atenção nos adultos e esses devem sincronizar seus movimentos, ou seja, sua língua, com o momento em que a criança está olhando para ele, sincronia desnecessária nas línguas faladas. Ao encontrar a sincronia, adulto e criança compartilham o primeiro contato e pode-se dar seqüência à interação.

Quando Ligia sustenta seu olhar nas ações de Armando, ela mostra-se disponível a interlocução, no entanto, as ações do adulto, ainda não são reconhecidas pela menina na sua intenção lingüística. É o desenrolar da interação que lhe dá uma conduta de referencia de que existe algo que ela ainda não reconhece, mas a manutenção do olhar lhes permite saber que ele se refere a ela e é acessível à sua condição de pessoa Surda.

Acompanhando Armando com o olhar, Ligia garante a não ruptura da interação, e infere que ao olhá-la Armando se refere a ela, apesar de ainda não ter acesso ao sentido do signo. Esse signo poderá ser acessado na sua plenitude, já que não requer um esforço além das suas características fisiológicas, começa a constituir-se socialmente.

A língua de sinais por suas características visuais mostra-se como uma janela aberta para que as pessoas com déficit auditivo possam tornar-se pessoas Surdas e, nessa trilha que a menina iniciou sua caminhada.

Ao ser capturada ao mesmo tempo em que captura o olhar de Armando, Ligia pode começar suas primeiras incursões na língua de sinais, conforme pode ser constatado nos turnos 1,2,3 e 4, ela acompanha a movimentação de Armando, e mais que isso ela segue seu

olhar. O que parece ser um movimento inconsciente pode constituir-se em um olhar mais apurado e ser significado como uma imitação.

O olhar da menina segue todas as movimentações do olhar de Armando, a cada nova interlocução ela segue e persegue o sentido das mãos do Instrutor. Ela não se manifesta não tenta comunicar-se verbalmente, oralizando ou sinalizando, mas sabe-se cerne daquela interação, então aguarda.

Ao dirigir a pergunta à criança, Armando a concebe como sujeito lingüístico, ao mesmo tempo em que assume um papel ativo nessa fase inicial. São os outros que ao assumirem o papel de Ligia, respondendo às questões por ela colocadas que possibilitam o surgimento do discurso. Perroni (1992) coloca, que na medida em que esse procedimento vai se refinando, com a complexidade das perguntas elicíta-se o discurso narrativo.

Ligia ainda não se mostra apta a assumir seu lugar interlocutivo sozinha, no entanto, vista como uma interlocutora real, ela tem seu tempo para constituir-se como tal e, como poderá ser visto nos próximos episódios ela constrói parcerias que permitem que o processo constitutivo aconteça.

Com um olhar perseguidor ela capta o diálogo do começo ao fim, seguindo cada mudança de Armando, Ligia verifica a quem ele se dirige diretamente, ao mesmo tempo em que se reconhece como o principal tema da interação. O olhar contundente usado por Armando que não deixa margem de dúvidas, sobre a quem se dirige é uma pista decisiva para que a menina se reconheça na interlocução. No turno 10, quando Armando dirige a pergunta à outras crianças, ela percebe e se desinteressa pelo assunto, ela já não é mais o foco.

## DESCOBRINDO O NOME: QUAL É O SEU SINAL?

### EPISÓDIO 2

A nomeação é uma atividade constante em todo o processo registrado em grande parte do material dessa pesquisa, pudemos constatar que ao mesmo tempo em que dá sentido ao mundo permitindo com que a criança se refira aos objetos e pessoas ausentes, a nomeação em sinais faz da criança uma integrante da cultura surda, introduzindo o sinal próprio – o que o nomeia – como uma característica específica da língua de sinais.

Kripke (1972) introduz o termo designador rígido como, algo que terá o mesmo referente em qualquer parte do mundo, sendo seu principal representante o nome, e é nessa imutabilidade em diferentes espaços que reside a rigidez da designação. Assim ao nascermos recebemos de nosso núcleo social um nome que nos identificará como cidadão em diferentes papéis e nos acompanhará por toda a vida, e somente um processo legal poderá mudar um nome, desde que o pleiteante tenha motivos argumentados para fazê-lo.

O verbete nome pode ser encontrado no Dicionário Completo da Língua Portuguesa (1994) como:

“... palavra com que se designa e distingue qualquer pessoa, animal ou coisa, bem como ação, estado ou qualidade – N. próprio: o que se designa individualmente os seres e que se aplica especialmente a pessoas, nações, povoações...”

É dessa forma que estamos no mundo majoritariamente ouvinte, um nome que se apresenta por um contínuo sonoro que para uma pessoa surda, pode representar somente uma seqüência de movimentos da articulação bucal.

A criança surda, que tem acesso a Libras é “batizada” na língua por um *sinal próprio*. O sinal na Libras é o nome, uma representação visual da pessoa a qual refere-se a partir de características marcantes, que pode ser física ou não. Este sinal é dado por um surdo após conhecer alguém.

Para Moura (2000) o sinal é visto como uma das marcas de pertencimento à comunidade surda, uma marca que permite ao surdo diferenciar-se do outro ao mesmo tempo em que lhe coloca como parte do outro, para a autora é; “... através desta nomeação, identificado como único e diferente, ainda que pertencente a um grupo de iguais. Ele se tornou determinado, tinha nome/sinal com o qual não só podia ser identificado, mas se identificar...” (p. 116)

Apesar de não termos encontrados registros de pesquisa sobre o que estamos denominando por *sinhal próprio* na Libras sabemos, pelo convívio com a comunidade surda, que este sinal que evidencia uma das características mais peculiares da Libras, deve localizar-se acima da cintura, preferencialmente na área da cabeça; deve referir-se às características físicas ou do comportamento do nomeado; utiliza-se das configurações de mãos padrão ou outras inventadas pelo nomeador, pode ou não ter movimento; e que os Surdos necessitam de um tempo de convívio para que a nomeação aconteça.

A nomeação em sinais vem passando por transformações no decorrer da história da comunidade surda, com a organização e o fortalecimento dessa comunidade, foi possível constatar que a questão da nomeação acompanhou as lutas de reivindicação do grupo, assim, atitudes aceitas e exigidas em um determinado período, como que a letra inicial do nome em português, por meio do alfabeto digital, estivesse no seu *sinhal próprio*, passaram a ser indesejadas nos últimos cinco anos no Brasil.

Os surdos argumentam que essa forma de nomeação está impregnada da influência ouvinte na comunidade surda e dessa forma muitos jovens surdos trocaram seus sinais, excluindo a letra no novo sinal. Como o uso do alfabeto digital continua sendo uma tradição nas comunidades surdas americanas, ao recusar seu uso a comunidade rechaça as influências externas das suas produções culturais.

O nome para a criança surda, pela sua condição de surda, se apresentará sempre visualmente, seja pela leitura oro-facial, pelo contínuo articulatório do nome oral/aural, seja pelo registro da língua escrita, ou pelo sinal na Libras. Nas duas primeiras alternativas, serão necessários alguns anos para que a criança esteja habilitada para significar os movimentos lábios ou as representações gráficas, desta forma, só muito tardiamente a criança surda terá a possibilidade de singularizar-se e tornar-se única pelo canal auditivo, ou pelo conhecimento da escrita. Na terceira possibilidade, o *sinhal próprio* na Libras, é naturalmente incorporado pela criança na medida que ela estabelece relações com surdos e ouvintes usuários da língua de sinais.

Ao analisar a história de um sujeito Surdo, que através de sua história nos aproxima da história da comunidade surda, a questão do nome é brevemente explicitada quando Moura (2000, p. 117) diz que: “Sem o nome que o identificasse, com uma identidade montada sobre a falta, tendo que se apoiar na identidade alheia para poder sobreviver, até os oito anos de idade, é compreensível que deseje agora ser identificado...”.

No episódio que analisaremos a seguir, a atividade de nomeação está em foco na

interação entre Ligia e Armando, podemos contatar que o adulto, promove os primeiros passos para que nomeação aconteça. Ligia teve, diferentemente de muitos outros surdos, a oportunidade ser nomeada em sinais, nos seus primeiros anos de vida. Ainda que tardiamente, quando comparada com a comunidade ouvinte dos centros urbanos, ela foi exposta à Libras, antes do que acontece com a maioria dos surdos. Então, se ter um “sinal próprio” significa um passaporte para a comunidade surda, a menina estava significada.

Começava então sua viagem com o destino a conhecer e ser reconhecida pelo mundo. Para isso acontecer era necessário ter o nome, para reconhecer-se e ser reconhecida e constituir como sujeito da língua e da linguagem e isso ela já tinha.

É pelo outro, aqui personificado em Armando que a menina se diferenciou e se constituiu como sujeito, pois como dizem Smolka, Góes e Pino (1998, p. 155) o sujeito nunca se constitui sozinho;

“... A participação do outro implica uma atribuição de significado às ações da criança desde cedo. As necessidades da criança só podem ser satisfeitas pelo outro que completa, compensa e interpreta as ações da mesma de modo que é nos movimentos (manuseio, manipulação) de outros que as primeiras atitudes da criança tomarão forma.”

Ao apresentar a língua à criança o adulto cria um espaço onde ela pode tangenciar a completude que na parceria proporcionará a ela a possibilidade de tornar-se sujeito na e da língua. Ela paulatinamente vai mostrando que está na língua ao mesmo tempo em que explicita que seu transito nela não é pleno.

Nesse trabalho é Armando quem protagoniza o acesso da menina Ligia à nomeação em Libras. Ele intui que como adulto mais experiente, transitará entre o papel de educador e representante da comunidade de forma indissociável. Ele desloca-se entre os papéis, atento as ações da criança, como poderá ser visto no próximo episódio. Ele sabe que seu papel é fundamental na constituição da menina e suas ações demonstram que sabe, ainda que não conscientemente, segundo Smolka, Góes e Pino (1998, p.155) que;

“... A formação de identidade se apresenta como um processo complexo pelo qual a criança começa a se posicionar como um indivíduo em oposição aos outros; a formação do Eu envolve a

afirmação de uma identidade e uma expulsão do outro para fora dessa identidade...”

Além de se colocar no papel de fornecer o contexto social para que a identidade de Ligia pudesse se consolidar, Armando também tem importante papel no desenvolvimento cognitivo e de linguagem de Ligia definido por Vygotsky como decisivo quando esse se encontra na zona de desenvolvimento proximal da criança, pois ele proporciona: “... o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento...” (1989, p. 89)

Ligia corresponde ao investimento do interlocutor e o imita, tanto no papel de quem pergunta quanto no papel de quem responde, tornando possível que a criança passe “... algo que já se conhece para algo novo...” (Vygotsky 1989), ela toma parte como participante ativa de seu desenvolvimento.

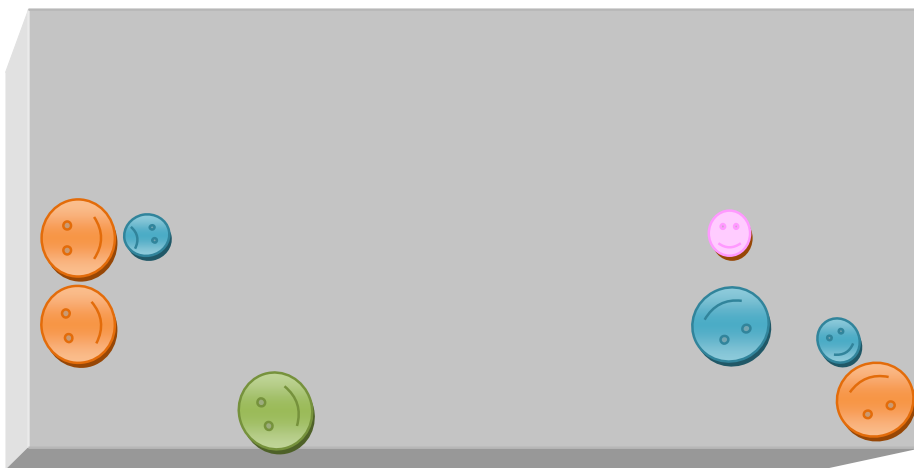
O jogo de pergunta e resposta proporciona o conhecimento da língua e mais que esse conhecimento, proporciona o conhecimento entre os pares. Além disso, a alternância entre os pares coloca no adulto a possibilidade de reconhecer o lugar que o seu pequeno aprendiz ocupa naquele momento, pois, ao perguntar, ele oferece o instrumento à criança para que no segmento seguinte ela responda ao mesmo tempo em que proporciona ao adulto a noção do que ela já é capaz, ou seja, qual o seu desenvolvimento real.

É pela pergunta que a criança demonstra que já formulou um plano, no entanto ela ainda não tem todas as ferramentas para realizar a operação e é na interação que essa ação poderá ser levada ao fim. E a menina prolonga o episódio, demonstrando seu conhecimento e seu desconhecimento do assunto, assim como seu desejo de participar.

## **Descrição do Episódio 2**

O episódio ocorreu em abril de 2003, as crianças estão brincando com brinquedos diferentes e circulam pela sala com os objetos. Além de Ligia, somente Vicente fica ao alcance do vídeo brincando sozinho, enquanto os outros levam os brinquedos para suas mães. Ligia está com um boneco no colo e circula pela sala ninando-o.

A menina pára no meio da sala, tendo nos braços o bebê de brinquedo<sup>26</sup>, Armando ajoelha-se à sua frente, enquanto as outras crianças procuram suas mães<sup>27</sup> para mostrar-lhes seus brinquedos.



---

<sup>26</sup>Nesse episódio nomearemos o boneco/bebê arbitrariamente por Theo para melhor compreensão dos diálogos.

<sup>27</sup>Os nomes das mães foram trocados a fim de proteger suas identidades assim: Valéria, mãe da Ligia; Cintia, mãe do Caio; Elaine, mãe do Carlos.



<b>Missões verbais em Língua de Sinais</b>	<b>Informações sobre o contexto e ações não verbais</b>
1. Armando “– Esse é um bebê. Theo <sup>28</sup> ”	Enquanto Armando fala, Ligia olha para o rosto do boneco, Armando bate levemente no seu ombro, para chamar sua atenção. Ela, então, o olha.
2. Armando “– O bebê Theo. É ele.”	
3. Ligia – “Theo.”	
4. Armando “–Theo. É o bebê...”	
5. Armando “– Você é a Ligia <sup>29</sup> .”	
6. Ligia “– Ligia.”	
7. Armando “– Ligia é você. É a mamãe?”	Armando fala simultaneamente à Ligia
8. Armando “– Qual o sinal dela? Qual o sinal dela?”	Armando direciona a mão esquerda para a mãe e o olhar para a criança, enquanto pergunta para a menina com a mão direita.
9. Ligia “– É a mamãe da Ligia.”	A menina se volta para a mãe.
10. Armando “– Seu sinal? O seu sinal é o mesmo da Ligia?”	Direcionando a pergunta para a mãe, que esta fora do alcance do vídeo
11. Valéria “– Valéria <sup>30</sup> ”	
12. Ligia – “– É a mamãe, mamãe .”	
14. Ligia “– Valéria.”	

<sup>28</sup>O sinal do bebê “dorso da mão encostado no olho com os dedos abrindo e fechando.

<sup>29</sup> O sinal da Ligia; “mão configurada em “L”, descendo em espiral da lateral da testa ao ombro”.

<sup>30</sup>O sinal da Valéria; mão configurada em “r” batendo duas vezes na lateral da testa.

15. Armando “– E eu?”	
16. Armando “– Eu sou Armando <sup>31</sup> .”	
17. Ligia “– Ele é o Vicente <sup>32</sup> .”	
18. Armando “– É ele é o Vicente, e eu sou o Armando.”	
19. Ligia “– Armando.”	
20. Armando “– É eu sou Armando”	
21. Armando “– E o sinal dele qual é?...”	Apontando para Caio. Enquanto Ligia olha para o menino.
22. Armando “– Caio <sup>33</sup> .”	
23. Ligia “– Caio”	
24. Armando “– E ele? É o Carlos <sup>34</sup> .”	Armando pergunta e na seqüência, responde.
25. Ligia “– Carlos.”	
26. Armando “– Carlos, Carlos.”	
27. Ligia “– Carlos.”	
28. Armando “– E ele?...”	Apontando o boneco.
29. Ligia “– Theo.”	A menina abre um sorriso.
30. Armando “– Isso mesmo!”	Armando está sorrindo e apontando para a mãe.
31. Armando “– E ela?”	
32. Ligia “– Theo.”	A menina dirige-se à mãe, mostrando o que aprendeu. Armando sorri.
33. Armando “– Qual é o seu sinal?”	Armando direciona a pergunta para Cintia, mãe de Caio, que esta fora do

<sup>31</sup> O sinal do Armando; “mão fechada, dedo indicador esticado passando duas vezes de baixo para cima, na ponta do nariz.”

<sup>32</sup> O sinal do Vicente; “mão na configuração ‘v’ roçando duas vezes a lateral do pescoço”.

<sup>33</sup> O sinal do Caio; “fazendo o sinal do menino mão fechada virada para baixo, dedo indicador esticado acompanhando o contorno dos cílios.

<sup>34</sup> O sinal do Carlos; “mão fechada, dedo indicador esticado, fazendo o contorno da parte inferior do olho”.

	vídeo. A menina esta olhando e acariciando o boneco, Armando a chama tocando no ombro. Ao fundo ouve-se a voz da mãe de Ligia perguntando à Cintia qual o seu sinal.
34. Armando “– Ela é a Cintia <sup>35</sup> , é ela.”	
35. Ligia “– Cintia.”	
36. Armando “– E ela? Elaine <sup>36</sup> ,”	Indicando Elaine, mãe de Carlos que esta fora do vídeo.
37. Armando “– E a Sandra <sup>37</sup> cadê?”	
38. Ligia “– Sandra. Sandra.”	
39. Armando “–É ela.”	Indicando a fonoaudióloga.
40. Ligia “– Sandra.”	
41. Armando “–Isso! Isso!”	Armando senta-se no chão ao lado da menina...

## Análise 2

O episódio inicia-se com a personificação do não humano, o brinquedo um boneco/bebê é nomeado e torna-se humano, “– Esse é um bebê. Theo” (turno1). Ao incorporá-lo à língua, Armando entra no universo da criança e é a partir desse universo que ele leva a ela ao entorno social.

O boneco não é um bebê qualquer, ele é o “Theo” está diferenciado de todos os outros objetos daquele ambiente, como também está incorporado ao ambiente lingüístico da criança. Ao darmos o nome, chamarmos alguém de uma forma, tornando esse alguém determinado

<sup>35</sup> O sinal da Cintia; mão fechada, dedo indicador esticado fazendo o contorno da sobrancelha.

<sup>36</sup> O sinal da Elaine; dedo médio e indicador esticados e juntos, balançando no lóbulo da orelha.

<sup>37</sup> O sinal da Sandra; mão direita configurada em “s”, descendo em espiral da testa ao queixo, terminando na configuração em “d”.

(Ciampa 1990). Ao nomear o boneco, Armando o humanizou, o determinou e abriu o caminho para que Ligia pudesse, ao encarar-se no individual, tornar-se parte do social.

É no processo compartilhado que se pode certificar que o processo de desenvolvimento é uma tarefa mútua, mas cabe ao adulto, como um interlocutor “básico” buscar os caminhos mais prováveis, nem sempre os mais fáceis, mas acessíveis ao ser que está chegando, não ao mundo propriamente dito, mas ao mundo sócio-cultural - lingüístico.

Nesse caso o interlocutor básico é o adulto Surdo, Armando cumpre esse papel, pois, ele é um membro da comunidade surda e por meio da Libras ele está apresentando esta comunidade à Ligia. É o adulto que proporciona à criança a possibilidade de fazer parte da comunidade lingüística e por conseqüência ser reconhecida como Surda, neste momento o boneco passa a ser um bebê que *nós* (Ligia e Armando) chamaremos de Theo e é Theo que desencadeia toda a seqüência do episódio.

Nesse recorte já se pode perceber que a mãe já faz parte do jogo interativo sem mediação de uma terceira pessoa, pois ela responde ao instrutor sem precisar que alguém a interprete, como aconteceu no episódio 1. Mais que isso sua voz pode ser ouvida ao fundo fazendo o papel de intérprete para a mãe de Carlos (turno 33).

A nomeação é o cerne da interação, Armando, ao promover a atividade, permite a diferenciação e mostra à menina que a mamãe, assim como os outros componentes do grupo ocupam diferentes lugares e que esses podem não ter relação direta com ela, além de sua mãe ela é uma pessoa e tem um nome próprio. Ela está diferenciada.

A menina não questiona e sabendo que está em um ambiente que não conhece completamente, o ambiente lingüístico da Língua de sinais, ela usa do recurso da imitação, repetindo o sinal da mãe.

Na seqüência ela mostra que está no jogo interativo e apesar de não ter todos os instrumentos para jogá-lo ela demonstra saber do que se trata quando, na mesma cena mostra seus conhecimentos nomeando Vicente sem ser questionada sobre o sinal do menino (turno17). Segundo Smolka, Góes e Pino (1998) as relações humanas nem sempre são simétricas, ideais ou desejadas, ela oscilam e nessas oscilações podemos identificar processo simultâneo ou até mesmo recíproco.

Nos primeiros movimentos, ao perceber que a menina não está familiarizada com a atividade, Armando assume os dois papéis, o de quem pergunta e o de quem responde, mas Ligia mostra-se parte do jogo interativo, ela demonstra isso ao apresentar-lhe a nomeação de Vicente.

Ligia se esforça para mostrar-se pertencente ela demonstra seu fortalecimento diante da figura de Armando ao mostrar seu conhecimento em relação aos sinais dos colegas de grupo. O jogo interativo se dinamiza na medida em que os dois se reconhecem na interlocução e mesmo sabendo da posição de “ainda não saber” da menina ele pergunta, e concomitantemente responde e, ela, especularmente o imita na pergunta e na resposta.

Os dois se adéquam a seus papéis, ela percebe o que não sabe, assim como ele que, consciente do momento da menina, vai apresentando diferentes formas de discurso, mas isso só acontece quando ele a percebe confortável na forma antiga, como pode ser verificado no turno 37.

Morgan (2008) constata em suas pesquisas que o adulto surdo faz lentamente e repetidas vezes o sinal para as crianças a fim de que ela aproprie-se dele. Podemos ver que Armando usa do mesmo artifício, não somente com a palavra, mas com a própria atividade de nomear. Após humanizar o boneco nomeando-o, abre mão de todas as pessoas presentes, e paulatinamente a menina percebe o que deve e o que não deve ser imitado, ao mesmo tempo em que reconhece a dinâmica do jogo.

O adulto, assim, deixa claro que sua intenção não é a de que a criança memorize cada sinal, mas que signifique o ato de nomear, e como pode ser constatado, Ligia entra no jogo: ela já é capaz de discernir o que deve ser imitado, ou seja, o que faz parte do ato de nomear e o que não faz parte, como pode ser verificado no turnos 20 e 21, ela observa a pergunta, aguarda a resposta e sua vez de atuar imitando Armando.

A menina ao imitar o adulto mostra-se parte da interação. Ela percebe seu momento de atuar, esperando que o adulto lhe proporcione as ferramentas necessárias para sua atuação. Veer e Valsiner (1991) mostram que a criança tem a capacidade de imitar de forma consciente, Ligia demonstra isso ao olhar, e aguardar para na seqüência imitar. Não se trata de uma simples cópia, pois ela tem a noção de não poder momentaneamente atuar, ao mesmo tempo em que sabe que na parceria poderá assumir esse lugar, como pode ser visto no decorrer do episódio.

No final do episódio Armando impõe à menina mais um desafio, para o qual ela se mostra pronta e participativa. O instrutor muda a forma como até então vinha fazendo as perguntas, ao invés de indicar a pessoa a ser nomeada, ele questiona; “– Cadê?” dos turnos 37 ao 40. Mais uma vez ela aguarda sua vez, mas seu tempo de reação já é diferente, rapidamente ela percebe que se trata do mesmo jogo, já conhecido por ela e responde. “– É ela”.

Armando segue assumindo os dois papéis, mas quando todos já estão nomeados, ele retoma a pergunta inicial, e a menina mostra-se satisfeita com seu próprio desempenho, como pode ser conferido na seqüência de turnos de 28 a 32, ao estampar um sorriso ela se vê pertencendo ao grupo e recorre à mãe para compartilhar sua conquista. Armando, enquanto adulto sabe que cabe a ele perguntar e a ela responder, desta forma ele encontra diferentes perguntas para a qual a mesma resposta satisfaz e é a partir delas que o discurso infantil vai se construindo.

O conhecimento é checado, quando Armando retoma o sinal do boneco, ela corresponde, mais uma vez, à expectativa do interlocutor, ao nomear seu grupo ela o reconhece e passa a pertencer a ele, se no princípio o significado estava subordinado ao objeto; agora, o objeto se subordina ao significado (Pino 1993).

No final do recorte, Armando mostra-se satisfeito e se permite sentar e relaxar, ele enquanto o que Pino (2006) denomina “guardião da significação” venceu sua batalha.

## CONSTRUÇÃO CONJUNTA: O QUE PODEMOS FAZER JUNTOS

### EPISÓDIO 3

No episódio que segue, a criança mostra-se pronta para negociar um novo papel, ela demonstra que as vivências anteriores vão sendo paulatinamente incorporadas ao seu discurso e ela se permite arriscar.

Ao constatar os movimentos da menina na linguagem segundo Smolka (1995, p.14) é possível discutir a concepção de sujeito como sujeito no mínimo duplo que;

“na luta/tensão constante – social mental – entre autonomia/submissão; homem capaz de, experienciando e condensando diversas posições/ papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper) ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem).”

É possível perceber que o olhar que anteriormente, no episódio 1, era um elemento novo e desconhecido, surge aqui como um elemento da língua e um negociador de papéis. Ao perceber-se sem recursos é pelo olhar que a menina solicita ajuda, e é esse mesmo olhar que define seus interlocutores.

Apesar de a nomeação ocupar boa parte da interação, a menina aqui participa ativamente e permite-se criar, divertir-se e estabelecer suas próprias relações de sentido, e o início da construção da narrativa que nos chama a atenção.

Ao solicitar a Armando para assumir o papel de narrador, a menina surpreende o Instrutor, que se mostra pronto a atender a todas as solicitações da criança, ao mesmo tempo em que adiciona elementos novos para a formação da unidade estrutura (Lier 1983) complementa e instiga-a a complementar-se, ela tem a liberdade de fazer-se narradora e a segurança de que existe um outro que a apóia constantemente.

No episódio os interlocutores simetizam e assimetizam a relação, criando uma constante relação de tensão na composição da estrutura narrativa e desta forma, conseguem estabilizar os conhecimentos negociados e proporcionar novas possibilidades de negociação o que segundo Lier (1983, p.17) “... são responsáveis pela complexidade crescente da estrutura da permuta...”

Se observarmos a totalidade dos episódios, podemos perceber que esta permuta vem se desenvolvendo em diferente contornos desde os episódio 1, no entanto a proporção de atuações da criança vai, qualitativa e quantitativamente, se modificando e ela, ao sentir que se apropria de algumas estruturas da língua e as coloca em *teste* para que sejam ou não validadas pelo adulto.

Ao mesmo tempo em que as posições são trocadas, Ligia pode assumir o papel de narradora, Armando alterna entre o papel de instrutor e parceiro. A menina, apesar de não de forma explícita sabe do papel institucional do instrutor e no jogo interlocutivo os dois negociam seus papéis, para Smolka (1991) “a situação entra na enunciação”, completamos dizendo que na sua entrada modifica as enunciações e os sujeitos dela.

Melhor colocando, ao assumir o papel de instrutor ele traz consigo a imagem da instituição da qual faz parte, ele é um professor e isso lhe impõe uma autoridade que a menina já tem consciência, ao mesmo tempo em que ao assumir um papel de maior parceria possibilita a criança criar, divertir-se e se permita brincar com os sentidos.

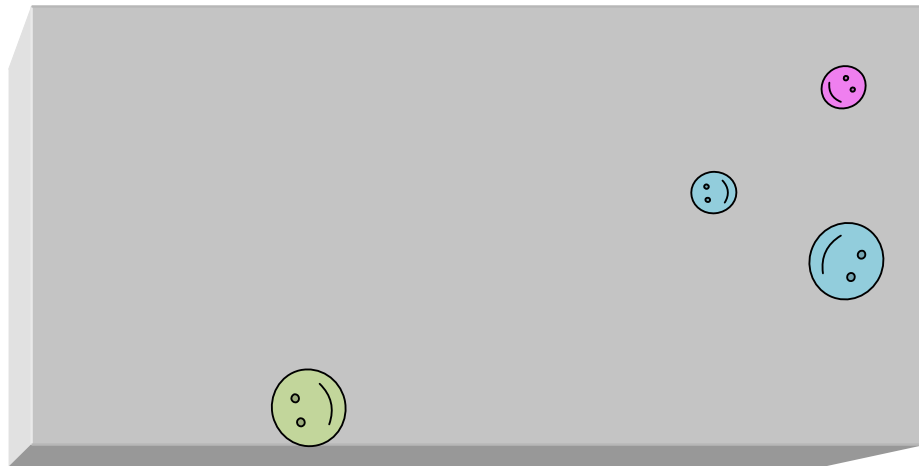
### **Descrição do Episódio 3**

O episódio ocorre no mês de outubro, Armando havia levado as crianças à biblioteca onde escolheram um livro, “Cachorrinhos, Gatinhos e outros Amiguinhos”, o instrutor traz também nas mãos uma estante de partitura, onde será apoiado o livro e as crianças o seguem até o lugar escolhido na sala.

Os três, Armando, Ligia e Vicente, posicionam-se em volta da estante de partitura, Ligia está com o livro nas mãos, sentada no chão ao lado de Vicente, Armando está montando a estante, Vicente observa. A menina se aproxima arrastando-se sentada no tablado colocando-se ao lado da estante.



Ela coloca o livro infantil na estante e se coloca do lado direito dele, Armando está do outro lado e Vicente, a frente dos dois.



<b>Emissões verbais em Língua de Sinais</b>	<b>Informações sobre o contexto e ações não verbais</b>
1. Ligia “– O Gato esta andando...”	Faz o sinal de “sinais”, mas que não tem contexto. Armando a interrompe;
2. Armando “– Filho, filho, filho e mamãe.”	
3. Ligia “– Espera! Espera!”	
4. Armando “– Você quer sinalizar? Então vai...”	Ela aponta o livro.
5. Ligia “– Esse é o gato andando, o gato andando.”	
6. Armando “– Gato andando.”	Assentindo com a cabeça.
7. Ligia “– Sinalizar, mamãe dos gatos.”	Vicente continua olhando somente para Armando, Ligia aponta cada um dos

	personagens que estão na página.
<b>8.</b> Ligia “– Sinais.”	
<b>9.</b> Armando “– Essa é a menina.”	Apontando para a personagem menina do livro. Vicente olha para traz, os dois o acompanham.
<b>10.</b> Ligia “– Sinalizar.”	Armando chama atenção de Vicente batendo em sua perna e vira a página, Ligia o acompanha com o olhar. A menina pula uma página e aponta, uma figura, Armando retoma a página anterior.
<b>11.</b> Armando “– O cachorro.”	
<b>12.</b> Armando “– O cachorro.”	Dirigindo-se a Vicente, o menino começa a dividir seu olhar entre os dois, Ligia repete o sinal vocalizando sons sem significados.
<b>13.</b> Ligia “– O cachorro.”	Apontando para a figura de um dos cachorros do livro.
<b>14.</b> Ligia “– O menino.”	Apontando para a figura do menino. Ela olha para Vicente e em seguida olha com o canto dos olhos para Armando que diz;
<b>15.</b> Armando “– Muitos cachorros.”	
<b>16.</b> Armando “– Cachorros brincando. Fazendo carinho, rindo...Olha!”	Armando toca leve e rapidamente na mão de Ligia para chamar sua atenção.
<b>17.</b> Ligia “– Ca-cho-rro, ho-mem, homem, brincando.”	Concomitantemente.
<b>18.</b> Ligia “– Cachorro brincando, cachorro brincando.”	
<b>19.</b> Armando “– 1,2,3,4,5,cachorros.”	
<b>20.</b> Armando “– Cinco cachorros.”	Ligia espera que ele acabe

<b>21.</b> Ligia “– A Maria <sup>38</sup> .”	
<b>22.</b> Armando “– Isso é a Maria.”	
<b>23.</b> Ligia “– A menina.”	
<b>24.</b> Armando “– E o menino? Qual é o nome dele? João <sup>39</sup> ”	Aponta para uma figura do livro.
<b>25.</b> Ligia “– É, É!”	
<b>26.</b> Ligia “– O cachorro.”	
<b>27.</b> Armando “– Carneiro.”	
<b>28.</b> Ligia “– Louco! Louco!”	Revirando os olhos, como se fizesse o sinal de louco com as duas mãos.
<b>29.</b> Armando “– Carneiro”	
<b>30.</b> Ligia “– Carneiro.”	
<b>31.</b> Ligia/ Armando “– O porco.”	Os dois quase que simultaneamente. Armando brinca com o sinal levando-o em direção a Vicente, Ligia vai para a página seguinte.
<b>32.</b> Ligia “– Carneiro/Louco.”	Com os mesmos olhos revirados, como havia feito na primeira vez que o instrutor fez o sinal.
<b>33.</b> Armando “– Não! Veado!”	Armando volta à página anterior.
<b>34.</b> Armando “– Carneiro.”	Ele aponta uma figura menor na página seguinte.
<b>35.</b> Armando “– Gato.”	Com um sinal diferente do usado em outros episódios. Ela ri.
<b>36.</b> Ligia “– Gato.”	Vira a página.

<sup>38</sup> A personagem feminina do livro foi nomeada arbitrariamente por Maria cujo sinal é; “as duas mãos fechadas batendo duas vezes nas têmporas”

<sup>39</sup> Nesse episódio nomeamos arbitrariamente o personagem masculino do livro por João cujo sinal é; “4 dedos, exceto o polegar que está fechado, abrindo e fechando na testa”

<b>37.</b> Ligia “– Elefante.”	
<b>38.</b> Armando “– Elefante, enorme, Caramba!”	
<b>39.</b> Armando “– Caramba!”	Chama a atenção tocando no peito de Ligia.
<b>40.</b> Ligia “– Caramba! Elefante, enorme! Caramba!”	Enquanto isso, Ligia o imita.
<b>41.</b> Ligia “– Feio!”	Armando mexe a cabeça levemente de forma negativa e repete o sinal.
<b>42.</b> Ligia “– Elefante, enorme! Feio! Elefante, feio!”	Armando direciona seu olhar para uma nova execução do sinal de Caramba! Ele alterna o olhar entre a menina e o seu sinal, e repete;
<b>43.</b> Armando “– Caramba!”	Ligia tenta imitá-lo.
<b>44.</b> Armando “– Caramba!”	Ela se auto corrige e repete;
<b>45.</b> Ligia “– Caramba!”	Armando assenti com a cabeça afirmativamente.
<b>46.</b> Ligia “– Elefante! Caramba! Caramba!”	
<b>47.</b> Armando “– Não! Este é o Armando. Elefante enooooorme!”	E dirige o olhar de Vicente à Ligia para ele que a imite.
<b>48.</b> Ligia “-Enoooooorme!”	Ligia pede como o olhar que Vicente que faça o sinal de enorme.
<b>49.</b> Armando “– Enorme!”	
<b>50.</b> Vicente “– Enorme!”	
<b>51.</b> Armando “– Certo! Certo!”	
<b>52.</b> Ligia “– Enorme!”	Armando dá a mão para Vicente bater, enquanto Ligia vira a página do livro. Vicente bate e Armando dirige-se a Ligia que faz o mesmo e aponta para uma nova

	figura do livro.
<b>53.</b> Ligia “– João.”	Armando brinca com ela. A menina esta mexendo na estante, balança a cabeça, afirmativamente, levemente. Armando diz, apontando para outra figura;
<b>54.</b> Armando “– Essa é a Ligia.”	
<b>55.</b> Ligia “– É a Ligia.”	Ela sorri.
<b>56.</b> Ligia “– Eu.”	Armando aponta para um sapinho do livro na página seguinte.
<b>57.</b> Armando “– Vicente é o sapo.”	Tampa a boca com as duas mãos, sorrindo.
<b>58.</b> Armando “– Sapo.”	Ligia mostra uma figura.
<b>59.</b> Ligia “– Esse é o menino.”	
<b>60.</b> Ligia “– E esse?”	
<b>61.</b> Armando “– É o peixe, estão dando comida para o peixe.”	Ligia vira a página.
<b>62.</b> Ligia “– O leão.”	Ela repete o sinal.
<b>63.</b> Ligia “– Leão.”	
<b>64.</b> Armando “– E esse aqui? Está longe, o leão é perigoso.”	E vai direcionando-se à menina como se fosse o leão que vai morder a criança. Ela pula e ri, faz o mesmo com Vicente que não se manifesta.
<b>65.</b> Armando “– O leão é perigoso! O grupo de pessoas que está no carro olha de longe.”	
<b>66.</b>	Ligia vira a página e mostra uma das

	figuras de personagens que aparecem na página.
<b>67.</b> Armando “– Esquilo, Desculpa! Eu errei não é assim!”	Mostra outra figura
<b>68.</b> Armando “– Rato...”	Ligia brinca se joga no chão e joga as pernas para cima. Armando mostra outro personagem, ela levanta e olha, faz um sinal que se assemelha a um gato e novamente joga-se de costas no chão.
<b>69.</b> Armando “- Rato.”	
<b>70.</b> Armando “– Periquito...”	A menina joga-se no chão, mais uma vez, ela volta e Armando mostra outro personagem e o nomeia;
<b>71.</b> Armando “– Rato dourado...”	Ela o imita, primeiro com o dedo indicador e logo em seguida se auto corrige com o dedo médio. Novamente Ligia se joga de costas no chão, rindo.
<b>72.</b> Armando “– Ratinho...”	Ela continua se jogando e rindo;
<b>73.</b> Armando “– Pardal...”	Ela se joga novamente e Vicente vira-se de costas. Armando vê que o menino esta de costas, bate levemente no seu bumbum.
<b>74.</b> Armando “– Esquilo.”	
<b>75.</b> Armando “– Olha!”	Vicente olha mexendo no livro, o menino olha para Armando sorri e continua de costas. Ligia tenta virar a página o livro e o deixa cair no chão. A menina espera a reação de Armando, ele pega o livro no chão, ela puxa o livro dele. Ele leva o livro às costas.

<b>76.</b> Armando “– Calma!”	
<b>77.</b> Ligia “– Calma!”	
<b>78.</b> Ligia “– Não gosto!”	Armando recoloca o livro na estante de música, ela vira a página e aponta para um personagem.
<b>79.</b> Ligia “– Me dá, me dá.”	
<b>80.</b> Ligia “– Calma.”	
<b>81.</b> Armando “- Calma você!”	Ligia vira a página e aponta para um personagem da história, e olha para Armando, ele localiza outro animal.
<b>82.</b> Armando “- O que é isso?”	
<b>83.</b> Armando “– Coobraaa?”	Vagarosamente.
<b>84.</b> Armando “– Não, não desculpa, é minhoca.”	Armando brinca com o sinal no corpo da menina. Ela ri e afasta o corpo. Armando repete o mesmo em Vicente que está debruçado sobre seu colo. O menino rola no chão, Armando faz cócegas nas crianças e Vicente se afasta. Ligia volta ao livro.
<b>85.</b> Armando “– A galinha, o pato.”	Armando interrompe e mostra Vicente para Ligia, os dois olham o menino.
<b>86.</b> Armando “– Vem!Vem!Olha!”	Chamando Vicente. Ligia aponta para o personagem do livro e dirige-se à Vicente.
<b>87.</b> Ligia “– O que é? O que é?”	E ela mesma responde, com o sinal do personagem do livro.
<b>88.</b> Ligia “– João”	
<b>89.</b> Armando “– Não! Está errado é a mulher!”	Armando faz o sinal de positivo para Vicente, apesar de não haver manifestação do menino. Ela vai virar a

	página. Armando a interrompe e aponta mais um personagem.
<b>90.</b> Ligia “– Mulher.”	Armando concorda com a cabeça e ela segue virando a página.
<b>91.</b> Armando “– Isso!”	
	Ligia começa a virar a página.
<b>92.</b> Armando “– Não!”	
<b>93.</b> Armando “– E esse?”	
<b>94.</b> Ligia “- É o passarinho.”	
<b>95.</b> Armando “– Isso mesmo, pato.”	Ela percebe a diferença e se auto corrige;
<b>96.</b> Ligia “– Pato.”	
<b>97.</b> Armando “– Certo!Certo!”	. Armando aceita. e imita sua aceitação Ligia, mostra outro animal.
<b>98.</b> Ligia “– Certo! Certo!”	
<b>99.</b> Ligia “– Cobra.”	Olhando Vicente.
<b>100.</b> Ligia “– Cobra.”	Cobrando do menino sua imitação, não deixando que ele mexa no livro
<b>101.</b> Vicente “– Cobra.”	Fora do alcance do vídeo, pois esta de costas para as câmeras.
<b>102.</b> Armando “– Certo!”	Ligia esta olhando o instrutor.
<b>103.</b> Ligia “– Certo!”	Mostrando outra figura no livro.
<b>104.</b> Ligia “– Tartaruga.”	Armando a acompanha e ela olha para o seu sinal e o do instrutor e continua. Vicente aponta para a tartaruga no livro.
<b>105.</b> Armando “– Tartaruga.”	Ela acompanha o instrutor e se dirige à Vicente.
<b>106.</b> Ligia “– Vamos!”	Dirigindo-se a Vicente
<b>107.</b> Vicente “– Tartaruga.”	
<b>108.</b> Armando “– Certo!”	A menina continua. Armando aponta para



	outra figura;
<b>109.</b> Armando “– O que é isso?”	
<b>110.</b> Ligia “– Coelho.”	Com apenas uma das mãos. Armando está olhando para Vicente.
<b>111.</b> Armando “– Coelho.”	Com as duas mãos pega nas mãozinhas do menino e as leva para o ponto de articulação do sinal.
<b>112.</b> Vicente “– Coelho.”	Armando olhando para Vicente.
<b>113.</b> Armando “– Certo.”	Concomitantemente,
<b>114.</b> Ligia “– Coelho.”	Com as duas mãos.
<b>115.</b> Ligia “– O que é isso?”	Ligia esta apontando para a figura da página anterior e questionando Vicente, que esta com a cabeça apoiada na mão e o cotovelo apoiado na perna de Armando.
<b>116.</b> Armando “– Passarinho.”	Quase concomitantemente.
<b>117.</b> Ligia “– Passarinho.”	E olhando para Armando completa.
<b>118.</b> Ligia “– Galinha.”	Completa o sinal, olhando para Armando que brinca com a menina.
<b>119.</b> Armando “– Você é uma galinha?!”	A menina dirige-se ao livro.
<b>120.</b> Armando “– Você é uma galinha?”	Dirigindo-se ao menino, que está debruçado na perna de Armando, faz com a cabeça;
<b>121.</b> Vicente “– Não!”	
<b>122.</b> Armando “– É, É, É!”	Afirmando com a cabeça.
<b>123.</b> Ligia “– Coelho.”	
<b>124.</b> Armando “– O João. É você?”	
<b>125.</b> Armando “– E você?”	Dirigindo-se a Ligia.
<b>126.</b> Ligia “– Eu sou o João.”	

<b>127.</b> Armando “– Não, você é menina. João é o Vicente.”	Ela aponta para a personagem feminina da história e diz sorrindo;
<b>128.</b> Ligia “– Ela é a Ligia”	Tenta novamente virar a página. Armando a interrompe.
<b>129.</b> Armando “– Esse é o coelho. Eu sou o coelho.”	Levanta-se e imita um coelho pulando pela sala, Ligia o acompanha com o olhar e Vicente continua de frente para o livro.
<b>130.</b> Armando “– Quero comer cenoura e agora? Eu quero cenoura, eu quero cenoura.”	
<b>131.</b> Ligia “– Armando é o coelho.”	Ela aponta para ele. A menina alisa seu cabelo e o de Vicente. Ela vira a página e percebe que acabou a história.
<b>132.</b>	Aponta para o instrutor. Armando volta para perto do livro, e pede para Ligia um carinho, ainda incorporado do personagem de coelho.
<b>133.</b> Armando “– Faz um carinho.”	A menina o acaricia e o menino acompanha olhando.
<b>134.</b> Armando “– Faz um carinho.”	A menina o acaricia novamente.
<b>135.</b> Armando “– Faz um carinho.”	Ele continua com a cabeça entre as crianças e a menina acaricia a cabeça dos dois.
	ela vira a página e fecha o livro.
<b>136.</b> Ligia “– Acabou! ”	
<b>137.</b> Armando “– Acabou!”	Quase que concomitantemente.

Neste episódio Ligia mostra-se revertendo os papéis com o instrutor surdo, ela mostra-se capaz de exigir seu espaço como interlocutora mais experiente e faz desse espaço o lugar do aprendizado e troca efetiva. O adulto surdo, ao negociar com a menina seu desejo de assumir o papel de contar a história, que até então era por ele ocupado, permite-lhe internalizar e externalizar os diferentes sentidos que a menina atribuiu aos movimentos que compõem os sinais.

O episódio é fortemente marcado pela nomeação, mas Armando já percebe a menina de forma diferenciada, ao mesmo tempo em que Ligia também se coloca de forma diferenciada. Ela reivindica um lugar que não é mais o lugar de aprendiz, mas poderemos constatar no decorrer do episódio que ela sabe que ainda não domina todas as funções exigidas para o novo papel assumido.

Eles iniciam o episódio negociando papéis, Ligia já tem a noção de que existem lugares diferentes de falar. Podemos perceber nos turnos 3 e 4 a (inter) regulação de papéis em que, a menina sabe que a posição social que o instrutor ocupa é diferente da sua, ou seja é diferente falar do lugar de contador e do lugar de vidente da história e é isso que deve ser negociado, “...Os lugares ou as posições sociais são, portanto, constitutivos dos processos de significação, afetam os sentidos do que é dito” Smolka e Nogueira (2000, p. 87).

Ligia segue ora assumindo papel de aprendiz, aquele que ainda-não-sabe (turnos 38 a 46), e dispõe-se a aprender, ora o papel de autoridade frente à Vicente, aquele que ensina, como pode ser visto nos turnos 87 e 106, em que ela dirige a ele seu discurso.

Na sua tentativa de narrar, Ligia solicita a Armando que participe na construção de seu texto, usando as ilustrações do livro como referência compondo a narrativa.

Armando também sabe de suas diferentes posições e ao perceber o desejo da menina de assumir o papel de contadora de história, ele interrompe a atividade e questiona (turno 4) mostrando intuir que o sentido é construído não somente nas intenções individuais, são também resultado das condições de produção, do jogo relacional e das posições que cada interlocutor ocupa. (Smolka e Nogueira 2000).

Os efeitos dessas negociações são vistas em Vicente, o menino paulatinamente, no decorrer do episódio, muda o foco de sua atenção que no começo era totalmente direcionada a Armando e que vai se alternando entre Armando e Ligia, sendo que em alguns momentos fixa-se em Ligia, como pode ser visto nos turnos 7, 12 e 48. Ele também está vivenciando o

jogo interacional, a disputa de papéis e assume o seu papel de espectador. (turnos 9,47,48, entre outros).

É notável que com Vicente, Ligia cobre, incentive, proporcione que ele participe da interação como aprendiz e com Armando ela observa, negocia e se dispõe a aprender, ela construiu no processo diferentes papéis e exercita cada um deles, no momento propício.

Nesse recorte, Ligia circula entre os diferentes sentidos: do movimento das mãos mesmo naqueles dados como cristalizados, ela se permite brincar com os movimentos e buscar novos sentidos. Mesmo não havendo um retorno por parte do interlocutor a menina literalmente brinca com os sentidos ela se diverte com a possibilidade de navegar neles.

Como pode ser constatado no turno 28, Armando não compartilha o sentido dado por Ligia ao sinal, mas ainda assim é parte dele, foi a troca entre os dois que lhe permitiu esta brincadeira. Na busca da nomeação Armando propõe-se a compartilhar com Ligia um significado abrangente, ou seja, um significado que é comum ao grupo social. No entanto, Ligia, no seu papel de aprendiz busca diferentes sentidos e encontra um que faz parte de seu repertório, como quando, na tentativa de nomear, a criança encontra um nome que se encaixa na classe semântica, mas o encontra fora dela e se diverte com isso.

Ao mudar o sentido do movimento do sinal de Carneiro, a menina encontra o sentido de louco, e essa idéia é divertida e puxa uma postura mais relaxada e dá a ela a permissão de brincar com todos os outros sentidos, assim do turno 68 ao 74 ela nomeia e brinca, brinca com o nome e com o corpo o turno deixa evidente que “... se a palavra condensa múltiplas vozes, elas fazem também circular outros múltiplos sentidos que se dispersam e não são evidentes. Dispersão e não evidência marcam a trama de interlocução...” Smolka (1995, p. 21), o que para nós espectadores da cena não estava evidente para Ligia era tão claro e prazeroso que ela repete no turno 32.

É possível verificar-se que os sinais de “louco” e de “carneiro” têm um ponto e localização coincidentes, diferenciando-se pelo sentido do movimento: no louco a rotação do sinal é alterada para frente com uma das mãos e para trás com a outra, enquanto que em carneiro as duas se movem em movimento circular para frente. Ao mesmo tempo em que há diferenciação na velocidade do movimento, para louco o movimento é o mais acelerado enquanto o sinal de carneiro é mais lentificado.

Pino (1993, p. 21) discute a;

“... existência de um duplo referencial semântico nos processos de significação: um formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos; o outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo...”

A criança, como nova usuária da língua, aciona seu repertório de sentidos para significar o sinal que lhe é apresentado pela primeira vez, ela não pode compreender o uso do sinal de louco naquele enunciado e permite-se brincar, estabelecendo um jogo lúdico com o sinal.

Ligia no jogo lúdico se apropria dos sentidos, experimenta a língua e degustando-se dela permite-se apropriar-se. Smolka (1995, p.21)

“... se as palavras condensam múltiplas vozes, elas fazem também circular outros múltiplos sentidos que se dispersam e não são evidentes. Dispersão e não evidência, marcam a trama de interlocuções, o que não impede- pelo contrário, parece abrir, viabilizar- a possibilidade de construção/produção de imprevisível sentidos no jogo discursivo.”

Ligia está na tensão dialógica ao ser apresentada à língua de sinais, ela cria/produz a língua e nos mostra que é por ela que ela é constitui e é constituída. O carneiro e o louco se entrecruzam e enlaçam ao mesmo tempo em que libertam os interlocutores à construir sentidos.

Na seqüência Armando também relaxa e se diverte, ele brinca com o sinal de minhoca, que caminha no corpo das crianças e faz com que ela estabeleça uma relação íntima com a língua que brinca com o corpo. Armando então se permite tornar-se um coelho que pede carinho e eles se relacionam em um discurso que ultrapassa o verbal.

Diferentes conhecimentos são construídos nas díades não somente no que tange à linguagem verbal, mas também aos modos de agir e estar no mundo. Assim, pode-se observar que, no turno 75, ao cair o livro, a criança sabe que pode ser repreendida. Ela então assume a postura de aprendiz, pois, sua postura física denota uma retração.

Ela aguarda e como a reação de Armando não é negativa ela reassume a situação pedindo a ele que se acalme ela já sabe como continuar e já assumiu o papel de condutora de narradora. Para Smolka (1995, p. 20) “... a linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um ‘instrumento’ de comunicação, à transmissão de informação;

conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e ‘fora’ dela”, e nos alerta para o fato de ser questionável a existência de significação sem a linguagem. Os modos sociais transitam na e pela linguagem permitindo ao sujeito fazer-se parte, agindo conforme seu grupo.

O episódio é marcado pela visibilidade que proporcionou à criança no seu espaço sócio-cultural. Ela mostra-se pertencente àquele grupo e sabe que mesmo não dominando todas as fórmulas, elas existem e estão acessíveis por meio do outro.

## DISCURSO AUTORAL: LÁ EMBAIXO TEM GATOS

### EPISÓDIO 4

Neste último corpus podemos ver Ligia como uma narradora que é capaz de contar *casos*. Sua autonomia na língua de sinais coloca-se a disposição de sua criação, pois a partir de uma vivência real, a menina consegue construir um *caso* que consegue envolver os interlocutores, que são coetâneos. Eles compartilham um mesmo conhecimento e fazem dele uma nova história. Perroni (1992, p. 76) define *caso* como;

“... a mais livre atividade de criação do narrador. Num ‘caso’ não há compromisso, (...) O narrador pode organizar eventos/ações de natureza diversa em seqüências temporais não determinadas previamente. ‘Casos’ apresentam ações/eventos inspirados na experiência organizada ainda que precariamente na memória da criança...”

Para Perroni (1992) os *casos* surgem no desenvolvimento, no momento em que a criança se defronta com a dificuldade de relatar, recorrendo então ao recurso de combinação livre, o que lhe possibilita preencher seu turno na interação.

A partir de um acontecimento real a criança introduz o seu conhecimento de mundo de tal forma que a narrativa toma corpo, sem que precisar obedecer a um roteiro pré-estabelecido, nestas narrativas o enredo e o desfecho não são previstos, no entanto para Ligia o desfecho é o mote da construção, o machucado no rosto, foco de atenção das outras crianças, faz com que a menina construa sua história, conforme já vinha se estabelecendo nos episódios anteriores, a mudança de papel efetivamente se estabelece, a criança coloca-se no papel de construtor, podendo fazer uso de todos os conhecimentos construídos nas mais diferentes esferas sociais. Ligia ocupa o papel, na construção, de narradora de *casos* e pode ser percebido que, a figura do instrutor surdo se revela nos sinais e nas expressões faciais, nas expressões que usa como pode ser visto no momento em que aguarda a atenção de todos para que comece sua narração, conforme pode ser visto nos registrados anteriormente, Ex: - Caramba! que aparece no episódio 3 nos turnos

Ao construir seu *caso*, Ligia usa argumentos do presente, fazendo uso do cenário, apropriando-se dos objetos presentes na cena e das conseqüências do real - o aranhão no seu rosto.

Para Perroni,(1992, p. 110) a criança para preencher a lacuna gramatical na construção da narrativa, faz uso de que denomina;

“... ‘apoio do presente’: a maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências pessoais, vividas na situação imediata de interação lingüística, ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.”

Utilizar de todos os recursos do presente e do passado é o movimento que Ligia recorre neste episódio para compor seu *caso*, mostrando-nos que a vivência social e lingüística constrói o narrador que, como pudemos ver, busca nas suas experiências com o instrutor recursos para sua narrativa.

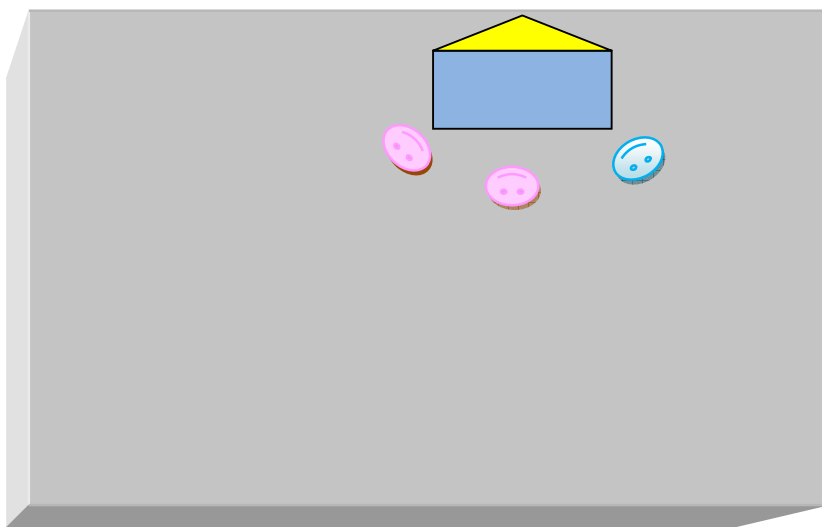
Diferentemente do descrito por Perroni (1992), os “operadores de narrativa” não aparecem no discurso da criança, porém esse fato não é um impeditivo da sua construção narrativa, nem tão pouco a impede de ser autora de seu próprio discurso.

#### **Descrição do Episódio 4**

Ligia já está matriculada como aluna do Jardim I da Educação Infantil e o registro é datado de fevereiro de 2004. No horário do lanche, Ligia havia se machucado, seu rosto estava arranhado, pois tinha escorregado e arranhado a bochecha esquerda na parede, segundo a professora o ferimento havia sido limpo e um saco de gelo foi dado à menina para prevenir o inchaço.

Após o lanche Ligia relata aos colegas de sala o que havia acontecido, a professora deixa o grupo do Jardim I livre para brincadeiras individuais ou em pequenos grupos. Ligia vai ao banheiro e na volta Leandro e Núbia estão brincando com uma casinha de madeira. Ligia chega à sala, pega uma boneca e uma bolsinha de pano, e pede para brincar junto com eles. Núbia permite que ela junte-se a dupla que está sentada em frente à uma casinha de madeira.





Ligia senta-se junto aos colegas e coloca seus brinquedos no chão e senta-se junto aos colegas.

<b>Emissões verbais em Língua de Sinais</b>	<b>Informações sobre o contexto e ações não verbais</b>
1.	Núbia sugere que ela coloque suas coisas dentro da casinha.
2. Núbia “– Põe lá dentro.”	Referindo-se a boneca que Ligia carrega e sugerindo que ela a coloque na casinha. Ligia acomoda a boneca na casinha enquanto Núbia cobre outra boneca com um pano e Leandro mexe em um baldinho de plástico.
3.	Depois de acomodar a boneca, Ligia tenta pegar a boneca de Núbia que não deixa, ela então pega outra boneca. Leandro

	aproxima-se e olha de perto o rosto de Ligia que está arranhado
4. Ligia “– Machuquei, dois gatos arranharam meu rosto, tem gatos lá...”	O menino olha para as duas meninas. Ligia chama sua atenção, tocando no seu queixo.
5. Ligia “– Eles fugiram e subiram no telhado.”	Mostrando o telhado da casinha. Ela toca no queixo do menino para chamar sua atenção.
6. Ligia “– Eles saíram da casa, subiram no telhado e fugiram. Caramba!Caramba!”	
7. Leandro “– Eles arranharam com força... Assim?”	E simula um arranhão com muita pressão no rosto da colega. Leandro olha para a casa.
8. Leandro “–Eles saíram da casa pularam do telhado e arranharam com força.”	Ligia o chama
9. Ligia “– Olha!Olha!, dois gatos, pularam do telhado e me arranharam no rosto. Caramba!”	
10. Leandro “– Eles pularam do telhado e arranharam você.”	Usando a casinha de brinquedo como referência, Núbia toca o rosto de Leandro para chamá-lo.
11. Ligia “– É...eu.”	
12. Núbia “– Eles saíram correndo da casa, fugiram pelo telhado e arranharam ela.”	

Pela primeira vez podemos ver Ligia interagindo com interlocutores coetâneos, ela apresenta-se com um domínio da língua diferenciado do início das filmagens. Passado um ano do primeiro episódio, ela já é capaz de criar sua própria história, mais especificamente um *caso*, tomando como referência o conceito de conto de Perroni, já mencionado.

Apoiada nos objetos presentes no ambiente e tendo como referência um acontecimento ocorrido minutos antes no horário do lanche, a menina constrói uma narrativa compartilhada por seus pares, que incrementam e compartilham de sua criação, sem que exista um adulto que monitore a atividade.

O recurso evidencia o percurso seguido pela criança desde que o seu olhar se encontrou com a língua, no período de um ano a menina percebe que precisa do olhar do seu interlocutor dirigido à ela. E ela, delicadamente, exige este olhar, quando no turno 4 e 5 toca o colega antes de dar continuidade a sua narrativa.

O mesmo recurso é usado por Núbia, elas sabem que é o olhar do outro que vai garantir que a interação aconteça e quando esse olhar não está dirigido a elas, elas o buscam no menino, por meio de diferentes recursos, sendo o mais evidente o toque.

Diferentemente do interlocutor adulto que buscava toques ou recursos mais sutis, como o toque no ombro, o abano da mão no ar com insistência, elas têm mais pressa, mais urgência, estão mais próximas fisicamente, etariamente, compartilham o mesmo microcosmo sócio-histórico.

É o espaço histórico social compartilhado que permite que Ligia crie, invente, a partir de um acontecimento que foi compartilhado pelos três, mas que ao ser recriado ganhou novas cores e por consequência mereceu atenção dos parceiros, pois eles sabiam de outra história e se permitiram conhecer a história da Ligia.

No jogo partilhado por essas crianças para Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva “O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa.” (2004, p. 25).

O grupo está constituído de forma heterogênea e é nessa heterogeneidade que emerge a riqueza da diferença de cada um dos pares e o jogo interacional pode acontecer.

Para Leandro o evento, da forma como foi contado por Ligia, causa um estranhamento, ele se envolve de forma diferenciada das meninas, ele questiona, certifica-se, (turno 7) e elas argumentam, (turnos de 8 a 12), na tentativa de esclarecer ao menino os pontos obscuros.

Os argumentos são simples e recorrentes, elas contam e recontam o acontecido, no entanto, um fato é irrefutável, Ligia está arranhada e é este o ponto de partida, para a “combinação livre”, Leandro certifica-se do arranhão algumas vezes (turnos 3,7,8 e 10).

Apesar de não haver um adulto, esta combinação com os coetâneos permitem que Ligia conte, uma narrativa sem a complexidade adulta, no entanto, com personagens, trechos de um fato real e de uma versão criada.

A menina se coloca como autora em sua narrativa que apresenta um desfecho inesperado, mas a coerência dos fatos o torna possível. Lançamos mão, aqui, do conceito de Lemos (1985) ao conceituar reciprocidade, como o momento em que o interlocutor apresenta maior autonomia no seu discurso. Ligia inscreve sua autonomia com seus coetâneos, ao mesmo tempo em que se mostra apoiada nas múltiplas vozes que participaram da construção de sua autonomia.

Cada elemento é colocado em posições irrefutáveis, o telhado permite a fuga dos gatos, os gatos são animais passíveis de arranhar um humano e fugir após um “mal feito”, os ingredientes estão presentes e elas os combinam de forma bastante lógica, apesar dos poucos recursos.

Na história contada por Ligia, constatamos, que o *script* dos adultos ouvintes, não estão cristalizado nos contadores surdos de histórias contadas em Libras, não verificamos na história contada para Ligia o uso de marcadores no discurso narrativo do instrutor Surdo, a repercussão disto é visto no discurso das crianças Surdas que têm acesso a histórias em sinais, pois essas não apresentaram marcadores nos seus próprios discursos, como “era uma vez” e o “então...”.

Esses *scripts* poderão surgir em outro momento, mas ali naquele espaço fizeram-se dispensáveis, pois Armando e as crianças encontraram outros modos, talvez não convencionais de vivenciar a língua. Arriscamo-nos a dizer que, o *script* do adulto só se construiria se este adulto tivesse tido a experiência de ver história em sinais.

Se a existência de um modelo é determinante na construção da narrativa infantil, ter acesso ao script como vidente de uma história, antes da experiência de ser um contador de história em Libras, pode ser determinante no seu papel de interlocutor mais experiente e possibilitar o suporte interacional.

Dessa forma, por não ter tido essa experiência na sua história, ele encontra seus modos de agir, uma vez que desconhece outros.

Para Nelson (1973) apud Perroni (1992); “um script conhecido pode ajudar as crianças a estender sua habilidade conversacional para além do ponto em que o deveria ser dito é determinado pela situação imediata, até o ponto em que o diálogo passa a ser livre da situação imediata”. Da mesma forma, podemos inferir que esse mesmo conhecimento pode ser determinante para que o contador o transmita aos seus aprendizes.

É provável que a geração de Ligia proporcione às gerações subseqüentes, outras formas de interação, pois poderá mostrar a ela a história inaugurada na sua geração, a geração que viu histórias contadas na sua língua, brincou com uma língua acessível que foi se constituindo no decorrer da construção da relação, poderá desempenhar papéis diferentes, pois tiveram uma referência na sua história.

Ao contar para os colegas de classe seu caso, Ligia atualiza um termo vivenciado por ela na convivência com Armando, como pode ser constatado no uso do termo: “Caramba!” que o instrutor insistentemente usa no episódio 2. ele foi incorporado e atualizado na criação do conto.

A voz de Armando é atualizada por Ligia e, o seu “Caramba!” que mereceu atenção tão cuidadosa no episódio do livro “Cachorrinhos, Gatinhos e outros Amiguinhos” reaparece mostrando ter sido capturado e significado por ela. Ela também exige atenção privilegiada, para que os colegas de classe entendam sua ênfase. É possível constatar-se o esclarecimento de Barros (1997) sobre o conceito de polifonia entendendo-o como o diálogo explícito entre os discursos, deixando-se ser visto de forma clara e objetiva. Isso pode ser constatado nos turnos 38, 39, 40, 43, 44, 45 e 46 do episódio 3 e nos turnos 6 e 9 do episódio 4.

Ao atualizar a expressão, Ligia certifica o seu nascimento cultural, consolida sua origem grupal e se incorpora à comunidade surda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos esta discussão é importante retomarmos o histórico à que tivemos acesso anteriormente para que possamos entender que estes registros só nos foram possíveis por estarmos em um momento social que nos permite olhar o Surdo, não como aquele que tem uma deficiência que define e determina toda sua história de vida.

Este momento nos permite olhar este grupo minoritário, como aquele que ocupa um lugar de cidadania na história do mundo, desvinculando sua imagem do sujeito dependente social e vinculando-a ao de produtor de história. História essa que se constitui na diferença.

Ao falarmos de diferença, no que tange aos sujeitos Surdos, essa se evidencia nas questões da língua e da linguagem e dessa forma o que pode parecer um detalhe ganha grande visibilidade e destaque por tratar-se da constituição do humano.

Assim, este trabalho torna-se possível por assumirmos o pressuposto de uma linguagem constitutiva, que mais do que um meio de se relacionar, remete-nos a nós mesmo, falando se dela por ela (Smolka 1995).

O que procuramos fazer neste trabalho foi um exercício de análise das produções de Ligia com diferentes interlocutores, buscando mostrar a emergência da língua de sinais da criança em um ambiente, que preparado para essa criança, deu-lhe a possibilidade de desenvolver o seu potencial de linguagem.

Foi pela linguagem que vimos Ligia crescendo, não somente no seu aspecto físico, mas também no que se referiu à qualidade de suas interações, principalmente na sua produção interlocutiva que pressupõe uma constituição subjetiva. Para que ela pudesse “conversar” com o outro ela teve que interiorizar o outro e a si mesma como passíveis de linguagem.

Esse interlocutor teve um papel fundamental tanto para a realização lingüística como para a estruturação da identidade de Ligia, esse outro significativo, Surdo como ela, possibilitou um entrelaçamento diferente daquele realizado pela mãe com ela. Somente na validação desse papel é que Ligia pôde distinguir-se da família ao mesmo tempo em que se igualava a ela como ser da linguagem.

Nas relações construídas socialmente, a crianças produziram sentidos e significados nelas e foi assim que, por meio dos micros recortes de um longo processo de desenvolvimento, que acompanhamos desenvolvimento da pequena menina.

Se a criança ouvinte é capturada pelos sons (entre outras coisas) para entrar no mundo da linguagem, a criança Surda necessita ser capturada pelo olhar para poder fazer sua entrada nesse mundo e o interlocutor Surdo é aquele que tem melhores condições de levá-la a entrar nesse mundo.

Armando procurou o olhar da menina, pois intuiu que por ele se constituiria na e pela linguagem e esta experiência visual foi a entrada para a língua visual, a Libras.

Constatamos que as experiências do interlocutor são também um fator a ser considerado quando analisamos o desenvolvimento infantil, nesse ponto, mais uma vez a história nos subsidia, ao entrar em contato com crianças Surdas e vivenciar com ela experiência em Libras, Armando também inaugura para si essas vivências.

É importante observar que, por não ter havido uma experiência anterior com adulto Surdo, um interlocutor a ser espelhado, pois Armando não vivenciou a língua de sinais nas suas experiências de vida na infância, não haveria como estabelecer conscientemente as trocas a partir das não vivências, ou seja, ele ignorava as existências de algumas possibilidades em Libras.

Para o interlocutor Surdo conseguir realizar sua tarefa de introduzir a criança no mundo da linguagem, é necessário que seja feito um trabalho que o direcione para isso. A sua própria história não é condição suficiente para que ele sozinho intua o que deve ser feito na construção do arcabouço que fornecerá condições para que a criança Surda possa atingir sua independência nesse processo.

No trabalho pudemos perceber que Armando carregava a concepção de linguagem que se configurava como algo a ser ensinado e não adquirido pelo contato com o outro significativo. Ele desenvolve sua tarefa a cabo, mas para que chegasse a essa realização, foram necessárias muitas trocas entre ele e a pesquisadora e fonoaudióloga do Programa, foi na interação desse par, nos questionamentos mútuos, nas leituras e discussões do que foi lido, nas discussões de trabalho, assistindo os vídeos do Programa, trocando experiências pessoais e profissionais, que puderam construir a prática aqui apresentada.

Novamente temos que nos valer da história para compreendermos o que aconteceu com Armando. A geração dele teve sua história construída de tal forma que não foi exposta, em idade precoce, à língua de sinais. Dessa forma, o brincar, receber e obedecer a ordens, saber sobre quem é quem, ou ver história em Libras, não faz parte de seu repertório de vida.

Assim, ao contar histórias para a criança ele pisa mais uma vez em um terreno desconhecido, nessa troca ele degusta o novo, o que provavelmente faz com que ele permita a

menina arriscar, testar e experienciar a língua dos diferentes prismas que fossem possíveis naquele contexto, pois ele também estava se arriscando.

Se considerarmos que o interlocutor mais experiente estava também inaugurando posturas e posicionamentos que, na língua oral já estão estabelecidos, temos também que considerar que nos recortes aqui compartilhados, o contar história em língua de sinais era também uma experiência que merecia ser testada até pudesse chegar a uma forma que atendesse às necessidades das crianças. Não podemos afirmar categoricamente que as atitudes de Armando eram as ideais, mas podemos afirmar que elas atenderam as necessidades daquele grupo e que todos foram beneficiados.

Quando falamos de posturas não podemos reduzi-las a posicionamentos físicos, o que pudemos verificar neste trabalho, foi um adulto disposto, que se permitiu vivenciar as relações e deixar passar momentos que, aos olhos da câmera, pareciam essenciais. O que teria acontecido se Armando tivesse dado outro encaminhamento quando Ligia usou o sinal de “louco” ao invés de “carneiro”? Isso jamais saberemos, mas sabemos que na postura tomada ela deliciou-se com sua descoberta, ela pode perceber que o “erro” era uma possibilidade nova na sua língua, mostrando-nos que já estava na língua.

Apesar de focarmos a relação pelo ponto de vista da linguagem, não podemos esquecer que ali estava também se construindo uma relação que tinha por intenção formal, construir outras relações, ou seja, ao propor a construção de um programa que tem por objetivo a aquisição da língua de sinais, esse estará transformando as outras relações estabelecidas pela criança.

Se é pelas relações que construímos nossa identidade, no contexto dos sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, que se constituirão como bilíngües, necessitam de um “terceiro” que é parte fundamental desta relação: o adulto Surdo. Um terceiro que entra na relação para que a língua se efetive, língua esta que será o alicerce da cultura surda.

Esse terceiro, não é esperado, quando não muitas vezes é indesejável pela família, que se sente perseguida frente ao outro que é desconhecido é o retrato vivo do que os pais consideram, a conseqüência do erro que eles supõem terem cometido: o erro de ter gerado uma criança surda, uma criança com defeito, não humano. Quando bem trabalhadas as relações, o adulto surdo, na constatação da surdez, poderá vir a ser a referência para as capacidades se revelem na identidade, ou seja, a possibilidade da criança surda reconheça-se na sua diferença e assim considere suas capacidades.



Esse outro, nesta pesquisa, é representado por Armando, que circulou no papel de instrutor e representante da comunidade surda na medida em que a situação exigiu.

A relação estabelecida entre o adulto e a criança Surda levou-nos a discutir o quanto as relações sociais são determinantes na construção do sujeito, uma vez que para fazer-se membro de um grupo alguns ritos e habilidades são necessários.

Para a comunidade surda, estar na língua de sinais é uma exigência, e é na relação com Surdos usuários da Libras que esta língua faz-se possível. Ao estarem juntos esses sujeitos constroem não somente um ambiente lingüístico já muito discutido, mas também um ambiente físico que atende as exigências de uma língua visuo-motora.

O movimento de tornar-se Surdo é um movimento da cultura sobre o indivíduo, ao ter diagnosticada a deficiência auditiva, um aspecto individual, tem a perspectiva de torna-se Surdo, fazendo-se evidente a atividades da cultura sobre ele.

Ao interagir com outros Surdos se estabelece a possibilidade de um indivíduo deficiente tornar-se membro da comunidade surda e assim interagir com o espaço social a partir dessa perspectiva, incorpora-se paulatinamente à comunidade humana, e torna-se um indivíduo social.

Estar no mundo significa estar em relação com; outras pessoas, outras idéias, outros espaços. Relacionar-se requer uma mediação, fazemos esta mediação pela palavra, pelo verbo, pela fala, pelos sinais. Enquanto a palavra era entendida somente como um contínuo sonoro, falar requeria palavras e sons, ao falarmos do Surdo sinalizador tratamos a fala por gestos e imagens, no entanto esta forma não exclui a outra.

Ao focarmos a comunidade humana, não podemos esquecer que esta se compõe de vários mundos: vozes, sinais, sons e imagens, é nesse mundo que se constitui o sujeito Surdo, e ainda, seu pai, sua mãe, seus irmãos, seus outros. O Surdo filho de pais ouvintes, os pais ouvintes com filho Surdo, os irmãos ouvintes do Surdo, o irmão Surdo dos ouvintes, complementares compondo o universo humano.

O desenvolvimento de linguagem da criança Surda, a que tivemos acesso neste trabalho, caminhou para dar a ela autonomia e assim ela pudesse estabelecer relações dialógicas próprias e genuínas, como se espera que qualquer criança consiga, pois isso a transforma em ser livre e passível de se realizar enquanto sujeito social e assim realizar socialmente.

Se, nesse curto processo, direcionássemos nossos estudos apenas à criança, perderíamos toda a riqueza da construção ocorrida na parceria, fica claro em cada uma dos turnos que eles são complementares. Se em um dado momento a criança depende da parceria com o adulto,

essa dependência vai sendo cada vez menor até que de fato o instrutor, adulto mais experiente, torna-se um parceiro equânime, até que a menina possa mostra-se autora de seu próprio discurso e poder trocar com seus pares coetâneos, crianças que em diferentes momentos e diferentes contextos, também se constituíram como interlocutores reais em língua de sinais.

Ao iniciar essa jornada, Ligia entrou em um caminho sem volta que nem sempre é uma condição confortável na vida de um sujeito, porém, no estudo aqui apresentado, o caminho é ascendente, desde que possamos garantir aos sujeitos Surdos, um ambiente em que ele possa com e na sua língua, fazer história, para isso devemos modificar a forma de significar o Surdo e resignificar a deficiência.

Organizar formas de trabalho com bebês Surdos que contemple a interlocução com o outro significativo Surdo possibilitará o pleno desenvolvimento lingüístico, social e cultural desse bebê, como alguém que pertencerá a uma comunidade de iguais na sua diferença, mas que compartilham a mesma língua e a mesma visão de mundo.

Essas ações permitirão a eles desenvolver-se a partir da sua constituição de sujeito Surdo. É a organização de ambientes que permitam aos sujeitos Surdos desenvolver-se a partir da sua surdez, o que poderá ser o diferencial na história dessa comunidade, e dessa forma, poderemos vivenciar gerações de Surdos capazes de falar de si por si mesmos.

## BIBLIOGRAFIA

AHLGREN, I. **Swedish Conditions: Sign language in deaf education.** In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds): **Sign Language research and application. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> European Congress on Sign Language Research.** Hamburg: Signum-Verlag, 1990 p. 91-94.

ALLEN, T. **Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983.** In A.N. Schidroth & M.A. Karchmer (Eds.) **Deaf children in America.** San Diego, CA: College-Hill Press, 1986.p. 161-206,

BAKER, Ch & Padden, C. **American Sign Language: a look at his history, structure and community.** Silver Spring: T.J. Publishers, 1978.

BARROS, D.L.P. **Contribuições de Bakhtin ás Teorias do discurso in Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BELLUGI, U. e KLIMA, E. **Propoerties of Visuospatial Language. Paper for International Congress: Sign Language Research and Application,** conference. Siegmund Prillwitz (ed.) Hamburg, March 23-25, 1990.

CASELLI, M.C., MARAGNA, S., RAMPPELLI, L.P. VOLTERRA, V. **La competenza linguistica in Italiano: Linguaggio e Sordità - parole e segni per l'educazione dei sordi** La Firenze, Nuova Italia Editrice, 1994. p. 323 - 333,

CERVILLINI, N.da G.H. **A Criança Deficiente Auditiva e suas reações à música.** São Paulo: Editora Moraes, 1986.

CHAPCHAP, M.J.; RIBEIRO, F.S.J.M.; SEGRE, C.M. **Triagem Auditiva Neonatal, in Fonseca, V.R. Surdez e Deficiência Auditiva: A Trajetória da Infância à Idade Adulta.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina – Um Ensaio de Psicologia Social**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total: Introdução - Estratégias a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Ed.Cultura Médica, 1996.

CONRAD, R. **The deaf school child. Language and cognitive function**. London: Harper & Row, 1979.

FUJIKAWA, G. **Cachorrinhos, Gatinho e outros Amiguinhos** São Paulo: Ed. Siciliano, 1975.

GUATTARI F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: artografias do Desejo**. Petrópolis: Ed.Vozes,1986.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Editora Autores Associados 1999, p. 25- 38.

\_\_\_\_\_. **A abordagem micro-genética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade** in Caderno Cedes, nº50, ano XX, Campinas: Ed. Abril, 2000.

GOFFMAN, E. **Estigma - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GROSJEAN, F. Nouvelles. **Pratiques Sociales**, vol. 6, nº 1, 1993, p. 69-82. Disponível em: <http://www.erudit.org/documentation/eruditPolitiqueUtilisation.pdf>, acessado em 08/11/2008.

HARRISON, K.M.P. **Processo de Construção de um Coletivo de Trabalho Bilingue : profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos** Tese de Doutorado PUCSP. 2006.

JOHNSON, R., ERTING, C. e LIDDELL, S. **Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education**. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington DC, 1989.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Libras: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes. PUCRS. 1994.

KLEIN, M. **Cultura Surda e Inclusão no Mercado de trabalho – in A Invenção da Surdez - Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação – THOMA, A. da S., LOPES, M.C. (Orgs.)**, Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

KYLE, J. **O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos**. in SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LACERDA, C. B. F.e MANTELATTO, S.A.C. As Diferentes Concepções de Linguagem na Prática Fonoaudiológica in **Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Ed. Plexus, 2000.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais**. Texto apresentado como comunicação oral no VISCRAT, Amsterdam, 2002.

LAING, R. D. **O Eu e os Outros – O Relacionamento Interpessoal**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

LODI, A. C. B. **Educação Bilíngüe para Surdos**. In: LACERDA, C.B.F. de et al. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000, pp. 60 - 79.

MAHSHIE, S.N. **Educating Deaf Children Bilingually**, Pre-College Programs Gallaudet University, Washington, DC: 1994.

MELENDEZ, A. J. VERGAMINI, S. A. A. **A Chuva Colorida**, VERGAMINI, S. A. A. In: **Mãos Fazendo História**, Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2003, pp.150.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1996, **Lei de Diretrizes e Bases**  
Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm), acesso em 27/01/2008.

MORGAN, G. **Os Sinais da Aquisição da Língua**, in MOURA, M.C., VERGAMINI, S.A.A., CAMPOS, S.R.L. **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas**, São Paulo: Santos Editora, 2008.

MOURA, M. C. **As Justificativas Biológicas e Sociais para a Estimulação Precoce da Língua de Sinais**. In Prelo.

MOURA, M. C. de. **O Surdo: Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Ed.Revinter, 2000.

MOURA, M. C., HARRISON, K. M. P., LODI, A. C. B. **História e Educação: o Surdo, A Oralidade e o Uso de Sinais**. In: LOPES F., O. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997, p.331-357.

NEUROTH-GIMBRONE C., LOGIODICE, C. M.A. **Cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles**. In: *Conference Proceeding - Bilingual Considerations in the education of deaf students: ASL and English*. College for Continuing Education. Washington DC: 1992. p. 123-149.

NOMELAND – M. M., GILLESPIE, S. **Deaf Studies Curriculum Guide** – Impress Pre-College Program Gallaudet University, Washington D.C: 1993.

OGLIARI, M.M. **O Bilinguismo Português /Ucraniano na Família: Influência Sócio-Demográficas na Situação Bilíngüe Familiar**. Guairacá: 2001. p. 57-78  
<http://www.unicentro.br/editora/revistas/guairaca/17/artigo%203%20o%20bilinguismo.pdf>,  
acessado em 18/08/2008.

PADDEN, C. **The Deaf Community and the Culture of Deaf People.** In: **Sign language and the deaf community.** Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 89-103-1980

PEREIRA, M. C. C; NAKASATO, R. **Aquisição de narrativas em língua de sinais.** Letras Hoje, nº 125, 355-363, 2001 a.

\_\_\_\_\_. **A expressão da coesão nas narrativas de histórias por crianças surdas através da Língua de sinais.** Trabalho apresentado no II Congresso Internacional da Abralín – Associação Brasileira de Lingüística, 13-16 de março de 2001b, Fortaleza, Ceará.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é Dado em Aquisição da Linguagem? – in O Método e o Dado no Estudo da Linguagem,** CASTRO, M. F. P. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PINO, A. L. B. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano** Caderno Cedes, São Paulo: Papyrus, 1991. nº 24.

\_\_\_\_\_. **Processos de Significação e Constituição do Sujeito, in Temas em Psicologia,** Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993. nº 1. p. 17 à 25

\_\_\_\_\_. **As Marcas do Humano – As Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S, Vigotski.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: Aquisição de Linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira: Estudos Lingüísticos.** São Paulo: ArtMed, 2004.

RABELO, A. S. **Português sinalizado: Comunicação Total**. Volume 1. Goiânia: Ed. UCG, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S. e SILVA, A.P.S. **Rede de Significações: Alguns Conceitos Básicos in Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**, ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S e CARVALHO, A.M.A.(orgs.). São Paulo: ArtMed, 2004.

SKLIAR, C, MASSONE, M, VEINBERG S. **El acceso de los sordos al bilingüismo y al culturalismo**, disponível no site: [http://virtual.udesc.br/midiat%C3%A9ca/P%C3%BAblicasoes\\_Educacao\\_de\\_Surdos/artigo04.doc](http://virtual.udesc.br/midiat%C3%A9ca/P%C3%BAblicasoes_Educacao_de_Surdos/artigo04.doc), acessado em 27/07/08.

SKLIAR, C. **Uma Perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SMOLKA, A.L.B. **A Concepção de Linguagem como Instrumento: Um Questionamento Sobre Práticas Discursivas e Educação Formal, in Temas em Psicologia/Sociedade Brasileira de Psicologia**. nº. 1 FINEP, Ribeirão Preto: 1995

SMOLKA, A.L.B., GOES, M.C.R. e PINO, A. **A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In Estudos Socioculturais da Mente**, WERTSCH, J., Río, Pablo del, Alvarez,A. São Paulo: ArtMed, 1998.

SMOLKA A.L.B. e NOGUEIRA, A.L.H. **O Desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter) Regulação in Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**, OLIVEIRA, M.K., SOUZA, D.T.R. e REGO, T.C.(Orgs.). São Paulo: Editora Moderna, 2002.



SOUZA S.J.E. **Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

STOKOE, W., CATERLINE, D. & CRONERBERG, C. – **A Dictionary of American Sign language on Linguistic Principles.** Silver Spring, MD: Linstok Press, 1965

SKUTNABB-KANGAS, TOVE. **Linguistic Human Rights a Requisite for bilingualism** in **Bilingualism in Deaf Education, Internacional Studies on Sign Language and Communication of the deaf - INGER AHLGREN e KENNETH HYTENSTAM** (eds). Vol.27, 1984.

SVARTHORM, K. **Educação Bilíngüe para Surdos na Suécia: Teoria e Prática** in **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas, MOURA, M.C. VERGAMINI, S.A.A. e CAMPOS, S.R.L.,(ORG.).** São Paulo: Editora Santos, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky y La formación social de la mente.** 1ª Ed. Barcelona-Buenos Aires – México: Ediciones Paidós, 1988.

\_\_\_\_\_. RÍO, P.D. e ALVAREZ, A. **Estudos Socioculturais da Mente** – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

XAVIER, M. **O dia-a-dia de Dadá.** Belo Horizonte: Ed. Formato, 1987.