



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO EDUCACIONAL INFANTIL.

Francisca Keila de Freitas Amoedo (1); Ana Paula Melo Fonseca (1); José Camilo Ramos de Souza (2).

*Universidade do Estado do Amazonas- Centro de Estudos Superiores de Parintins-UEA/CESP,
Keilamoedo@hotmail.com, anafonseca@outlook.com, jcamilodesouza@gmail.com.*

Resumo: Este artigo consiste em propor algumas atividades com intuito de que crianças surdas ou ouvintes de 03 a 05 anos possam conhecer a Língua Brasileira de Sinais, língua materna da comunidade surda, independente que tenham ou não colegas surdos inclusos no centro de Educação Infantil. Podemos inserir junto às atividades diárias das crianças jogos didáticos adaptados na língua Portuguesa e em Libras para que as crianças possam conhecer e aprender uma nova língua, visto que normalmente quando uma criança surda adentra uma escola regular ainda sente dificuldade no que se refere à comunicação, assim a criança surda precisa conhecer sua própria língua a LIBRAS e a Língua Portuguesa, tornando a Educação Infantil Bilíngue. No que diz respeito a este novo contexto educacional denominado de educação bilíngue nos baseamos em pressupostos teórico-metodológicos do modelo sociocultural de surdez que tem como referência o bilinguismo, nos ancoramos em estudos sócio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos pautados em: SKLIAR, Carlos (2016), LACERDA, Cristina (2009) SLOMSKI, Vilma Geni (2011). Estudos estes relacionados com a cultura e identidade da pessoa surda. Dessa forma, podemos dizer que a educação bilíngue não se limita ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, mas busca um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda- Língua de Sinais- e o direito da criança adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire em uma língua de modalidade oral.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Libras, Educação Bilíngue.

INTRODUÇÃO

O referido artigo nos permite tecer algumas considerações , sobre a história da Educação Infantil de crianças surdas na cidade de Parintins. Traçando os caminhos percorridos, e oferecendo novas perspectivas para o futuro, instigando-os manifestar interesse em conhecer os processos históricos, educacionais e culturais que contribuíram e contribui até hoje para as iniciativas voltadas ao atendimento á criança no Brasil, procurando em resquícios do passado a compressão do presente no que refere-se às crianças surdas

As pesquisas nos revelam historicamente como se deu a origem do atendimento á criança no Brasil, nos fazendo perceber avanços e retrocessos, pois medida em que o sentimento de infância tornou-se visível pela sociedade, surgiram assim



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

novas propostas de realizar esse atendimento. Segundo KRAMER (1995, pag.49) [...] “até 1874 existia institucionalmente casa dos expostos [...]” o qual foi à primeira iniciativa voltada ao atendimento à criança no Brasil, e tinha como direcionamento atender crianças abandonadas nas primeiras idades, as mesmas eram abandonadas por serem frutos de relacionamentos indesejados entre senhores e suas escravas, repensando o contexto social e cultural da época.

Neste contexto histórico percebemos a relação deste abandono não apenas das crianças, mas quanto à posição da mulher perante a sociedade, onde não era permissível a mulher procriar antes do casamento, com isso as mesmas abandonavam seus filhos na “roda dos expostos”, então as crianças nas condições de desamparados eram assistidas por religiosos (católicos) que lhes batizavam e lhes repassavam a doutrina cristã. “As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas [...]” (KRAMER. 1995 pag.49).

Diante disso, o atendimento à criança no Brasil, retrata um quadro relacionado ao assistencialismo, onde partiram de iniciativas privadas e da igreja, no qual tiveram papéis fundamentais para a implementação desse atendimento priorizando a assistência médicas, é importante salientar que não existia nenhuma interferência do poder público. Segundo Kramer (1995, pag.54) “Raramente as municipalidades assumiram a responsabilidade por seus pequenos abandonados [...] havia de fato descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho [...]”. Isto nos propõe refletir, a maneira que ocorreu e como vem acontecendo o processo que é de interesse social, com relação a forma de se pensar na infância da criança surda .

A forma assistencialista, caridosa que se oferecia as crianças de classes menos favorecidas na idade média, começa a ganhar outras proporções, a do “direito” o qual se perdura até hoje, com o apoio da psicologia, busca - se uma educação que privilegia não apenas alguns mais uma educação igualitária a todos, o qual nos é assegurada por lei, onde repudia a concepção que somente os filhos da elite poderiam ser atendidos com uma boa educação, e aos filhos dos pobres e pessoas deficientes restaria o assistencialismo ou o abandono passando-se assim a pensar na criança de maneira individualizada, não mais associada à figura de um adulto, tornando-se notório a preocupação com a questão educacional da criança como um todo. Diante das considerações, nesta pesquisa especificamos a acriança surda no contexto da educação infantil da cidade de Parintins.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A Cidade de Parintins situada no Estado do Amazonas atende nos Centros de Educação Infantil como são denominadas crianças a partir dos 03 anos de idade até os 05 anos, neste período que corresponde à idade escolar das crianças o processo educacional é considerado inclusivo, pois crianças surdas e ouvintes dividem o mesmo ambiente escolar favorecendo a interação social e o desenvolvimento da cultura surda designada segundo Strobel (2009, p.24) como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível a habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo o surdo.

No que tange a relação social dentro deste ambiente, percebemos que a primeira diferença apresentada diz respeito à comunicação, considerando que a diferença surgiu a partir do fato de que uma língua das crianças surdas é gestual visual e das crianças ouvintes e oral auditiva, tornando necessário que o processo de ensino seja disponibilizado através de ambas as línguas respeitando a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), ou seja, mesmo que a escola tenha a maioria dos estudantes ouvintes e a língua portuguesa oral é a língua predominante, faz-se necessário o respeito para com a criança surda na educação infantil, tornando este um acesso que contribuirá para o desenvolvimento da educação bilíngue. Segundo Skliar (1998, p.55):

(...) a educação bilíngue deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação (...).

Todavia é comum ouvirmos que as escolas regulares em sua maioria afirmam não estarem preparadas, organizadas ou estruturadas para proporcionar uma educação bilíngue aos estudantes surdos e ouvintes. A escola deve estar preparada para receber estudantes surdos, bem como o professor (a), Conforme Ferreira e Ferreira (2007, p. 37):

Vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.

Nesse contexto, o acesso das crianças surdas no contexto educacional infantil não pode acontecer apenas por meio de simples adaptações ou contratações de intérpretes, pois é nesta



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

fase que a criança tem sua primeira experiência educacional fora do contexto familiar, uma escola bilíngue seria o local mais apropriado para sua escolarização.

No município de Parintins-AM, temos treze (13) centros de Educação infantil na zona urbana e cinco (5) na a zona Rural, temos ainda uma escola especializada para atender as crianças surdas desde a educação infantil ate o 5º ano do ensino fundamental, todavia respeitamos a opção da família em matricular o estudante na rede pública municipal regular ou na especial. Temos duas crianças surdas inclusas na educação infantil, uma na área urbana e outra na rural as duas frequentam as aulas normalmente com as crianças ouvintes.

No entanto, é necessário rever o processo de ensino que as crianças surdas estão recebendo, será que o Centro de educação infantil trabalha com o bilinguismo? Nesse pensar, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) em seu artigo 3º registra que:

1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: O direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; O direito ao uso da língua em privado e em público; [...] O direito a manter e desenvolver a própria cultura; [...].

Compreendemos que os direitos acima citados e a preocupação com uma escolarização de qualidade é que nos faz recomendar este trabalho a fim de construir uma proposta bilíngue com professores, acadêmicos e toda comunidade escolar para que tenhamos na base da educação infantil uma educação bilíngue que respeite as diferenças linguísticas, visto que a criança surda e ouvinte tem o direito de ter um professor bilíngue previsto no Decreto 5.626/2005.

2- ATIVIDADES RECOMENDADAS.

As recomendações acerca das oficinas bilíngues parte da experiência que tiveram início durante a prática pedagógica e por seguinte como pesquisas, em um Centro de Educação infantil, na cidade de Parintins-AM, com uma criança surda de 04 anos de idade, onde apenas a partir da presença de um pesquisador dentro da escola a organização das aulas foi modificada, a professora titular é pós-graduada em Gestão Educacional e não tem conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Mesmo entendendo que nesse primeiro momento a figura do tradutor interprete de Libras não é recomendado, pois a criança surda esta em processo de adaptação e conhecimento de sua própria língua, assim entendemos que algumas atividades poderiam ser adaptadas na sala de aula como a utilização de vídeos nas aulas ministradas



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

em Libras, sinalizadas e faladas ao mesmo tempo, mas com um diferencial: o posicionamento da professora deve ser direcionado de forma que o estudante surdo possa visualizar, observando os sinais e expressões para compreender todos os enunciados.

De acordo com Santaella e Nöth (2008 p. 44-45):

Formas visuais são unidades de percepção independentes da linguagem. No campo visual, as figuras são percebidas, em sua totalidade, como formas. As totalidades aparecem como algo que é mais do que o somatório de suas partes. A percepção acontece então, não de maneira reprodutiva, mas de como um processo construtivo da nova organização do campo visual.

Nessa proposta, o planejamento das aulas é essencial, uma vez que será necessário evitar cair na armadilha do ensino de um português apenas sinalizado.

(...) Esse desafio torna-se mais complexo quando se trata de articular a educação bilíngue e a inclusão escolar, o que merece análises e discussões quanto à viabilidade e às condições necessárias para a formação bilíngue da criança surda no âmbito da escola regular. (LODI E LACERDA, 2006, p. 113)

É necessário ainda compreendermos que quando nos referimos à educação de surdos, nisso é indispensável à presença de profissionais que dominem a língua de sinais para formular estratégias pedagógicas que atendam à necessidade do aluno. Cabe também à instituição organizar e promover oportunidades para que a criança surda se torne bilíngue, proporcionando contato com outros surdos se reconhecendo como parte integrante dessa comunidade (LACERDA, 2009).

E necessário ainda que estudante surdo receba um atendimento especializado no contra turno, em uma sala na sala de Recurso por um professor especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo ser professor surdo ou ouvinte, vale ressaltar o horário desse atendimento, não sendo prudente que o estudante surdo deixe de estar na sala de aula para ir para ao atendimento.

O (Art. 206, 1988) trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como consta em nossa Constituição Federal, me parece contraditório oferecer o atendimento específico ao aluno surdo privando-o de participar das aulas regulares na íntegra, já que esta escola de educação infantil acontece em período integral.

Dessa maneira, apresentamos sugestões de materiais que podem ser utilizados dentro deste atendimento especializado considerando que para a construção de atividades, é necessária a adaptação e criações de histórias, utilizando a forma visual que devem ser realizadas em conjunto com a turma durante o curso procurando atender o máximo possível à necessidade linguística do estudante surdo.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

No que refere-se ao uso de materiais como EVA, COLA, PINCEL para que os jogos em português possam ser adaptados, contendo, sinais de números, letras, cores. As Atividades de colagem, recorte, pintura, as atividades dirigidas como cantigas, brincadeiras, dinâmicas, enfim, todas as atividades, lúdicas ou trabalhos de mesa, deverão ser organizados a partir da estrutura da língua de sinais, para que o estudante surdo possa ter total compreensão do proposto, sem prejudicar em nenhum momento os alunos ouvintes.

É importante que os espaços na escola sejam sinalizados com o auxílio do professor de AEE. Assim, a ampliação do vocabulário onde as crianças aprendem em conjunto com os sinais em LIBRAS, pode ser realizada diariamente ao adentrarem estes espaços, a cada novo assunto explorado em aula, associando sempre a algo concreto: figura, imagem ou objeto para que as crianças surdas e ouvintes possam aprender no mesmo espaço de tempo, logo todos aprenderão a língua de sinais, e mais adiante, quando todos estiverem em um nível linguístico mais avançado, poderá ser inserida também a palavra escrita nas adaptações (cartazes, jogos, entre outros), proporcionando um ambiente bilíngue.

Não podemos esquecer-nos das literaturas contextualizadas na educação infantil através da linguagem nos conta histórias de sua época, crenças, valores, medos, angústias, alegrias, e essas histórias oportunizam as crianças construir suas representações imaginárias, seu amadurecimento cognitivo e psicológico.

Coelho (2000, p. 43) comenta sobre a literatura que:

(...) tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta).

Assim, entende-se que as histórias oportunizam as crianças a capacidade de elaborar conceitos sobre a realidade, compreendendo-a de forma interacional, assim como, construindo sua identidade, pois se identificam com os personagens e elaboram sentido para sua vida. Para essa construção o diálogo é essencial, pois através dele é possível realizar atividades didáticas e compartilhar saberes entre as crianças, de forma que o ensino e aprendizagem estejam ligados à realidade das crianças.

Paulo freire aponta que:

(...) a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias (...), minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 2008a, p.131)



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, é necessário oferecer as crianças surdas e ouvintes oportunidades práticas para que o processo de ensino e a aprendizagem possam ocorrer de maneira satisfatória.

Podendo utilizar as histórias literárias como zona de desenvolvimento proximal segundo Vygotsky, (2001 apud LODI e LACERDA, 2009, p. 110) define a linguagem como “responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos que constitui o sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento”. Porém, entendemos que existe uma grande diversidade de literatura para crianças ouvintes, que tratam de temáticas relativas às questões sociais relevantes de cada época. Já para a criança surda existem mais adaptações de obras ouvintes do que uma literatura pensada para a comunidade surda.

(...) são praticamente inexistentes textos de literatura infantil que tematizem a questão da língua de sinais e da cultura surda. Quais são os livros que apresentam as narrativas que circulam entre os surdos? Quais histórias são contadas e recontadas em línguas de sinais na comunidade surda? Que representações dos surdos e da surdez estão presentes nessas narrativas? (KARNOPP, 2011, p. 101).

Pensar nas representações na educação infantil remete que as histórias fazem parte da rotina, porém o simples ato de contar as histórias em língua de sinais como um processo de tradução não demonstra a eficácia para a compreensão e significação do contexto apresentado.

Este processo de representação para os estudantes surdos tem uma simbologia de sentidos e representações, é preciso ter clareza de que a diferença linguística entre surdos e ouvintes e o acesso à história pela língua de sinais é capaz de oportunizar com mais eficácia ao sujeito a elaboração de sua representação simbólica do real e imaginário, visto que o processo de linguagem deve estar ligado à metodologia de ensino para que possamos alcançar nosso objetivo dentro da educação infantil que é torna-la bilíngue.

CONCLUSÕES.

Diante das construções realizadas é possível refletir sobre o ensino de libras de visando a integração bilíngue no contexto educacional infantil visando o desenvolvimento efetivo da aprendizagem de crianças surdas e ouvintes. Nesse pensar, oferecer estratégias que valorize o ensino bilíngue é um ponto de superação entre o tradicionalismo posto na maioria das salas de aulas com crianças surdas.

Estamos ainda em processo de desenvolvimento para a valorização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a língua Portuguesa como segunda língua (L2) no que refere-se à inclusão de crianças surdas em



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

escolas regulares, pois ainda é notório que a maioria sendo ouvinte o trabalho realizado na escola acaba sendo todo direcionado a criança ouvinte.

No entanto, é necessário despertar um novo olhar para as necessidades das crianças surdas, o qual venha contribuir de forma significativa para o ensino e aprendizagem, oferecendo recursos e atividades que agucem seus conhecimentos e desenvolvam a linguagem.

Assim, as atividades propostas neste trabalho podem atuar como estratégias facilitadoras, almejando de forma lúdica a aprendizagem de crianças surdas e ouvintes mesmo não estando em um mesmo contexto educativo. Podemos dizer que a educação bilíngue não se limita ao simples fato de utilizar duas línguas nas atividades escolares, a mesma busca um espaço prioritário para a língua natural da pessoa surda- Língua de Sinais- e o direito da criança adquiri-la por processos naturais durante o mesmo período em que a criança ouvinte adquire em uma língua de modalidade oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo, 2000.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Júlio Romero. In: GÓES, Maria Cecília Rafael Laplane (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a.

KARNOPP, Lodenir, KLEIN, Madalena, LAZZARIN, Márcia. **Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, Ed. ULBRA, 2006.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SANTAELLA, Lúcia, NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SKLIAR, Carlos. Artigo: **Bilinguismo e biculturalismo**. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos, 1988. Acessado em 02/02/2016:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_06_CARLOS_SKLIAR.pdf

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**. 1ª ed. (2010), 1ª reimpr./ Curitiba: Juará, 2011.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009 .

VYGOTSKY, 2001 *apud* LODI, Ana Claudia B. LACERDA, Cristina B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Organizadores: Padilha, Anna Maria Lunardi. et al. – Mediação, Porto Alegre. 2009.